

ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA

Reconocimiento de validez oficial por acuerdo secretarial número 15018 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Educación y Valores
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACION



PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE

Tesis que para obtener el grado de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta: María del Rosario Ortiz Carrión
Asesora: Dra. Ma. Cecilia Fierro Evans

Guadalajara, Jalisco. Junio de 2011

RESUMEN

Esta investigación se propone explorar las prácticas docentes en aulas universitarias y los contextos que construyen para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. El estudio identifica tres ejes analíticos: la actividad del aula, la interacción que se vive al interior y las estrategias que se utilizan para construir el significado del objeto de conocimiento. Es un estudio observacional, exploratorio e interpretativo. Se apoya en la teoría del constructivismo histórico social, así como en la teoría de la actividad social y retoma aportes de los estudios acerca del contexto y las prácticas docentes. Los datos se recogieron de las observaciones en aula, las entrevistas a docentes, los grupos de conversación con estudiantes, así como de bases específicas con datos cuantitativos. El análisis de los datos se apoyó en el análisis cualitativo de contenido. Participaron cuatro maestros, tres mujeres y un hombre, se observaron tres clases de cada uno.

Se encontró que la manera cómo se articulan y organizan esos tres elementos: la actividad, la interacción y las estrategias de construcción de significado, son esenciales para determinar el contexto del aula y su contribución al aprendizaje de los alumnos. De igual manera la actividad es el detonador para predecir el tipo de interacción que se promueve entre los participantes del salón de clases.

Las prácticas docentes son singulares, no hay recetas construidas para las “buenas prácticas”. Cada experiencia docente es única y se construye con un conjunto de elementos en particular que se articulan e integran para conformar el contexto de aprendizaje. El contenido referido a la disciplina en cuestión, el desarrollo de habilidades para el ejercicio de la profesión y la naturaleza misma de la materia que se “enseña” obliga a que cada salón de clases presente condiciones diversas. Esto, además de otro conjunto de situaciones singulares a las que se enfrenta el docente y a las que tiene que ajustarse para resolverlas.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Cecilia Fierro Evans por su invaluable acompañamiento siempre generoso a lo largo de todo el proceso de formación doctoral para compartir toda su experiencia en el ámbito de la investigación, por su incondicional disponibilidad para supervisar constantemente este trabajo, por su impulso y palabras de aliento en los momentos precisos.

A los miembros del Comité tutorial Dr. Javier Loredó, Dr. Mario Rueda y Dra. Lya Sañudo por sus comentarios orientadores, puntuales y alentadores en cada una de las fases de evaluación.

A mi esposo, quien con su apoyo incondicional estuvo siempre presente compartiendo y alentando la culminación de esta experiencia profesional y de vida.

A mis hijas, padres y hermanos que me brindaron su apoyo en los momentos claves de este proceso de formación.

A los maestros que participaron en la investigación y generosamente abrieron las puertas de sus aulas.

A la Universidad De La Salle Bajío, particularmente al rector Hermano Andrés Govea Gutiérrez, por su apoyo para la realización de este doctorado.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo recibido para realizar el doctorado.

INDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1	10
PROBLEMATIZACIÓN	10
1.1 PROPÓSITO DEL ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	16
1.1.1 Preguntas de investigación	16
1.1.2. Premisas y supuestos de la investigación.....	17
1.2 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	18
1.2.1. Investigación internacional	18
1.2.2. Investigación en México.....	25
CAPÍTULO 2	37
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	37
2.1 LA PERSPECTIVA DEL CONSTRUCTIVISMO HISTÓRICO SOCIAL.....	39
2.1.1. Vygotsky (primera etapa).....	39
2.1.2. Leontiev (segunda etapa).....	41
2.1.3. Engeström (tercera etapa).....	42
2.2 TEORÍAS DE LA ACTIVIDAD	43
2.3 CONTEXTO	45
2.4 LA MEDIACIÓN SOCIOCULTURAL	51
2.5 CONCEPTO DE PRÁCTICA	54
Práctica Docente	55
2.6 CONCEPTO DE ACTIVIDAD.....	58
Estructuras de actividad en el aula.....	67
2.7 APRENDIZAJE.....	74
2.7.1 La perspectiva constructivista cognitiva	78
Teorías actuales de la cognición y el aprendizaje.....	80
2.7.2 La perspectiva sociocultural y centrada en la comunidad	91
2.7.3 La perspectiva lingüística	94
CAPÍTULO 3	96
METODOLOGÍA.....	96

3.1. ENFOQUE.....	97
<i>Método.....</i>	98
3.2 ACCESO AL CAMPO	103
3.3 INSTRUMENTACIÓN	104
3.4 PARTICIPANTES Y ESCUELAS.....	106
3.5. RECOLECCIÓN DE DATOS	108
3.5.1. <i>La entrevista.....</i>	108
3.5.2. <i>La observación.....</i>	108
3.5.3. <i>Grupos de conversación</i>	109
3.5.4. <i>Bases de Datos</i>	110
3.5.4.1 Reportes de la evaluación a docentes.....	110
3.5.4.2 Reportes integrados de la evaluación del docente	114
3.5.4.3. Reportes de los resultados de la evaluación a los alumnos.....	115
3. 6 MÉTODO DE ANÁLISIS	117
3.6.1. <i>Etapas del análisis de datos cualitativos.....</i>	117
3.6.1.1 Etapa de reducción de datos.....	118
3.6.1.1.1.-Separación en unidades de contenido	122
3.6.1.1.2.- Identificación y clasificación de elementos – categorización y codificación.....	122
3.6.1.1.3. Síntesis y agrupamiento	127
3.6.1.2 Etapa de disposición y agrupamiento de datos	128
3.6.1.3 Etapa de obtención de resultados y verificación de conclusiones.....	129
3.6.1.3.1.Proceso para obtener resultados.....	129
3.6.1.3.2.Proceso para alcanzar conclusiones.....	129
3.6.1.3.3.Verificación de conclusiones y estimación de criterios de calidad	130
CAPÍTULO 4 PRESENTACIÓN DE CASOS.....	135
4.1 CASO 1 ODONTOLOGIA	136
“Hay que entenderlo para poder asimilarlo”	136
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	137
<i>Trayectoria docente y experiencia en la universidad</i>	137
<i>Experiencia en el campo disciplinar</i>	139
<i>Sus intenciones educativas y su visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje</i>	140

<i>Problemas que reconoce en su ejercicio docente</i>	141
<i>Sus prácticas en aula</i>	143
Primer eje, la estructura de la actividad:	144
Segundo eje, la interacción entre los participantes:.....	145
Tercer eje las estrategias para construir significado.....	147
<i>Apreciaciones de los estudiantes</i>	159
SÍNTESIS CRÍTICA	165
4.2 CASO 2 DISEÑO.....	169
“Que entiendan lo que están haciendo”	169
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	170
<i>Trayectoria docente y experiencia en la universidad</i>	170
<i>Experiencia en el campo disciplinar</i>	171
<i>Sus intenciones educativas y su visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje</i>	172
<i>Problemas que reconoce en su ejercicio docente</i>	175
<i>Sus prácticas en aula</i>	177
Primer eje, la estructura de la actividad:	178
Segundo eje, la interacción entre los participantes:.....	182
Tercer eje las estrategias para construir significado.....	183
<i>Apreciaciones de los estudiantes</i>	185
SÍNTESIS CRÍTICA	191
4.3 CASO 3 INGENIERIA.....	194
“Yo no quiero que me enseñen texto, texto, texto y no sepa cómo aplicarlo”	194
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	195
<i>Trayectoria docente y experiencia en la universidad</i>	195
<i>Experiencia en el campo disciplinar</i>	196
<i>Sus intenciones educativas y su visión sobre los procesos de aprendizaje</i>	197
<i>Problemas que reconoce en su ejercicio docente</i>	198
<i>Sus prácticas en aula</i>	200
Primer eje, la estructura de la actividad:	202
Segundo eje, la interacción entre los participantes:.....	205

Tercer eje, las estrategias para construir significado.....	207
<i>Apreciaciones de los estudiantes</i>	210
SÍNTESIS CRÍTICA	216
4.4 CASO 4 PSICOLOGIA	220
“Que ellos hagan, más que yo hacer”	220
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	221
<i>Trayectoria docente y experiencia en la universidad</i>	221
<i>Experiencia en el campo disciplinar</i>	222
<i>Sus intenciones educativas y su visión sobre los procesos de aprendizaje</i>	223
<i>Problemas que reconoce en su ejercicio docente</i>	225
<i>Sus prácticas en aula</i>	228
Primer eje, la estructura de la actividad:	230
Segundo eje, la interacción entre los participantes:.....	233
Tercer eje las estrategias para construir significado.....	235
<i>Apreciaciones de los estudiantes</i>	236
SÍNTESIS CRÍTICA	243
CAPÍTULO 5	248
DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	248
<i>Secuencias de clase</i>	248
<i>Estructuras de actividad</i>	252
<i>Interacciones</i>	256
<i>Estrategias</i>	258
REFLEXIONES FINALES	263
REFERENCIAS.....	271
ANEXOS INSTRUMENTOS	I
<i>Guía para la entrevista a docentes</i>	I
<i>Guía para llevar a cabo el cuestionamiento a los Grupos de conversación</i>	IV
APÉNDICES DE LOS CASOS	V
1. CASO ODONTOLOGIA.....	VI
ANEXO 1 INSUMOS.....	VI

ANEXO 2 FUENTES DE TRIANGULACIÓN	VII
ANEXO 3 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE ACTIVIDADES EN SU CLASE	VII
ANEXO 4 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE EVALUACION DOCENTE	VIII
ANEXO 5 ANÁLISIS EVALUACIÓN FEBRERO JUNIO 2010	X
ANEXO 6 CALIFICACIONES QUE OTORGA LA MAESTRA.....	XI
2. CASO DISEÑO.....	XII
ANEXO 1 INSUMOS.....	XII
ANEXO 2 FUENTES DE TRIANGULACIÓN	XIII
ANEXO 3 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE ACTIVIDADES EN SU CLASE	XIII
ANEXO 5 ANÁLISIS EVALUACIÓN FEBRERO JUNIO 2010	XVI
ANEXO 6 CALIFICACIONES QUE OTORGA LA MAESTRA.....	XVII
3. CASO COMPUTACIÓN.....	XVIII
ANEXO 1 INSUMOS.....	XVIII
ANEXO 2 FUENTES DE TRIANGULACIÓN	XIX
ANEXO 3 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE ACTIVIDADES EN SU CLASE	XIX
ANEXO 4 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE EVALUACION DOCENTE	XX
ANEXO 5 ANÁLISIS EVALUACIÓN FEBRERO JUNIO 2010	XXII
ANEXO 6 CALIFICACIONES QUE OTORGA EL MAESTRO.....	XXIII
4 CASO PSICOLOGIA	XXIV
ANEXO 1 INSUMOS.....	XXIV
ANEXO 2 FUENTES DE TRIANGULACIÓN	XXV
ANEXO 3 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE ACTIVIDADES EN SU CLASE	XXV
ANEXO 4 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE EVALUACION DOCENTE	XXVI
ANEXO 5 ANÁLISIS EVALUACIÓN FEBRERO JUNIO 2010	XXVIII
ANEXO 6 CALIFICACIONES QUE OTORGA LA MAESTRA.....	XXIX

TABLA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1. ORGANIZACIÓN EN LA LITERATURA INTERNACIONAL DE LA INVESTIGACIÓN ACERCA DE LOS PROFESORES Y LA ENSEÑANZA	18
ESQUEMA 2. TEMÁTICAS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN, LA PROFESIÓN DE ENSEÑAR	19
ESQUEMA 3. TEMÁTICAS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN, LA ENSEÑANZA Y SUS CONTEXTOS	22
ESQUEMA 4. UBICACIÓN DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN EN LA LITERATURA INTERNACIONAL.....	25
ESQUEMA 5. ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN NACIONAL EN EL TEMA DE PRÁCTICAS DOCENTES	26
ESQUEMA 6. TEMÁTICAS DE LA LÍNEA PROCESOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS.....	26
ESQUEMA 7. TEMÁTICAS DEL TOMO SUJETOS, ACTORES Y PROCESOS DE FORMACIÓN	33
ESQUEMA 8. UBICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA LITERATURA NACIONAL.....	35
ESQUEMA 9: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	38
ESQUEMA 10: ENGSTRÖM (2000) TRADUCCIÓN PERSONAL.....	42
ESQUEMA 11: COLE 1999:127.....	47
ESQUEMA 12: LA PRÁCTICA DOCENTE COMO SISTEMA DE ACTIVIDAD.....	58
ESQUEMA 13: ELEMENTOS DE LA ACTIVIDAD ADAPTADO DE (LEMKE 1997).....	62
ESQUEMA 14: RELACIÓN PRÁCTICA DOCENTE Y CONTEXTO. ADAPTACIÓN DE LEMKE, 2006 Y SAÑUDO, 2005.	66
ESQUEMA 15: MODELO DE DIÁLOGO TRIÁDICO EN EL AULA, ADAPTACIÓN DE LEMKE (1997: 24).....	68
ESQUEMA 16: ESTRUCTURA DE UNA CLASE ADAPTACIÓN DE LEMKE (1997).....	72
ESQUEMA 17: VÉASE ANEXO A (LEMKE, 1997: 228-230) PARA UNA DESCRIPCIÓN DE CADA ACTIVIDAD.....	73
ESQUEMA 18: EJES DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	77
ESQUEMA 19: CONCEPTO ORDENADOR DE BASE.....	101
ESQUEMA 20: CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES.....	107
ESQUEMA 21: OBSERVACIONES DE CLASES	109
ESQUEMA 22: GRUPOS DE CONVERSACIÓN.....	110
ESQUEMA 23: EJEMPLO DEL REPORTE CUANTITATIVO	112
ESQUEMA 24: EJEMPLO DE UN FRAGMENTO DE ANÁLISIS DE COMENTARIOS.....	113
ESQUEMA 25: EJEMPLO DE REPORTE INTEGRADO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE:.....	115
ESQUEMA: 26 EJEMPLO DE UN FRAGMENTO DE LA BASE DE DATOS.....	116
ESQUEMA 27: EJEMPLO DE LA TABLA DE TRES COLUMNAS, SE UTILIZÓ EL COLOR AZUL PARA DIFERENCIAR LOS SEGMENTOS EN LOS CUALES EL DOCENTE ERA EL PROTAGONISTA.....	121
ESQUEMA 28: PROCESO DE INVESTIGACIÓN FASE 1.....	132
ESQUEMA 29: PROCESO DE INVESTIGACIÓN FASE 2.....	133
ESQUEMA 30: PROCESO DE INVESTIGACIÓN FASE 3.....	133
ESQUEMA 31: PROCESO DE INVESTIGACIÓN FASE 4 Y 5.....	134
ESQUEMA32: RED DE INTERACCIONES EN EL AULA CASO 1.....	146
ESQUEMA 33: LOS TRES EJES DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE CASO 1.....	168
ESQUEMA34: RED DE INTERACCIONES EN EL AULA CASO 2.....	183
ESQUEMA 35: LOS TRES EJES DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE CASO 2.....	193

ESQUEMA 36: RED DE INTERACCIONES EN EL AULA CASO 3.....	207
ESQUEMA 37: LOS TRES EJES DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE CASO 3.....	219
ESQUEMA 38: RED DE INTERACCIONES EN EL AULA CASO 4.....	234
ESQUEMA 39: LOS TRES EJES DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE CASO 4.....	246
ESQUEMA 40: TIPOS DE SECUENCIAS DE CLASE.....	251
ESQUEMA 41: LOS PROCESOS DE AULA QUE PERMITEN EL ACERCAMIENTO AL OBJETO DE CONOCIMIENTO.....	252
ESQUEMA 42: TIPOS DE INTERACCIONES.....	258
ESQUEMA 43: TIPOS DE ESTRATEGIAS.....	261

INTRODUCCIÓN

El interés por investigar las prácticas docentes en aulas universitarias fue tomando diversas perspectivas a lo largo del proceso de formación en el doctorado y de la clarificación del objeto de estudio.

En un primer momento el interés era comprender los retos que enfrentan los docentes en el trabajo con los universitarios al interior del aula. En este momento se consideró que la investigación podía estar orientada a identificar y describir las necesidades de formación de docentes en aulas universitarias consideradas desde su alumnado. Sin embargo esta fase en la elaboración del objeto de estudio, basado en reconocer situaciones cotidianas, permitió ver que el problema no es sencillo, no es cuestión simplemente de los alumnos o del maestro, como veremos más adelante; las prácticas educativas tienen ciertas características que pueden o no promover un contexto favorable para el aprendizaje y que tienen relación además con una serie de factores socioculturales.

Inicia un segundo momento en la formulación del problema de investigación, el cual se centra en la construcción de contextos para el aprendizaje en aulas universitarias, como hilo conductor de la investigación. El trabajo realizado y las observaciones recibidas por varios asesores, llevaron a replantear el objeto de estudio, clarificando cómo metodizarlo a fin de que fuera asequible y viable la investigación propuesta; esto nos encaminó a focalizarnos en *prácticas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje*.

La presente investigación nos ayuda a : la formación en el campo de la investigación y atender el interés personal y profesional por el tema de las prácticas docentes universitarias, apoyar el programa de formación y actualización de los docentes, con un enfoque sociocultural señalando aspectos o líneas no

contemplados que enriquecerá el trabajo que se ha venido realizando a partir del 2003, en nuestra Universidad, es una oportunidad de revisar las estrategias de aprendizaje re conceptuadas desde la perspectiva situada y sociocultural..

Este documento está organizado en una serie de capítulos. El primer capítulo nos lleva a la problematización del objeto de estudio, los propósitos, objetivos y preguntas de investigación así como los antecedentes que conforman el estado del arte respecto al tema de las prácticas docentes tanto a nivel internacional como nacional.

El segundo capítulo se encarga del recorrido teórico para conformar los fundamentos que la literatura nos provee para este tema de investigación.

El capítulo tercero detalla de manera particular el camino metodológico construido para el abordaje del objeto de investigación.

En el capítulo cuarto se presentan cada uno de los cuatro casos analizados con sus respectivos pormenores.

Finalmente en el capítulo cinco, se realiza un análisis transversal de los casos estudiados que nos permiten mostrar un comparativo, se discuten los resultados y se muestran las reflexiones finales.

Los apéndices se conforman de las tablas de datos que apoyan el análisis para cada caso en particular y los anexos que contienen los instrumentos utilizados en la investigación.

CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZACIÓN

La docencia universitaria al ser considerada como una de las funciones sustantivas junto con la investigación, la vinculación y la difusión de la cultura, es un tema de gran importancia que está en la mesa de diálogo y discusión de todas las universidades. Estas funciones rigen el ser y quehacer de las instituciones educativas de nivel superior (IES).

La docencia universitaria es una tarea compleja que involucra una serie de situaciones que la someten a retos y tensiones como veremos más adelante.

Las instituciones de educación superior (IES) atentas a responder a la demanda de la sociedad y al entorno en que se encuentran inmersas, realizan entre otras muchas acciones, un gran esfuerzo e inversión por atender a la formación de su profesorado como uno de los elementos importantes y necesarios para contar con maestros (profesionistas de ciertas disciplinas) profesionalizados en el ejercicio de la actividad docente; sin embargo el problema de la docencia universitaria va más allá de la profesionalización “didáctica/pedagógica” de sus integrantes; se engarza con varios eslabones fundamentales como son: las políticas educativas, la propia institución, el mismo docente y el estudiante de este nivel educativo.

Con respecto a las políticas educativas, las instituciones de educación superior deben atender las tareas que se le asignan y están referidas básicamente a la pertinencia social, la vinculación, la capacidad de generar y aplicar conocimiento; y la difusión de la cultura y extensión de los servicios. Como demandas que le marca la propia Nación (ANUIES, 2006).

Precisamente para asegurar el cumplimiento de las políticas educativas, el gobierno federal ha establecido mecanismos de evaluación en todos los niveles educativos, con respecto a la educación superior, el organismo evaluador de las IES es el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). En relación a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes del nivel terciario de educación, se cuenta con un organismo descentralizado llamado Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

Estas políticas educativas definen y orientan en cierta medida el camino a seguir de las IES, al proponer que los planes y programas de estudio se actualicen, innoven y diversifiquen, atender la vinculación con el sector productivo y social precisamente para captar esas necesidades a las cuales debe responder; además de hacer partícipe a todos los sectores de la sociedad de los beneficios de la educación y la cultura nacional además de la universal. Todo esto con el fin de atender las demandas de la sociedad y de un proyecto de Nación.

Sin embargo en el caso de las IESP (Instituciones de Educación Superior Privadas) es necesario considerar ciertas condiciones y características propias que les atañen, por ejemplo, la problemática del decrecimiento de la matrícula y la diversificación de la oferta como retos para la propia universidad, a fin de permanecer, crecer o incluso sobrevivir (Plan Nacional de Desarrollo, 2006-2012). En las instituciones privadas no se cuenta con un presupuesto gubernamental que permita resolver situaciones presupuestales o financieras por lo que el mantenimiento y crecimiento de la matrícula es un tema de gran importancia. Esta situación repercute de manera indirecta en las exigencias que las instituciones privadas hacen a sus docentes, por un lado se les pide que los estudiantes logren los aprendizajes esperados para que acrediten los cursos y por el otro, se les solicita que se mantenga la matrícula muchas de las veces aún a costa de aprendizajes no logrados.

Así pues, cuando la institución requiere tomar decisiones aparece la tensión entre calidad - pertinencia, y sobrevivencia. De manera que en muchos de los casos las decisiones se emiten en favor de sostener la matrícula flexibilizando los

criterios de admisión y permanencia del estudiante, ya que estas políticas que tendrían que orientar el quehacer académico de las IESP se desenvuelven en el contexto de una fuerte presión de mercado, la cual, en la mayoría de los casos termina por imponerse sobre la primera. Las acreditadoras coadyuvan a la presión del enfoque de mercado a las IESP pues los criterios de los organismos certificadores dan la pauta para clasificar los programas curriculares como de mayor impacto y mayor posicionamiento en el mercado a fin de ganar matrícula e incluso posibles apoyos financieros. Ante la situación anterior, el docente queda expuesto a la tensión de la institución por no perder matrícula pero también ante los retos de la calidad. Aparece una tensión entre la sobrevivencia universitaria y la calidad. ¿Calidad o permanencia? Es la disyuntiva que los docentes viven en el acontecer diario del aula, al recibir más alumnos pero en más bajas condiciones y atender a la presión por lograr unos mínimos de aprendizaje en sus estudiantes a pesar de ello.

Pero ahí no termina la tensión para el docente pues al interior del aula, su trabajo debe responder también a ciertos lineamientos, su labor debe ser pertinente para responder a los planteamientos del programa de estudios y a las necesidades de formación de los estudiantes, debe estar vinculada al entorno al cual el estudiante debe enfrentarse al terminar su preparación académica de manera que pueda aplicar el conocimiento adquirido para ejercer la competencia profesional en la cual fue formado. Nos encontramos ante una circunstancia de docentes sobre demandados porque su práctica docente se ve afectada por las políticas educativas y las demandas institucionales para atender precisamente las exigencias que le son impuestas. Por un lado la institución le demanda al docente lo que le piden a ella, pero la realidad de los programas académicos es que muchas veces son contenidos academicistas sin responder a la demanda de innovación y de vinculación. Es decir, los programas académicos en muchos de los casos, vienen arrastrando problemas de origen, de su construcción, ya sea demasiado cargados de contenido, desvinculados del entorno, con dificultades de secuencias lógicas o psicológicas en el abordaje de los contenidos, por nombrar algunos de los problemas y se asume implícitamente que el docente podrá

absorber y responder a todas estas dificultades inherentes al programa académico por el solo hecho de provenir de un campo profesional específico.

Otras circunstancias como las condiciones bajo las cuales se contrata a los docentes, la rotación del profesorado, los programas de formación, son situaciones que abonan a la problemática de la docencia universitaria.

Es sabido que el docente de educación superior es un profesionalista que en la mayoría de los casos no cuenta con preparación para ser un transmisor, facilitador o mediador del aprendizaje, en otras palabras no se ha profesionalizado en el ejercicio docente para implementar estrategias pedagógicas adecuadas de intervención directa con los estudiantes y brindarle las técnicas y estrategias pertinentes y necesarias para el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos. Al mismo tiempo, justamente esta condición de profesionalista en ejercicio es la que puede asegurar un proceso adecuado de acercamiento a los estudiantes a los problemas del campo profesional. Esto da como resultado una diversidad de grados de profesionalización entre los docentes al interior de las diferentes instituciones de educación superior

A esto podemos agregar que los programas de formación docente proporcionan una dotación muy abundante de recomendaciones didácticas pero paradójicamente pocas oportunidades para que sean realmente transferidas a la práctica del docente que le permitan resolver la diversidad de situaciones a que se enfrenta en el aula: ya sea en el dominio disciplinar, el contenido temático, en la implementación de estrategias de enseñanza pertinentes y relevantes, en la evaluación de los aprendizajes o bien en la interacción con los estudiantes. Otra situación es que la mayoría de los programas de formación docente se constituyen en sus diversas fases: diseño, planeación, ejecución y evaluación, dejando “fuera” las necesidades reales de los maestros, generalmente no parten de escuchar la “voz” del docente respecto a lo que requiere para mejorar su práctica educativa. Esta “voz” reclama apoyo para mantener la atención de los alumnos, para motivarlos en los temas de estudio, para controlar al grupo, para contar con estrategias que le ayuden al desarrollo de un proceso dinámico de aprendizaje, se

agrega el hecho de que los docentes reconocen la necesidad de establecer una relación que permita el crecimiento personal y profesional de todos los participantes, que permita trabajar en colaboración y conducir al grupo para alcanzar las metas propuestas además de entender las conductas y actitudes de los jóvenes para una interacción más funcional.

La situación de que el docente universitario sabe lo necesario como profesional pero no sabe cómo enseñar, configura una nueva contradicción entre el profesionalista experto en su campo y su formación como docente de manera que logre articular adecuadamente tanto los saberes y competencias profesionales como la labor de acompañar la formación de futuros profesionistas Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998), Grossman, Wilson y Shulman (2005), Perrenoud (2004), Tobón (2006).

En otra arista se encuentran las condiciones de contratación, al menos en las instituciones privadas, los docentes universitarios en su mayoría están contratados por horas, lo que crea un vínculo débil con la institución, de manera que la institución es una fuente de ingreso *más* dentro de las fuentes laborales del docente, esta situación favorece que los programas de formación docente sean vividos como una carga obligatoria más que como oportunidades de mejoramiento del ejercicio docente; y que el sentido de identidad y pertenencia a una institución se configure débilmente entorpeciendo la creación de una comunidad docente que se comprometa a fondo con la misión de las diversas instituciones en las cuales presta su servicio.

Un elemento más que se suma a la problemática de la docencia universitaria, son los estudiantes, sus condiciones y características. Los estudiantes universitarios son jóvenes de su tiempo, un tiempo en el que la globalización, la movilidad estudiantil, el uso de tecnologías de la información, el relativismo, la incertidumbre forman parte de su día a día. Estas características crean un desajuste con los modelos que los docentes han asumido o asimilado a partir de su propia enseñanza o su propia experiencia. Los estudiantes universitarios (González, L. y Maytorena, M. 2006; Castañeda F. 2001, Cornejo,

Marqueza 2005, Guerrero, 2000; Porta, L. 2004; Weiss, E. 2006) son caracterizados en diversos trabajos como demandantes, con una tendencia a la apatía ante tareas que les resultan poco relevantes o carentes de utilidad inmediata, el esfuerzo académico que realizan para atender lo que el profesor solicita al interior del aula es menor al esperado por el docente, la relación con la autoridad suele ser confrontada; lo cual hace aún más difícil la labor del docente que tiene que sortear todas estas situaciones para lograr entusiasmarlos, motivarlos y que participen de manera propositiva en el aula para alcanzar los aprendizajes previstos.

En este mismo orden de ideas, el docente está sometido a demandas contradictorias entre la institución y el alumno; la institución de manera implícita le pide que mantenga la matrícula en sus grupos y que los alumnos aprendan, mientras que los estudiantes piden que no se les exija demasiado. El docente vive la tensión entre “estar bien con los estudiantes” y “estar bien con la institución”. Todo docente quisiera estar bien con ambos para asegurar su permanencia en la institución privada.

En resumen, el docente universitario se debate entre las demandas de las políticas educativas, las demandas de la institución en la cual trabaja, las demandas de los estudiantes y su propia realidad, vinculada con sus conocimientos de la profesión que imparte, sus creencias respecto a un buen proceso de aprendizaje, sus propias habilidades, fruto de una determinada trayectoria biográfica y profesional e incluso su personalidad que pone en juego al estar frente a un grupo de clase. Pareciera además que está frente a una vitrina de ofertas pedagógicas respecto emplear una serie de técnicas y estrategias que se fundamentan en diversas posiciones como la psicología constructivista, la enseñanza basada en problemas, la enseñanza basada en competencias, el modelo de tutorías, la teoría de los test para que sus alumnos obtengan resultados favorables en los exámenes de ingreso y egreso, por nombrar algunas (Díaz Barriga, 2005)

Todo lo antes expuesto permite destacar la importancia y necesidad de esta investigación centrada en la práctica docente de profesores universitarios y situarla en el marco de la literatura internacional y nacional acerca de la docencia universitaria y sus vicisitudes.

1.1 PROPÓSITO DEL ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se propone profundizar en las prácticas docentes universitarias para comprender qué elementos son relevantes en la construcción de contextos para el aprendizaje. Se pretende aportar específicamente al conocimiento de la docencia universitaria así como ofrecer un aporte teórico que contribuya al conocimiento de las prácticas educativas y su innovación. El trabajo se orientará a describir, analizar e interpretar de qué manera se desenvuelve la práctica docente universitaria, considerando como eje de análisis la conformación de contextos para el aprendizaje lo que implica abordar tanto las actividades como las interacciones que se suceden al interior del aula.

1.1.1 Preguntas de investigación

- ❖ ¿De qué manera los docentes universitarios desarrollan la gestión de los contenidos curriculares al interior de sus aulas?
- ❖ ¿Qué relación guarda las intenciones pedagógicas declaradas por los docentes observados y el tipo de mediación que ponen en juego con sus estudiantes?
- ❖ ¿Qué relación se aprecia entre las actividades propuestas por los docentes, las herramientas que utiliza y el tipo de interacciones que se dan entre alumnos, docentes y objeto de conocimiento en las aulas estudiadas?
- ❖ En última instancia, ¿qué elementos determinan la posibilidad de ofrecer un contexto en que los estudiantes universitarios puedan aprender los saberes disciplinares en función de sus intereses y su diferencia?

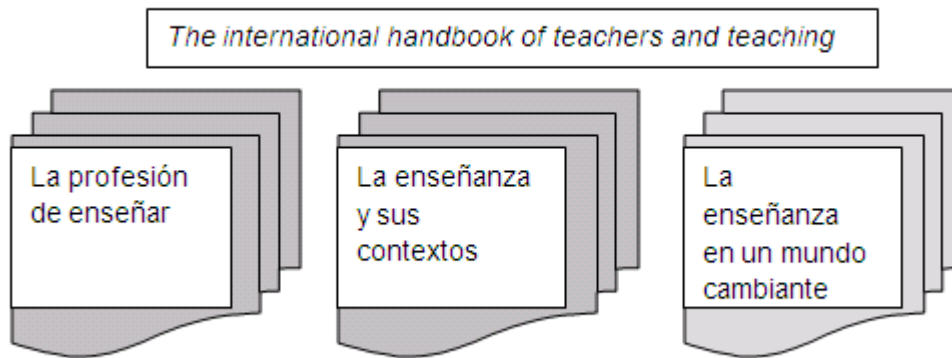
1.1.2. Premisas y supuestos de la investigación

- ✓ Las prácticas docentes universitarias son un elemento clave para entender las demandas de la educación superior.
 - ✓ La docencia es una actividad compleja, multidimensional e incierta, en parte debido a la impredecibilidad de los actores del proceso de aprendizaje.
 - ✓ Enseñar es una actividad altamente contextual y por tanto el docente toma decisiones que se ajustan al contexto en que está enseñando.
 - Comprender las prácticas docentes nos lleva a estudiar la enseñanza como un proceso esencialmente cultural, social e interactivo.
 - El docente universitario enfrenta retos y tensiones inéditas debido a: las condiciones de las instituciones de educación superior, los rasgos de los jóvenes actuales, el uso de los medios, la revolución del conocimiento, las formas de convivencia escolar, la implementación del currículo, etc. Los cuales lo llevan a actuar de manera reactiva y a veces impredecible.
 - Ante estos retos, hay docentes con capacidad para desplegar herramientas para resolverlos con suficiencia y promueven el logro de los aprendizajes.
 - Los recursos que componen el instrumental del maestro para resolver retos y tensiones diarias de la docencia; son un buen predictor del él mismo. Es decir de su capacidad para construir contextos que promuevan el aprendizaje.
 - Entender las prácticas docentes universitarias es un elemento importante para la comprensión de porque los estudiantes difieren en lo que aprenden.
-
- ❖ Contexto para el aprendizaje se refiere a la construcción y gestión de una serie de experiencias y condiciones que facilitan la interacción del alumno con el objeto de conocimiento para lograr su apropiación.

1.2 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

1.2.1. Investigación internacional

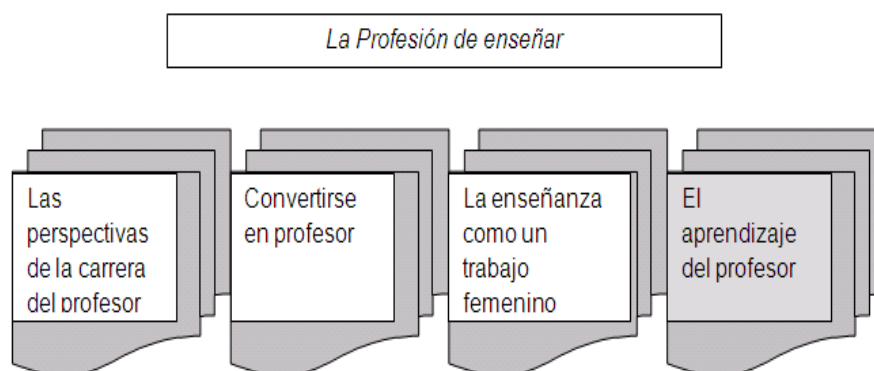
The international handbook of teachers and teaching, en su traducción al español (La Enseñanza y los Profesores I,II y III) se compone de tres tomos, cada uno atiende un tema en cuestión: la profesión de enseñar, la enseñanza y su contextos y la enseñanza en un mundo cambiante, respectivamente.



Esquema 1. Organización en la literatura internacional de la investigación acerca de los profesores y la enseñanza

Fuente: elaboración propia

Las líneas de investigación que se han trabajado en el primer tema –*la profesión de enseñar*– son: perspectivas de la carrera del profesor, convertirse en profesor, la enseñanza como un trabajo femenino y el aprendizaje del profesor (implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición).



Esquema 2. Temáticas de la línea de investigación, la profesión de enseñar
Fuente: elaboración propia

Particularmente la última línea – el aprendizaje del profesor- contiene investigaciones que aportan al tema de los tipos de enseñanza y de aprendizaje con base a un enfoque tradicional y otro más nuevo (Anderson, 1989 citado por Biddle y cols. 2000). Presenta además los aportes respecto a las actuales teorías de la cognición y el aprendizaje: se asume una postura constructivista que considera el conocimiento como una forma de interpretación fundamentada en las concepciones existentes de la persona que aprende y que el aprendizaje es la modificación de esas concepciones (Resnick, 1991 citado por Biddle y cols. 2000). Se considera que los factores sociales y culturales determinan aquello que sabemos y aprendemos y cómo lo hacemos (Soltis, 1981 citado por Biddle y cols. 2000). El conocimiento y el aprendizaje se ubican en un contexto físico y social concreto y no en la mente del sujeto (Dirver y otros, 1994; Resnick, 1988; Schoenfel, 1992 citados por Biddle y cols. 2000). Finalmente la cognición no es una propiedad exclusiva de los individuos, se encuentra distribuida a través de las personas y los diversos artefactos como las herramientas físicas y los sistemas de notación (Salomon, 1993 citado por Biddle y cols. 2000).

Estas aportaciones vienen a influir en la concepción de la enseñanza, pues los profesores deben conocer estrategias de instrucción que le ayuden a centrarse en el pensamiento de los estudiantes y facilitar las actividades cognitivas

(Anderson, 1989; Brophy, 1989 citados por Biddle y cols. 2000). El profesor se convierte en un mediador del aprendizaje significativo y debe crear un ambiente de clase que promueva el aprendizaje enfocado a la interpretación y la autorregulación.

En otra línea (Grossman, Wilson y Shulman, 1989; Shulman 1986,1987 citados por Biddle y cols.2000) se estudia que las formas de enseñar de un profesor están determinadas por sus conocimientos y creencias acerca del aprendizaje, la enseñanza y el contenido de la asignatura. Pensar el contenido de la asignatura de una “nueva forma “se convierte en un reto para los docentes (Cohen, 1989).

La influencia de lo social y lo cultural en el aprendizaje, mueve la concepción filosófica egocéntrica de la mente a una concepción sociocéntrica, cuya base es la construcción del conocimiento en su condición de construcción humana común que está formado por obra de los hombres y al mismo tiempo forma a los hombres (Soltis, 1981 citado por Biddle y cols. 2000). Esta visión sociocéntrica es alimentada por diversas disciplinas: filosofía, antropología, sociología, psicología, lingüística y teoría de la literatura. Con respecto a la psicología, Vygostky (1978) y Leontiv (1981) son los teóricos representativos, los cuales retomaremos como sustento teórico de la presente investigación.

Fish, 1980; Michaels y O'Connor, 1990; Resnick, 1991 citados por Biddle y cols. 2000; estudiaron las “comunidades de discurso” que son grupos de personas que comparten intereses comunes y formas de hablar, pensar y escribir que proporcionan herramientas cognitivas a sus participantes para utilizar ideas, teorías y conceptos para el pensamiento individual y para el discurso con los demás, construyendo significado en el contexto en que se interactúa; en estas comunidades de discurso se ubican los grupos de profesionistas de una disciplina en particular.

Otra aportación se refiere al estudio del papel de los “otros” en el aprendizaje, se muestra que consiste en estimular los esfuerzos individuales por

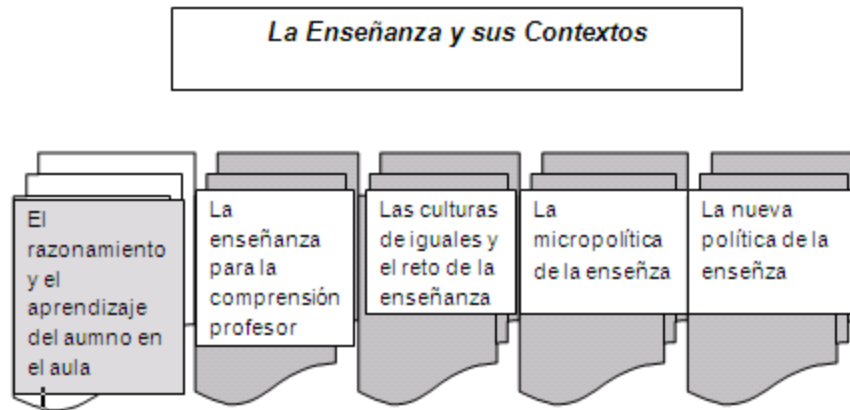
dar sentido a las cosas (Tudge y Winterhoff, 1993 citados por Biddle y cols. 2000) pero también sirven de modelo y apoyo del aprendizaje, pues se aprende de la observación e interacción con los participantes más maduros o expertos de la cultura, apropiándose de nuevas formas de pensamiento.

Ante estos hallazgos, el docente juega un rol diferente, la enseñanza directa o didáctica no desaparece pero tiene un peso menor, el profesor debe servir como modelo para el tipo de pensamiento o discurso que espera que los alumnos adquieran, así como modelar regularmente la construcción de significado y razonamiento. Además se afirma que el contexto físico y social donde tiene lugar la actividad es una parte integral de esa actividad y que la actividad, a su vez, es una parte integral del aprendizaje que tiene lugar en ese contexto.

El tema, *la enseñanza y sus contextos*, destaca la disposición de los investigadores en los últimos 30 años es decir a partir de los 60'S para observar los procesos de instrucción y para conceptualizar las complejas interacciones que se producen en las aulas, como entornos sociales en constante movimiento.

En las distintas tradiciones de estudio han dominado diferentes paradigmas de investigación: 1) estudios sobre el razonamiento del alumno – quien es el creador de su propio conocimiento-. 2) estudios con orientación sociocultural donde el aprendizaje y el razonamiento se consideran procesos sociales que se sitúan en contextos específicos. 3) estudios con enfoque lingüístico en los que el lenguaje del aula es considerado como el contenido y el medio para el aprendizaje y el razonamiento.

El tema de la enseñanza y sus contextos se organiza en cinco líneas de investigación: el razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula, la enseñanza para la comprensión, las culturas de iguales y el reto que plantean a la enseñanza, la micropolítica de la enseñanza y la nueva política de la enseñanza.



Esquema 3. Temáticas de la línea de investigación, la enseñanza y sus contextos

Fuente: elaboración propia

La línea del razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula, se aborda desde diversas perspectivas, una de ellas es *la perspectiva constructivista cognitiva* que acepta de forma generalizada que el conocimiento es el resultado de cómo las actividades y los recursos del aula hacen que trabaje la mente del alumno. Se afirma que los alumnos construyen sus propios conocimientos a medida que se integran en el proceso de interpretación y explicación de su experiencia en el aula (Carey, 1986; Driver, Asoklo, Leach, Mortimer y Scott, 1994; Magnusson, Boyle y Templin, 1994 citados por Biddle y cols. 2000).

La perspectiva sociocultural y centrada en la comunidad, aborda la cuestión del razonamiento del alumno y considera que las relaciones sociales, la comunidad y la cultura tienen un papel en la cognición y el aprendizaje. Por tanto es necesario identificar y describir la participación de la otras personas, identificar y describir de qué forma la cultura estructura y da sentido al entorno en el que se produce la cognición así como identificar y describir las herramientas de las prácticas que conlleva la actividad. Esta perspectiva enuncia que la mente y el mundo social se constituyen mutuamente (Lave, 1991 citado por Biddle y cols. 2000).

Para comprender las teorías culturales de Lave (1991), Rogoff (1990), Lemke (1999), Wertsch y otros, se debe remitir a la obra de Vygotsky (1981) acerca de los orígenes sociales del intelecto (Biddle y cols. 2000).

Se llevaron a cabo una serie de experimentos para llevar las ideas socioculturales a la práctica concreta del aula (Brown, 1992, 1994; Brown, Ash, Rutherford, Nakawa, Gordon y Campione, 1993; Brown y Campione, 1994 citados por Biddle y cols. 2000)

Brown y sus colaboradores (1993 citados por Biddle y cols. 2000) mencionan que es fundamental que los alumnos se conviertan en aprendices expertos capaces de aprender a aprender, en donde el maestro es un modelo del aprendedor experto automotivado e inteligente. Para establecer una comunidad de personas que aprenden hay que hacer dos cosas:

- a) Definir las actividades de aprendizaje, mostrar cómo se realizan y practicarlas.
- b) Fijar una normas de actuación que organicen la participación efectiva en la comunidades de aprendizaje

Finalmente respecto a la *perspectiva centrada en el lenguaje*, Las teorías socioculturales de Lave y Rogoff, resaltan de manera implícita la importancia del lenguaje como la principal herramienta sociocultural con la que se negocia socialmente la participación en las comunidades de práctica. Cómo se utiliza el lenguaje en el aula, es objeto de investigación.

Se concluye que “lo que determina cómo piensan y cómo aprenden los alumnos es todo lo que ocurre en las aulas” lo que aún no es claro en las investigaciones realizadas es de qué manera los profesores deberían gestionar el aula como una comunidad de aprendizaje.

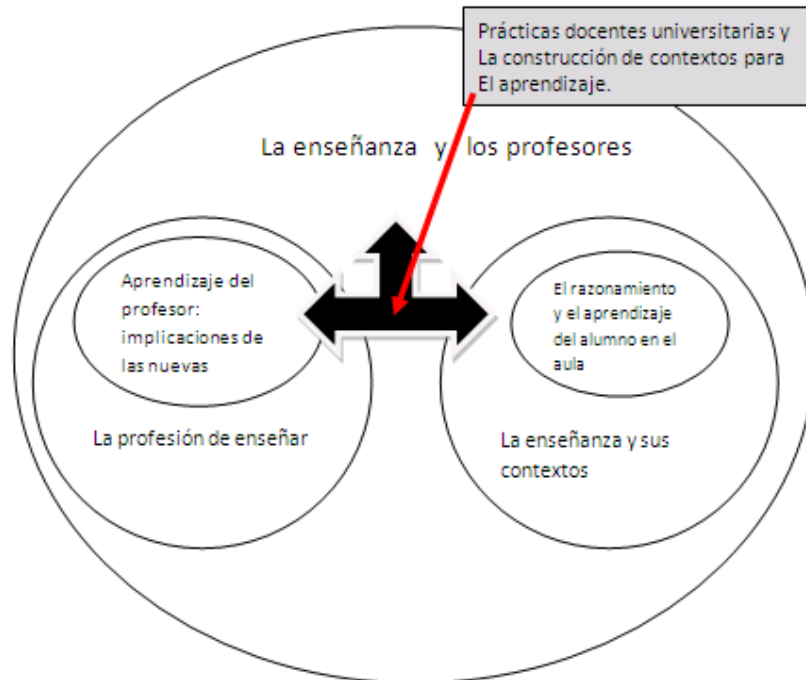
Nuthall y Church (1973 citados por Biddle y cols. 2000) señalan que la investigación en el aula debe avanzar por cuatro fases:

1. Realizar estudios de observación y descriptivos para analizar y comprender el tipo de experiencia que profesores y alumnos tienen de la vida en el aula.
2. Identificar las relaciones que existen entre las experiencias en el aula y el aprendizaje del alumno
3. Verificar, mediante ensayos y experimentos en el aula cuidadosamente diseñados, la importancia y la generalidad de las relaciones identificadas en la segunda fase.
4. Elaborar explicaciones para describir, desde un punto de vista general, cómo se relacionan entre sí las experiencias en el aula y el aprendizaje.

Para Biddle y cols. (2000) la mayoría de los estudios recientes son descriptivos y observacionales, pero con una ruptura paradigmática en la complejidad conceptual y metodológica de la investigación. Se reconoce la naturaleza multidimensional y de múltiples capas de los procesos en el aula. Lo cual conlleva a abarcar la considerable complejidad y subjetividad de muchas de las cosas que se requiere observar, describir y comprender en las aulas.

En síntesis la investigación internacional nos muestra los avances respecto a la conceptualización de la enseñanza, el rol del docente, la cognición y el aprendizaje del alumno, y la enseñanza y sus contextos que vienen a proporcionar fundamentos para la investigación que se pretende, es importante mencionar que la investigación directamente en el nivel universitario no es abundante, todos estos hallazgos se logran de investigaciones primordialmente en los niveles de educativos primario y secundario. De ahí que nuestra investigación viene a aportar al campo de la investigación en la docencia universitaria.

El siguiente esquema muestra la ubicación de la presente investigación: *Prácticas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje* en la literatura de investigación educativa internacional. Esta investigación proporciona un puente entre el campo del aprendizaje del profesor y el razonamiento y aprendizaje del alumno al revisar puntos de ambos aspectos.

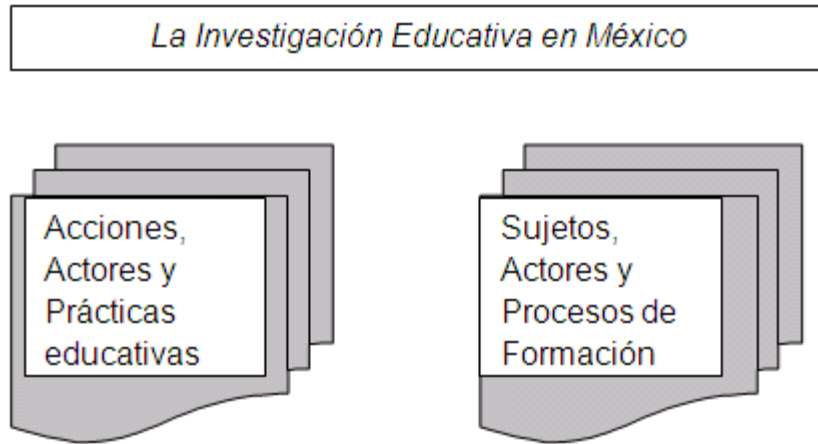


Esquema 4. Ubicación de la presente investigación en la literatura internacional

Fuente: elaboración propia

1.2.2. Investigación en México

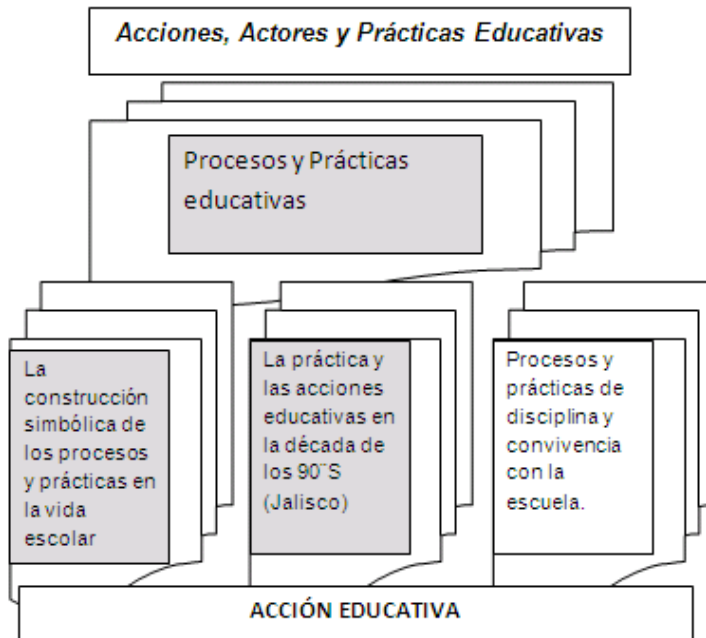
La investigación educativa mexicana, de acuerdo a los estados de arte que publica el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2003), cuenta con dos tomos en particular 1) Acciones, Actores y Prácticas educativas y 2) Sujetos, Actores y Proceso de formación que nos muestran el camino trabajado en relación al tema de las acciones educativas, la docencia y el aprendizaje como campos de interés para nuestra investigación.



Esquema 5. Organización de la Investigación Nacional en el tema de prácticas docentes

Fuente: elaboración propia

El tomo de Acciones, Actores y Prácticas educativas, muestra en el área II titulada Procesos y prácticas educativas, tres campos temáticos cuyo eje integrador es, *las acciones educativas*.



Esquema 6. Temáticas de la línea Procesos y Prácticas educativas

Fuente: elaboración propia

El primer campo temático: la construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar, contiene investigaciones relacionadas con las interacciones, relaciones, creencias, representaciones, ideas, tradiciones y valores que orientan el sentido de las prácticas educativas tanto en la escuela como en las que se concretan en el aula. Los actores analizados fueron maestros, estudiantes, autoridades y padres de familia.

Se realizaron investigaciones sobre prácticas educativas en el aula, sobre las prácticas que se generan y recrean en diferentes espacios de la institución escolar (patios, bibliotecas, cafeterías) y sobre aspectos que suceden fuera de la escuela pero que tienen repercusión en ésta (comunidad, familia, religión).

Dentro del estado del conocimiento elaborado por el COMIE, se hace una revisión de la investigación internacional que nos muestra otros autores relevantes, además de los mencionados anteriormente en el estado del conocimiento internacional, tales como:

Bourdieu y Passeron (1970) analizaron los procesos educativos y el papel de la escuela en la sociedad contemporánea. El acto educativo encierra diferentes elementos como la autoridad pedagógica del docente resultado de la legitimidad institucional, y la escuela como instancia que legitima lo que hay que enseñar.

Alain Coulon (1997) analizó las razones por las cuales no se concluyen los estudios universitarios. Al igual que Bourdieu ilustra que las prácticas educativas se encuentran empapadas de elementos ajenos a éstas, entre otros, la identidad, el oficio (*de estudiante*), el arbitrario cultural o el capital cultural.

Tinto (1995) con el auxilio de Durkheim, apunta que el abandono es un acto individual que responde a una situación social. La dimensión de vida académica es tanto el cultivo de los contenidos intelectuales que se transmiten en el salón de clase, como las interacciones y lazos de amistad que se cultivan diariamente en los distintos espacios de la institución y éstos se expresan en la formación de

grupos que son verdaderos “nichos” (*grupos de amigos*) para llevar a cabo la vida académica y que proporcionan protección a los estudiantes.

Tinto y Coulon consideran que dentro de la actividad escolar se presentan otros componentes no explícitos en las prácticas educativas que son indispensables dentro de la dinámica de la vida escolar pero se presentan ocultos, por eso poco se reconoce su importancia. La identidad con un oficio o con un grupo académico, es indispensable dentro de los procesos educativos.

Se concluye que los procesos educativos son una actividad compuesta de múltiples significados de manera que el buen docente, el buen alumno, la buena institución, son elaboraciones sociales.

Prado de Souza (2000) considera que es necesario comprender el contexto socio histórico y cultural en que la educación se realiza. En su estudio de representaciones sociales de profesores sobre alumnos considera que éstos poseen una teoría de cómo educar al niño y también un ideal de alumno. Los alumnos que no responden al ideal del buen alumno se ven excluidos de las prácticas del profesor.

De vuelta al tema, el estado del conocimiento en México, se menciona que el auge de los métodos cualitativos particularmente la etnografía educativa desde los años 70’s abrió las posibilidades de investigar la escuela y su contexto (Bertely, 2000). Destacan los estudios de Paradise (1979), Rockwell y Ezpeleta (1983) y Rockwell (1990).

Lo simbólico y todas sus variantes, se convirtieron en un objeto de estudio cuando se comprendió que era necesario aprehender la complejidad sociocultural escolar.

La construcción simbólica de las prácticas y procesos escolares es producto de múltiples circunstancias que se entrelazan e hilvanan en una problemática específica; se lleva a cabo en las diversas actividades de la vida cotidiana escolar.

Se desarrollan cuatro categorías conceptuales que guían la investigación realizada: la cotidianidad, la identidad, el imaginario social y las representaciones sociales.

- A) Cotidianidad, se entiende a las diversas prácticas educativas que se tejen dentro de los diferentes espacios de la vida escolar, tanto formales como informales. Los estudios sobre cotidianidad se ocupan del conocimiento de las relaciones, las interacciones, los rituales, los grupos y equipos académicos en los espacios formales, informales o ambos.
- B) Identidad, es una categoría que indica pertenencia a algo. La identidad es resultado de un proceso social, en particular de uno de socialización. La socialización es un proceso activo de incorporación y apropiación de instrumentos, habilidades, normas e imágenes. La identidad implica empatía y vinculación con los otros.
- C) Imaginario social, es una categoría que se ha empleado desde los años 50's. Integra numerosas imágenes construidas en los grupos y comunidades, es producto de la historia. Se le encuentra en las prácticas y el lenguaje diario, existe en la vivencia de los actores.
- D) Representaciones sociales, proviene de la década de los cincuenta con Serge Moscovici (el psicoanálisis, su imagen y su público). “Las representaciones sociales son elaboraciones de sentido común que los actores hacen sobre algo o sobre alguien”, “son una adaptación del conocimiento especializado desde la perspectiva del sentido común”.

En cuanto a la producción en México, los autores relevantes que están en el tema de las prácticas educativas son: Manuel Gil Antón, Ángel Díaz Barriga, Ángel Lomnitz, Mario Rueda, Eduardo Ibarra; en el ámbito de la educación superior. Juan Fidel Zorrilla y Jorge Bertolucci; en el ámbito de la educación Media. Elsie Rockwell, Ruth Paradise, Cecilia Fierro: en el ámbito de la educación básica.

El estado del conocimiento nos muestra 28 investigaciones sobre *cotidianidad, lo cotidiano entendido* como “las actividades afectivas, sociales y académicas que se construyen dentro de los diversos espacios de lo escolar”. La

vida cotidiana remite a considerar que la enseñanza implica no solo cuestiones intelectuales sino también el establecimiento de vínculos entre los estudiantes y entre éstos y sus profesores; para el tema que nos ocupa destaca: Juan Manuel Piña (1996) tesis doctoral *La vida cotidiana escolar en los académicos de Ciencias Sociales de la UACH*. Etelvina Sandoval (1998) tesis doctoral *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*.

La revisión de estado de conocimiento muestra 22 investigaciones sobre *representaciones, resulta relevante* Juan Manuel Piña, Yazmín Cuevas, Felipe Durán y Guadalupe Jiménez (2002) PONENCIA “imágenes y opiniones de los alumnos sobre el docente y su actuación” sostiene que los alumnos tienen una perspectiva de lo que es el buen docente. Los alumnos interpretan lo que observan, se forman una opinión y actúan en consecuencia. El estudio se apoya en Heller (significados del mundo particular y cotidiano) En Schutz (las acciones están cargadas de significatividad) y en Moscovici (los sujetos elaboran imágenes y opiniones con información del exterior).

Con respecto al tema de *imaginarios* refieren 24 investigaciones pero ninguna relevante para esta investigación.

Las investigaciones sobre *identidad*, son 24 y toman como referencia al sujeto y su identificación o pertenencia a una actividad o institución. Particularmente en identidad del estudiante, las investigaciones reportadas no pertenecen a educación superior.

El segundo campo temático - *La investigación de la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa.- investigaciones de Jalisco y la región*- se ocupa de la investigación de la práctica y las acciones educativas, aborda procesos y prácticas en el aula, procesos y prácticas en la escuela y procesos institucionales y organizativos.

Se afirma que la transformación de la práctica se logra a partir de la reflexión, la indagación y la teorización de la propia experiencia en el aula y del

intercambio con otros compañeros de profesión. Estas ideas se generan en los 80's como oposición a las tendencias del momento: tecnología educativa, pedagogía prescriptiva, didácticas específicas, academicismo por nombrar algunas.

Los primeros investigadores parten del supuesto de que los educadores se enfrentan al reto de construir un marco intercultural amplio y flexible, que integre valores, ideas, tradiciones y costumbres que impliquen diversidad y pluralidad, reflexión, crítica y tolerancia, tanto en la elaboración de la propia identidad individual como grupal (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Los primeros investigadores de Jalisco (Bazdresch y Minakata), propusieron un proceso de formación docente que propicie a través de la reflexión y la auto indagación, la capacidad de centrar su práctica en el desarrollo del otro, lo que implica intervenir y transformar su hacer.

Analizan las investigaciones que tienen como objeto las acciones educativas, su intervención y transformación; agrupadas en diversos niveles de intervención tales como la auto intervención, la observación de la intervención de otros, y la investigación de la práctica en sí. De manera transversal se les agrupa en trabajos en aula, en escolares e instituciones y organizaciones.

El estado de la investigación sobre la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa, pone especial énfasis en la tendencia más sobresaliente que es la de los procesos de intervención o transformación de la práctica educativa.

Las investigaciones revisadas en este tomo, se caracterizan en los estudios de las acciones, desde la perspectiva del observador, sea externo o participante; otras están situadas desde la perspectiva del auto observador. Su propósito no es solo la descripción "etnográfica" de las acciones, sino además la intervención de las propias acciones educativas.

Transformar la práctica de un estilo lineal y mecánico a un modelo de pensamiento reflexivo y acción interdisciplinaria es el supuesto que sustenta a las investigaciones realizadas en esta línea. Algunas utilizan el grupo operativo de reflexión como una estrategia de recuperación de la práctica. Enfatizan la afirmación de que se puede realizar investigación en y de la práctica cotidiana. El levantamiento de la información, la escritura del registro simple o ampliado y el recorte de la observación son estrategias para recuperar la práctica docente, construyendo y reconstruyendo los hechos observados.

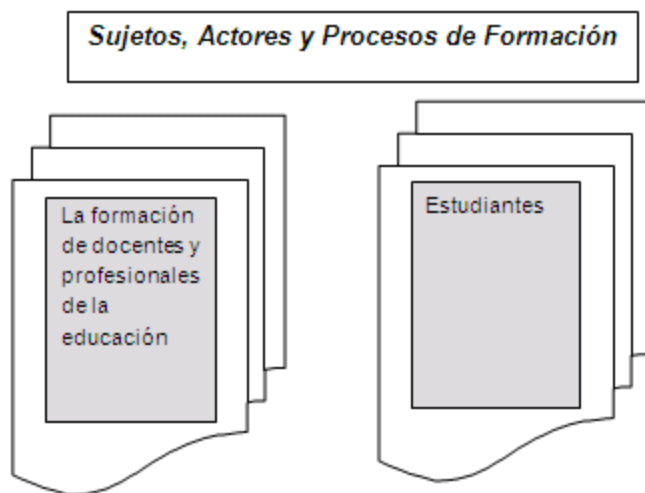
Las investigaciones realizadas sobre *acciones educativas* se clasifican en dos tipos: a) las que únicamente describen las acciones (observación de acciones) describe e interpreta determinadas acciones educativas y b) las que además de describir realizan procesos de intervención, observa, describe, interpreta acciones y pretende intervenirlas.

Para la mayor parte de las investigaciones analizadas, el actor principal dentro del aula es el profesor. Estos reportes tratan la descripción de diversos procesos y prácticas relacionados con las siguientes categorías: el aprendizaje, los estilos comunicativos, el pensamiento, la subjetividad de los docentes, la toma de decisiones, la violencia física y simbólica y el poder docente. (Bugarín, Enriquez y Paniagua, 1996).

Los autores nacionales más citados son: Bazdresch, Campechano, Sañudo, García e Hidalgo Guzmán, y los extranjeros son Erickson, Carr, Schön, Taylor y Bogdan, Elliot, Goetz y Le Compte, Gregorio Rodríguez, Gimeno Sacristán y Postic.

Constructivismo, aprendizaje significativo, estrategias cognoscitivas y el enfoque histórico cultural, son las teorías relacionadas con los procesos cognoscitivos y de aprendizaje empleadas en los procesos de intervención. Los autores citados son: Ausubel, Piaget, Vygotsky, Bruner, Pozo, Coll, Carretero, Monereo y Marzano.

El segundo tomo revisado del COMIE se estructura en dos grandes campos: 1) la formación de docentes y de profesionales de la educación y 2) estudiantes.



Esquema 7. Temáticas del tomo Sujetos, Actores y Procesos de Formación
Fuente: elaboración propia

En el primer campo, en el rubro de *formación de profesores en Educación Superior* se recogen las producciones que aluden a la formación pedagógica de los profesores de este nivel, distribuidas en tres categorías:

- a) Estudios sobre la formación de profesores
- b) Reportes de experiencias de formación
- c) Propuestas para la formación de docentes en educación superior

El otro subcampo *Posturas de los estudiantes frente al trabajo escolar y el conocimiento*. Integra las investigaciones cuyo interés es analizar la situación de los alumnos sobre cuestiones de tipo académico y de su forma de implicarse o participar en el trabajo escolar, son de corte heterogéneo, metodológicamente los hay cualitativos y cuantitativos, en el terreno teórico analítico hay una diversidad de aproximaciones y finalidades. Las autoras las organizaron en las siguientes temáticas:

- a) Rendimiento escolar
- b) Opiniones de los alumnos sobre los maestros
- c) Cuestiones curriculares
- d) Intereses sobre la ciencia y el conocimiento en el aula
- e) Deserción escolar

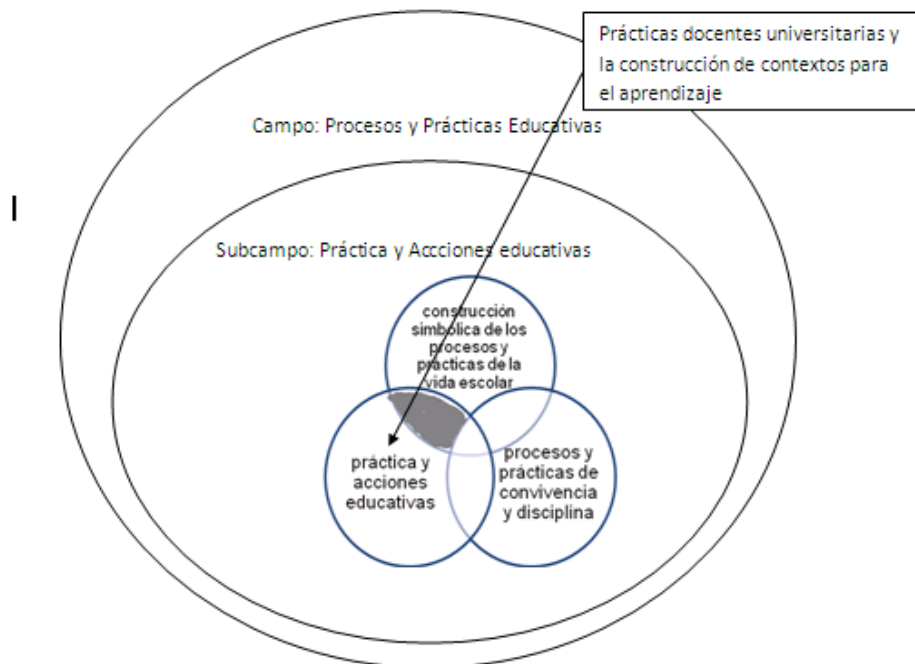
En el tema de posturas de los estudiantes frente al trabajo escolar y al conocimiento, las investigaciones presentadas tienen como interés analizar la situación de los alumnos sobre cuestiones de tipo académico y *su forma de implicarse o participar en el trabajo escolar*. Se observa que hay poca investigación en el nivel superior con respecto a las experiencias y significados de los alumnos en torno a la escuela. Sin embargo en cuanto al tema particular si hay gran interés. Según los investigadores, no sólo es importante conocer las creencias que los estudiantes tienen sobre sí mismos en cuanto a desempeño escolar, sino que también es necesario indagar qué piensan de sus profesores y en qué medida se sienten apoyados para el trabajo escolar. En cuanto a la investigación relacionada con el tema de evaluación docente las principales áreas que se abordaron fueron: habilidades y competencias de los docentes (directividad, didácticas, dinamismo de las clases, habilidades para promover crecimiento intelectual, entre otras cosas) relaciones profesor-alumno (autoritarismo, clima democrático, retroalimentación al alumno, entre otras) aspectos relativos a la evaluación (si es justa o no). Flores (1995), Mirón (1999), Rodríguez Sánchez y otros (1999), Sánchez (2001) y Piña y otros (2002) estos estudios utilizaron cuestionarios para recopilar la información.

De Garay (2001) investiga la percepción que tienen los estudiantes sobre las prácticas docentes del profesorado, encontró que para la mayoría de los estudiantes no hay problema con respecto a la asistencia de los profesores, pero al considerar la puntualidad cambia la percepción. Consideró instituciones públicas, privadas y tecnológicas; los alumnos de los tecnológicos tienen una percepción más negativa en relación con sus profesores que los de las otras instituciones. De las investigaciones analizadas se infiere un perfil que delimite lo

que es un buen profesor desde la óptica de los estudiantes, si se encontró que en términos generales, los alumnos valoran positivamente a los maestros que organizan bien sus clases, no las hacen aburridas y son claros en sus exposiciones; señalan que requieren que los estimulen o retroalimenten para el desarrollo de habilidades, lo que considera una actitud y empatía con los maestros, valoran que la calificación que les otorguen sea justa. Predominan las investigaciones de corte cuantitativo enfocadas a la evaluación e indagaciones de tipo individual.

La revisión de la literatura nacional nos muestra poca evidencia de *estudios que aborden el funcionamiento de las prácticas escolares existentes en las aulas que puede tener un vínculo importante con el desempeño escolar de los alumnos.*

En el siguiente esquema se muestra la ubicación de la presente investigación en el campo de la investigación educativa mexicana



Esquema 8. Ubicación de la investigación en la literatura nacional
Fuente: elaboración propia

Este breve recorrido en la literatura internacional y la nacional, pretende mostrar que el papel de las prácticas docentes es trascendente, comprender la práctica en el aula, aprehender la práctica que construye contextos para el aprendizaje en las aulas es indispensable para dar respuesta a los problemas de la profesionalización de la docencia como una de las demandas actuales de la educación superior.

La presente investigación *Prácticas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje* aporta al conocimiento del trabajo realizado por los docentes en las aulas universitarias, nos muestra los ejes que configuran un contexto para el aprendizaje, la relevancia de las actividades que se realizan en el aula como el dispositivo que prefigura las interacciones al interior de ella, la diversidad de estrategias para el aprendizaje que se ponen en juego en las aulas universitarias, los problemas que enfrentan los docentes universitarios en el salón de clases así como la identificación de los elementos que contribuyen al aprendizaje desde la perspectiva de los propios estudiantes.

CAPÍTULO 2

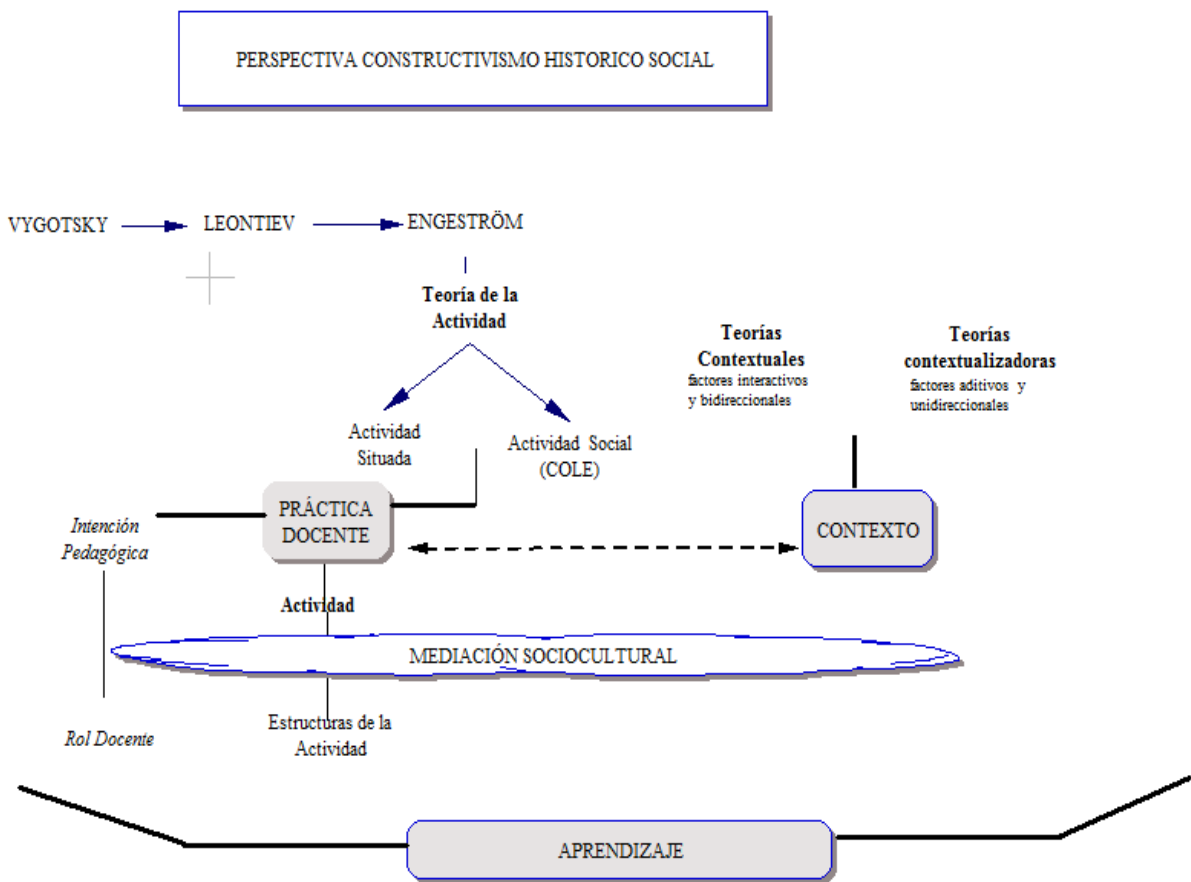
FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo muestra el recorrido teórico realizado para abordar la comprensión de las prácticas docentes y la construcción de un contexto que promueve el aprendizaje de los estudiantes. Reconocer los supuestos del constructivismo histórico social como la perspectiva teórica para entender las prácticas docentes e identificar los postulados de la teoría de la actividad como práctica social; son el referente que sustenta la investigación realizada.

En el desarrollo de esta revisión teórica, se aborda además una serie de conceptos que colaboran en el entendimiento de las prácticas docentes, del contexto y del aprendizaje: el contexto, la mediación sociocultural como eslabón indispensable para la construcción del aprendizaje, la actividad, la práctica, la práctica docente, el aprendizaje y el aprendizaje situado, son todos, conceptos explicativos de la investigación.

El constructivismo histórico social es la teoría base de la investigación, cuyo desarrollo se asienta en tres grandes autores: Vygotsky, Leontiev y Engeström. De ella se desprenden varias teorías a considerar, por ejemplo la teoría de la actividad, las teorías contextualizadoras y las contextuales que nos ayudan a explicar el concepto de contexto y de práctica docente. La teoría de la actividad considera el quehacer humano como una actividad situada es decir que se da en ciertas situaciones contextuales pero además como una actividad social que es realizada con otros. Las teorías contextuales consideran que hay una relación interactiva y bidireccional entre la actividad y el contexto, ambos se influyen. Mientras que las teorías contextualizadoras se inclinan por considerar que los factores externos (que rodean y enlazan) se suman a la actividad e influyen en ella de manera unidireccional. La práctica docente como actividad, refiere una

intención pedagógica que determina en gran medida las acciones que realiza el docente y el rol que desempeña al interior del aula. La mediación sociocultural es una acción ejercida tanto por las personas como por los artefactos que enriquecen tanto el contexto como la actividad al ayudar a construir, deconstruir y reconstruir el objeto de conocimiento. El contexto, la práctica docente y la mediación sociocultural son la llave que da lugar al aprendizaje, el aprendizaje es “la reestructuración conceptual que resulta del proceso cognitivo” y da como resultado el conocimiento que permite nuevas estructuras conceptuales.



Esquema 9: Fundamentos teóricos de la investigación.
Fuente: elaboración propia

2.1 LA PERSPECTIVA DEL CONSTRUCTIVISMO HISTÓRICO SOCIAL

En este apartado se muestra como fue construyéndose por los teóricos revisados el concepto de *actividad* para explicar la conducta humana.

A partir de la década de los 20's se formó una escuela psicológica rusa, basada en las ideas de Marx, cuyas obras colocaron la actividad o práctica humana como principio explicativo de la constitución humana.

Vygotsky, Luria y Leontiev (autores rusos) se distancian del conductismo y del psicoanálisis para desarrollar una nueva visión sobre la mente humana, en torno a una psicología histórica cultural atenta a la mediación cultural de la consciencia y a una psicología de la actividad, preocupada por estudiar la acción orientada por objetivos y mediada por herramientas. La teoría de la actividad histórica cultural fue iniciada por Vygotsky en los años 20's y principios de los 30's. Después es trabajada por Leontiev en los años 78/81, y finalmente por Engeström en 1987. Son tres generaciones que aportan al conocimiento:

2.1.1. Vygotsky (primera etapa)

Para diversos teóricos, acceder a la complejidad de la mente, requería de encontrar una unidad de análisis que fuera observable, manejable y que a la vez se comportase como un microcosmos de todas las funciones mentales. Crea la idea de *mediación*, como un acto complejo mediado entre el sujeto y el objeto.

Postula una ley genética general del desarrollo psicológico que propone:

Cualquier función del desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social, y después, en el psicológico. Primero aparece entre las personas como una categoría interpsicológica, después dentro del niño, como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto en lo que se refiere a la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos y del desarrollo de la volición (Vygotsky, 198:163)

Los procesos de transición bajo los cuales los aspectos del desarrollo del niño pasan de lo social (ayudado) a lo psicológico (independiente); tienen tres características importantes:

a) Implican la interacción de unos participantes de desigual experiencia o conocimientos, el lenguaje y la actividad tienen significados distintos para los participantes, aunque se comportan como si fueran los mismos para que la interacción social funcione.

b) Durante el proceso de interacción el niño interioriza una versión transformada de ésta, las interacciones interiorizadas se convierten en procesos mentales que conservan el sentido y las estructuras básicas de las originales, pero no las características superficiales específicas.

c) El resultado de las transiciones que tienen lugar en la zona de desarrollo proximal del niño es la capacidad de éste de actuar y pensar de forma independiente. Para Vygotsky, la acomodación tiene lugar en la interacción social, no en la mente del niño.

A partir de estas premisas, (1930) propone la *palabra* como la unidad de análisis capaz de reflejar la complejidad interfuncional de la mente (pensamiento y lenguaje) pero era insuficiente para abordar el conjunto del desarrollo humano.

La limitación de la teoría de Vygotsky fue que la unidad de análisis para explicar la constitución humana, recaía exclusivamente en *el sujeto como individuo*.

Las aportaciones de otro teórico vienen a abordar esta limitación, representa a la segunda generación de producción de conocimiento y está centrada alrededor de Leontiev, quien explicaba la diferencia crucial entre la acción individual y la acción colectiva.

2.1.2. Leontiev (segunda etapa)

Leontiev (1959) cambia sustancialmente de rumbo hacia el desarrollo de la Teoría de la Actividad, considera que es indispensable observar la *actividad* o praxis humana para explicar la mente del sujeto, la clave de la conciencia está en la actividad, y ésta es la unidad de análisis para entender la mente.

Propone tres niveles distintos para entender el concepto de actividad:

- A) La actividad como un proceso concreto que son las formas más generales y amplias de organizar los comportamientos de los sujetos en relación con su medio, buscan una correcta adaptación y están guiadas por las motivaciones vitales del individuo como por ejemplo el trabajo, la nutrición, la educación, etc.
- B) El nivel de la acción, que son actividades compuestas por varias actividades y a su vez las acciones pueden formar parte de diferentes actividades. Las acciones se caracterizan por ser comportamientos que persiguen metas u objetivos precisos.
- C) El siguiente nivel es el de las operaciones, que es la realización de las acciones bajo condiciones espacio temporales concretas, de modo que se rutinizan mientras el entorno no se modifique de modo sustancial. Acción y operación son muy cercanas.

Niveles de la actividad: Actividad → acción → operación

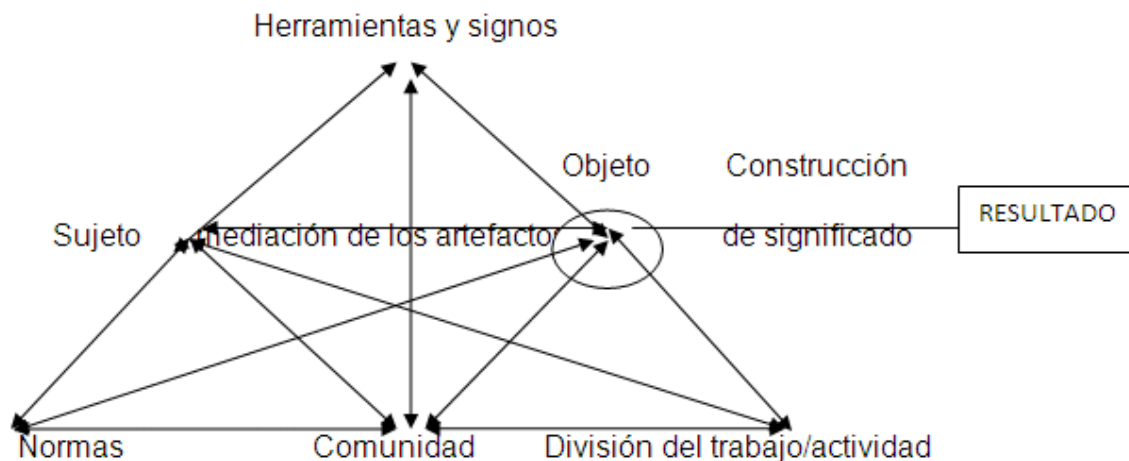
Este fue un avance teórico, sin embargo Leontiev nunca expandió gráficamente el modelo original de Vygostky dentro de un modelo de la actividad colectiva como *sistema*.

No fue sino hasta la tercera generación de producción del conocimiento, representada por Engeström, que se enfatiza el concepto de actividad como un sistema, lo cual fue un gran paso hacia adelante para entender la conducta

humana, al enfocar las complejas interrelaciones entre los sujetos individuales y su aprendizaje expansivo.

2.1.3. Engeström (tercera etapa)

Los trabajos de Engeström aportan en entre otros, el concepto de **triángulo de la acción mediada**: sujeto, instrumento, objeto complementado con reglas, comunidad y división del trabajo son los elementos que conforman un sistema de actividad.



Esquema 10: Engeström (2000) traducción personal
Fuente: elaboración propia

Estos seis elementos se entrelazan y forman *un sistema* único que debe ser el centro de la atención en tanto *unidad de análisis* para entender la mente, *la actividad como un sistema*.

Un concepto importante dentro de la teoría de la actividad de Engeström es el referido al aprendizaje expansivo, según el cual, un sistema de actividad se mueve hacia ciclos relativamente largos de transformaciones cualitativas, que consideran: reconocer el estado de las necesidades de la comunidad, enfrentar las contradicciones, proponer nuevas soluciones, modelarlas, examinarlas, enfrentar

la resistencia al cambio, reflexionar sobre los procesos y consolidar nuevas prácticas, esto permite que *la comunidad de práctica* se vuelva autosustentable.

La teoría de la actividad de Engeström ha sido el soporte teórico para comprender las *comunidades de aprendizaje* y el aprendizaje situado en el desempeño de oficios (Wenger y Lave 1981).

2.2 TEORÍAS DE LA ACTIVIDAD

Cuando se habla de *contextos para el aprendizaje* es necesario remitirse a las teorías que estudian la actividad in situ, es decir la actividad en su situación “natural” y en su “momento de construcción”. La enseñanza como un sistema de actividad nos conduce a los postulados de Engeström en su teoría de la actividad.

En la Unión Soviética, los sistemas de la actividad social estudiados concretamente por los teóricos de la actividad, fueron dedicados al juego y el aprendizaje entre niños por mucho tiempo, y las contradicciones de la actividad permanecían como retos extremos que investigar.

Desde los años 70's, la tradición fue enriquecida y re contextualizada por investigadores radicales en el Oeste (M. Cole (1996), J. Wertsch (1981), J. Bruner (1986), B. Rogoff (1993) y otros) nuevos dominios de la actividad, incluyendo el campo del trabajo o de los oficios, se abrieron como investigaciones concretas, así como una diversidad de aplicaciones de la Teoría de la Actividad, comenzaron a emerger. La idea de las contradicciones internas como la fuerza que impulsa el cambio y desarrollo en los sistemas de actividad, es conceptualizada poderosamente.

Para estudiar la actividad “in situ”, se consideran dos concepciones teóricas, la teoría de la actividad situada y la teoría de la actividad social.

La teoría de la actividad situada propone que la relación teórica central se constituye históricamente entre personas comprometidas con una actividad socioculturalmente construida y el mundo en el que se mueven y, es representada por Engeström.

La teoría de la actividad social se concentra en la construcción del mundo en la interacción social, lo cual conduce a la idea de que *la actividad es su propio contexto*. Representada por Michael Cole (1996), esta teoría enfatiza la interdependencia social del agente, el mundo, la actividad: incluyendo el habla y el pensamiento; el significado, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento.

La psicología cultural busca darle el mismo lugar a la sociedad y la cultura, a lo biológico y lo mental en la explicación del ser humano. Explica los procesos mentales a través de su relación con los marcos sociales, culturales, históricos e institucionales donde se desarrollan. La cultura no es la causa externa que desencadena los procesos mentales, sino la cultura es parte de la mente y la mente parte de la cultura, en una realidad única.

Zinchenko y Wertsch (1981) siguiendo los postulados anteriores proponen como unidad de análisis para entender la mente *“la acción mediada por instrumentos”*, recogen el significado de la palabra como mediación de la acción. Por lo tanto la unidad propuesta es la acción mediada por: la palabra, signos, símbolos, instrumentos o herramientas no semióticas de diferente naturaleza. Entre el sujeto que actúa y el mundo, se coloca un elemento mediador que transforma al sujeto, al mundo y a la relación entre ambos.

No hay acción desvinculada del entorno, en realidad la acción resulta incomprensible cuando se fractura su unión con el entorno. Para Cole (1996) toda conducta humana se debe comprender relacionamente es decir en relación con su “contexto”: medio, situación, práctica, actividad, son conceptos que intentan dar cuenta de ese “algo más”. Más adelante se abordará este concepto de manera más puntual. Otra manera de aproximarse a la acción que se lleva a cabo en el interior de un contexto sociocultural es recurrir al concepto de *práctica, el cual se*

entiende como un *curso de acciones pautadas culturalmente, un modo establecido de llevar a cabo ciertas tareas*. Las prácticas culturales son actividades para las cuales hay expectativas, normativas de acciones repetidas o habituales (Cole, 1996).

Entre ambas teorías, la teoría de la actividad situada y la teoría de la actividad social, encontramos un terreno fértil para analizar las prácticas docentes y la construcción de contextos para el aprendizaje de los estudiantes.

2.3 CONTEXTO

Entramos al concepto del *contexto*, como uno de los elementos teóricos que sustentan la presente investigación. El **concepto de contexto** ubicado en un ambiente educativo tiene varias acepciones según diversos autores.

Para Trevisán (1995) el *contexto social favorable para el aprendizaje* comprende los siguientes elementos: un aprendizaje en contexto, la creación de oportunidades para que se de el aprendizaje, la acentuación de la motivación intrínseca de los participantes, la promoción de estrategias de aprendizaje y la organización de diálogos que favorecen la comunicación y la retroalimentación entre el grupo.

Para Hativa (2000) el contexto como *clima adecuado para el aprendizaje* requiere tres aspectos básicos para lograrlo: los acuerdos que se establecen entre los participantes, las reglas que se asignan y las acciones que se realizan.

Para Cubero (2005) el contexto es un *escenario sociocultural* que considera: el entorno espacio temporal, el entramado de personas que actúan en ese escenario, las intenciones, motivos y metas tanto en el plano personal como del escenario en sí; las actividades y tareas que realizan en ese escenario, los formatos interactivos y además el tipo de discursos que se ponen en juego.

Como podemos observar tanto Hativa como Trevisán dan una connotación de positivo al contexto, con los calificativos de “adecuado” y “favorable”; a diferencia de Cubero que los describe como un “escenario sociocultural” que puede contribuir o no para el aprendizaje.

En otro tenor de ideas, la noción de contexto se mueve entre dos polos; por un lado podemos hablar de contexto que “rodea” o contexto que “enlaza”, además de contexto como algo “estático” y contexto como algo “dinámico”, que “se construye” o que es “dado”. Estas nociones se abordan a continuación.

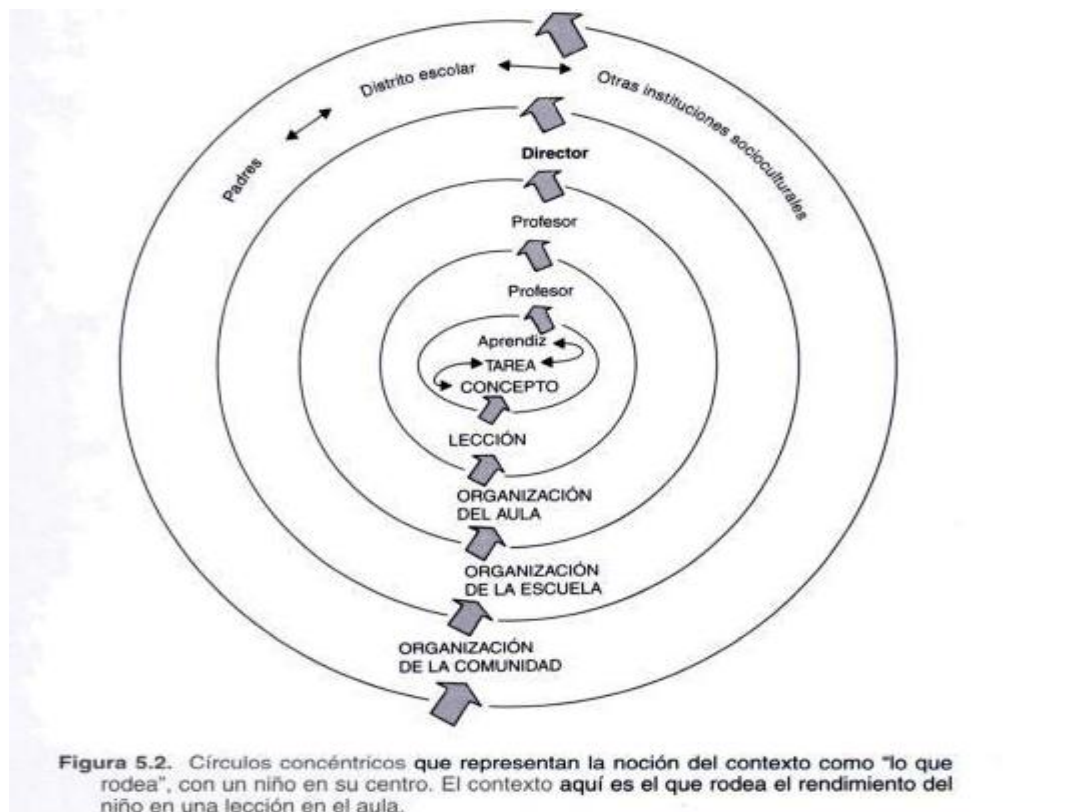
De acuerdo a las teorías *contextuales* existen relaciones de interdependencia entre los individuos y sus entornos, la relación entre los individuos y el entorno opera en ambos sentidos, de forma *interactiva y bidireccional*. (Valsiner & Winegar, 1992; Valsiner, 1988; Winegar & Valsiner, 1992 citados por Cubero, R. 2005:34)

Las *teorías contextualizadoras* separan al objeto de estudio de su entorno, de modo que el contexto es una especie de dispositivo, de conglomerado de factores que influyen sobre los resultados de un proceso específico. Los factores, aunque importantes, son estructuralmente independientes o están situados fuera del proceso que determinan o que intentan explicar, y tienen un carácter *aditivo o unidireccional*. La mayoría de las teorías psicológicas pueden ser consideradas como contextualizadoras.

Cole, M. (1999) explora los términos de contexto que rodea y contexto que enlaza; *contexto que rodea* es una serie de contextos o subsistemas que rodean la tarea o el sujeto y lo influyen, son considerados como variables independientes, están alrededor pero aunque no forman parte de la tarea o del sujeto, son fuentes de variabilidad. La argumentación se orienta a interpretar los hechos influidos por un ambiente externo. Lo esquematiza en una serie de círculos concéntricos, como se muestra a continuación.

Partiendo de que el *contexto que rodea* es un contexto “ampliado” es decir que trasciende a las paredes del aula, consideramos entonces que el contexto ampliado puede dar cuenta de la *práctica educativa* entendida precisamente como todo aquello que rodea a la *práctica docente* y de alguna manera la puede condicionar como pueden ser las políticas educativas.

Este tipo de contexto queda fuera del foco de la presente investigación, porque interesa comprender lo que sucede en el aula y la construcción de contextos para el aprendizaje.



Esquema 11: Cole 1999:127

Cole M. (1999) al definir el *contexto que enlaza*, menciona que cada parte de una situación en un contexto ha de entenderse en función del resto de los elementos de esa misma situación. Todos los elementos interconectados forman parte de la actividad, tarea o sujeto estudiado. La argumentación se orienta a explicar las condiciones del sistema, un sistema donde la tarea y el contexto están

relacionados cualitativamente, presentan límites difusos y se constituyen el uno al otro de forma dinámica.

“Al buscar usos del término *contexto* que eviten las dificultades del contexto como aquello que rodea, he encontrado útil volver a la raíz latina del término, *contexere* que significa ‘entrelazar’. Un sentido similar lo da el *Oxford English Dictionary*, que se refiere al contexto como “el todo conectado que da coherencia a sus partes”. La frecuencia con la que aparecen las metáforas de entrelazar, hilos, cuerdas, etcétera, en unión con los enfoques contextuales para el pensamiento humano es bastante sorprendente” (Cole 1999:128)

Respecto a la discusión del contexto como *algo ya dado*, preexistente que determina o condiciona versus *algo que se construye, se menciona lo siguiente:*

Para Lave (1993) el problema del contexto radica en la dificultad de concebir las relaciones entre *personas actuando* y el mundo social, entender las actividades y la práctica en términos relacionales. Construir una teoría que reúna a las personas, las actividades y las situaciones implica redefinir a las personas en función de un punto de vista social y requiere de una concepción teórica del propio mundo social. En este sentido el contexto no supone solo un significado preexistente para los individuos sino que se convierte en un conjunto de interrelaciones en las que el significado se genera. *Los contextos son sistemas de actividad* que incluyen a los sujetos, los objetos, los instrumentos y sus interrelaciones, en un todo unificado (Lave, 2003).

Se cambia así de una macrovariable “contexto” alejada en el tiempo y sostenida en un aparato metodológico; a una variable que estudia las prácticas situadas en las que se pone en juego y se construyen los procesos, y en las que las relaciones entre las personas y sus entornos son concebidas como interdependientes.

En una concepción estática el contexto se visualiza en términos de “algo ya dado” o anterior al sujeto que pone condiciones o limita la acción del individuo. Una noción dinámica realza la idea de “generado conjuntamente” donde la relación se entiende como una coevolución en la cual individuo y contexto se

generan continuamente. Así las personas no solo construyen una interpretación de su experiencia, sino que generan las propias condiciones en las que actúan. El *mundo* de la experiencia no sólo restringe las acciones sino que cambia en función de las acciones de los individuos.

Los contextos son generados por las personas para desarrollar acciones que, en su transcurso, construyen nuevos contextos. Individuo y medio no son dos cosas distintas, sino parte de un sistema que evoluciona conjuntamente. Estas ideas, con fuertes implicaciones tanto teóricas como metodológicas, están cada vez más presentes en las orientaciones constructivistas y en la investigación educativa que se realiza a partir de estas propuestas (Cubero, 2001).

Los autores Cole (1999), Lave y Wenger (2003) nos aportan conceptos para significar la práctica educativa – práctica docente - como un sistema de actividad que influye y es influido por el contexto que lo rodea y que lo enlaza, en donde la participación e interacción de los actores para generar y construir el curriculum tanto de enseñanza como de aprendizaje, es clave.

En la práctica docente que construye contexto para el aprendizaje, el propio contexto construido, construye a su vez la práctica docente.

La acepción del contexto como “todo” lo que sucede en el aula es precisamente su dificultad para conceptualizarlo y metodizarlo. En el año 2005 - 2006 en la Universidad de Kansas, se realizó un seminario para explorar, pedagógica, conceptual y metodológicamente la relación entre aprendizaje y contexto y contestar la pregunta de qué es lo que específicamente constituye un contexto de aprendizaje. En este seminario participaron una serie de expertos en el tema de los contextos para el aprendizaje, hay muchas interrogantes que la literatura al respecto todavía no contesta de manera precisa, por ejemplo: ¿Qué es lo que hace que un contexto de aprendizaje sea considerado como tal?, ¿Qué es lo que caracteriza un contexto específico de aprendizaje?, ¿Quién define estos contextos como contextos de aprendizaje?

Los expertos participantes consideran al contexto en dos vertientes: el contexto como el “contenedor” y el contexto como “el lugar fluido y relacional” de las prácticas docentes. *El contexto es el resultado de la actividad o es en sí mismo el conjunto de prácticas, las prácticas y el aprendizaje no están limitados por el contexto relacional sino que surgen y son policontextuales, es decir, tienen el potencial de ser movilizados en una amplia gama de dominios y sitios basados en la participación en múltiples contextos (Tuomi-Grohn, et al. 2003 citado por Edwards 2005).*

Edwards, R y Miller K. (2005) mencionan *el contexto como un contexto de aprendizaje en sí mismo y el contexto de aprendizaje como efecto de las prácticas que dan lugar a él.* Sostienen la concepción relacional del contexto, no como algo que preexiste a la práctica sino más bien como algo que se lleva a cabo a través de las prácticas. Entonces *las prácticas docentes construyen contextos para el aprendizaje a medida que se realizan en un sentido expansivo y ecléctico, “construyen al construirse”.*

El contexto con - tiene y da forma al aprendizaje, a manera de ejemplo, imaginemos un recipiente que contiene agua pero que la forma del recipiente determina la forma que “toma” el líquido y en ese sentido un contexto se diferencia de otro por “cómo contiene y da forma” a los procesos que se gestan en él y a partir de él.

Para Lemke (1997) los elementos que constituyen el *contexto* de la práctica docente y que son indispensables para el aprendizaje son:

- ✓ estructuras de actividad
- ✓ estrategias de interacción y
- ✓ estrategias de desarrollo temático.

Bajo esta circunstancia, la estructura de la actividad, la organización de la interacción social y el desarrollo temático, son factores entrelazados que determinan el contexto al interior del aula.

A la luz de la teoría revisada, se considera que el contexto es algo que se construye, que se centra en lo que sucede dentro del aula, donde los participantes son corresponsables de la actividad y donde hay un entramado de relaciones o de organización de la interrelación social aunado a la puesta en marcha de estrategias que está influyendo en la construcción del aprendizaje – del contenido temático - de los sujetos inmersos en ese contexto

Finalmente el contexto del salón de clases es el conjunto de los procesos áulicos que se viven en él, estos procesos áulicos se estructuran en tres dimensiones básicas que son a) la estructura de las actividades que organiza el docente, b) las interacciones entre los participantes del aula que se derivan de la realización de las actividades propuestas y c) las estrategias que se utilizan para construir el significado del contenido temático. Estas dimensiones determinan un contexto u otro al interior de cada aula universitaria. La diferencia de un contexto a otro contexto del aula universitaria es precisamente en cómo están organizados estos procesos áulicos.

2.4 LA MEDIACIÓN SOCIOCULTURAL

El contexto contempla además la mediación sociocultural. Independientemente de la unidad de análisis que se elija para comprender la mente, siempre participará un elemento cultural que actúa como mediador de la acción humana.

El desarrollo de las ideas de mediación y elemento mediador tiene su origen en las ideas de Marx, podemos llegar a entender el desarrollo psicológico y la mente humana viendo el tipo de actividad práctica en que ha estado implicado el sujeto. Pero no es suficiente considerar solamente la actividad o “trabajo” sino también es necesario tener en cuenta las herramientas utilizadas que le permiten transformar su relación con el entorno, e incluso transformarse él mismo.

Los instrumentos mediadores pueden ser herramientas en sentido literal o herramientas psicológicas (cualquier producción humana que ayuda a actuar). Su fin es incrementar la eficacia de la acción ya sean instrumentos físicos o creaciones simbólicas, siempre son productos culturales que tienen una historia y que requieren de transmisión social al ser productos de una evolución cultural que cada nueva generación debe adquirir en el interior del medio en que son útiles y se usan.

La mediación es un proceso activo donde los artefactos pautan la acción pero solo mediante su uso llegan a expresar realmente todas sus posibilidades, los artefactos restringen y a la vez posibilitan la acción humana, los procesos de mediación dan forma a la idea esencial de que la conciencia no es algo exclusivamente natural, sino que es un resultado de complejos procesos culturales.

El enfoque de la transmisión sociocultural del conocimiento, declara que las funciones mentales superiores están basadas en la vida social de los sujetos.

La ley genética del desarrollo cultural de Vygotsky ya comentada, apoya que diversos tipos de pensamiento y razonamiento complejo aparecen primero por la interacción con los “otros” y después la persona los interioriza y los hace “suyos” como formas individuales de pensamiento. De tal manera que las normas y las expectativas de una comunidad concreta, están presentes en la calidad del pensamiento de los sujetos. A través de pasos sucesivos se dan modificaciones en las relaciones sociales que permiten el paso de lo social a la internalización individual, es un proceso entrelazado de cambios externos e internos. El concepto de zona de desarrollo próximo, es el espacio de lo social, de lo que el sujeto puede llegar a hacer junto con otras personas, gracias al trabajo que se realiza en este espacio conjuntamente con otros más preparados, se van adquiriendo nuevas capacidades y se aprenden nuevos conocimientos.

Varios autores han trabajado bajo estas premisas, mecanismos mediante los que se internaliza aquello que previamente se lleva a cabo

interpsicológicamente, por ejemplo: procesos comunicativos de construcción conjunta de conocimientos (Edwards y Mercer, 1988), mecanismos de participación guiada (Rogoff, 1993), procedimientos de andamiaje (Brunner, 1986), todos ellos citados por Biddle y cols. (2000).

Las prácticas son una unidad de análisis óptima y un espacio de mediación cultural y de transmisión social del conocimiento, en este orden de ideas, la mente no puede comprenderse cabalmente si la aislamos de su contexto sociocultural, se requiere estudiar las prácticas, las herramientas mediadoras de la mente como elementos culturales y factores de transformación de las capacidades mentales y examinar los medios de transformación sociocultural del conocimiento.

Esta conceptualización de *la mediación sociocultural* impacta en los estudios o investigaciones acerca de los procesos de aprendizaje, de manera que *el papel del docente* se enfoca en ser un *mediador* entre el objeto de aprendizaje y el sujeto que aprende al proporcionarle andamiaje y estrategias como herramientas mediadoras que le permitan aprehender el objeto de conocimiento.

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que le asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del currículum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados, que desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor porque los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende. (Díaz Barriga, F 2002:1)

En esta línea de ideas, se considera que *la práctica docente es una acción social coherente y compleja, realizada de manera cooperativa y socialmente, que busca lograr los bienes esperados de los participantes, en donde la mediación es un elemento esencial para el logro de los objetivos de la actividad.*

2.5 CONCEPTO DE PRÁCTICA

En páginas anteriores definimos la práctica con “un curso de acciones pautadas culturalmente, un modo establecido de llevar a cabo ciertas tareas”.

Práctica es cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa y establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva, se extienden sistemáticamente. (MacIntyre 1987:248)

Las prácticas están socialmente establecidas y modeladas por una tradición que las ha ido configurando, *son cursos de acción- particularmente de acción social-*, son productos culturales de la comunidad y a la vez son realizaciones personales de los sujetos participantes. Hay correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales de los sujetos, es decir las formas sociales, las tradiciones culturales, son influencias que dan forma a su mente, a su modo de ser y al conjunto de sus comportamientos en donde la mente es un producto de la sociedad y de la cultura.

La definición precisa del concepto de práctica es algo complejo, se cuenta más bien con aproximaciones al concepto y a la imagen que se tiene de lo que es una práctica, para comprenderlo mejor Puig (2003).

Un concepto importante para la comprensión de las prácticas, es *la teoría de la agencia (Giddens, 1995)* según la cual los sujetos son agentes en la medida en que pueden actuar de diversas maneras y pueden transformar sus prácticas y quizá las mismas estructuras sociales. Un agente no es una entidad sin mente, sino alguien capaz de actuar de modo intencionado y apoyado en razones que justifiquen su acción, lo cual no significa que siempre actúe guiado por razones: a menudo se producen comportamientos sin motivación y sin posibilidad de dar cuenta de ello. Considera varios niveles respecto al grado de conocimiento de los

hechos sociales, de manera que lo que el *agente*, sabe, puede saber y su conocimiento práctico, es lo que le posibilita para participar de manera eficaz en las prácticas sociales.

Las estructuras hacen posible las prácticas y a la vez se reproducen gracias a esas mismas prácticas. La *estructura* no es una entidad, sino un *conjunto de propiedades* gracias a las cuales se hacen posibles las prácticas sociales.

En el caso de las prácticas docentes, la “agencia” del docente para construir contexto para el aprendizaje es un elemento que seguramente se refleja en su práctica al interior del aula, así como la “agencia” del estudiante para aprovechar, identificar, establecer y utilizar las redes semánticas del contenido o desarrollo temático de la clase como insumo para construir conocimiento.

Práctica Docente

Puig (2003) quien analiza las prácticas morales como una aproximación a la educación moral, organiza las prácticas educativas en relación a cuatro bloques: la organización de la infraestructura, las relaciones interpersonales, los momentos educativos, y la organización de las actividades educativas.

Al respecto de los momentos educativos, puntualiza que el quehacer docente se conceptualiza en dos sentidos, uno de ellos referido a ocasiones y circunstancias azarosas, el otro alude a rutinas y cursos de acción ritualizados, sin embargo, ya sea como un acontecimiento de aparición *inesperada* o *repetitiva*, y en cierta forma inconsciente por parte de los educadores, que expresan la búsqueda de la generación de oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes; los momentos educativos son oportunidades de indudable fuerza educativa que brinda la vida cotidiana de la clase a los docentes.

Los momentos educativos como oportunidades de apropiación del contenido curricular son los momentos en que el docente logra despertar el interés del estudiante, lo involucra a través de diversos “artefactos” o herramientas en la realización de la tarea académica y se

logra la construcción de significado y transferencia del contenido a un espectro más amplio, que trasciende las paredes del aula.

Una característica de la práctica docente es su *contingencia* o sea que no *segura sino probable*, es decir al ser la práctica docente una actividad que se realiza “con, por y para *otros*” queda sujeta en cierta medida a situaciones y circunstancias que aunque no estuvieron planeadas se aprovechan y utilizan como dispositivos que provocan “un momento educativo” para la apropiación del conocimiento. Sin embargo no es posible “esperar” a que esas circunstancias de pronto “aparezcan”, se requiere que el profesor ofrezca de manera consciente y planificada su propuesta pedagógica a través de la *construcción de un contexto para el aprendizaje*.

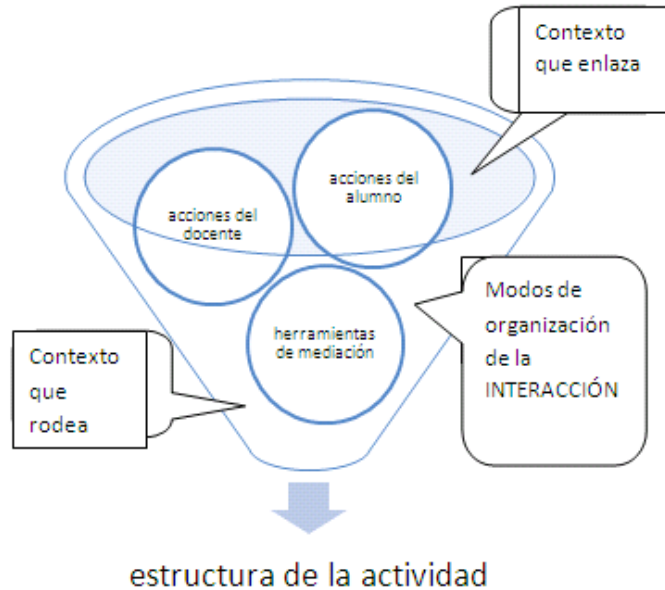
Otro elemento importante en la práctica docente, se refiere a las relaciones interpersonales que se dan en el aula. Las relaciones interpersonales, abarcan el trabajo escolar, el juego y los conflictos; (Puig, 2003) no son aleatorias, expresan valores y criterios pedagógicos muy arraigados. Considera dos tipos básicos de relaciones interpersonales:

- *Encuentros docente alumno* (situaciones de mayor o menor duración en las que el docente se relaciona con un único alumno). Contactos cara a cara en los que la mirada y el gesto tienen tanta importancia como la palabra y la entonación, son pues breves intercambios pautados y rutinizados.
- *Relaciones entre iguales*: es un tipo de relación a menudo con mayor influencia que la del propio docente. En este tipo, diferencia las relaciones de compañerismo de las relaciones de amistad; en las primeras el encuentro es circunstancial y centrado en una tarea concreta aunque si hay afinidad. En la relación de amistad, hay además de lo anterior, lazos afectivos fuertes.
- *No podemos dejar fuera el encuentro docente alumnos, situaciones en que el docente se relaciona con grupos de alumnos o el grupo en su conjunto para interactuar durante el transcurso de las actividades.*

La organización de las actividades educativas (Puig, 2003:71) tiene que ver con la manera de conducir y organizar las tareas de aprendizaje. Se insertan en prácticas programadas y planificadas con voluntad educativa, en algunos casos relacionadas directamente y en otros de manera tangencial, pero pensadas para la adquisición del conocimiento. Para llevarlas a cabo se puede utilizar el trabajo en grupo y el trabajo individualizado, los proyectos, la ayuda mutua, los talleres, la enseñanza socrática que intercala con total flexibilidad, preguntas y respuestas con breves explicaciones informativas. Estas preguntas tienen varias funciones: activar conocimientos previos, identificar el nivel de conocimiento de alumno, evaluación de lo aprendido, repasar lo explicado, indagar y ayudar a pensar, etc.

Por otro lado, las prácticas relacionadas con la regulación de la convivencia, tienen por objeto facilitar la vida en común en el seno de la escuela y de la clase. Implican a los individuos en la comunidad, forman a las personas y forman la comunidad, por eso tienen una gran fuerza educativa.

Para Wenger y Lave (2003) la práctica docente es un sistema actividad que pone en juego el curriculum de enseñanza del profesor y el curriculum de aprendizaje de los estudiantes, las interrelaciones sociales entre ambos, las estructuras de actividades que se ejecutan y los instrumentos o *artefactos* que sirven para mediar la realización de las actividades.



Esquema 12: La práctica docente como sistema de actividad.
Fuente: elaboración propia

Un sistema de actividad (*contexto* para Engeström) integra al sujeto, el objeto y los instrumentos en un todo unificado que incluye relaciones de producción y comunicación, distribución, intercambio y consumo para la apropiación de la actividad (Wenger y Lave 2003) en el caso del aula, estaríamos hablando de la *apropiación del conocimiento donde las herramientas de mediación y la interacción social son fundamentales*.

2.6 CONCEPTO DE ACTIVIDAD

En este apartado se profundiza acerca del concepto de actividad, la actividad como *lo que se hace* y, particularmente, para entrar al tema de las actividades al interior del aula.

Molina (1997) estudia la actividad en torno al análisis y/o planificación de situaciones educativas. Parte de la pertinencia de la intervención intencional y

previamente diseñada en el aprendizaje del alumno por parte del maestro para potenciar su desarrollo.

El carácter contextual de las situaciones educativas, lleva a que cada maestro debe proyectar, articular y hacer funcionar los elementos que componen cada una de ellas en función de cuál será el centro de atención de la misma, de acuerdo a sus conocimientos, destrezas, sentimientos, afectos, actitudes, intereses y proyecto de desarrollo de sus protagonistas, contando con las circunstancias en que la situación va a desenvolverse. (Molina, 1997:13)

Cuando se habla de actividad es preciso retomar la diferenciación entre *actividad* y *acción* que ya Leontiev (1959) se había encargado de realizar. En la actividad el objetivo y el motivo coinciden, para ejemplificar consideremos el caso de la maestra que dicta un problema financiero para ejecutarlo paso a paso con los estudiantes, el motivo es solucionar el problema, la actividad es para disipar el problema y el motivo es resolver el problema.

La acción (acto para Luria) es una vertiente de la actividad pero no hay coincidencia entre el objetivo y el motivo, el objetivo de la acción no es por sí mismo lo que motiva a actuar. Por ejemplo en el caso mencionado la acción de anotar en el cuaderno los datos no es por sí mismo el motivo para actuar, no anota en el cuaderno por anotar, lo que motiva a anotar es lograr el objetivo de la actividad que es resolver el problema; el motivo común es el de la actividad.

Las operaciones constituyen la forma en que se ejecuta la acción, siguiendo el mismo ejemplo, un estudiante puede anotar de manera ordenada y rigurosa, mientras que otro lo hace de manera desorganizada o menos ordenada; esta forma de “operar” se relaciona con los estilos de aprendizaje de cada sujeto.

La actividad (sistema de acciones) que pretende conseguir un objetivo, se realiza mediante una colección de acciones, cada una de las cuales busca un resultado (objetivos específicos) que no necesariamente coincide con el objetivo de la actividad, pero que se combinan entre ellos, respetando una jerarquización y secuencia temporal y conjuntado con todos los demás resultados que buscan las

diferentes acciones alcanzarán el objetivo de la actividad, a su vez cada acción se constituye gracias a una colección de operaciones (Molina, 1997)

Las actividades son sistemas de acciones conjuntadas entre ellas para obtener una finalidad que les es común (la de la actividad). Cada una de las acciones que componen una actividad tiene unos objetivos específicos, que no tienen por qué ser semejantes con los de las restantes acciones que componen la actividad pero que inexcusablemente han de combinarse con ellas, formando una jerarquización en metas y submetas y una secuencia temporal no aleatoria, con el objeto de alcanzar lo que se pretende con la actividad (Molina, 1997:117)

Molina (1997) nos presenta una clasificación de la actividad, las organiza como: autónomas, en compañía y conjuntas:

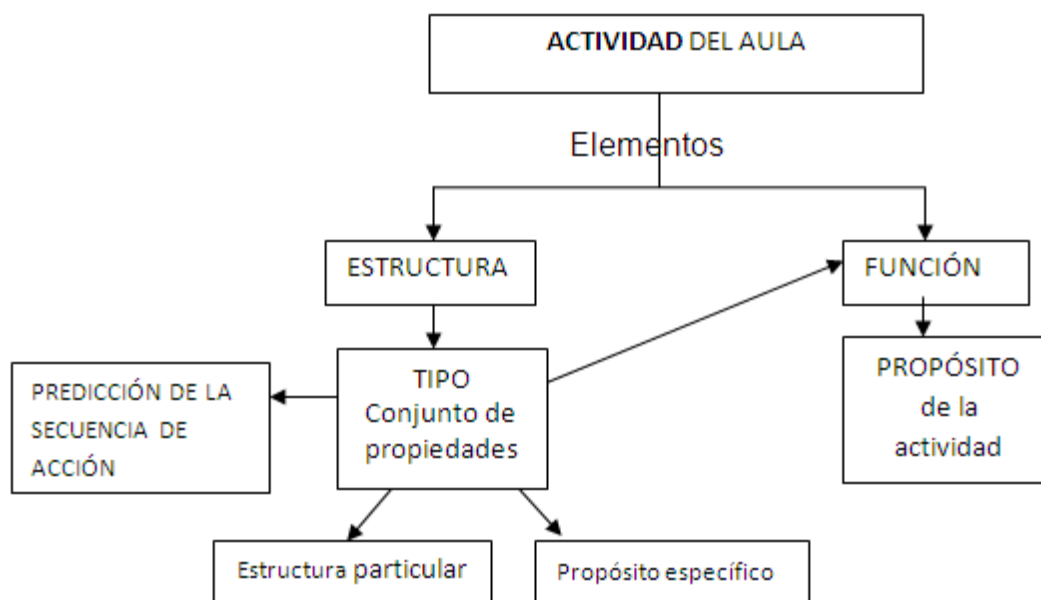
Las actividades autónomas (a pesar de su definición y contextualización sociocultural) son cumplidas en todo su conjunto de manera individual, autónoma sin la participación de nadie más. Se gobierna por sí misma, está guiada por las propias necesidades, deseos, intereses y metas y puede ser ejecutada sin que nadie participe de manera estricta; no es sinónimo de actividad aislada, desarraigada o descontextualizada, tiene de fondo todo el bagaje (agencia) de la persona en cuanto a sus conocimientos en relación a los diferentes contextos en que se realizará la actividad y sus contenidos, sus habilidades para ejercerla y los afectos que haya establecido con objetos, espacios o personas relacionadas con la actividad. Algunas veces la actividad autónoma es realizada en solitario, mientras que en otras, se realiza en compañía, la actividad en solitario es la que no cuenta con la presencia o la atención de nadie.

La actividad en compañía es la que cuenta con la atención de alguien, aunque no con la ejecución precisamente; hay coincidencia en el tiempo lo que las habilita para influirse pero en realidad es la ejecución de dos actividades autónomas que no tienen los mismos motivos pero que se realizan al lado de "alguien".

La actividad conjunta es la que realizan de forma coordinada dos o más personas. Tienen la misma finalidad, requiere de negociar, coordinarse, establecer acuerdos, asumir responsabilidades, hacer “espacio” al otro, concatenar las acciones de unos y otros. En ella confluyen los aspectos personales y sociales de forma indisoluble y consustancial, es un punto de encuentro interpersonal en el que las acciones de cada participante, están encadenadas con las de los demás y necesitan de ellas para mantener su propio sentido, se dejan influir e influyen en las de los demás. No es la suma de acciones individuales en un proceso de intercambio social, es un proceso de construcción de la actividad en cuestión (Molina, 1997)

Las actividades en el aula tienen una *estructura* y una *función*. La estructura nos indica el tipo de actividad, la función nos indica el propósito de la actividad, el para qué o intención de la actividad. Las estructuras de actividad son repetibles en el aula y la mayoría de ellas se ejecutan frecuentemente aún cuando cada secuencia de acción particular no se realice de la misma forma a como fue hecha en otras ocasiones. *Prevalece como un modo establecido de llevar a cabo ciertas tareas*, de manera que el tipo de actividad nos permite predecir el tipo de secuencia de acción que puede ocurrir, la mayoría de los tipos de actividad tiene funciones específicas y sus propias estructuras de actividad.

En el siguiente esquema se muestran los elementos de la actividad de acuerdo a Lemke (1997).



Esquema 13: Elementos de la actividad adaptado de (Lemke 1997).

Fuente: elaboración propia

Hay estructuras de actividad que solamente nos indican el tipo de acción que puede ocurrir pero no su función o propósito como el diálogo y el monólogo. Y también hay actividades solo funcionales que se pueden llevar a cabo a partir de varias estructuras de actividad, como por ejemplo un repaso puede hacerse a través del diálogo, del monólogo del profesor o por un cuestionario.

Entonces *“la estructura de la actividad son modelos de acciones o secuencias de acciones identificables”*. Un sinónimo para estructura de la actividad es *“género de acción”* (Lemke 1997). *Así la estructura de la actividad predice de alguna manera, como se configura la clase.*

En la presente investigación podemos hablar de aulas con diversas estructuras por ejemplo aulas cuya estructura es la participación de los estudiantes guiados por el objetivo de la *acción* de cada uno de ellos, estructuras de actividad cuyo centro es el monólogo del docente, estructuras de actividad centradas en la participación de los estudiantes con un objetivo igual al de la

actividad, estructuras de actividad centradas en la aparición de situaciones azarosas para que se conviertan en “momento educativo”.

Para Molina (1997) las actividades educativas son construcciones sociales que ocurren en contextos específicos. Dichos contextos no consisten únicamente en realidades físicas que las enmarcan sino que contemplan además una serie de componentes que confluyen participando en su construcción, las acciones son aquello que realizan los protagonistas en el contexto de la actividad por tanto las actividades, las interacciones y el desarrollo temático se dan en ciertas circunstancias.

Las circunstancias son hechos y fenómenos de la realidad espacio temporal, material, personal y de la comunidad que están fuera del alcance de la organización inmediata de la actividad o que escapan a las previsiones que es factible realizar. (Molina 1997: 165) en otras palabras Molina habla de *circunstancias* en el sentido de “contexto que rodea” la actividad educativa desde la perspectiva de Cole (1997).

Las circunstancias enmarcan las actividades educativas, acompañándolas, favoreciéndolas o entorpeciéndolas, mediatizando las acciones e interacciones que se producen, circunstancias para Molina (1997), contexto para Cole (1999) y sistema de actividad para Lave & Wenger (1991).

Por tanto el cómo estén articuladas y organizadas las estructuras de las actividades, las interacciones entre los participantes y el patrón temático para el desarrollo del contenido son las circunstancias que *pueden favorecer o entorpecer el aprendizaje de los estudiantes*.

Así como las circunstancias que enmarcan una actividad pueden favorecerla o entorpecerla, de igual manera las actividades por sí solas no tienen razón de ser, deben estar vinculadas a un propósito el cual les otorga una determinada “potencialidad” o alcance, es decir la medida en que las actividades

den oportunidades de actuaciones específicas a los estudiantes, es a lo que Molina (1997) llama *potencialidad objetiva de las actividades*.

Es posible que esta característica de potencialidad objetiva de las actividades sea el dispositivo que diferencia una actividad “común y corriente” de una actividad “profunda” que moviliza todos los recursos del estudiante para su ejecución, moviliza “su agencia” personal para ponerla a disposición de la actividad y del “otro” protagonista con quien comparte el “contexto”; de tal forma que los tipos y la calidad de las interacciones se multiplican en pro del aprendizaje.

Las investigaciones sobre prácticas docentes se enfocan generalmente a lo que las personas hacen es decir las actividades, ya sea del docente o de los estudiantes o ambos, pero esta visión queda incompleta si no se consideran también las relaciones sociales o interacciones que se presentan. Sin embargo, conceptualizar estas interacciones o relaciones ha sido una tarea difícil para los investigadores de este campo, esto constituye precisamente el problema del contexto (Lave 1991:5).

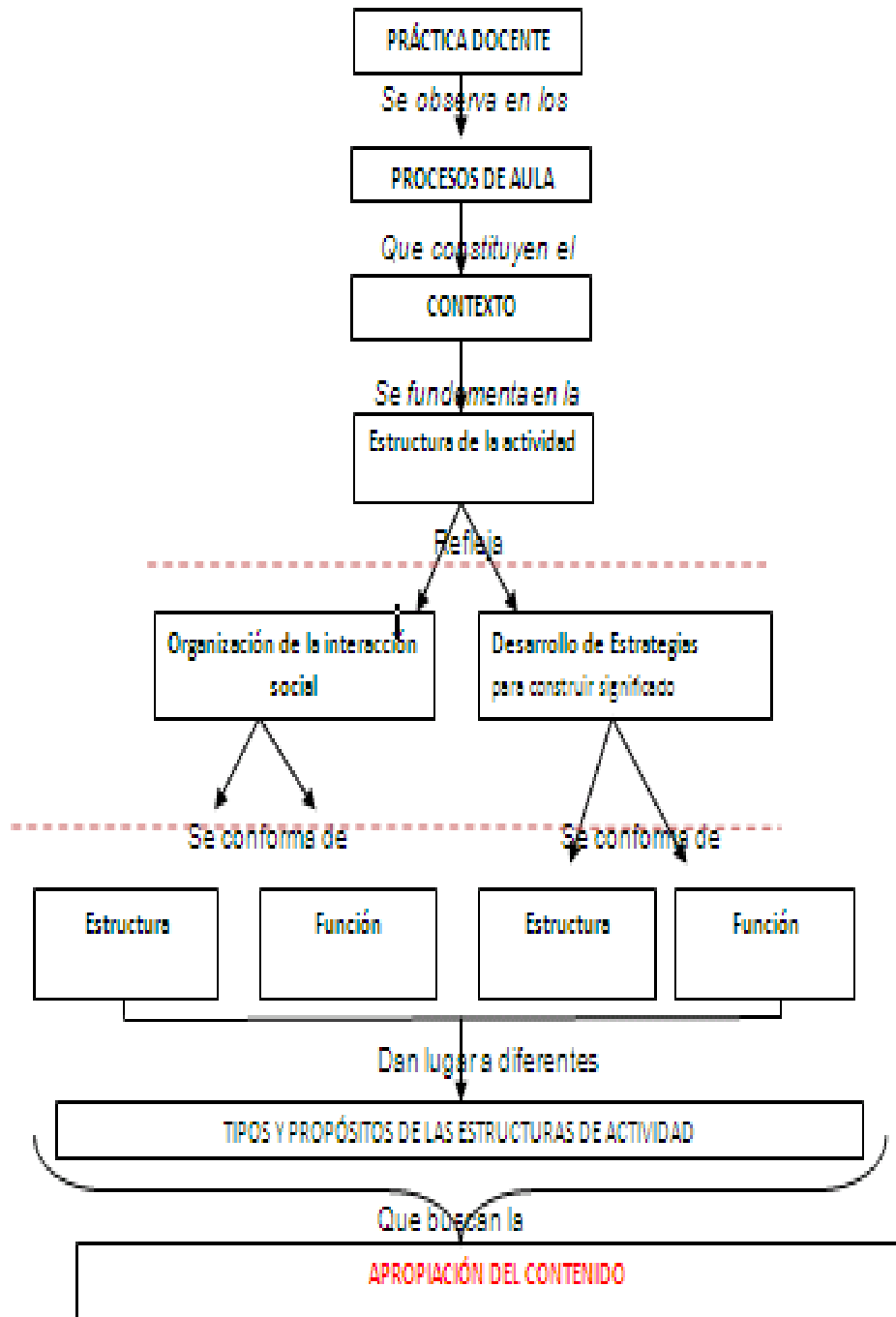
Analizar *las prácticas docentes*, entendidas como el *conjunto de actividades “recurrentes”* planeadas, ejecutadas y pautadas culturalmente para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos, permitirá identificar la construcción de un contexto que promueva el aprendizaje, las prácticas docentes pueden describirse en relación a un continuo en cuyos extremos podemos identificar *las prácticas tradicionales y las prácticas alternas* (Sañudo, 2005). El *rol del docente* y la participación de los estudiantes variarán en función del tipo de práctica que se ejerza al interior del aula.

Los procesos de aula se constituyen en función del profesor y del alumno, tanto por los procesos de cada uno como por el producto de la relación entre ambos (Sañudo, 2005) involucran al docente en sus acciones en particular, al alumno y sus acciones, al objeto de conocimiento y a la interacción suscitada por las acciones y el diálogo. Para nosotros *los procesos de aula vistos como conjunto, configuran el contexto para el aprendizaje*.

Las acciones del docente son consideradas como *acciones intencionales y recurrentes* que se traducen en tareas académicas o mecánicas reflejadas en *secuencias*; a su vez, *la secuencia es una serie de actividades articuladas entre sí para lograr un propósito mientras que las tareas académicas se entienden como las actividades que buscan que el estudiante se apropie del conocimiento. Las tareas mecánicas* tiene que ver con las actividades de corte administrativo que todos los docentes realizan como por ejemplo, pasar lista, elaborar reportes, calificar trabajos y otras, las acciones del docente se soportan en su *intención pedagógica (García, C. 1996:86) la cual muestra la consciencia o percepción del docente para expresar proposicionalmente la intención o estructura de su acción educativa*. La intención se ha interpretado como sinónimo de propósito para ejecutar una acción.

En síntesis, la práctica docente se respalda en una intención pedagógica y se observa a través de los procesos de aula - al docente, el alumno y el objeto de conocimiento - constituyen el contexto para el aprendizaje. El contexto para el aprendizaje se fundamenta en la estructura de la actividad que se realiza al interior del salón de clases. La estructura de la actividad se refiere al conjunto de propiedades gracias a las cuales es posible su ejecución y da cuenta de la interacción que se genera y de la puesta en marcha de estrategias para la apropiación del contenido. La actividad se compone de una estructura y una función. La estructura es el cómo de la actividad, mientras que la función es el para qué de la misma.

El siguiente esquema representa esta síntesis:



Esquema 14: Relación práctica docente y contexto. Adaptación de Lemke, 2006 y Sañudo, 2005.

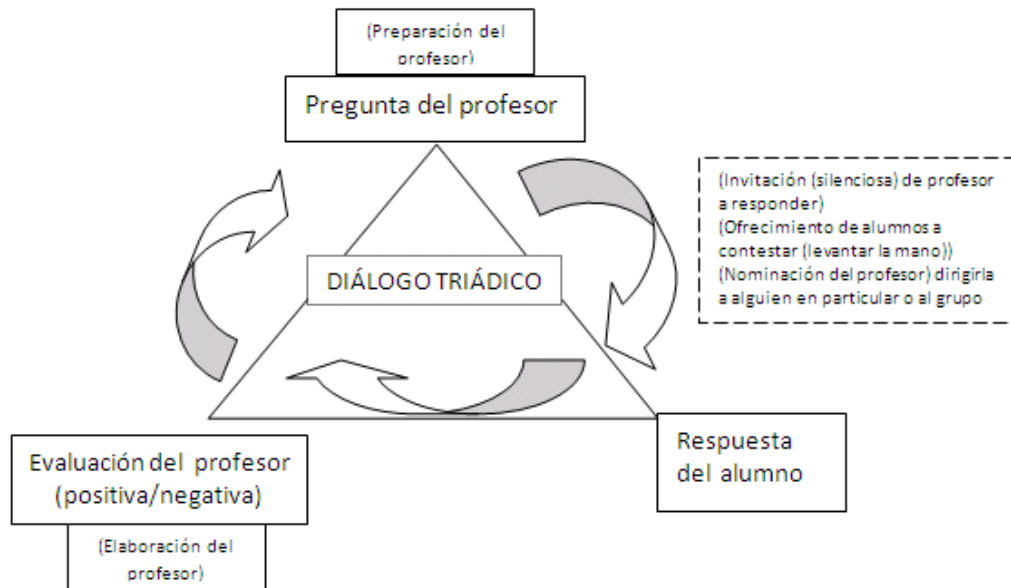
Fuente: elaboración propia

Estructuras de actividad en el aula

Como ya hemos enunciado en el apartado anterior, las actividades se componen de un sistema de acciones, las secuencias de acción identificables, son estructuras en el sentido de que tienen elementos constituyentes, cada elemento constituyente con un tipo de acción definida funcionalmente y donde cada uno de ellos establece relaciones específicas con los otros incluyendo también las restricciones respecto al orden en que los elementos de la estructura puedan aparecer. (Lemke 1997: 211). La estructura de la actividad en cierta medida *prepara* el “contexto” para lograrla.

Lemke (1997) aborda las principales *estructuras de la actividad* al interior del aula: diálogo triádico, monólogo del profesor, diálogo alumno maestro y debate profesor alumnos. Describe a detalle dos tipos de estructura básicos; uno de ellos es el **diálogo triádico**, que consiste en *pregunta respuesta evaluación*, dentro de la estructura del diálogo se da un vaivén de invitaciones a contestar y nominaciones (preguntar a un alumno en particular). Este tipo de diálogo que es común en las aulas, implica que el profesor no está recabando información, sino probando que el alumno conoce la información y se esquematiza de la siguiente manera:

Dentro de este modelo, una regla es que los alumnos no pueden contestar legítimamente sin que se le pida, a esto Lemke le llama “nominación”, así el profesor mantiene la disciplina y el poder de decidir quién puede responder.



Esquema 15: Modelo de diálogo triádico en el aula, Adaptación de Lemke (1997: 24)

Fuente: elaboración propia

Esta estructura permite a los docentes iniciar los intercambios, determinar el tema y controlar la dirección en la cual el tema se desarrolla, deciden quien contesta la pregunta y si la respuesta es correcta o no, mientras que los estudiantes tienen pocas o nulas oportunidades de tener iniciativa, de controlar la dirección de la discusión o de cuestionar las prerrogativas del profesor dentro del diálogo triádico. Lemke (1997) considera que este estilo es muy popular en la enseñanza. *Posiblemente porque es una manera de mantener el control de lo que sucede en el interior del aula.*

La estructura de la actividad, da cuenta de la organización de la interacción social. De manera que cuando observamos una clase, las actividades que se organizan nos muestran cómo están interactuando los participantes de la misma, además de la propia estructura de la clase.

La estructura de "diálogo triádico" aún cuando tiende a mantener la temática del contenido científico *implícito* tiene como debilidad que al ser el maestro el único que controla el contenido temático, resta oportunidades a la participación de

los estudiantes y a la concepción de que el conocimiento se construye entre todos y está distribuido entre todos los participantes por lo que se requiere poner a disposición de todos y no centrarse en la elección exclusiva del docente.

Los estudiantes se las ingenian para utilizar “estrategias” que les permitan salir de este modelo *pregunta respuesta evaluación*, como por ejemplo contestar preguntando, es decir su respuesta la hacen con un tono de interrogación sutil, a fin de que el maestro sea quien realmente conteste o confirme la veracidad de la respuesta. *En la práctica encontramos además que la respuesta con entonación de pregunta puede indicar la solidez o no de la apropiación del contenido o aspecto temático de la clase.*

La estructura de actividad **“monólogo” del profesor** (Lemke, 1997) considera que la cátedra o clase expositiva muchas veces facilita la enseñanza *más explícita* de las relaciones semánticas y de los patrones temáticos mayores; pero en ocasiones queda lejos del entendimiento de muchos alumnos a pesar de los mejores esfuerzos e intenciones de un buen profesor. En el monólogo del profesor, generalmente hay mucho contenido científico en lo que se habla en el aula, pero este lenguaje científico requiere de mucho esfuerzo por parte de los estudiantes para ensamblar los significados y los patrones temáticos. Porque si bien el maestro utiliza esta estructura para “optimizar el tiempo” y establecer de manera expedita las relaciones semánticas entre los contenidos temáticos, no se detiene a conocer “el patrón temático” del estudiante. *Esta estructura pone de manifiesto que los alumnos no construyen significado de manera automática, hay que proporcionar eslabones y explicitar relaciones, para que la significación de los contenidos se logre.*

Otro patrón de diálogo se refiere a cuando los alumnos hacen las preguntas y el profesor responde, ahora toca al alumno cuestionar sobre asuntos puntuales del tema y *puede suceder que se alejen del foco temático, en el vaivén de las preguntas.* Este patrón de actividad, **“el alumno hace las preguntas y el profesor las contesta”** es aquél en el cual es el profesor el que necesita la verificación de la satisfacción de su respuesta, en esta estructura de actividad, los

alumnos adquieren la iniciativa y tienen el poder para controlar el tema y la dirección del diálogo, aunque siguen sometiendo las respuestas a la consideración del profesor.

El patrón llamado “**debate profesor alumno**” se refiere a cuando los alumnos toman la iniciativa impugnando algo que el profesor ha dicho, impugnar es una acción inicial para comenzar este patrón de actividad; la esencia es que el patrón temático que tienen los alumnos para el tema que se discute es diferente del patrón temático del profesor. En este patrón “debate profesor alumno” hay un doble conflicto, conflicto de un patrón de interacción social dentro del aula que pone a sus participantes en posiciones contrarias, y conflicto entre dos sistemas temáticos contrarios.

Generalmente la manera en que se enseña la ciencia deja implícitos los patrones temáticos, de tal forma que las diferencias entre unos y otros, rara vez se verbalizan directamente... son pocos los profesores que ponen suficiente atención a cómo se expresan los alumnos acerca de un tema, o a la semántica de los términos que utilizan (Lemke 1997:46)

Construir un contexto para el aprendizaje implica realizar un esfuerzo por comprender los argumentos de los estudiantes para identificar sus patrones de relaciones semánticas.

Las “reglas no escritas” del comportamiento en clase se definen por las *estructuras* de actividad que nos dicen qué secuencias de acción se espera que sucedan en ciertos contextos y por las *funciones* que estos patrones cumplen en la clase. (Lemke, 1997). En este sentido *la propia estructura de la actividad promueve el control del grupo, la disciplina en el sentido de un comportamiento adecuado es coadyuvada por la estructura de la actividad más que por la figura del docente.*

La práctica docente tal como se desarrolla en la mayor parte de los casos, se centra en el trabajo en el aula, en donde una clase “es una actividad social, tiene un modelo de organización, una *estructura*, bajo la cual una serie de

episodios se suceden uno tras otro en un orden más o menos establecido” Lemke (1997).

Lemke (1997) considera que la clase como actividad social *se construye*, tiene un inicio y un final, los participantes son corresponsables de que la clase se inicie, se suceda una actividad tras otra y se concluyan. Para que una clase “comience” se requiere del esfuerzo conjunto tanto de los docentes como de los estudiantes, ambos deben captar mutuamente su atención, enfocar esa atención hacia la actividad planeada o propuesta y luego cooperar para producir la secuencia de eventos que conforman la clase. En ocasiones cuando el profesor no está preparado, se pueden presentar “salidas falsas”, es decir el grupo está atento y dispuesto pero el profesor no, entonces los alumnos comienzan a hablar y a desatender el inicio de la clase, el maestro debe nuevamente extender una “invitación” para comenzar la clase.

Para iniciar la clase, el docente debe *crear un foco de interés común*, la creación de este foco de interés puede realizarse por medio de: borrar el pizarrón, realizar un esquema en el pizarrón o bien entrar de lleno en el asunto de la clase.

Para Lemke (1997) la estructura de una clase aunque pudiera ser poco precisa y complicada consta de secciones básicas:

- A) Sección de inicio, que tiene una estructura propia y consiste en: invitaciones a iniciar hechas por el profesor, y aceptaciones (ratificaciones) por parte de los alumnos.
- B) Sección de preámbulos: que se refiere a una serie de episodios como por ejemplo: pasar lista, revisar tareas, dar información relativa a la clase.
- C) Sección de clase principal, es decir impartir el contenido temático y el repaso (ya sea de la clase misma *después* de la clase principal o de la clase anterior *antes* de la clase principal).
- D) Sección de cierre.

Estructura de una clase			
Sección de inicio	Sección de preámbulos	Sección de clase principal	Sección de cierre
Cada una de estas secciones es una actividad en sí misma, con estructura y actividades propias. Y se pueden considerar como episodios de la clase .			

Esquema 16: Estructura de una clase Adaptación de Lemke (1997)

Fuente: Elaboración propia

La estructura de la clase como un todo, es básicamente episódica, generalmente es posible determinar episodios claramente definidos de uno, dos, ó hasta 15 ó 20 minutos cada uno, tomando como referente el tipo de actividad - la estructura o función - o bien las tácticas temáticas. “Los tipos de actividad son el fundamento, las normas básicas de todo lo que sucede en el aula” Lemke (1997). Así pues una clase está estructurada por episodios que contienen su propia estructura y actividad, y al estar articulados unos de otros, nos muestran la estructura misma de la clase.

Lemke (1997) identifica los episodios de la clase y los tipos de actividad correspondientes a cada uno de ellos, que se muestran en la siguiente tabla.

Episodios	Tipo de actividad
<p>Preclase</p> <p>Son actividades comunes que no requieren de un foco único de atención para todos y pueden suceder simultáneamente</p>	<p>Conferencia profesor alumno, Conversación alumno alumno, Ponerse a trabajar</p>
<p>Empezar</p>	
<p>Preliminares</p> <p>Ocurren comúnmente varias actividades antes de la introducción de un nuevo tema</p>	<p>Asignaciones en clase, Pasar lista, Asuntos de clase, Revisar en clase, Revisar los trabajos, Recoger los trabajos, Repaso, Demostración, Motivación, Cátedra</p>

Diagnóstico	
Para identificar conocimientos previos	
Actividades de la <i>clase principal</i>	Exposición del profesor, Diálogo triádico, Diálogo de texto externo, Diálogo de preguntas de alumno, Diálogo a dúo profesor alumno, Debate profesor alumno, Diálogo verdadero, Discusión general, Copiar apuntes, Presentación audiovisual, Trabajo individual, Trabajo de pizarrón, Trabajo en grupos, Trabajo de laboratorio, Resumen de profesor, Examen
Actividades interpoladas Pueden suceder en cualquier momento	Interrupciones, Periodos liminales, Desorientación, Confrontación

Esquema 17: Véase anexo A (Lemke, 1997: 228-230) para una descripción de cada actividad.

Fuente: elaboración propia

Las tareas o actividades rutinarias se refieren a las actividades que realizan los profesores de manera mecánica como: repartir los temas para que los alumnos expongan, pasar lista, dictar... pero que *no ponen al estudiante en oportunidades de apropiación del contenido*, vienen a ser las actividades preliminares para Lemke (1997)

Fierro y Carbajal (2003) diferencian los tipos de actividad en tareas y secuencias, las actividades se organizan en secuencias ya sea secuencias de reflexión académica o tareas de operación rutinarias. La secuencia es un conjunto de actividades que convocan de manera intencionada a la reflexión académica o valoral.

El modelo ecológico de análisis en el aula (Pérez Gómez, 2002) propone dos grandes organizadores:

- a) La estructura de tareas, esto es el *sistema de actividades* que concretan el currículo en acción. Conjunto de tareas en las que se implica a los participantes del aula, ya sea de manera individual, grupal o colectiva.
- b) La estructura social de participación, que se refiere al *sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos* que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo de aula y atiende a cuatro ámbitos principales: las formas de gobierno en el aula, el clima psicosocial que se establece, los patrones culturales que determinan los hábitos de conducta y la definición de roles y estereotipos individuales y grupales en torno a los cuales se establecen expectativas individuales y grupales.

Lemke (1997), Lave y Wenger (1991) consideran la actividad y el sistema de actividad como un entramado de acciones, interacciones y normas que regulan las relaciones sociales de quienes participan en ellas.

Independientemente de los diversos patrones de estructura, para Lemke (1997) los episodios de las clases o secciones de clase se pueden revisar desde el punto de vista de:

- a) la organización de la interacción social,
- b) de su estructura de actividad y
- c) de cómo el contenido científico se incorpora en este diálogo

Podemos concluir que el núcleo de la clase, se centra en el desarrollo temático y la interacción social al interior de una estructura de actividad.

2.7 APRENDIZAJE

En continuidad con el apartado anterior, para hablar de aprendizaje resulta necesario revisar cómo se aprende a “hablar ciencia”, es decir cómo es que los

alumnos adoptan el lenguaje de la ciencia que estudian de manera que se apropian del conocimiento temático.

“hablar científicamente, significa observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, retar, argumentar, diseñar experimentos, llevar a cabo procedimientos, juzgar, evaluar, decidir, concluir, generalizar, divulgar, escribir, disertar, y enseñar en y mediante el idioma de la ciencia” (Lemke (1997:17)

En palabras de uno de los docentes que participaron en la presente investigación, “me interesa enseñarlos a pensar, refutar, argumentar... cuando hacen esto, es que aprenden”.¹ El maestro universitario quizá no conoce los términos técnicos, pero sabe lo que el alumno tiene que hacer para “aprender”.

Siguiendo las ideas de Lemke (1997), para aprender hablar ciencia se requiere del lenguaje “científico” practicarlos con las personas que lo dominan y emplearlo en muy diversas situaciones donde se utiliza. De manera que las *operaciones de practicar y aplicar, entre otras, son parte sustancial en la construcción de contextos para el aprendizaje.*

En el diálogo como “estructura de clase”, se habla científicamente, *pero toca al estudiante saber cómo extraer el significado científico de la tríada pregunta respuesta evaluación* y poder describirlo o enunciarlo; para lograrlo requiere entender las relaciones que guarda una acción, dentro de una estructura de actividad, con otra; debe usar este conocimiento consciente o inconscientemente para elaborar patrones de significado con respecto al contenido científico del intercambio, episodio o clase.

En la cotidianidad, el maestro cree que esta tarea se da por sí misma es decir que es parte de los procesos mentales que el alumno *debe hacer de manera automática*, pero no es así, el maestro debe considerar la promoción de la apropiación del conocimiento de manera consciente y sistemática. *Usar términos relacionados unos con otros en una amplia variedad de contextos*, es lo que permite incorporar el contenido científico en el diálogo.

¹ Docente “A” entrevista inicial nov. 09.

El patrón temático es un patrón de relaciones semánticas que describe el contenido temático, el contenido científico de un área de conocimiento en particular. Es una especie de red de interrelaciones entre los conceptos científicos dentro de un campo, descritos semánticamente en los términos que se utiliza el lenguaje en ese campo. (Lemke 1997:29)

El *diálogo científico* tiene dos patrones, Lemke (1997):

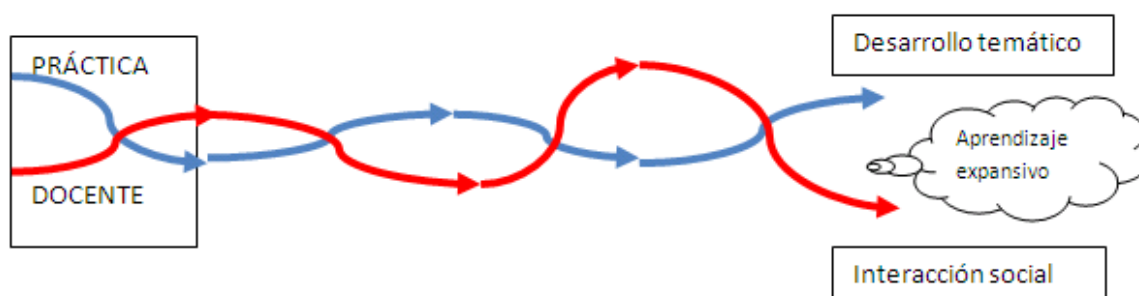
- a) uno de organización, representado por su estructura de actividad
- b) y un patrón temático

Una práctica docente que construye contexto para el aprendizaje se caracteriza entre otras cosas, porque cuenta con estructuras de actividad ancladas a patrones temáticos; con el fin de ilustrar esta idea, *imaginémoslo a manera de un teleférico donde los cables de los cuales cuelga el vagón semejan la estructura de actividad (recorrer el trayecto) y el patrón temático es el vagón que contiene a las personas que van recorriendo la ruta. Ambos son parte de un todo y se complementan para lograr un fin común.*

En un diálogo, las personas se interrelacionan unas con otras, paso a paso, actuando estratégicamente dentro de la “estructura de la actividad” y al mismo tiempo están elaborando significados complejos acerca de un tema en particular – *patrón temático*-.

Esta interrelación dentro de la actividad va generando la complejidad que sustenta el desarrollo del contenido temático, a manera de una espiral expansiva que se va ensanchando, como en un “*tornado*”. Sin embargo, en la práctica diaria no siempre es posible llevar a cabo, al mismo tiempo y con éxito una estrategia de desarrollo temático y una estrategia de interacción social, en muchas de las ocasiones se tiene que optar por una de ellas. Como veremos más adelante en el caso 4 de esta investigación.

Desarrollo temático e interacción social son dos ejes que deben avanzar simultánea e integradamente para un mejor aprendizaje de los estudiantes:



Esquema 18: Ejes de la práctica docente.

Fuente: elaboración propia

En la cotidianidad del aula, existen episodios en los cuales ambos ejes convergen fortaleciendo el aprendizaje y otros en los cuales se separan en detrimento de aprendizajes más *profundos*. Por ejemplo en la clase donde se privilegian las técnicas grupales como herramienta para promover la interacción del grupo pero se pierde el objetivo del tema de la clase.

Por tanto, ante las preguntas de los alumnos, el docente puede ampliar el diálogo triádico y *proporcionar más eslabones temáticos* (mediación del conocimiento) para dirigir la atención de los estudiantes a otras partes del patrón temático que pueden servir para obtener la respuesta correcta y profundizar en el aprendizaje. Además, dar la oportunidad de practicar con el habla científica es un elemento necesario e importante para el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de una buena práctica de enseñanza, se da una gran cantidad de repeticiones, de uso de ejemplos y uso implícito de términos y principios en una amplia variedad de contextos... Los alumnos exitosos aprenden a través del uso de términos y principios dentro de un contexto y detectando y entendiendo sutiles pistas que acompañan esos usos. A los que primero captan los patrones temáticos correctos, les es más fácil entender el resto de lo que escuchan (Lemke, 1997:39)

En las siguientes páginas se revisan *diferentes perspectivas con respecto al aprendizaje y sus vicisitudes*.

El conocimiento acerca del razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula se estudia desde diversas perspectivas; constructivista cognitiva,

sociocultural y centrada en la comunidad, a su vez estas perspectivas contienen diferentes enfoques que profundizan algún aspecto en particular, como veremos más adelante.

2.7.1 La perspectiva constructivista cognitiva

Afirma que el alumno construye su propio conocimiento, al emplear su mente en las actividades de aula e interpretar por sí mismo las experiencias que le proporcionan estas actividades.

Aprendizaje y razonamiento no se distinguen entre sí. Los procesos mentales tienen su causa en la necesidad de interpretar la experiencia. Esta interpretación supone integrar la experiencia en los conocimientos establecidos dentro de las limitaciones de las estructuras cognitivas existentes...supone crear nuevos conocimientos y en última instancia nuevas estructuras conceptuales allá donde unos y otras parecen incompletos, inadecuados o contradictorios (Biddle y cols. 2000:39).

“Se considera que el aprendizaje es la reestructuración conceptual que resulta de este proceso cognitivo” (Biddle y cols., 2000:22)

Por tanto no se habla ya de un vínculo directo entre enseñanza y aprendizaje, sino que ahora la forma en que se estructuran las tareas, las preguntas que hacen los profesores, los ejemplos que practican los alumnos, sólo pueden producir efectos indirectos en el aprendizaje de los alumnos (Hiebert y Wearne, 1993 citados por Biddle y cols. 2000).

“A medida que los alumnos tienen nuevas experiencias, sus mentes construyen representaciones de éstas, que se estructuran mediante sus propios conocimientos y creencias previas. Estas representaciones construidas de forma individual interactúan entre sí para producir nuevos conocimientos y nuevas creencias” (Biddle y cols. 2000:22)

Comprender cómo se produce la construcción de los conocimientos se ha convertido en un objeto de estudio de numerosas investigaciones en los últimos años. Las variables que se han considerado en estos estudios son tres:

1. De qué modo las tareas y las actividades prácticas se integran en el proceso cognitivo y lo estructuran.
2. De qué forma los procesos sociales del aula influyen en el aprendizaje y en la construcción de los conocimientos, especialmente la interacción de iguales en grupos pequeños de trabajo colaborativo.
3. El papel del profesor en la motivación, la estructuración y la guía de la cognición del alumno.

Las variables que confluyen en el aula y conforman el contexto que enlaza la práctica docente, se amplían al incluir ahora el papel del profesor (además de sus acciones y las interacciones) para motivar, estructurar y guiar la cognición del alumno.

En relación a la estructura y la exigencia de la tarea de aula, los investigadores han encontrado que los alumnos se enfrentan continuamente a exigencias contradictorias. Es habitual que exista un desajuste entre el diseño de tareas y los conocimientos y la motivación del alumno (Bennet y Desforges, 1988 citados por Biddle y cols. 2000). La disparidad suele ocurrir entre las interpretaciones que profesor y alumnos hacen de los recursos y requisitos de la tarea.

Se agrega además el hecho de que los contenidos de las tareas plantean dos problemas, el de la transferencia y el de la relevancia de los contenidos que se aprenden en el aula.

Con respecto a la transferencia, Hiebert y otros (1994 citado por Biddle y cols. 2000) consideran que se debe asegurar una resolución de problemas *auténtica* en el aula, si es que se quiere promover la transferencia y promover la comprensión y conocimientos que se necesitarán para aprendizajes posteriores o en contextos distintos. Auténtica hace alusión a que se resuelven problemas “reales” dentro del aula, algo así como traer la realidad social al interior del aula.

En relación con la relevancia de los contenidos, Brophy y Alleman (1992 citados por Biddle y cols. 2000) señalan que hay que suponer que el diseño de tareas eficaces es una actividad que le lleva mucho tiempo al profesor y deben estar centradas en los conceptos y los principios más fundamentales y de mayor importancia de una disciplina. El problema a que se enfrenta el profesor es cómo estructurar y orientar los procesos mentales de los alumnos de manera que el aprendizaje logrado (residuo del proceso mental) concuerde con los resultados curriculares que espera. Este problema es aún una tarea a resolver por los teóricos.

Teorías actuales de la cognición y el aprendizaje

Dentro de la perspectiva constructivista cognitiva se destacan las actuales teorías de la cognición y el aprendizaje, las cuales enfatizan cuatro características, para explicar la adquisición del conocimiento: 1) la naturaleza construida del conocimiento y las creencias, 2) la naturaleza social de la cognición, 3) la naturaleza contextualizada de la cognición y 4) la naturaleza distribuida de la cognición.

La naturaleza construida del conocimiento y las creencias, sugiere la necesidad de poner más atención sobre el conocimiento y las creencias existentes de los estudiantes a medida que aprenden pues a menudo desarrollan o se aferran a interpretaciones erróneas o que distan de lo que el profesor pretendía, o el curriculum buscaba.

De igual manera las formas de enseñar de un profesor están determinadas por sus conocimientos y creencias acerca del aprendizaje, la enseñanza y el contenido de la asignatura (Grossman, Wilson y Shulman, 1989; Shulman 1986b, 1987 citados por Biddle y cols. 2000).

Estos conocimientos y creencias se reflejan en el contexto de trabajo que implementa en su aula. Pensar en el contenido de la asignatura de una nueva forma, prestar atención y ser receptivo al pensamiento del alumno, son los retos

que se presentan al “nuevo” docente, *para construir contextos promotores de aprendizaje*. (Cohen, 1989).

“Shulman (1986^a, 1986b) acuñó el término *conocimiento de contenido pedagógico* para distinguir entre el conocimiento de una materia o disciplina *per se* y el conocimiento de una materia específicamente vinculado a la enseñanza. Abarca “las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás” y “una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos: las concepciones e ideas previas que los estudiantes que provienen de distintos contextos traen consigo a la hora de aprender los temas y las lecciones que más frecuentemente se imparten” (Biddle y cols, 2000:232)

Desde esta óptica, además del tipo de contenido de la disciplina que imparte, los diferentes tipos de conocimientos y las creencias de los profesores juegan un importante papel en su intención pedagógica y en la forma en que organizan su clase reflejadas en el contexto de trabajo que proponen a sus estudiantes.

La naturaleza social de la cognición, como se comentó anteriormente, el conocimiento es una forma de interpretación fundamentada en las concepciones existentes de la persona que aprende, y el aprendizaje es la modificación de esas concepciones (Resnick, 1991 citado por Biddle y cols. 2000). El *aprendizaje como proceso mediado socialmente*, lleva a considerar cómo influyen las interacciones sociales y la participación en varias actividades organizadas socialmente para ese fin

Las relaciones entre iguales y el proceso social del aula, son variables que afectan el razonamiento de los alumnos y se refieren a cómo cada uno de ellos interactúa con los demás. *Las interacciones entre iguales* tienen un papel privilegiado en el cambio de estructuras cognitivas del alumno (Doise y Mugny, 1984; Gilly, 1991; Perret-Clermont, 1980; Perret-Clermont y otros, 1991 citados por Biddle y cols. 2000). Se explica por la diferencia de estatus entre las ideas del profesor y las del alumno así como por la resolución de las diferencias que se rige más por imperativos sociales que por la necesidad de una coherencia lógica.

La fuerza impulsora que hay detrás de los efectos de la interacción con iguales, produce en el desarrollo, el desequilibrio social que crean las diferencias en las percepciones y creencias, el conflicto y el desacuerdo propician el cambio, *pero son la búsqueda de acuerdo, la eliminación de diferencias y el establecimiento de una comprensión mutua los que crean el cambio cognitivo* (Amigues, 1988, 1990 citado por Biddle y cols. 2000).

Por tanto,

El aprendizaje es tanto cuestión de culturizarse en unas formas concretas de pensamiento y disposiciones como el resultado de una instrucción explícita sobre conceptos concretos, habilidades y procedimientos (Driver y otros, 1994; Resnick, 1988; Schoenfel, 1992 citados por Biddle y cols 2000:243).

Cobb (1994b, citado por Biddle y cols. 2000) afirma que las visiones del aprendizaje individual y el aprendizaje social se deben ver como complementarias: los individuos dan sentido a las cosas dentro de un contexto social y el contexto social influye en la configuración del pensamiento y el aprendizaje individual. Desde esta *visión social de la cognición*, el aprendizaje significa aprender a participar en el discurso de comunidades particulares.

El docente juega un rol diferente en esta postura, *la enseñanza directa y didáctica no desaparece pero tiene un peso menor*. El profesor debe servir como modelo para el tipo de pensamiento y discurso que espera que sus alumnos adquieran, así como modelar regularmente la construcción de significado y razonamiento, y modelar el aprendizaje indagativo.

La naturaleza social de la cognición, lleva a detenerse en el papel de lo social y lo cultural en el aprendizaje, y observar en qué medida interactúa con los esfuerzos del alumno para construir significados, pues los factores sociales y culturales determinan aquello que sabemos y aprendemos, y cómo lo hacemos. Se requiere dejar de lado la concepción de que *con sólo* facilitar las exploraciones del estudiante con el objeto de conocimiento es suficiente para que lo aprehenda porque si el conocimiento y la forma en que pensamos y la forma de expresar las

ideas son producto de las interacciones con los grupos a lo largo del tiempo, entonces la interacción es un aspecto primordial que debe atenderse.

Las comunidades que comparten formas de pensamiento y comunicación en ocasiones son llamadas “comunidades de discurso” (Fish, 1980; Michaels y O’Connor, 1990; Resnick, 1991, citados por Biddle y cols. 2000). Una comunidad de discurso “podría ser una disciplina de estudio igual que lo son la ciencia y la historia, o cualquier grupo de personas que comparten intereses comunes y formas de hablar, pensar y escribir” (Resnick, 1991, citado por Biddle y cols. 2000). Las comunidades de discurso proporcionan herramientas cognitivas que permiten a los participantes, utilizar ideas, teorías o conceptos para el pensamiento individual y para el discurso con los demás; es construir significado en el contexto en que se interactúa.

En una comunidad de discurso, a través de la interacción continua, se comparten “formas de pensamiento y comunicación” con respecto a la disciplina, el objeto de estudio o los temas de interés. Un ejemplo puede ser la comunidad de “investigadores”, la comunidad de “arquitectos”, es decir se relaciona con las disciplinas de estudio. Pero las comunidades de discurso también pueden ser locales y pequeñas, como una clase concreta o un grupo de profesores, lo que podemos entender como las academias o los “cuerpos académicos- que comparten una misma área de conocimiento”.

En una *comunidad de práctica* sus miembros se caracterizan por tener diferentes intereses, hacer contribuciones diversas a las actividades, tienen variados niveles de participación pero comparten comprensiones respecto a lo que están haciendo y lo que eso significa en sus vidas y para su comunidad, llegando a un nivel de identidad, de sentirse parte y comprometidos con ella. Los diferentes niveles de participación y las interacciones entre sus miembros permiten la construcción de la identidad y la motivación intrínseca.

"Moverse hacia una participación más completa en la práctica, involucra no sólo un compromiso de tiempo, además de un esfuerzo intensificado, más y mayores

responsabilidades dentro de la comunidad, tareas más difíciles y riesgosas, sino de manera más significativa, un incremento del sentido de identidad como un profesional hábil" (Lave 1993: 90)

Así como en las comunidades de práctica el “maestro” (experto) tiene un papel importante con respecto al “aprendiz” (novato) para que se involucre desde la periferialidad hasta la legitimidad de la participación, en el aprendizaje situado los *otros* apoyan y modelan el conocimiento, hasta lograr la apropiación del mismo. El concepto de Vygostky de “zona de desarrollo próximo” explica cómo es que las personas que aprenden, pueden mediante la ayuda de los demás, introducirse y aprender actividades cada vez más complejas. Para Engeström, la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el conocimiento cultural proporcionado por el contexto socio histórico y la experiencia cotidiana de los individuos.

Para fines de estudio, la práctica docente puede ser considerada como una comunidad de práctica en el sentido de Lave y Wenger pero también como una comunidad de discurso.

Las teorías de la naturaleza contextualizada de la cognición asumen que el conocimiento es inseparable de los contextos y las actividades donde se desarrolla, el conocimiento y el aprendizaje se ubican en un contexto físico y social concreto y no en la mente del sujeto.

Dentro de estas teorías, se encuentra el enfoque de la cognición situada, el cual afirma que “el aprendizaje escolar es ante todo un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales” (Díaz Barriga, F., 2003)

El conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. Díaz, Barriga, 2003: XV

Al ser el conocimiento “situado”, parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura; el aprender y el hacer son acciones inseparables, se

aprende haciendo. En este sentido, la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda ajustada (andamiaje) son elementos necesarios en la construcción del contexto para el aprendizaje. El término *hacer* se entiende no solo como la operación de manipular un objeto sino también como la activación de operaciones mentales para el procesamiento de información, es un hacer *físico y/o mental*.

El aprender y el hacer son como engranes que al ensamblarse promueven el **aprendizaje situado**, *el cual se ubica y es producto de lo que lo rodea y lo enlaza*.

La cognición situada busca lograr aprendizajes significativos, es decir que tienen "sentido", que son aplicables, que son transferibles y que son generalizables. Construir contextos para el aprendizaje requiere de generar aprendizajes significativos.

Lograr prácticas educativas coherentes, significativas y propositivas requiere de estrategias de enseñanza flexibles, adaptativas, autorreguladas y reflexivas (Díaz Barriga, F., 2003). Los aprendizajes significativos y las prácticas adecuadas para ello son necesarios en la construcción de contextos para el aprendizaje.

"El estudio de las prácticas educativas en contextos naturales de observación, permite el análisis del proceso y de la génesis de los significados, no en términos de variables que no están presentes e influyen en el discurso de la acción, sino a partir del propio contexto de construcción" (Díaz Barriga, F., 2003).

Los procesos de aprendizaje deben situarse en contextos ricos en recursos y materiales de aprendizaje, que ofrezcan oportunidades para la interacción social y que sean representativos de los tipos de tareas y problemas a los cuales, en el futuro, los alumnos tendrán que aplicar sus conocimientos y capacidades.

"Aprender haciendo" = Aprendizaje Situado, es un distintivo, en donde el tiempo, el espacio, la situación social, los agentes participantes, el mundo y la actividad conforman un todo dinamizador y expansivo.

“Las teorías contextualizadoras de la cognición afirman que el contexto físico y social donde tiene lugar la actividad es una parte integral de esa actividad y que la actividad, a su vez, es una parte integral del aprendizaje que tiene lugar dentro de ese contexto”. (Biddle y cols., 2000:257)

El aprendizaje situado y la comunidad de práctica refieren al contexto como elemento que influye y es influido, que opera en ambos sentidos.

La transferencia del conocimiento es posible en la medida en que el conocimiento está cimentado sobre múltiples contextos (Brown y otros, 1989b citados por Biddle y cols. 2000). La perspectiva de la cognición contextualizada implica que los estudiantes deben aprender el conocimiento, las habilidades y las disposiciones de valor tal y como se dan en contextos significativos, y que lo que se aprende debe conectarse a situaciones de uso.

Las actividades escolares deben permitir a los estudiantes establecer conexiones entre lo que estudian y los trabajos relacionados que se encuentran fuera de la escuela; de manera que se conviertan en *actividades auténticas* o “prácticas ordinarias de una cultura – actividades similares a los que los practicantes reales hacen” (Brown, Collins y Duguid, 1989b citados por Biddle y cols. 2000).

La naturaleza distribuida de la cognición afirma que la cognición no es una propiedad exclusiva de los individuos, se encuentra distribuida a través de las personas y los diversos artefactos como las herramientas físicas y los sistemas de notación (Salomon, 1993 citado por Biddle y cols. 2000).

“La cognición no es únicamente propiedad de la mente de los individuos. Está distribuida o “se extiende sobre” el individuo, las otras personas y los contextos simbólicos y físicos” (Lave, 1988 citado por Biddle y cols, 2000:274).

Pea (1993 citado por Biddle y cols. 2000) diferencia entre la distribución de la cognición entre personas y herramientas y la distribución de la cognición dentro del conjunto de personas. Por lo que se refiere al primer tipo, señala que las herramientas no solo aumentan la cognición, en algunos casos la transforman. El

uso de herramientas puede provocar cambios cuantitativos y cualitativos en el pensamiento. En relación al segundo tipo, explica que para muchas tareas cognitivamente muy complejas, ninguno de los participantes en la tarea puede tener el conocimiento y las habilidades para resolverla de manera individual.

Si hablamos de herramientas como los recursos didácticos y las estrategias de aprendizaje de los que echa mano el profesor, concientizarlos de que tienen una función que amplía y transforma la cognición ayudará a que los consideren como un apoyo indispensable en el trabajo dentro del aula, cuyo uso deben planear y evaluar.

La organización social de la cognición distribuida permite que los grupos lleven a cabo tareas cognitivas más allá de las capacidades de cualquier miembro (Hutchins, 1991 citado por Biddle y cols. 2000). **El trabajo colaborativo** viene a ser una herramienta para la distribución de la cognición en el aula universitaria. De igual manera el trabajo colaborativo favorece la interacción y el compromiso de los participantes. Todos los estudiantes deben tener la oportunidad de aprender y practicar habilidades cognitivas de más alto nivel y también de más bajo nivel, porque importa el aprendizaje y no solo la eficacia de la realización de la tarea. Se busca preparar estudiantes para ser personas que siguen aprendiendo a lo largo de la vida o para ser “expertos en aprendizaje”. El docente tiene como responsabilidad crear una *comunidad de aprendizaje* dentro del aula e integrar la tecnología y las herramientas tecnológicas en las experiencias de aprendizaje.

Las aulas donde se vive la cognición distribuida, se caracterizan por una cultura de respeto mutuo, responsabilidad individual y compartida y una comunidad de discurso donde las ideas se comparten y exploran libremente (Brown y cols 1993 citados por Biddle y cols. 2000).

Estas características enfatizan de manera implícita la necesidad de que se proporcione a los estudiantes oportunidades para explorar las ideas en contextos ricos y que las prácticas docentes sean “atrevidas”. La práctica docente “atrevida” considera la puesta en marcha de actividades y actitudes en las cuales el

docente se “aventura” a dejar el prototipo de ser el centro del conocimiento y promueve la construcción social del conocimiento ejerciendo una función de mediador desafiando sus propias creencias.

Para esto, los profesores deben conocer estrategias de instrucción que les ayuden a centrarse en el pensamiento de los estudiantes y facilitar las actividades cognitivas. Anderson (1989b) y Brophy (1989) citados por Biddle y cols. (2000) identifican una serie de elementos para promover la enseñanza dirigida a la comprensión y el aprendizaje autorregulado:

La función del profesor como mediador de un aprendizaje significativo.

El conocimiento sobre cómo crear un ambiente de clase que promueva el aprendizaje enfocado a la interpretación y la autorregulación.

El conocimiento de métodos de evaluación que revelen el pensamiento de los estudiantes.

Dentro de estas teorías, el enfoque de Lave & Wenger (2003) es relevante respecto a la naturaleza social, distribuida y contextualizada de la cognición. De alguna manera ellos retoman todos estos aspectos cuando hablan del APRENDIZAJE SITUADO. Generalizan la visión de Brown et al. (1989) Al considerar el aprendizaje como algo que ocurre en comunidades de práctica. El **aprendizaje** es así conceptualizado como un proceso de iniciación, de integración y de colaboración en el interior de diferentes comunidades de práctica. Las ideas básicas subyacentes al aprendizaje como práctica cognitiva son que el aprendizaje es un proceso de construcción y que la adquisición de conocimientos y de competencias debe estar inserta en un contexto social y funcional de su utilización.

En este sistema de actividad, el *aprendizaje situado* tiene que ver con ciertas formas de coparticipación que crean compromisos sociales y proporcionan el contexto para que se dé el aprendizaje.

“Participación periférica legítima: modo particular de involucramiento de parte del aprendiz a un limitado acuerdo y con una limitada responsabilidad respecto al producto final como un todo” (Lave y Wenger 2003: XIX)

Su foco es la relación entre las situaciones sociales en las que ocurre el aprendizaje y explora el carácter situado de la comprensión y la comunicación humana; como vehículos para apropiarse del conocimiento. En palabras de Lemke (1997) el diálogo, en sus diferentes estructuras como soporte de la comprensión y comunicación humana.

El aprendizaje, el significado y la comprensión de la "actividad" están en relación con los contextos de la misma. La comunidad que participa en el contexto de aprendizaje, es decir la comunidad que representa al docente y los alumnos, "aprende" y el aprendizaje se distribuye entre los participantes, la habilidad de la comunidad para reproducirse a sí misma deriva del mantenimiento de ciertos modos de coparticipación en los cuales está incorporada.

En la situación áulica se considera los diferentes modos en que los alumnos se involucran con las actividades que propone el maestro y que ponen de manifiesto el compromiso personal con su propia formación disciplinar. Esta forma particular de involucrarse les permitirá adquirir la "habilidad de ejecutar", en otros términos de "aprender a hacer". Pero además de lograr un aprendizaje como desarrollo de "habilidades interactivas transportables" que les permitirán aplicar el conocimiento en diferentes contextos.

En la comunidad de práctica son comunes las relaciones intencionales y las relaciones contractuales, transfiriendo este concepto al ambiente de aula, en la relación maestro alumno hay una intención pedagógica de lograr que el alumno aprenda (o al menos siempre debería de haberla), pero también hay una relación contractual que establece una corresponsabilidad entre ambos actores del proceso de aprendizaje.

Si bien esta *relación maestro alumno es un recurso estructurante del aprendizaje*, también lo son las relaciones posteriores con los otros compañeros.

La actividad pedagógica no es la única fuente estructurante del aprendizaje. Una perspectiva descentrada del maestro como pedagogo, mueve el interés del análisis lejos de la enseñanza y dentro de la intrincada estructura de las fuentes comunitarias del aprendizaje. Este es el lugar del conocimiento asentado en la *participación o en la organización de las relaciones sociales*. (Lave & Wenger 1991)

"el aprender en sí, es una práctica improvisada: un currículum de aprendizaje, desplegado en oportunidades para involucrarse en la práctica. No es una serie de premisas específicas para una práctica apropiada" (Lave & Wenger, 2003: 62)

Ir "*entendiendo*" la actividad y hacerla "*suya*" por parte de los estudiantes, significa "*apropiarse de la tarea, actividad o conocimiento*" así como *hablar ciencia*. El currículum de aprendizaje, se delimita desde el estudiante, es decir desde la "*agencia*" de él para aprovechar las oportunidades "*situadas*" para el desarrollo de la actividad. Aunque como ya revisamos en la propuesta de Lemke, no es algo que surja de manera espontánea, sino que debe ser prevista por el docente al hacer consciente las relaciones existentes entre los contenidos temáticos revisados.

Mientras que el currículum de enseñanza es construido por el docente para los estudiantes. Proporciona y por ende limita los recursos estructurantes para el aprendizaje (controlando el acceso a ello) y el significado de lo que es aprendido está mediatizado a través de la participación del docente y de *las estructuras de actividad que comúnmente emplea*.

"*Comunidad*: implica la participación en un sistema de actividad respecto del cual los participantes comparten comprensiones concernientes a lo que están haciendo y lo que eso significa en sus vidas y para sus comunidades". (Lave y Wenger, 2003:74).

En la *comunidad* entendida como el grupo escolar, es probable que los estudiantes universitarios se vinculen como miembros de comunidades no solo para el aprendizaje temático, sino para *ir conformando tanto su identidad como*

sujetos en proceso de convertirse en adultos, así como su identidad de “estudiantes”.

"Una comunidad de práctica es una serie de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo a través del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica, tangenciales y superpuestas. Una comunidad de práctica es una condición intrínseca para la existencia del conocimiento, porque mínimamente proporciona un soporte interpretativo necesario para dar sentido a su herencia": (Lave y Wenger, 2003:74).

2.7.2 La perspectiva sociocultural y centrada en la comunidad

Considera que las relaciones sociales, la comunidad y la cultura tienen un papel en la cognición y el aprendizaje. Esta perspectiva retoma los aportes de Vygostky, que se detallaron al inicio del capítulo y también considera las aportaciones de Lave y Wenger respecto al aprendizaje situado, que se revisan párrafos arriba.

Para Lave (1991), el proceso de adquisición de conocimientos culturalmente significativos se debe entender como el proceso por el que uno se convierte en miembro de una comunidad, lo cual requiere de un tiempo, de un proceso y de participación.

El aprendizaje como proceso de formación de la identidad dentro de una comunidad estructurada culturalmente, implica la concepción de la mente y de los conocimientos como procesos que se producen cuando las personas interactúan en actividades comunitarias “la mente y el mundo social se constituyen mutuamente” (Lave, 1991). La práctica escolar artificial y alienadora, produce conocimientos carentes de autenticidad debido a su separación artificial de las comunidades y de las prácticas socioculturales de las que originariamente formaba parte.

El razonamiento y el aprendizaje son el resultado de la interacción social que tiene lugar entre los miembros de una comunidad, de ahí que “Situación la cognición en el proceso de la actividad de la comunidad supone una idea de cognición como algo “distribuido” dentro del contexto en el que se produce” (Biddle y cols., 2000:41)

Rogoff (1990, citada por Biddle y cols. 2000) destaca la naturaleza situada del aprendizaje, todos los aspectos: la conducta, la cognición, el lenguaje y las respuestas afectivas se siguen unos a los otros dentro de la actividad cultural en la que se producen, de manera que los tipos de actividad se deben convertir en unidades de análisis e interpretación, no el alumno como individuo ni sus características o destrezas individuales. Así mismo, la apropiación participativa se entiende como la progresión en la naturaleza de la interacción entre el estudiante y el profesor y es lo esencial del desarrollo cognitivo.

La apropiación no significa “interiorización” en el paradigma constructivista cognitivo, sino que tiene la connotación de un proceso mediante el cual dos personas llegan a comprenderse mutuamente y a trabajar juntas de forma eficaz, el novato/ principiante llega a pensar, percibir y comportarse como el experto. Es un proceso sustancialmente recíproco, creativo y específico de la situación (Rogoff, 1993).

Partiendo de que el proceso social es la sustancia del proceso cognitivo, el problema entonces es crear en el aula un proceso social que sirva de modelo de los procesos cognitivos reales. Diversos autores realizaron una serie de experimentos para trasladar las ideas socioculturales a la práctica concreta del aula (Brown, 1992, 1994; Brown, Ash, Rutherford, Nakawa, Gordon y Campione, 1993; Brown y Campione, 1994). Mencionan que es fundamental que los alumnos se conviertan en aprendices expertos capaces de aprender a aprender, en donde el maestro es un modelo del aprendedor experto automotivado e inteligente.

Para establecer una comunidad de personas que aprenden hay que hacer dos cosas: definir las actividades de aprendizaje, mostrar cómo se realizan y practicarlas; y fijar unas normas de actuación que organicen la participación efectiva en las comunidades de aprendizaje (Biddle y cols., 2000:48).

Las normas de la participación cooperativa entre los alumnos estaban presentes a lo largo de todo el proceso. “El debate constructivo, la objeción y la crítica eran el medio, más que la excepción” (Brown y otros, 1993: 200 citados por Biddle y cols., 2000:49)

El trabajo colaborativo - explicado en párrafos anteriores - entre los participantes del aula es un elemento necesario para crear comunidad de aprendizaje. Zuckerman (1994 citado por Biddle y cols. 2000) realizó un estudio para crear una comunidad de aprendices efectiva, concluye que el desarrollo de las destrezas sociales y de aulas eficaces se considera que está integrado al desarrollo de las destrezas intelectuales. La formación en un área redundante en beneficio de la otra. Por tanto desarrollar una clase efectiva que significaba desarrollar una comunidad centrada en el aprendizaje (Rogoff, y Brown y Campione) es una cuestión de desarrollar las destrezas socio intelectuales específicas.

Un último aspecto importante de revisar es el que se refiere a la cultura del oficio del estudiante, es decir “ser estudiante” significa ejercer ese oficio, el oficio de estudiante, que para muchos docentes, les representa el compromiso del alumno para con las actividades de aprendizaje; en el marco de las comunidades de práctica desempeñar este oficio se relaciona con la motivación intrínseca, la identidad (reconocerse como estudiante y *trabajar* como tal) y por supuesto el involucramiento en las actividades a través de los diversos modos de participación.

El análisis sociológico de cómo los estudiantes aprenden a ser estudiantes dentro del sistema escolar tradicional (Woods, 1980), está ligado a la integración de lo social y lo cognitivo que postula la orientación sociocultural. La cultura institucional permea al aula y los estudiantes deben negociar su propia situación individual, sus funciones y su estatus (Ball, 1980). (Biddle y cols. 2000:51)

Para explicar de forma completa cómo se interrelacionan los procesos socioculturales y la cognición hay que tener en cuenta todos los aspectos de la vida escolar de los alumnos. Esta explicación integrada, no se ha dado, de momento. (Biddle y cols., 2000:51)

El aprendizaje y la cognición están distribuidos y se extienden por todos los aspectos de las actividades y los contextos que los producen. “Configurar la naturaleza del proceso educativo es configurar la naturaleza de la comunidad en la

que se produce”, crear comunidades de aprendices es crear una nueva cultura en el aula (Rogoff, y Brown y Campione citados por Biddle y cols. 2000).

Las teorías socioculturales de Lave y Rogoff, resaltan de manera implícita la importancia del lenguaje como la principal herramienta sociocultural con la que se negocia socialmente la participación en las comunidades de práctica.

2.7.3 La perspectiva lingüística

Sobre la cognición y el aprendizaje que se producen en el aula, analiza con detalle de qué modo actúa el lenguaje en la organización de las relaciones sociales que se establecen entre alumnos y profesores, y en la creación de los conocimientos y significados que constituyen el curriculum experimentado.

El lenguaje no es un medio transparente ni neutral con el que los conocimientos ordenados previamente se transmiten de la mente del profesor a la mente de los alumnos. Las aulas son comunidades lingüísticas que desarrollan sus propias formas de lenguaje. (Biddle y cols., 2000:70)

Se distinguen tres tipos más o menos diferentes de teorías sobre el proceso que se producen en el aula y que se centran en el lenguaje (Biddle y cols., 2000:53)

- 1) Basada en conceptos y métodos de análisis que se utilizan en lingüística y sociolingüística. Su objeto de estudio es como se negocia los conocimientos y oportunidades de aprendizaje y cómo “nacen de la palabra”.
- 2) Se basa en una idea de lenguaje como artefacto cultural.
- 3) Considera que un género lingüístico tiene una importancia capital en la cognición. Por ejemplo la narrativa como estructura organizativa primaria sobre la que reposa nuestra forma de pensar, llegar a entender y recordar la experiencia.

Nuthall (2000 citado por Biddle y cols. 2000) considera que si las ideas socioculturales y lingüísticas se incorporan al modelo constructivista cognitivo de los procesos mentales, se puede ver de qué forma el lenguaje y los procesos sociales del aula construyen el sistema de adquisición y retención de conocimientos de los alumnos. Menciona la evidente necesidad de que los profesores entiendan que la enseñanza es la gestión del aula como una comunidad y no simplemente como la instrucción de determinadas disciplinas.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

En este capítulo se muestra el camino metodológico construido para realizar la investigación. En la primera parte se mencionan características relevantes del paradigma cualitativo con el fin de justificar su uso en este trabajo. En la segunda parte se detalla su aplicación en la presente investigación.

Es necesario mencionar que las prácticas docentes han sido estudiadas desde diferentes paradigmas, estas diferentes concepciones o enfoques enfatizan o privilegian variables distintas según sea el caso; se pueden centrar en variables de presagio, variables de contexto, variables de proceso o en variables de producto. (Wittrock, 1997)

La presente investigación, “prácticas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje”, se ubica en un punto de encuentro entre las variables de proceso y las variables de contexto, porque se consideran los procesos áulicos como elementos que conforman el contexto de trabajo al interior del salón de clase y además interesa cómo se desarrollan estos procesos.

Desde otro punto de vista, en torno a las aproximaciones metodológicas que han sido utilizadas para estudiar la práctica educativa de los docentes, es posible distinguir dos principales líneas de investigación:

La primera de ellas dirigida a la evaluación de las cogniciones (Kagan, 1990) o pensamiento pedagógico (Shavelson y Stern, 1981) de los profesores. La segunda, orientada al análisis de la práctica educativa, en la cual convergen gran cantidad de disciplinas sociales que aborda el análisis de las decisiones que toma el profesor in situ y que se ha denominado “enseñanza en acción” (Shoenfeld, 1999). Esta segunda línea de investigación puede permitir, en un futuro, integrar tanto los estudios sobre la cognición de

los profesores como los de la investigación sobre el análisis de la práctica educativa. (Fierro y García compiladores, 2005:132)

Esta investigación se coloca en la línea de análisis de la práctica educativa, particularmente la práctica docente; el estudio de las prácticas educativas en contextos naturales de observación permite el análisis del proceso y de la génesis de los significados a partir del propio contexto de construcción (Cubero, 2005).

Desde otro ángulo, en el estudio de las prácticas educativas han surgido diferentes enfoques a partir de las diferentes ciencias interesadas en la práctica educativa: psicológicos, sociológicos, antropológicos, etnográficos, lingüísticos, etc. Una premisa al respecto es que “no existe la práctica educativa” sino “las prácticas educativas” Bazdresch, M. (en Mejía, 2003), este postulado es relevante para nuestra investigación.

3.1. ENFOQUE

La presente investigación se inscribe en la tradición interpretativa, dentro de un enfoque cualitativo, el cual parte de un razonamiento inductivo y se fundamenta en observaciones que hacen emerger las preguntas de investigación. La investigación cualitativa conjunta estrategias, métodos y técnicas de investigación específicas orientadas a la interpretación, aceptan el reto de la subjetividad, valoran el discurso propio de las personas, grupos o comunidades y buscan la comprensión de los fenómenos del comportamiento humano estudiados, entendidos en su contexto interpersonal, social y cultural.

El Modelo de investigación de este trabajo es Comprensivo / Interpretativo, explica la acción social en términos de los motivos de los individuos inmersos en ella; requiere identificar el sentido de la acción según la intención del actor y reconocer el contexto al que la acción pertenece y tiene sentido. Es decir el paradigma interpretativo establece una clara distinción entre la acción humana y el

movimiento físico de un objeto, en la primera existe un significado mientras que en el segundo no. Esta diferencia implica que para comprender las acciones de las personas es necesario desentrañar el significado que las constituye, el cual conlleva una intención que puede ser comprendida únicamente en los términos del sistema de significados al cual pertenece. De ahí que la interpretación sea el punto álgido de la investigación sobre prácticas docentes.

Método

Se utilizó un método mixto que combina la recolección de datos cualitativos y cuantitativos. De acuerdo con Mejía (2003) en los métodos mixtos la combinación de ambos puede ser paralela o simultánea, secuencial o de fases. En la primera, el uso de los métodos cualitativos y cuantitativos no requiere interacción entre ambos durante la recolección de los datos, pero si hay complementariedad entre ambos durante la etapa de interpretación. La combinación secuencial o de fases, utiliza los resultados de un enfoque (ya sea cualitativo o cuantitativo) para planear el uso del otro enfoque.

En esta investigación, la combinación utilizada fue la *paralela* (Mejía, 2003) pues se recolectaron dos tipos de datos, cualitativos y cuantitativos. Los cualitativos a través de la observación de aulas, la entrevista a docentes y el grupo de conversación. Estos datos se obtuvieron de manera independiente del análisis de los datos cuantitativos obtenidos de las bases de datos del sistema de información institucional. Los datos cuantitativos se refieren a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y a la evaluación de los docentes. Ambos tipos de datos (cuanti y cuali) se articulan y apoyan la triangulación en la interpretación de la información obtenida.

Considerando las categorías de Sampieri (1991) se realizó un estudio exploratorio, transversal y descriptivo. Es exploratorio porque explora el tema de las prácticas docentes universitarias, un tema poco abordado, es un estudio transversal porque la recolección de datos se da en un solo corte de tiempo (en el

semestre agosto diciembre 2009) y es descriptivo porque describe las prácticas docentes mediante la observación.

La unidad de análisis de nuestro estudio, es la práctica docente, siguiendo a Porta (2003) las unidades de análisis “constituyen los núcleos de significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación y recuento.”

Para explicar *el proceso de construcción del objeto de conocimiento* de esta investigación, retomamos a Zemelman (1992).

Para Zemelman (1992) la organización metodológica del descubrimiento de la realidad, requiere distinguir entre un pensar teórico formal y un pensar que reconoce en la articulación el marco lógico epistemológico que garantice que el pensamiento se oriente hacia la objetividad. La dialéctica como concepción de la realidad implica una forma racional en la que predomina su función lógica constructiva sobre su “carga teórica”. *La organización categorial de la dialéctica* es crítica, en tanto no es una estructura conceptual cerrada sino una lógica para la teorización, “que sirve de fundamento para la definición de conceptos, que como mecanismos de utilización de los corpus teóricos, permitan abordarlos desde fuera de sus límites al tener ellos la función de organizar los campos de observación sin reducirlos a un orden explicativo preestablecido” (Zemelman, 1992:184).

La aprehensión, contrario a la explicación, “es una forma articulada de razonar sin precipitar ninguna jerarquización sobre los contenidos... su función es concebir lo real como niveles en proceso de articulación, por medio de los cuales se manifieste el dinamismo que pueda estar determinado por cualesquiera de esos niveles en su relación recíproca” (Zemelman, 1992:185)

El ir y venir, durante el proceso de investigación, entre la revisión teórica y el contacto con los datos empíricos, posibilita el movimiento entre aprehensión y explicación teórica para construir el conocimiento acerca de las prácticas docentes universitarias.

De acuerdo con Zemelman (1992: 196) “el proceso constructor del objeto consiste en reconstruir un campo articulado con bases en un problema eje que sirva de punto de partida del conocimiento...y que se sitúa entre la aprehensión y la explicación... el uso de los conceptos enfatiza su función de construcción de observables y no lo teórico-explicativa”.

Para Zemelman (1992:201) “la esencia está en pensar los conceptos como organizadores de la relación con la realidad; y, una vez delimitada la realidad como campo de objetos posibles, proceder a destacar las opciones de explicaciones teóricas... cuando la teoría se utiliza en esta función delimitadora o epistemológica, a los conceptos los denominamos ordenadores”. “Los conceptos ordenadores reemplazan lo teórico general por una exigencia epistemológica general; esto es, establecer una relación de posibilidad entre los conceptos y avanzar en la especificación de su contenidos mediante la reconstrucción de la articulación”.

En un sistema de articulación (Zemelman, 1992:204) el esquema es: concepto ordenador → Universos de observación → articulación → inferencia mediante elementos de apertura de cada concepto.

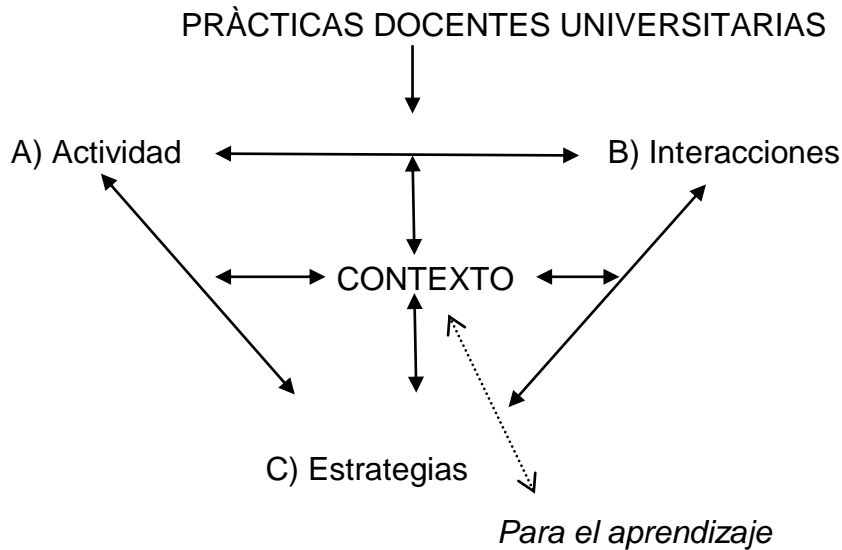
El concepto ordenador cumple la función de relacionar de manera inclusiva a todos los demás conceptos, y determinar los puntos de articulación en los cuales fundamentar el análisis, sin necesidad de encuadrarse en un modelo teórico. Asimismo, “los conceptos que cumplen la función de nexo mediador se contienen en el concepto ordenador de base; estos no constituyen una proposición teórica; antes bien cumplen estrictamente una función epistemológica: organizar las vinculaciones con la articulación o totalidad” (Zemelman, 1998:213).

“El procedimiento para determinar este concepto base es la selección previa de los conceptos ordenadores para delimitar universos de observación, y después, tomando éstos como marco, proceder a definir las relaciones posibles entre los conceptos ordenadores, hasta llegar a determinar el concepto más inclusivo” (Zemelman,1998:225). Las relaciones pueden ser de *implicación*

(relaciones lógicas derivadas del contenido del concepto y que denotan el rasgo empírico “observable”) y de *articulación* las cuales pueden reconocerse una vez efectuada la reconstrucción del conjunto de ellas.

Con base a lo anterior, definimos nuestro *concepto base* como las prácticas docentes universitarias, por ser el concepto más inclusivo y el que organiza la relación con la realidad, además nos permite articular lo observado para explicar las diferentes prácticas universitarias. El concepto de contexto cumple con la función del *concepto nexa* para organizar las vinculaciones posibles de las categorías observadas con el concepto base (las prácticas docentes universitarias). Las categorías emergentes de los datos teóricos y empíricos para el análisis es decir los universos de observación, se trocaron en la actividad realizada, la interacción establecida y las estrategias utilizadas para construir el conocimiento.

El siguiente esquema representa lo antes expuesto:



Esquema 19: concepto ordenador de base.

Fuente: elaboración propia

A continuación se muestra la definición construida de estos conceptos:

La **práctica docente** es una acción coherente y compleja, realizada de manera cooperativa y socialmente, que busca lograr los bienes esperados de los participantes, en donde la mediación es un elemento esencial para el logro de los objetivos de la actividad. La práctica docente como actividad, refiere una intención pedagógica que determina en gran medida las acciones que realiza el docente y el rol que desempeña al interior del aula.

Contexto: “lo que enlaza y rodea la práctica docente”. El contexto del salón de clases es el conjunto de los procesos áulicos que se viven en él, estos procesos áulicos se estructuran en tres dimensiones básicas que son a) la estructura de las actividades que organiza el docente, b) las interacciones entre los participantes del aula que se derivan de la realización de las actividades propuestas y c) las estrategias que se utilizan para construir el significado del contenido temático. Estas dimensiones determinan un contexto u otro al interior de cada aula universitaria. La diferencia de un contexto a otro contexto del aula universitaria es precisamente en cómo están organizados estos procesos áulicos. *Contexto para el aprendizaje:* Se refiere a la organización, construcción y gestión de esa serie de experiencias y condiciones que facilitan la apropiación del objeto de conocimiento.

Actividad: Se constituye de tres planos, la actividad propiamente dicha, la acción y la operación. La actividad como un proceso concreto que son las formas más generales y amplias de organizar los comportamientos de los sujetos en relación con su medio, buscan una correcta adaptación y están guiadas por las motivaciones vitales del individuo. Se realiza mediante una colección de acciones. Cada acción busca un resultado (objetivos específicos) que no necesariamente coincide con el objetivo de la actividad, pero que al combinarse entre ellos, respetan una jerarquización y secuencia temporal y al conjuntarse con todos los demás resultados que buscan las diferentes acciones, alcanzarán el objetivo de la actividad. Cada acción se constituye gracias a una colección de operaciones. Las operaciones es la forma en que se realizan las acciones bajo condiciones espacio

temporales concretas, de modo que se rutinizan mientras el entorno no se modifique de modo sustancial.

Interacción: son las relaciones que se establecen al interior del aula como producto de la actividad realizada y estas interacciones se establecen en función del objeto de conocimiento, de las relaciones entre iguales o de la relación docente alumno (s).

Estrategias: son los modos de operación de cada acción para construir el significado del contenido temático u objeto de conocimiento, que pueden estar centradas en los docentes, los alumnos o el propio objeto de conocimiento.

Estos *universos de observación* se problematizan al relacionarse entre sí, a partir de relaciones de *articulación* que se reconocen al ser estudiados y develar la interacción entre ellos. Es decir la actividad influye en la interacción que se promueve y las estrategias que se activan, asimismo la interacción establecida permite ciertas estrategias para construir significado, y las estrategias están en función de la actividad y la interacción.

Aprendizaje: Aunque el aprendizaje se explica desde los saberes, no solamente desde el desarrollo de habilidades cognitivas y es distinto del rendimiento académico; en un enfoque más específico el aprendizaje es la “reestructuración conceptual que resulta del proceso cognitivo”. El aprendizaje permite adquirir el conocimiento y el conocimiento es la incorporación de nuevas estructuras conceptuales.

3.2 ACCESO AL CAMPO

La investigación se realizó en la ciudad de León, Guanajuato particularmente en la Universidad De La Salle Bajío. Es una universidad privada, de tradición lasallista, de inspiración cristiana, con más de 40 años en la región.

Cuenta con cinco campus, tres en la ciudad y dos dentro del Estado. Su población fluctúa entre los 12,000 estudiantes considerando secundaria, preparatoria, profesional asociado, licenciatura, especialidades, maestrías, doctorado y educación continua.

La investigación se llevó a cabo en el campus Campestre ubicado en León y alberga los niveles de licenciatura, profesional asociado, posgrado y educación continua.

Se realizó una invitación a los directores de las diferentes escuelas que componen la universidad (12), para que a través de ellos, se diera a conocer la investigación entre sus docentes y detectara a los maestros interesados en participar. Siete escuelas contestaron la invitación. Se contactó de manera individual a los 7 maestros interesados, se les explicó el proyecto y los métodos de levantamiento de datos, se garantizó el anonimato y confirmaron su participación en el mismo.

La que suscribe, se desempeña como directora de orientación y desarrollo educativo, instancia que es relevante en el apoyo a las escuelas tanto en la atención estudiantil como la atención a docentes, situación que favoreció la viabilidad de la investigación al tener acceso a las diversas bases de datos del sistema de información de la universidad y contar con todos los apoyos institucionales para la realización de la misma.

3.3 INSTRUMENTACIÓN

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron una serie de técnicas y herramientas, que se detallan a continuación:

La observación y grabación tanto en video como en audio, fueron la fuente primaria de información para analizar y detallar las prácticas docentes.

Los registros de observación, documentan los análisis genéricos de cada una de las clases grabadas.

El cuaderno de notas permitió registrar datos explicativos para entender las situaciones de las clases observadas, además de asentar dudas, inquietudes y reflexiones del investigador que se daban en el momento.

Las entrevistas a los docentes observados permitieron recopilar información para elaborar el perfil del docente así como conocer sus intenciones educativas.

Los grupos de conversación con los estudiantes que conformaban los grupos observados, arrojaron información acerca de su apreciación respecto al maestro, su clase y su aprendizaje.

Las bases de datos de la evaluación docente, nos arrojaron información cuantitativa y cualitativa respecto al desempeño docente de estos maestros, en cinco semestres consecutivos (febrero 2008 a junio 2010), para formularnos una apreciación estudiantil global acerca de ellos.

Las bases de datos de la evaluación de los estudiantes, nos permitió conocer el nivel de calificaciones que otorgaron los maestros observados, a sus estudiantes, en los periodos febrero 2008 a diciembre 2009.

Construcción de instrumentos

Se construyó un cuestionario para realizar la entrevista a los docentes y otro para conversar con los estudiantes, que sirvieran de guía para agotar los temas de interés con ambos actores del proceso de aprendizaje. Para ambos cuestionarios se elaboró la tabla de congruencia o de especificaciones, definiendo previamente los objetivos de cada uno.

Instrumentos utilizados:

Guía de preguntas para la entrevista a docentes (anexo 1)

Guía de preguntas para dialogar con los estudiantes de los grupos observados (anexo 2)

Cuaderno de notas para registrar las observaciones realizadas en las aulas.

Cámara de video y audio grabadora para el registro de las clases observadas.

En el proceso de investigación, la autora asumió varios roles: la función técnica de grabar las clases, la función de observadora de las mismas, la función de levantar los datos a través de la entrevista a docentes y llevar a cabo los grupos de conversación con los estudiantes.

La función de desentrañar el significado de las acciones realizadas por los docentes en el aula, fue compartida con la tutora de la investigación a partir del contraste de las mismas.

3.4 PARTICIPANTES Y ESCUELAS

Las escuelas participantes fueron: la facultad de odontología, la facultad de sistemas y computación, la facultad de arquitectura, la escuela de diseño, la escuela de educación y desarrollo humano, la escuela de económico administrativo y la facultad de derecho.

Se observaron y grabaron por tanto siete maestros, uno de cada escuela participante, sin embargo para fines del análisis de la información se seleccionaron a los casos más representativos que nos ofrecieran contrastes en el ejercicio docente y contáramos con un panorama o mosaico que nos mostrara prácticas docentes diferentes.²

² Los tres casos no reportados serán objeto de otros estudios.

Finalmente, los participantes de esta investigación fueron cuatro docentes que impartían clase en alguna de las carreras que se ofrecen en la Universidad De La Salle Bajío campus Campestre. Las características de los maestros participantes, son las siguientes:

	GRACIELA Caso 1	FABIOLA Caso 2	CARLOS Caso 3	LORENA Caso 4
Antigüedad en la universidad	30	21	6	5
Experiencia docente	30	21	10	32
Carrera en que fueron observados	Odontología	Diseño	Computación	Psicología
Funciones que ejercen	Investigación, docencia y ejercicio profesional	Docencia	Docencia y ejercicio profesional	Docencia
Semestre observado	Tercero	Primero	Quinto	Primero
Tipo de clase	Clase (una hora)	Taller (dos horas)	Laboratorio (dos horas)	Clase (una hora)
Número de alumnos en el grupo	46	40	24	29

Esquema 20: Características de los docentes participantes.

Fuente: elaboración propia

- ✓ Participaron tres mujeres y un hombre.
- ✓ Se contemplaron una variedad de materias y carreras; las carreras fueron: odontología, diseño, computación y psicología;
- ✓ Las materias observadas: patología bucal, taller de dibujo técnico, laboratorio de cómputo y comunicación profesional, respectivamente. Puede observarse que el contenido disciplinar también fue diverso, materias con predominio teórico ó conceptual, materias con predominio de contenido procedimental y materias mixtas.
- ✓ Diversidad de funciones: desde maestros que ejercen la investigación, la docencia y la profesión, hasta maestros que se dedican exclusivamente a la docencia.

- ✓ En relación a los años de experiencia docente: participaron docentes de 32, 30, 21 y 10 años de ejercicio docente.
- ✓ En cuanto a los semestres, fueron materias de 1°, 3° y 5° semestre.
- ✓ La antigüedad de estos maestros en la universidad, es variable: 30, 21, 6 y 5 años.

Se cuenta con 12 sesiones de clase grabadas que equivale a un promedio de 1080 minutos de grabación, considerando que las clases de Graciela y Lorena eran de 50 minutos y las de Fabiola y Carlos de 100 minutos.

3.5. RECOLECCIÓN DE DATOS

Los datos fueron recopilados a través de distintos instrumentos y en diferentes momentos del proceso de investigación. A continuación se explican los procedimientos seguidos.

3.5.1. La entrevista.

Como método para recolectar los datos, permite la oportunidad de interactuar cara a cara con los docentes participantes, las entrevistas fueron semiestructuradas pues se basaron en un guión de preguntas.

Se preguntó acerca de la trayectoria docente y profesional así como acerca de las intenciones educativas. Fueron entrevistas formales, de encuentro único, de análisis académico, para comprender la perspectiva de participante (Fontana y Frey, 2000). Las entrevistas fueron realizadas por la investigadora con duración de 60 minutos aproximadamente y se grabaron en audio únicamente. Se llevaron a cabo *antes* de iniciar las observaciones de clase acordando la fecha previamente de acuerdo a la agenda del docente participante. Se levantaron cuatro registros audio grabados, con un total de 200 minutos, se transcribieron textualmente en un procesador de palabras y se guardaron en archivos digitales.

3.5.2. La observación.

Como técnica normalmente utilizada para observar las actividades humanas y las situaciones en que se desarrollan, fue la piedra angular para la recogida de

datos de las prácticas docentes, su objetivo fue identificar estas prácticas docentes.

En un inicio se realizaron observaciones preliminares no focalizadas precisamente para a partir de lo observado construir las categorías a analizar, a medida que se realizaban las observaciones, se profundizaba en el campo teórico al respecto.

Las fechas de observación de la práctica docente fueron planeadas por la investigadora de manera intencionada tratando de coincidir con inicio, medio y fin del semestre. Estas fechas no eran conocidas por los docentes, simplemente el día asignado se llegaba al aula y se le pedía permiso de entrar.

En la primera observación de cada maestro, se explicaba al grupo de alumnos el motivo por el cual la clase se grabaría y el objetivo de la investigación.

Carrera	Observaciones de clase			Observaciones preliminares
Ingeniería	17 sept. 09	27 oct. 09	11 nov. 09	No hubo
Odontología	15 sept. 09	2 nov. 09	10 nov. 09	Nov. 08 y abril 09
Psicología	1 oct. 09	29 oct. 09	13 nov. 09	Marzo 09
Diseño	30 sept. 09	18 oct. 09	28 nov. 09	Abril 09

Esquema 21: Observaciones de clases

Fuente: elaboración propia

Se levantaron 12 registros de observación, se observaron tres clases de cada maestro, durante el semestre agosto diciembre 2009, una clase por mes aproximadamente. Las clases fueron grabadas en audio y en video, se transcribieron textualmente en un procesador de palabras y se guardaron en archivos digitales.

3.5.3. Grupos de conversación

Los grupos de conversación se utilizaron como una herramienta para recoger datos, con las normas que rigen a los focus group pero con la diferencia de que estos eran con número de participantes grande y además eran grupos ya “establecidos”. Consistió en el cuestionamiento sistemático a los estudiantes

respecto al docente, la clase y su aprendizaje. Se buscó minimizar la influencia del moderador en las respuestas de los participantes. Esta técnica buscaba escuchar la voz del alumno en temáticas específicas pero además con fines de triangulación. La fecha fue establecida en conjunto con el profesor y se realizaron en la última semana de clases del semestre, a excepción de la clase de odontología que se aprovechó una clase en que la maestra salió a un congreso. Se realizaron una vez que se grabaron las tres clases de cada maestro, cada grupo tuvo una duración de una hora aproximadamente en general los cuatro grupos participaron de manera propositiva en general. Fueron grabados en audio y video.

Carrera	Grupo de conversación	No. asistentes	Duración (promedio)
Ingeniería	25 noviembre 2009	46	50 minutos
Odontología	11 noviembre 2009	21	50 minutos
Psicología	27 noviembre 2009	24	50 minutos
Diseño	26 noviembre 2009	26	50 minutos

Esquema 22: grupos de conversación

Fuente: elaboración propia

Se levantaron cuatro registros de las sesiones con los estudiantes, equivalente a 200 minutos de grabación, se transcribieron textualmente en un procesador de palabras y se guardaron en archivos digitales.

3.5.4. Bases de Datos

Las bases de datos del sistema de información de la universidad que se utilizaron, eran referidas a las evaluaciones de los docentes y a las calificaciones de los estudiantes.

Estas fuentes se fueron de apoyo a la triangulación, no como situaciones contradictorias sino precisamente para utilizarlas en el reconocimiento de un mismo o idéntico aspecto de la realidad a través de distintos “ángulos”.

3.5.4.1 Reportes de la evaluación a docentes

El objetivo de consultar estas bases de datos fue identificar la apreciación estudiantil acerca de estos maestros por medio del instrumento institucional de

evaluación de los docentes. Este instrumento proporciona información de tipo cuantitativo y cualitativo.

Se consideraron las evaluaciones realizadas por los estudiantes de estos maestros en los siguientes periodos: Febrero – junio 2008, Agosto - diciembre 2008, Febrero - junio 2009, Agosto – diciembre 2009 y Febrero – junio 2010.

Estos reportes cuantitativos nos ofrecen datos:

- ✓ por materia
- ✓ por grupo
- ✓ por cada una de las 28 preguntas de la escala de evaluación
- ✓ por dimensión (planeación y proceso de aprendizaje enseñanza, prácticas de evaluación del aprendizaje, relación maestro alumno)
- ✓ calificación global del maestro en cada grupo
- ✓ calificación promedio del maestro
- ✓ calificación promedio de los docentes de esa misma escuela
- ✓ la calificación promedio de todos los docentes de la universidad.

La evaluación de los docentes nos permite conocer si su calificación es alta o baja o bien si se encuentra dentro de la media. De manera que podemos identificarlo como un maestro bien o mal evaluado por los alumnos, considerando todas las variables arriba enunciadas.

El instrumento institucional considera además los comentarios de los estudiantes respecto a sus maestros. Estos comentarios se concentran en una base de Excel, y se utilizaron filtros para categorizarlos con base a análisis de contenido.

Esta información nos permite conocer que dicen los alumnos del maestro, acerca de la forma en que da la clase, la manera en que los evalúa, la relación que establece con ellos, por nombrar algunos tópicos así como los aspectos que el maestro debe reflexionar para mejorar su práctica.



Evaluación de Profesores DISEÑO INDUSTRIAL

Campus: CAMPESTRE Período: AGOSTO - DICIEMBRE 2008

Criterios de Evaluación		CATEDRÁTICO	CATEDRÁTICA	Planeación y Proceso Enseñanza Aprendizaje (PP)										Evaluación (EV)										Espíritu Lasallista (EL) (Relación Profesor-Alumno)					PP	EV	EL	CG	Total		
CVS	M A T E R I A			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25						26	27
105	DIBUJO TECNICO PARA DISEÑO	D.L.	101	6.1	7.7	7.5	5.0	7.3	6.2	6.7	7.2	6.3	8.1	8.4	5.4	6.7	8.5	6.7	8.7	7.6	7.8	7.4	6.8	6.2	7.7	7.8	7.2	7.8	8.0	7.6	8.0	7.0	7.5	7.5	7.30
106	DIBUJO TECNICO PARA DISEÑO	D.L.	102	6.0	8.8	8.4	6.2	8.2	8.3	8.1	7.3	6.0	7.8	8.7	6.5	7.3	8.1	7.9	7.8	8.0	8.3	8.4	7.1	7.3	8.8	8.3	8.7	8.6	9.0	8.8	8.8	7.5	7.9	8.5	7.91
321	DIBUJO TECNICO INDUSTRIAL	D.L.	311	7.3	8.2	8.7	6.3	7.9	7.8	7.8	7.4	6.1	8.0	8.9	7.0	7.7	7.4	6.8	8.3	7.5	7.5	8.4	7.8	8.1	8.8	8.8	8.8	8.0	7.2	8.1	7.8	7.4	8.1	7.70	
321	DIBUJO TECNICO INDUSTRIAL	D.L.	312	7.2	9.3	8.3	7.0	7.8	7.9	7.8	7.8	5.7	7.9	8.4	7.5	8.4	7.8	8.1	8.4	7.4	7.0	7.8	4.1	5.0	7.8	7.4	7.2	8.0	8.2	7.6	8.3	7.7	6.8	7.4	7.37

PROMEDIO DEL PROFESOR	6.8	8.5	8.2	6.1	7.8	8.0	7.8	7.4	6.0	7.9	8.6	6.8	7.0	7.9	8.9	8.3	7.6	7.8	7.7	8.1	8.5	8.0	8.1	7.9	8.3	8.3	7.8	8.3	7.5	7.4	7.9	7.569
PROMEDIO DE LA CARRERA O PROGRAMA	6.8	7.5	7.8	6.5	7.2	7.5	7.4	7.2	6.1	7.3	7.8	7.2	6.9	7.3	8.7	7.9	7.8	7.8	7.5	6.8	6.9	7.7	7.8	7.8	7.7	8.1	7.4	7.8	7.2	7.3	7.6	7.347
PROMEDIO GENERAL	7.3	7.8	7.8	7.0	7.7	7.8	7.8	7.8	6.5	7.5	8.2	7.5	7.5	7.1	8.4	8.1	8.2	7.8	7.8	7.8	8.0	8.1	8.2	8.2	7.8	7.7	8.1	7.9	7.8	8.0	7.764	

Esquema 23: Ejemplo del reporte cuantitativo

COMENTARIOS POSITIVOS	Filtro tipo de comentario	COMENTARIOS NEGATIVOS	Filtro tipo de comentario	Filtro análisis de contenido
muy buena maestra que te apoya en todoooooo	positivo			
Ella sabe mucho, pero no es buena maestra, siempre nos lleva a la biblioteca porque no planea sus clases.	polivalente	Planear clases y buscar alguien que le ayude a transmitir sus conocimientos porque sabemos que lo sabe. pedagogía es muy importante para nuestra carrera y no estamos aprendiendo nada	negativo	planeación
Es una maestra lindísima, la admiro mucho como maestra y como persona, tiene mucho conocimiento mucho que ofrecernos	positivo	Tiene mucho conocimiento para darnos, yo creo que debería de ser más exigente con ella misma y con nosotros...	polivalente	exigencia
el la mejor maestra la quiero mucho es una persona en la que se puede confiar gracias por tu apoyo	positivo			
Su preparación continúa. Su accesibilidad como persona.	positivo	Ayudar a los alumnos a ubicarse cuando no están seguros de la carrera. Expresar y demostrar que es una persona preparada. A no exponer su vida privada en el aula.	negativo	actitud maestra
		Que prepare las clases, que no tarde tanto tiempo en la misma actividad.	negativo	preparación
		Es una profesora muy preparada y conocedora pero considero que se desvía mucho del tema al dar clases y por ello tardamos mucho en ver un sólo tema. Además tarda mucho en devolver las tareas y los exámenes, y el programa nunca lo entregó por lo que no sabemos si vamos bien o no en el ritmo de los temas. Además, al exponer exige a los alumnos que lo hagan con un profesionalismo que yo no he observado en ella. Siento que le falta preparación de la materia.	polivalente	planeación organización evaluación

Sus estrategias de aprendizaje son buenas y ayudan a comprender mejor su clase.	positivo			
En ocasiones hace las clases muy dinámicas.	positivo	Debería de comentar o revisar las tareas que deja ya que eso serviría para una buena retroalimentación.	sugerencia	evaluación
Su dinámica, me gusta la forma en que explica y da la clase.	positivo	Hilar los temas y aprovechar más las clases, a veces siento que perdemos mucho tiempo en temas vanos y junto con el tiempo también la continuidad de la clase.	sugerencia	organización
Su actitud	positivo	que cuando deje tareas, trabajo, etc. los revise	sugerencia	evaluación
La comprensión, el interés por la clase y enseñar a su alumnos, la dinámica que le da a la materia.	positivo	Que revise las tareas que deja y cuando leamos un artículo o copias que las concluya explicándolas.	sugerencia	retroalimentación
El uso de diferentes técnicas y apoyo de ellas, y apertura al diálogo.	positivo	Mejorar el orden y estructura de la clase, seguir el plan y las actividades del mismo. Tiene los conocimientos, pero siento que se quedan en el aire por no poder aterrizar y concretizar	polivalente	organización
usa diferentes técnicas y vincula con la vida diaria el conocimiento	positivo			
		compromiso	negativo	compromiso docente
es buena maestra	positivo	yo sé que no es por su culpa, pero se nos ha complicado mucho el aspecto de poder practicar	polivalente	prácticas
		su clase me parece insignificante pues no hacemos nada y para empezar ni siquiera prepara su clase, además de que exige algo que ni ella misma cumple	negativo	conocimientos irrelevantes

Esquema 24: ejemplo de un fragmento de análisis de comentarios

Fuente: elaboración propia

Nota.- Esta clasificación en positivo y negativo ya es dada por el sistema; por eso se metieron filtros para categorizar los comentarios con base criterios de investigación.

Síntesis de este ejemplo: 4 materias impartidas (A, B, C, D) tipo de comentarios por materia:

A tiende a polivalencia: /4negativos/2polivalentes/3 positivos

B Tiende positivo:/2 negativos/2 polivalentes/8 positivos/ 4 sugerencias

C tiende a negativo:/7 negativos/1 polivalente/2 positivos/4 sugerencias

D polivalente: / 8 negativos/11 positivos / 4 sugerencias

63 comentarios: 21 negativos, 5 polivalentes, 24 positivos

12 sugerencias

Temas a atender: la planeación y organización de la clase

3.5.4.2 Reportes integrados de la evaluación del docente

Este es otro instrumento institucional que se analizó, se consideraron los reportes de estos maestros en los siguientes periodos: Febrero – junio 2008, Agosto - diciembre 2008, Febrero - junio 2009, Agosto – diciembre 2009

En ellos se muestran (datos cuantitativos):

- ✓ la calificación otorgada por su directivo respecto al cumplimiento de tareas administrativas como entrega de calificaciones a tiempo, entrega de la planeación del semestre y su participación en la vida colegiada y académica de la escuela.
- ✓ la calificación final otorgada por los estudiantes en las siguientes dimensiones:
Planeación y proceso de aprendizaje enseñanza,
Prácticas de evaluación del aprendizaje y
Relación maestro alumno.
- ✓ Incluye también la autoevaluación del docente en: planeación y proceso de aprendizaje enseñanza, prácticas de evaluación del aprendizaje, relación maestro alumno, cumplimiento administrativo y vida colegiada.

Este reporte ayudó a conocer la apreciación del director respecto a la práctica docente del maestro y además identificar la propia apreciación del docente respecto a su labor. De igual manera nos permite apreciar si la calificación del maestro es alta, baja o dentro de la media con relación a las tres fuentes de información que recupera este informe: el directivo, los alumnos y el propio docente.



Evaluación Docente - Reporte de Resultados

Periodo: AGOSTO - DICIEMBRE 2009

Campus: CAMPESTRE

Profesor: _____

Carrera: _____

Tabla de resultados por grupo

Cve.	MATERIA	Carr.	Gpo.	Al	n	Escala de apreciación estudiantil (EAE)					Lista de control directivo		Calificación final integrada
						PP	EV	EL	CG	CGp	LCD	LDCp	DDS
316	PATOLOGIA GENERAL	L OD	301	40	40	72	80	83	77	54	96	29	83
316	PATOLOGIA GENERAL	L OD	302	44	44	69	70	78	72	50	96	29	79

Al: Tamaño del grupo.
n: Tamaño de la muestra.
PP: Planeación y proceso enseñanza aprendizaje.
EV: Evaluación.
EL: Espíritu lasallista

CG: Calificación general.
CGp: Calificación general ponderada al 70%
LCD: Resultado de la lista de control directivo.
LDCp: Resultado de la LCD ponderada al 30%.
DDS: Desempeño docente sobresaliente: Aparece un * cuando el grupo en cuestión ha otorgado una calificación sobresaliente al profesor.

Tabla de resultados globales	Dimensiones					
	Planeación	Proceso E-A	Evaluación	Espíritu lasallista	Calificación general	Cumplimiento administrativo
Escala de apreciación estudiantil. Resultados promedio del profesor.	71		75	80	75	-----
Lista de control directivo. Resultados del profesor.	-----	-----	-----	-----	-----	96
Autoevaluación.	100	66	100	100	-----	100
Media de la carrera.	76		76	81	77	81
Desviación estándar de la carrera.	10		10	10	09	10
Límite mínimo de excelencia (la media más una desviación estándar)	86		86	92	87	91
Límite inferior permitido (la media menos una desviación estándar)	66		66	71	68	71

Para efectos de cálculo y comparación se consideran 2 cifras decimales.

Esquema 25: Ejemplo de reporte integrado de los resultados de la evaluación docente:

Fuente: elaboración propia

3.5.4.3. Reportes de los resultados de la evaluación a los alumnos

El objetivo de consultar estas bases de datos fue identificar las calificaciones que otorgan estos maestros que nos permitiera apreciar el índice de aprovechamiento de sus grupos, el índice de reprobación y el índice de bajas.

Se consideraron las calificaciones otorgadas por los maestros a *todos los grupos que atendieron*, en los siguientes periodos: Febrero – junio 2008, Agosto - diciembre 2008, Febrero - junio 2009 y Agosto – diciembre 2009. Revisar las calificaciones que otorga a todos los grupos que atendió y no solo exclusivamente

al que se observó, nos permite identificar la regularidad de su práctica en este rubro.

De las calificaciones otorgadas a los estudiantes por cada uno de los maestros observados, el reporte nos muestra los datos por grupo:

- ✓ Periodo
- ✓ Carrera
- ✓ Materia
- ✓ Semestre
- ✓ la calificación promedio
- ✓ el total alumnos, aprobados, reprobados y los porcentajes equivalentes
- ✓ así como las bajas.

Lo que nos permite obtener una visión global de la práctica del docente bajo estos indicadores.

Nombre	Grupo	Calif. Promedio	No. Alumnos	Aprobados	Reprobados	% Aprobados	% Reprobados	Bajas
Laboratorio de cómputo IV	401	4.21	32	14	18	43.75	56.25	2
Automatización de sistemas	811	7.21	28	25	3	89.29	10.71	0
Laboratorio de cómputo v	511	5.78	32	22	10	68.75	31.25	0
Algoritmos	101	6.59	27	21	6	77.78	22.22	1
Programación visual	301	4.76	13	7	6	53.85	46.15	2
Acceso a datos sobre internet	511	7.23	17	16	1	94.12	5.88	0
Lógica de programación de computadoras	101	5.58	36	25	11	69.44	30.56	3
Laboratorio de cómputo IV	401	7.75	24	22	2	91.67	8.33	0
Calidad en tecnologías de información	811	8.56	16	16	0	100.00	0.00	0
Programación web	401	5.25	12	7	5	58.33	41.67	0
Programación de dispositivos móviles	611	7.53	15	14	1	93.33	6.67	0
Fundamentos de programación estructurada	201	6.06	31	19	12	61.29	38.71	1
Laboratorio de cómputo V	511	7.42	26	25	1	96.15	3.85	0
Laboratorio de cómputo VII	711	7.55	20	20	0	100.00	0.00	0
Introducción a la programación	101	6.92	13	10	3	76.92	23.08	1
Programación visual	301	5.40	15	10	5	66.67	33.33	0
Acceso a datos sobre internet	511	7.16	6	5	1	83.33	16.67	0

Esquema: 26 Ejemplo de un fragmento de la base de datos

Fuente: elaboración propia

Nota.-

Las materias marcadas en amarillo son precurriculares a la materia observada.

Las materias marcadas en verde las impartió en el semestre observado, la materia en verde claro, fue la observada.

3. 6 MÉTODO DE ANÁLISIS

El análisis de los datos cualitativos se refiere al proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida para establecer relaciones, interpretar, extraer significado y conclusiones (Spradley, 1980) y se caracteriza por su forma cíclica y circular.

Con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación y con las prácticas docentes como las unidades de análisis, se utilizó el método de análisis de datos cualitativos propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996) a partir de los supuestos de Miles y Huberman (1994). El proceso se configura en tres aspectos clave: reducción de datos, disposición y transformación de estos y, obtención de resultados y verificación de conclusiones.

El registro de la información sobre la realidad se realizó con el video, el audio, la propia observación y el cuaderno de notas.

La información registrada se materializa en las expresiones: verbal (audios) escrita (transcripciones) e iconica-visual (videos).

El proceso de transformación de la información requiere de elaboraciones conceptuales producto de la percepción del propio investigador, su interpretación, sus conocimientos previos sobre el tema de análisis y los sesgos involuntarios.

3.6.1. Etapas del análisis de datos cualitativos

- 1) Reducción de datos
- 2) Disposición y transformación de los datos

3) Obtención de resultados y verificación de conclusiones

3.6.1.1 Etapa de reducción de datos

Esta etapa se construye a partir de la lectura detallada y repetida de las transcripciones de los videos, la revisión de los mismos y las anotaciones de datos relevantes que solo la lectura de la transcripción y la observación del video de manera paralela, arrojan para el entendimiento general de la clase y sus pormenores.

El cuaderno de notas del investigador apoyó para redondear los pormenores de este primer momento del análisis.

Con fines de ayudar a la categorización, como primer ejercicio, se utilizó el esquema de análisis por segmentos, a continuación un ejemplo:

Registro de aula

Análisis por segmentos

1. Segmentación de clases:

- a) Organización del segmento
- b) Actividad que caracteriza al segmento
- c) Interactividad que se establece entre educador y educando

Se utilizaron dos colores para diferenciar la actividad de la interacción, la interacción en color azul y las actividades en tonalidades de verde según la profundidad de la misma. Además se marcó en amarillo, el tiempo de duración. en amarillo se marcan los tiempos del segmento.

Ubicación

Exposición

Actividad

Interacción (diálogo pregunta respuesta)

Odontología 30 septiembre 2009 – Maestra: Graciela -

Tema: Insuficiencia cardiaca

Nota.- los primeros segundos de la clase no se grabaron...

00 Ma: La hipertrofia es la respuesta a la insuficiencia cardiaca, bueno ¿de qué se mueren los hipertensos? ¿Si leyeron?

Aa: De infartos.

Ma: Va de la mano con los Infartos. ¿De qué más va de la mano?

Aa: Accidentes cerebrovasculares.

Ma: Accidente cerebrovascular, ¿qué más?

Aa: Renal.

28 Ma: y renal, ya, ya salieron las tres. Si dejamos que un paciente hipertenso no se alinee al tratamiento y dejamos que la enfermedad evolucione, va acabar muriendo o de insuficiencia renal o de infarto al miocardio o angina de pecho, y por lo tanto insuficiencia cardíaca congestiva y accidentes cerebrovasculares. 58 Por lo tanto ¿Por qué, qué es lo que daña la hipertensión, a qué daña?

Aa: A los vasos y a las arterias.

Ma: Afecta a los vasos y a las arterias. Ya tenemos a los vasos y a las arterias, 1:13 ése es el grave problema. La hipertensión al principio no se siente nada. Mentira que por ahí pueden darse cuenta; no somos baumanómetros (risas). -Es que yo sé cuando me sube la presión. No.- Ay, es que me duele la cabeza. Yo sé, porque me duele la cabeza. Hay veinte mil razones para que les duela la cabeza, la única manera de saber si somos o no, si la gente es hipertensa es tomando la presión arterial, no hay de otra. Y al principio no se siente nada, es hasta que aparece el daño en los tejidos cuando aparecen los signos y los síntomas de la hipertensión. ¿Signos como qué?

1:56 Aa: Ruidos.

Este esquema que utilizó un criterio primordialmente conversacional, fue útil pero solo para las clases expositivas, para las clases como los talleres o laboratorios no fue práctico este criterio porque por la misma naturaleza de estas

clases, la interacción era en un continuo difícil de segmentar. Sin embargo la diferenciación de la actividad, según las estrategias puestas en juego si fue útil para todas las clases observadas.

Se buscó otra estrategia adecuada para el el análisis de todas las clases y se construyó una tabla de tres columnas cuyos títulos fueron: a) transcripción literal 2) destacar lo que llama la atención 3) categoría tentativa.

<i>Transcripción literal</i>	<i>Lo que llama la atención</i>	<i>Categoría tentativa.</i>
<p>Mo: Sí... durante la historia prácticamente de su desarrollo como les comentaba ayer, es el desarrollo de aplicaciones. Hace tiempo... empezó a crearse... lo que eran las herramientas que permitían la construcción de interfases gráficas sobre Linux, cómo tal ¿sí? Es ahí donde nacen los proyectos GTK, como tal... ¿sí? Los proyectos GTK tienen ya aproximadamente 6 a 7 años que están trabajando ¿sí? Y permiten construir aplicaciones tanto en C, en C++ y en otras tecnologías eh específicamente, ¿Cuál es... cuál es y cuál ha sido el principal problema de Linux? Bueno, el desarrollo rápido de aplicaciones ¿sí? Con GTK y después se llamó GTK+ ¿sí? Empezó a suceder de que, el construir una interfaz gráfica, tan solo la pura interfaz, el programador se podía llevar tres, cuatro, cinco días... completitos ¿sí? En estar armando el botón, estar poniendo el código dentro del botón, en poner la etiqueta encima del botón, en crear la ventana ¿sí? En establecer que iba a ser un rectángulo, que ahí adentro iban a estar los objetos ¿sí? ehh las cajas de texto, igual, que fuera un tipo etiqueta, pero que esa etiqueta tuviera una entrada, etcétera... entonces, un programador se tardaba cuatro, cinco, seis días en desarrollar una presentación... una... una ventana ¿sí? Situación que en Visual Basic, en Visual C Sharp pues simplemente arrastrábamos y ya teníamos creada la</p>	<p><i>Da una introducción al tema</i></p> <p><i>Contextualiza el tema</i></p>	<p><i>Introducción al tema</i></p>

<p>aplicación ¿no? Entonces ese fue el principal problema en el desarrollo de aplicaciones sobre Linux y por eso el desarrollo de aplicaciones sobre Linux fue lento, lento, lento, lento. Y en el de Microsoft se despegó prácticamente ¿sí? Por eso tenemos miles de aplicaciones que corren sobre Windows y pocas aplicaciones que corren sobre Linux y poca gente que se dedica al desarrollo sobre Linux, ¿Por qué? Por esa desventaja... ¿sí? Esa desventaja empieza a romperse cuando inicia proyecto Mono... y una de las líneas dentro de proyecto Mono era... que se facilitara al desarrollador la creación de la interfaz gráfica... probablemente no cómo lo tenemos nosotros en Visual Studio ¿sí? En el cual arrastramos</p>	<p>Compara dos aplicaciones</p>	
<p>Mo: ... nos vamos a propiedades y ahí en propiedades nosotros configuramos, no bajo ése escenario... Eso nos va a permitir que inicie un proyecto al... aquí que se llama... GTK... Sharp y es ahí dónde inicia. ¿Si, Ricardo? 8:00</p>	<p>Marca en su lapa la ejecución a realizar</p>	<p>Ejemplifica la ejecución</p>
<p>Ao1: Yo... preguntar... GT...GTK, ¿desapareció o qué?</p>	<p>Un alumno levanta la mano (es un alumnos con dificultades de lenguaje)</p>	<p>Interacción con alumno</p>
<p>Mo: No, GTK todavía sigue... de hecho, muchos desarrolladores en C++ dicen 'no, a mí no me interesa saber nada de lo de .net ni microsoft nada, yo sigo programando todo en C++ o empiezo a utilizar Java o alguna otra herramienta', pero eso sí, se tardan mucho tiempo en crear una interfaz larga... a menos que ya tengan creadas clases con las cuales van a empezar a utilizar... directamente. ¿Por qué es esta introducción? Bueno, porque en el ejemplo que vamos a hacer, vamos a empezar a tener un entorno visual... y a partir de ello, vamos a empezar a agregar objetos... como les comentaba el día de ayer...</p>	<p>Aclara la duda del alumno</p> <p>Contextualiza la actividad a realizar</p>	

Esquema 27: Ejemplo de la tabla de tres columnas, se utilizó el color azul para diferenciar los segmentos en los cuales el docente era el protagonista

Fuente: elaboración propia

Este tipo de análisis hace emerger la primera categoría: secuencias de clase. Es un *criterio temporal* que se observa en los cuatro maestros, si bien la secuencia puede tener diferentes formatos, de manera genérica se observa una secuencia temporal que incluye a groso modo, introducción, desarrollo y cierre de la clase.

3.6.1.1.1.-Separación en unidades de contenido

El primer ejercicio dio cuenta de la primera separación de unidades de contenido con un *criterio de conversacional* que atendía el tiempo dedicado al *uso de la palabra* por ejemplo exponer y el tiempo dedicado a interactuar con los estudiantes a través de preguntar o aclarar dudas

El segundo ejercicio permitió la separación de unidades de contenido con un *criterio temporal* que responde a las secuencias de clase.

En cuanto al criterio temático, dado que se está observando la práctica docente, el análisis de los registros, permitió identificar distintos tipos de estrategias o mediaciones utilizadas para abordar los temas. En lugar de atender los tipos de temas “disciplinares” abordados por los maestros, para nosotros se convierte en *tema* el tipo de estrategia utilizado y así se van construyendo las categorías relativas a los distintos tipos de mediación.

3.6.1.1.2.- Identificación y clasificación de elementos – categorización y codificación

Para el análisis de *las entrevistas*, se usaron categorías convencionales que quedaron como sigue:

a) Trayectoria docente y experiencia en la universidad: donde se pretende recuperar el tiempo de ejercicio de la docencia, los niveles educativos en los que ha dado clase, el tiempo de laborar en la universidad, las actividades que realiza en la universidad además de la docencia, su formación para el ejercicio de la docencia y en didácticas especiales así como las materias que imparte.

b) Experiencia en el campo disciplinar: recupera los estudios que ha realizado, la profesión que ejerce, los lugares en que ha trabajado, las actividades relevantes en el ejercicio profesional que aportan al ejercicio docente.

c) Procesos de aprendizaje: esta categoría busca identificar sus intenciones educativas, los recursos con que cuenta, los obstáculos que enfrenta y cómo construye el contexto del aula.

Los *grupos de conversación*, se analizaron siguiendo el criterio de contenido temático y considerando los tópicos de interés definidos con anterioridad gracias a las observaciones de aula. Es importante mencionar que la conversación estuvo guiada con un enfoque de método clínico en el sentido de no inducir la respuesta del participante sino al contrario promover la explicitación propia de cada quien. Seguramente influenciada por la formación disciplinar de base de la investigadora (psicóloga). Los ámbitos que se exploraron fueron:

- a) El gusto por la clase
- b) Los elementos que les ayudan a aprender
- c) Las dificultades para su aprendizaje
- d) La metacognición de su aprendizaje
- e) La percepción acerca del maestro

El propósito de los grupos de conversación fue recuperar la voz del alumno como actor del proceso de aprendizaje. En el caso de los grupos de conversación al igual que las entrevistas, fue un proceso deductivo que utilizó las categorías preconstruidas bajo un esquema semiestructurado que permitía la emergencia de nueva información.

Las *prácticas docentes* se analizaron en función de las categorías que surgieron de la observación primordialmente y que luego fueron contrastadas con la teoría revisada, a través de un proceso inductivo.

a) Secuencia de clase como el conjunto de actividades dirigidas a un propósito, es una unidad completa de significado que tiene un inicio y un final.

Secuencia lineal.- centrada en el discurso del docente como mediador directo del objeto de conocimiento.

Secuencia semicircular.- alterna la mediación individual y la grupal como puentes para acceder al objeto de conocimiento.

Secuencia circular *auténtica*.- centrada en la tarea profesional como objeto de conocimiento a través de distintos acercamientos: individual, grupal y resolución de problemas. La connotación de auténtica hace referencia a solucionar problemas *reales* del campo profesional.

Secuencia difusa.- el conjunto de actividades propuestas tiene débil referencia al objeto de conocimiento

b) Actividad.- la estructura de la actividad como una secuencia de acciones predecible, puede tener diversas connotaciones:

Centrada en el maestro.- el camino es trazado por el docente y se apega a lograrlo lo más cercano a lo planeado, existe poca apertura para poner en la agenda de la clase las inquietudes o los puntos de partida de los alumnos.

Centrada en el contenido.- enfatiza el trabajo individual del alumno y permite atender los cuestionamientos, los interrogantes, los insights, las aclaraciones de los alumnos. Se ofrece una ayuda “ajustada”.

Centrada en el alumno.- se combina el trabajo individual y el trabajo colaborativo. La ayuda ajustada se proporciona en lo individual y en lo grupal pero con una intervención más potente al permite compartir el conocimiento y aprendizaje entre los propios estudiantes.

Centrada en la interacción de los alumnos.- se enfatiza la participación de los estudiantes a través de técnicas de trabajo grupal que puede prestarse a la improvisación alejándose del objeto de conocimiento si el docente no tiene claro el objetivo de la clase.

c) Tipos de actividad.- la actividad como un sistema de acciones, se diferencia en relación a las acciones que realizan los alumnos, así tenemos:

Actividades autónomas.- que son cumplidas en todo su conjunto de manera individual, autónoma sin la participación de nadie más. Se gobierna por sí misma, está guiada por las propias necesidades, deseos, intereses y metas; y puede ser ejecutada sin que nadie participe de manera estricta. Puede ser realizada en solitario o en compañía.

Actividad en compañía.- cuenta con la atención de alguien, aunque no con la ejecución precisamente; hay coincidencia en el tiempo lo que las habilita para influirse pero en realidad es la ejecución de dos actividades autónomas que no tienen los mismos motivos pero que se realizan al lado de “alguien”.

Actividad conjunta.- es la que realizan de forma coordinada dos o más personas. Tienen la misma finalidad, requiere de negociar, coordinarse, establecer acuerdos, asumir responsabilidades, hacer “espacio” al otro, concatenar las acciones de unos y otros.

d) Interacciones.- como las relaciones que se establecen al interior del aula en función ya sea del docente, los alumnos o bien el objeto de conocimiento.

Interacción asimétrica y limitada.- la estructura de la actividad está centrada en el docente, la relación con el objeto de conocimiento está mediada por el docente y las interacciones que se promueven fomentan la competencia entre los estudiantes.

Interacción simétrica y ampliada.- la estructura de la actividad se centra en el contenido y en la actividad del alumno; es simétrica porque es el docente el que presta la ayuda cercana y directa, pero es amplia porque atiende los diferentes puntos de partida de los estudiantes. El docente sigue siendo el mediador pero con andamiaje a las necesidades individuales al atender la zona de desarrollo próximo de los estudiantes.

Interacción distribuida.- combina lo asimétrico y lo simétrico; se dan en un mismo plano ante actividades en compañía y conjuntas al interior de una clase. El maestro deja de ser el único mediador, la participación entre pares y las herramientas de mediación son también vías para apropiación del conocimiento.

Interacción simétrica.- se da entre pares (alumnos) que se enfrentan a actividades conjuntas y les hacen poner en juego tanto sus habilidades cognitivas como sociales.

Interacción simétrica y paralela al objeto de conocimiento.- se da entre alumnos que socializan a través de las actividades conjuntas en clase y generan habilidades sociales más que habilidades cognitivas para la apropiación del conocimiento.

e) Mediaciones en apoyo a la construcción de significado.- atiende a las estrategias que se ponen en juego para que los estudiantes se apropien del conocimiento. Las estrategias observadas fueron múltiples y variadas. Su categorización estuvo sustentada en el análisis de contenido temático. Algunas son:

Discurso del docente, rico en mediaciones como: alusión a conocimiento previos, ubicación del tema a tratar, relación entre teoría y práctica, uso de ejemplos, interrogación a alumnos, vinculación con el ejercicio profesional, expresión de anécdotas personales y profesionales, énfasis en información relevante.

Uso adecuado de la pregunta.- que moviliza los procesos cognitivos de los alumnos.

Secuencias de construcción.- mostrar, modelar, construir y retroalimentar el objeto de conocimiento.

Monitorear el proceso del estudiante.- moviliza los recursos cognitivos, afectivos, sociales y culturales de los alumnos para ponerlos a disposición de la construcción del conocimiento.

Construir artefactos adecuados a la tarea.- elaborar ejercicios de ensayo o diseñar prácticas, que permiten al alumno contactarse con experiencias cercanas a las solución de problemas vinculados con la realidad profesional.

Trabajo colaborativo.- la interacción de varias personas enriquece la construcción de significado, construyendo, reconstruyendo y deconstruyendo el objeto de conocimiento.

Proponer retos a los estudiantes.- para motivarlos a resolver situaciones de aprendizaje.

f) Tipos de estrategias.- por su fuente de origen las estrategias se clasifican en:

Estrategias centradas en la acción docente.- parten de la acción del profesor como el discurso, el monitoreo a los alumnos, la creación de secuencias, el diseño de prácticas, etc.

Estrategias centradas en la acción combinada del docente y los alumnos.- se construyen de manera integrada por el docente y los alumnos como la lluvia de ideas, los organizadores gráficos, las presentaciones de temas.

Estrategias centradas en la acción de los alumnos.- parten de la acción exclusiva de los estudiantes como el trabajo colaborativo, los trabajos de investigación, etc.

3.6.1.1.3. Síntesis y agrupamiento

El logro de esta parte de la reducción de los datos, se obtuvo con la construcción del formato para dar cuenta del análisis de los casos, optando por explicar cada maestro por separado, considerándolos caso 1, caso 2, caso 3 y

caso 4 respectivamente. La estructura de cada caso consideró todas las categorías anteriores pero además se agregaron dos elementos: la declaración que identifica la intención pedagógica del docente y surge de su propio discurso en la entrevista y la síntesis crítica del caso que busca apreciar de manera sintética lo que esa práctica docente ofrece, el esquema es el siguiente:

- ✓ Declaración que identifica la intención pedagógica del docente
- ✓ Trayectoria docente y experiencia en la universidad
- ✓ Experiencia en el campo disciplinar
- ✓ Problemas que reconoce en su ejercicio docente
- ✓ Sus intenciones educativas y su visión sobre los procesos de aprendizaje
- ✓ Sus prácticas en el aula
 - Estructura de la actividad
 - Interacción entre los participantes
 - Estrategias para construir significado
- ✓ Apreciaciones de los estudiantes
- ✓ Síntesis crítica

3.6.1.2 Etapa de disposición y agrupamiento de datos

Como se describió en apartados iniciales, el procedimiento establecido para disponer y transformar los datos, con respecto al análisis de las clases, fue la segmentación, la utilización de las tablas de tres columnas con los datos transcripción literal, lo que resulta de interés, y su posible nombre, respectivamente. Luego se utilizaron colores para diferenciar los fragmentos de texto de acuerdo a la temática. Para el análisis de la entrevistas y grupos de conversación se utilizaron los colores a fin de marcar *contenidos temáticos* (categorías) en los textos transcritos.

Para el análisis de los datos cualitativos de la evaluación de los docentes, se utilizó la hoja de excel, para establecer filtros y los colores para campos temáticos, al final un conteo de frecuencias para la prioridad de los temas.

Los comentarios se analizaron de acuerdo a las categorías construidas: por su tipo: comentario y sugerencia. Por su contenido: evaluación del aprendizaje, dominio disciplinar, relación maestro alumno, metodología de trabajo, organización de la clase. Por la orientación de la valoración crítica: positivo (reconocía elementos valiosos del trabajo docente), negativo (marcaba situaciones desfavorables del trabajo del docente) y polivalente (cuando expresaba cosas negativas y positivas del docente)

Los datos cuantitativos de la evaluación requirieron el uso de elementos de la estadística descriptiva como es la media, el promedio y el porcentaje.

3.6.1.3 Etapa de obtención de resultados y verificación de conclusiones

Para esta etapa se incluyeron viñetas (fragmentos textuales de las diversas fuentes de información) que ilustraban los resultados encontrados y que se muestran los diversos casos.

3.6.1.3.1. Proceso para obtener resultados

Para los datos textuales se consideró la descripción, interpretación, recuento y el contraste con la tutora de la investigación.

3.6.1.3.2. Proceso para alcanzar conclusiones

Para los datos textuales se apoyó en las aportaciones de los teóricos revisados y la contrastación verbal en las sesiones de tutoría.

Es importante mencionar que armar el primer caso llevó un tiempo aproximado de cinco meses, pero luego de definir el formato para el análisis del caso y su esquema de reporte, se tomó como modelo para el armado de los casos faltantes. Efectivamente fue un ir y venir de la teoría a los datos y viceversa.

Al finalizar el análisis de cada caso, se realizó un análisis transversal de los mismos con base a los ejes de análisis y discusión de los resultados

3.6.1.3.3.Verificación de conclusiones y estimación de criterios de calidad

Son varios los criterios atendidos (Guba y Lincoln, 1985):

Credibilidad y confianza que ofrecen los resultados de la investigación, su capacidad explicativa y su consistencia entre diferentes puntos de vista

Credibilidad de las prácticas docentes reportadas, se garantizó con la triangulación mediante los grupos de conversación y las entrevistas a maestros.

La adecuación a una teoría nos llevó por diversas búsquedas a lo largo del proceso de investigación como las comunidades de aprendizaje, la teoría de la actividad, para finalmente fundamentarse en la teoría del constructivismo social.

El mecanismo de control estribó en la lectura detallada de las transcripciones, la relectura, la observación de los videos y la contrastación de la información y su interpretación con la tutora.

La presentación de resultados parciales entre pares permitio someter las observaciones e interpretaciones al juicio crítico de otros investigadores (comunidad de Ibero León) así como la presentación en los seminarios de evaluación del programa académico del doctorado, fueron relevantes para los ajustes a la propia investigación. Sin dejar de lado el seminario de ajuste cuyos cambios en todo este documento obedecen precisamente a la atención a las recomendaciones del sínodo.

La comprobación de los participantes se tiene planeada a través de la devolución de los resultados a los docentes observados

- ✓ Entrega de un CD con sus clases grabadas
- ✓ Tiempo para ver , se les otorgará un periodo de dos semanas para que revisen sus grabaciones
- ✓ Conversación y retroalimentación con el docente: una vez revisados por ellos, se concertará una cita para conversar con base a las siguientes

preguntas detonadoras: ¿que viste? ¿qué te pareció significativo? ¿Qué te llamo la atención? En un marco de la evaluación apreciativa, enfatizar sus logros y ayudarle a reflexionar acerca de las áreas a mejorar.

Contar con material que permite el contraste posterior de la información como son los videos, audios y transcripciones fue relevante para los ajustes necesarios en la descripción e interpretación.

Transferencia: posibilidad de transferir los resultados obtenidos en este contexto a otros contextos de similares condiciones.

Aunque un estudio cuente con un número reducido de participantes, lo cual no significa que se cuente con pocos “ datos” es posible lograr cierto nivel de generalización de los resultados.

Las descripciones se realizaron a profundidad, de manera exhaustiva y minuciosa con la idea de que pueda hacerse extensiva a otros escenarios.

La regularidad de las acciones encontradas en el ejercicio docente, permite identificar prácticas sobre cómo se hacen las cosas en el aula universitaria, cómo perciben los estudiantes a los maestros para identificar patrones en las prácticas docentes universitarias que lleven a una generalización moderada sobre ellas.

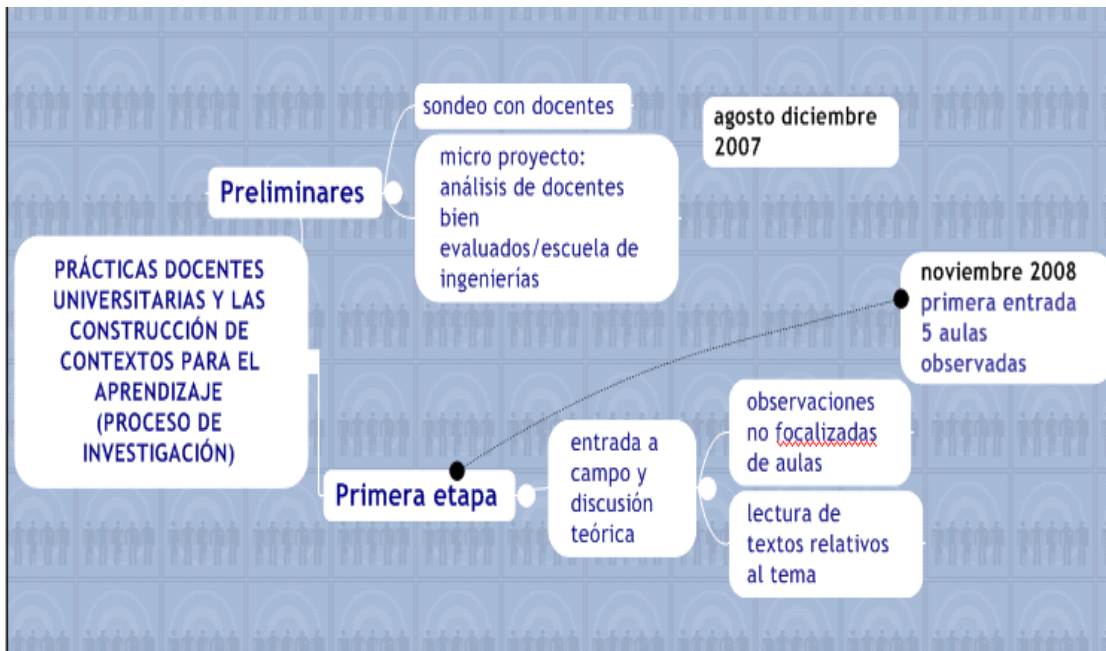
Dependencia: posibilidad de replicar el estudio y obtener los mismos hallazgos

Se pretende que este capítulo y los siguientes sean lo suficientemente claros y descriptivos para que este estudio pueda ser replicado por otros investigadores.

Confirmabilidad: independencia de los resultados frente a motivaciones, intereses personales o concepciones teóricas del investigador

En este aspecto, se elaboró un ensayo acerca del concepto de contexto que fue relevante y clarificador para definirlo como concepto nexos del estudio y sus implicaciones en la promoción del aprendizaje. Este ensayo fue publicado por FIMPES en su página electrónica en agosto diciembre 2010.

Visto de conjunto, el proceso metodológico seguido en esta investigación se ilustra en los siguientes gráficos, los cuales muestran las diversas fases en que se fue desarrollando así como sus productos más importantes. El trabajo de campo se fue construyendo de manera paralela simultánea a la investigación teórica, lo que permitió ir formulando y reformulando el problema de investigación.



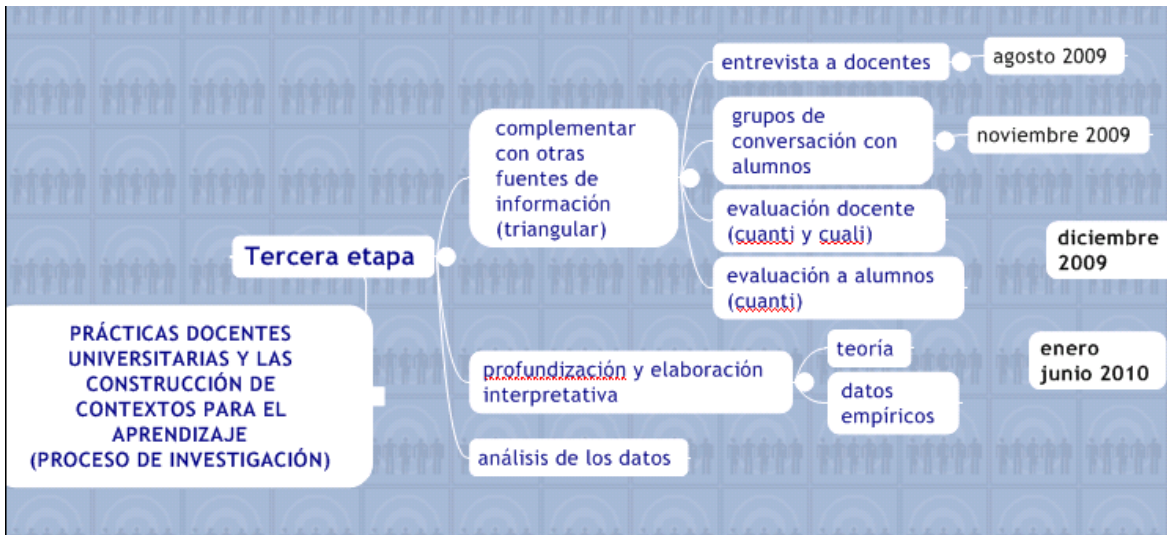
Esquema 28: Proceso de investigación fase 1.

Fuente: elaboración propia



Esquema 29: Proceso de investigación fase 2.

Fuente: elaboración propia



Esquema 30: Proceso de investigación fase 3.

Fuente: elaboración propia



Esquema 31: Proceso de investigación fase 4 y 5

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 4 PRESENTACIÓN DE CASOS

A continuación se presentan los cuatro casos analizados, los cuales tienen el mismo formato de presentación, con la intención de que el lector pueda leerlos de forma separada y conservar el contexto que explica cómo fueron construidos.

Cada caso presenta de inicio una declaración que identifica la intención pedagógica del docente y que surge de su propio discurso.

Se explican las fuentes de información para cada caso así como las cuatro partes en que se estructuran.

La primer parte muestra:

- ✓ Trayectoria docente y experiencia en la universidad
- ✓ Experiencia en el campo disciplinar
- ✓ Sus intenciones educativas y su visión sobre los procesos de aprendizaje
- ✓ Problemas que reconoce en su ejercicio docente

La segunda parte aborda:

- ✓ Sus prácticas en el aula
 - Estructura de la actividad
 - Interacción entre los participantes
 - Estrategias para construir significado

La tercera parte expone:

- ✓ Apreciaciones de los estudiantes
- ✓ Apreciación directiva

- ✓ Autoevaluación

La cuarta parte finaliza con:

- ✓ Síntesis crítica

4.1 CASO 1 ODONTOLOGIA

“Hay que entenderlo para poder asimilarlo”

Este primer caso reporta el análisis de la práctica docente de una profesora con amplia experiencia docente y disciplinar construida a lo largo de 30 años como docente y profesionalista.

La fuentes de información fueron³: la entrevista⁴ a la maestra, el grupo de conversación⁵ con alumnos y las observaciones de clase; como *fuentes de triangulación* se utilizaron las evaluaciones realizadas por los estudiantes⁶, por los directivos y las calificaciones que la docente asigna⁷ a los alumnos así como la propia autoevaluación del quehacer docente.

Con base al siguiente esquema de organización, se muestra el análisis de la información recabada:

En la primera parte se presentan las intenciones educativas y su trayectoria docente y profesional; que nos ayudan a comprender el perfil docente. Estos tres aspectos de alguna manera sustentan sus creencias en cuanto al proceso de aprendizaje como veremos más adelante.

³Material utilizado para el análisis de este caso, Anexo 3.

⁴ Se elaboró una guía de preguntas para entrevistar al docente, Anexo 1.

⁵ Se elaboró una guía de preguntas para conducir el grupo de conversación, Anexo 2.

⁶ Los periodos considerados fueron: Febrero junio 2008, agosto diciembre 2008, febrero junio 2009, agosto diciembre 2009 y febrero junio 2010. Esta evaluación tiene una parte cuantitativa y una cualitativa que son los comentarios que realizan los estudiantes acerca de ella. Y los reportes finales que se entregan al terminar cada semestre y que integran la calificación del alumno, la calificación del director y la autoevaluación de la maestra. Anexo 4.

⁷ Anexo 5.

En la segunda parte, se particulariza en lo que “sucede” en el aula, a través de los tres ejes de análisis que son: la estructura de la actividad, las interacciones y las estrategias para construir significado para dar cuenta del contexto que construye para llevar a cabo sus clases.

La tercera parte corresponde al momento para expresar las apreciaciones de los alumnos utilizando los resultados del grupo de conversación así como el análisis de las evaluaciones que le han realizado.

La cuarta parte es el apartado final que sintetiza los hallazgos del caso para dar respuesta a las preguntas de investigación.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Trayectoria docente y experiencia en la universidad

La maestra *Graciela*⁸ realizó sus estudios en la UAM, se inicia en el campo de la docencia cuando aún era estudiante, al realizar su servicio social como adjunta del maestro de Patología y Cirugía bucal. Su experiencia docente es muy amplia, ha impartido clases en nivel licenciatura, posgrado, diplomados y en el Curso Internacional de Revalidación en Odontología (CIRO).

La sólida formación en el área de bioquímica que recibió en los niveles de preparatoria y licenciatura aunado a su gusto personal por esta área y su habilidad para integrar información de estas materias, le permitieron ir consolidando esta línea disciplinar que en los años 70's no existía en México y que ahora le vale el reconocimiento por parte de sus colegas como una experta en la materia. Un sello que distingue a los egresados de esta facultad es el manejo del paciente, producto de su intervención como titular de las materias de diagnóstico general y bucal, así como patología general y bucal.

⁸ Nombre ficticio para proteger el anonimato de la maestra.

Ha participado en la capacitación docente que la Universidad ofrece a los profesores⁹ además para mantenerse al día en cuanto a la enseñanza de la asignatura, participa cada año en un evento de patología que realiza la UAM en asociación con el Hospital de Patología; en este evento conoció años atrás el trabajo basado en “casos clínicos” como método de enseñanza en licenciatura y a partir de ello, incorpora esta estrategia en sus materias para que los estudiantes aprendan a razonar “*clínicamente*”.

Por otra parte, ha jugado un papel relevante al interior de la Universidad como pionera en la Facultad de Odontología y desempeñar varios cargos administrativo académico tales como: coordinadora académica, jefe de departamento, diseño y coordinación de diplomados, participación en dos procesos de revisión curricular.

Actualmente es jefe del departamento de diagnóstico en la clínica I, participa en el comité de investigación de la universidad, dirige el autoestudio para la Asociación Dental Americana que se realiza para que la carrera esté certificada en los Estados Unidos de América e imparte clases a dos grupos de licenciatura.

Todas estas actividades le han permitido tener una visión más completa del proceso educativo, desde el diseño curricular hasta la evaluación. Pero además en cuanto a la docencia le ayuda a reconocer la importancia de no saturar de contenidos los cursos, sino establecer niveles de conocimiento dosificados de acuerdo a lo que se espera y lo que pueden lograr los estudiantes en distintas etapas hasta llegar a la aplicación del mismo. Aunque en la práctica no es algo que realmente pueda implementar, como veremos más adelante en la apreciación de los estudiantes acerca de la materia.

⁹ Ha cursado todo el programa de formación en el modelo de docencia en el nivel básico que consta de 60 horas de capacitación y nueve talleres...

Experiencia en el campo disciplinar

Como dentista, es una profesionalista que se mantiene constantemente actualizada, en este momento es Presidente del Consejo de Certificación para el Dentista General, es miembro del Consejo de la Asociación Dental Mexicana. Es parte del Consejo Técnico del CENEVAL para los exámenes de egreso de odontología y de certificación del dentista general.

Distribuye su tiempo entre la docencia, la consulta particular, un laboratorio de radiología del cual es socia, la capacitación disciplinar y la investigación. Los fines de semana, participa de manera constante como conferenciante en los diversos colegios dentales del país.

Asiste a las reuniones de la Asociación de Escuelas y Facultades de Odontología del país, desde hace 20 años. Experiencia que le permite comparar los diversos planes de estudio con el de la facultad y retroalimentarlo.

Es investigadora reconocida a nivel nacional e internacional en su ámbito disciplinar. Las investigaciones las realiza a partir de los casos que se atienden en la clínica de la facultad. Cuenta con un gran número de publicaciones en revistas indexadas. Ha participado como miembro de la comisión científica de cuatro congresos nacionales. Su proyecto actual, es la realización de la revista científica de la Asociación Dental Mexicana y la participación en un Consejo Interinstitucional que está diseñando un plan de estudios que facilite la movilidad de los estudiantes entre las distintas facultades y escuelas de odontología del país.

Desde su punto de vista todas estas actividades le han permitido enriquecer su docencia, al proporcionarle una visión completa de la formación del odontólogo y su desempeño profesional.

Estos datos confirman la riqueza que alberga el confluir en su persona de manera integral el ejercicio de la docencia, de la investigación y el ejercicio de la

práctica profesional, situación que probablemente es un triángulo de formación que académicamente le permite relacionar de manera fluida y natural la teoría con la práctica al interior de sus clases.

Sus intenciones educativas y su visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje

Esta maestra se propone como tarea fundamental el que sus alumnos desarrollen *“el pensamiento crítico”, es decir que aprendan a refutar, argumentar, sintetizar, deducir...sus materias son de pensar, no son de operatoria”*

Su intención educativa parece resumirse en una idea: conseguir que los alumnos logren desarrollar un pensamiento crítico, es decir que el alumno sea capaz de refutar, argumentar, sintetizar, deducir como evidencias de que ha aprendido. Respaldada en esta intención educativa, su metodología de trabajo se centra en cuestionar continuamente a los estudiantes para que estén procesando información a partir del discurso que ella emplea, como herramienta principal.

Su reflexión pero además su gran experiencia como académica en la universidad, evidencia el conocimiento del plan de estudios, con las materias y contenidos que cada una tiene y lo que le aporta al estudiante para su desempeño en las clínicas de la facultad por eso considera que el maestro debe relacionar las materias previas, con casos clínicos cuando van a la clínica, con preguntas en el aula y con la aplicación en casos clínicos... *“echar a andar preguntas para reforzar lo que estás viendo en el momento”* para que la transferencia del conocimiento se esté trabajando.

Menciona la importancia de que el maestro tome en cuenta los conocimientos previos que debe tener el alumno para que comprenda el nuevo material y no se aprenda las cosas de memoria, debe activar esos conocimientos previos para que el alumno aprenda.

Dentro del proceso de enseñanza, la planeación es una parte importante que ella cuida mucho porque siempre hay actividades extracurriculares que afectan el tiempo con el que se dispone. Por eso siempre tiene muy claro lo que va a ver en cada clase y en los programas nunca deja temas sin ver. Comenta que la fase de evaluación es la parte más difícil precisamente por la cantidad de contenido que sus materias contienen y esta situación hace que la evaluación sea una fase muy complicada porque elaborar los exámenes le requiere de tiempo para que sean *abarcativos y adecuado*; veremos más adelante que precisamente los exámenes que elabora es un punto altamente criticado por sus estudiantes.

En el proceso de aprendizaje se ocupa no solo de que aprendan la materia, también le interesa ir “*modulando*” las actitudes de los estudiantes, transmitirles actitudes positivas, actitudes de vida, ser congruente entre lo que dice y lo que hace, de manera que puedan verla como un modelo digno de imitar.

No deja de reconocer que en el ejercicio de la docencia, influye a “quien se tiene enfrente”, de manera que las actitudes grupales pueden ser un elemento que le ayude a dar la clase de manera fluida o bien que se sienta un ambiente de tensión cuando los alumnos son apáticos y no leen para la clase.

Aún cuando se reconoce como hábil para exponer los temas, dice no emplear este recurso de manera continua a menos que el tiempo esté muy recortado y requiera cubrir el tema (situación que difiere con lo observado).

Percibe que un grupo es diferente a otro, básicamente por la *actitud y el compromiso que muestren ante el estudio y el aprendizaje*, para ella esto hace la diferencia de contextos en el aula, pues la dinámica se va haciendo diferente.

Problemas que reconoce en su ejercicio docente

Son diversos los problemas que tiene que sortear en el aula, las actitudes de los estudiantes, el perfil de los alumnos para la carrera, sus procesos de aprendizaje, los planes de estudio y los grupos numerosos.

A través de los años en el ejercicio de la docencia, ella comenta que en las últimas generaciones ha observado que a los alumnos “les cuesta trabajo, que no quisieran pensar sino apretar botones y ya”. Los alumnos muestran en su mayoría una falta de interés por su propio aprendizaje.

“Es un obstáculo que los alumnos no estudien nada, o si el alumno falta, que el alumno no lea, porque no sabe de qué se está hablando. La timidez de muchos que les impide participar. No solo quiero que aprendan patología, sino que aprendan a discernir, a participar. De repente grupos muy numerosos, de repente grupos que no tienen el perfil es decir hay muchachos que no saben a qué vienen, que creen que esto es muy sencillo y no tienen disciplina y se van retrasando”. (E1)

La manera en que los alumnos construyen su conocimiento es otra de las dificultades que observa “los alumnos aprenden por “estancos”, no fluye el conocimiento de una materia a otra... tenemos que enseñarles a pensar”. Más adelante nos dirá: “Hay cosas que puedes hacer mecánicamente pero lo que diferencia, es reflexionar sobre lo que se hace, hacer uso del pensar”.

Aquí la maestra no solo reporta una tensión en el esfuerzo por ayudar a que los alumnos piensen por su cuenta; también está un asunto del plan de estudios... “aprenden por estancos” eso quiere decir para ella, que los alumnos no transfieren el conocimiento de una materia a otra, aprenden histología, diagnóstico, patología, etc., pero no lo relacionan entre sí, no lo integran para tener una visión global en los casos clínicos que se les presentan. Está faltando la intervención docente para que la transferencia del conocimiento se dé de un campo de estudio a otro.

Considera que si los grupos fueran más reducidos se podría sacar lo mejor de los alumnos y enseñarlos a argumentar. Porque ante grupos numerosos el maestro se ocupa de los que se van rezagando y de alguna manera descuida a los que van bien, y esto ocasiona que a los buenos alumnos se les proporcionen menos oportunidades de participar y de avanzar de acuerdo a su potencial.

La manera en que enfrenta los obstáculos que se le presentan en el aula, los va resolviendo sobre la marcha, en lo que se refiere al alumno que falta o al

que es flojo *“A los alumnos faltistas los mando llamar, a los flojos les pregunto constantemente, pero ya me he dado cuenta que para los buenos les perjudica porque se les da menos oportunidad de participar”* ocasionalmente recurre a dejar trabajos en equipo para ayudar a los alumnos que van retrasados o a los grupos que en general son apáticos, sin embargo piensa que es una estrategia contraproducente porque además de que no les gusta, no saben trabajar en equipo y terminan presentando exposiciones de baja calidad. La otra estrategia que utiliza es la presentación de casos clínicos, que para ella es una estrategia muy buena con la cual aprenden más.

Las materias que imparte son de *mucho contenido*, por lo que requiere que los alumnos vayan avanzando a un ritmo más o menos uniforme para que no se atrasen porque *se les va acumulando material y se complejiza su manejo*.

Sus prácticas en aula

Para ayudar al entendimiento de cómo se desarrolla la clase, es necesario también aclarar el espacio físico en el que se realiza: es un espacio amplio, bien iluminado y bien ventilado; cuenta con pintarrón, televisión y video. Los pupitres se acomodan en hileras de siete, dejando un pequeño espacio entre cada fila por donde se desplaza la maestra. El grupo se conforma de 46 alumnos, 26 de género femenino y 18 de género masculino.

Este apartado de análisis de la práctica docente universitaria aunque no es el primero que se ofrece en el esquema de presentación de los casos, es la piedra angular de la investigación, porque pretende mostrar cómo es que el docente gestiona los contenidos en el aula

En un primer momento del análisis, la clase se segmentó tomando como primera categoría la secuencia¹⁰ de clase entendida desde la actividad que se realizaba y la interacción que se producía.

Las clases de la maestra *Graciela* se organizan conjuntando diversos tipos de secuencias, que de alguna manera nos muestran su diseño instruccional y nos permite perfilar la segmentación de la clase en inicio, desarrollo y cierre:

- ✓ Secuencia de ubicación del tema
- ✓ Secuencia de *actividades básicas (exposición e interacción verbal)* que intercala a lo largo de la clase: exposición temática por parte de ella e intercambios verbales con los estudiantes.
- ✓ Secuencia para cerrar el tema

La interacción social gira alrededor del discurso de la maestra y de las preguntas que realiza a los estudiantes.

En un segundo momento del análisis, la clase se analizó para describir *lo que sucede en el aula* desde las siguientes categorías:

- a) La estructura de la actividad.
- b) La interacción que se da entre los participantes.
- c) Las estrategias de construcción de significado que se ponen en marcha.

Primer eje, la estructura de la actividad:

La estructura de la actividad se refiere al modelo de acciones que conforman la actividad y que todas juntas nos muestran un modelo que nos permite predecir lo que va a suceder.

La estructura de la actividad de esta maestra es predominantemente centrada en el docente por tanto podemos predecir que los estudiantes tendrán

¹⁰ Una secuencia es un conjunto de actividades dirigidas a un propósito y por tanto es una unidad completa de significado, que tiene un inicio y un final.

poca libertad de movimiento, de interacción, de participación, lo cual constatamos en las observaciones de clase.

Emplea la mayor parte del tiempo en la exposición del tema tipo cátedra (monólogo del profesor según Lemke) y un porcentaje de tiempo menor, en interrogar a los estudiantes. Las sesiones de clase duran en promedio 50 minutos y utiliza el 70% del tiempo para exponer y explicar los temas mientras que el 25% lo utiliza para establecer interacciones verbales con los alumnos a través de preguntarles, contestar preguntas o ampliar información, el tiempo restante (5%) lo utiliza para desarrollar secuencias de ubicación del tema a tratar o bien para el cierre de la clase¹¹.

La actividad (exposición temática) de la maestra es una secuencia expositiva debido a que durante toda la clase, desde que inicia hasta que termina, la maestra sigue explicando y exponiendo los conceptos y características correspondientes para atender el tema de la clase bajo un mismo hilo conductor temático es pues una unidad de significado a lo largo de toda la clase.

Esta maestra cuya práctica está *centrada en su actuar*, usa la técnica expositiva con clases tipo conferencia magistral como recurso principal de su docencia. Sin embargo veremos que no es un discurso cualquiera, sino que encierra una gran riqueza por la forma en que lo maneja.

Segundo eje, la interacción entre los participantes:

*La interacción es el elemento que enlaza la actividad con los protagonistas que la efectúan y a los propios participantes entre sí. Por tanto las interacciones están determinadas en gran medida por la estructura de la actividad y por quienes la efectúan, en este caso, la estructura está centrada en la participación del docente; esto da como consecuencia que las *interacciones* entre los actores o participantes en el aula, van a ser restringidas o limitadas y las actividades que se gestan por parte de los alumnos son *actividades primordialmente autónomas*, es*

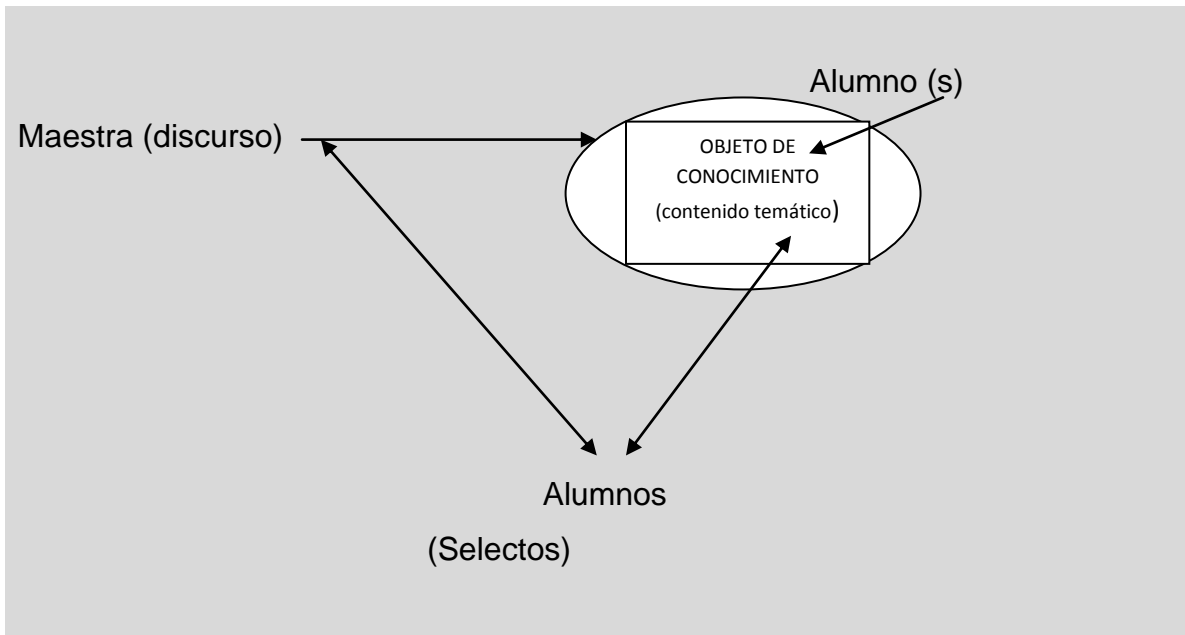
¹¹ Anexo 3.

decir los estudiantes en esta clase, trabajan “solos” no hay una interacción social explícita entre ellos propiamente dicha. Ellos “solos” a partir del discurso de la maestra, elaboran sus propios “procesos cognitivos” para construir su aprendizaje.

En el caso de esta docente la interacción verbal gira en relación a dos tipos:

- 1) La interacción maestra alumno(s) para hacerles preguntas que les ayuden a seguir el hilo del discurso y además para que vayan construyendo significado del desarrollo temático, lo que Lemke denomina diálogo triádico.
- 2) La interacción alumno(s) maestra, a partir de la cual los estudiantes le hacen cuestionamientos para aclarar la información, resolver dudas o ampliar la información, diálogo alumno maestro según Lemke.

El siguiente esquema muestra las interacciones que se promueven en esta clase en particular.



Esquema32: Red de interacciones en el aula caso 1

Fuente: Elaboración propia

Visto de conjunto el tiempo de la clase de esta maestra se destina principalmente a un discurso que lleva a los estudiantes a estar atentos, para

interactuar socialmente a través del diálogo por medio de preguntas elaboradas principalmente por la docente.

Al ser la actividad predominante, el discurso del profesor, la interacción se sustenta precisamente en esa actividad en la cual la maestra interactúa con un grupo de alumnos en particular –aquellos que le siguen el hilo de su discurso-, y a través de estos alumnos es como interactúa con el grupo en general. La interacción directa entre alumnos no se propicia pero encontramos interacción entre los alumnos y la maestra, entre cada alumno y el objeto de conocimiento.

Tercer eje las estrategias para construir significado

Estrategias¹² para construir significado del contenido temático, en el caso que nos ocupa, encontramos que el discurso de la docente, es una actividad muy potente que está ligada al objetivo de la maestra, referido en la entrevista que se le realizó, y que es que los estudiantes “piensen para que aprendan”. Su discurso es una actividad que moviliza los recursos cognitivos, afectivos, culturales, etc. de los estudiantes para ponerlos a disposición de todo el grupo y de la maestra misma para que en conjunto vayan creando significado de lo que se dice.

Su discurso como *actividad potente*, tiene ciertas particularidades que lo diferencian del maestro que habla y habla durante toda la clase sin percatarse de lo que sucede con sus alumnos y que es lo que se constituye en un monólogo. En este caso el discurso integra una diversidad de recursos orientados a la reflexión por parte de los alumnos; se trata de un discurso rico en *mediaciones* para movilizar el conocimiento de los alumnos, de donde emanan las estrategias para crear significado.

¹² Las estrategias son operaciones de pensamiento o herramientas que configuran la forma en que se ejecuta la acción – la acción es “lo que realizan” los estudiantes o los docentes en una actividad. La actividad, la acción y las operaciones o “estrategias” son tres planos de la propia actividad.

La *mediación*¹³ es entendida como el recurso de enseñanza a través del cual el maestro “tiende un puente” entre el objeto de conocimiento y el alumno que aprende, para acercarlo a él y lograr que se apropie del mismo.

Los recursos que ella reporta que utiliza para lograr que los alumnos “piensen” es **la pregunta basada en situaciones de casos clínicos**,

“yo les devuelvo la pregunta, forzando a que encuentren la respuesta entre todo el grupo. Meto presión... pero no a través de bajar puntos” (E1)

Las estrategias de las cuales hace uso para construir significado del contenido temático y que los alumnos “aprendan” son muy variadas:

1. Ubicación del tema a tratar
2. Relacionar la teoría con la práctica
3. Aludir a conocimientos previos
4. Auto interrogatorio
5. Interrogatorio a los alumnos
6. Dar oportunidades para que los alumnos expongan sus dudas
7. Vinculación con situaciones y problemas de la práctica profesional
8. Compartir anécdotas personales y profesionales
9. Dar ejemplos
10. Vincular con sucesos actuales de la vida real
11. Enfatizar la información relevante
12. Hacer repasos

Algunas de estas estrategias fueron confirmadas con los estudiantes en el grupo de conversación, como podemos constatar en el siguiente comentario:

¹³ La mediación es un modo especial del *estilo de interacción* en su aspecto más concreto y práctico del *arte de la pregunta...* la mediación quiere asegurar el *proceso*, favorecer la modificabilidad cognitiva e incrementarla para producir un nivel más abstracto de pensamiento. Martínez Beltrán, José et al. (1999) Metodología de la Mediación en el PEI. España: Bruño Pág. 68.

“Es una materia que contiene muchos temas, lo que la hace muy pesada, sin embargo la clase es interesante porque la maestra la “hace fácil” eso significa que aunque en el libro es mucha información, ella:

- ✓ *explica*
- ✓ *da ejemplos en sus clases*
- ✓ *sintetiza o resume el contenido*

Las estrategias que maneja en su discurso hacen que éste no sea “vacío” sino que a través de él los alumnos no solo reconocen su dominio disciplinar y su competencia profesional como veremos en lo que dicen de ella, sino que sus propios conocimientos se ven interpelados.

Los siguientes son comentarios de los estudiantes tomados de la evaluación docente que hicieron de ella.

- *“Muy buena profesora se nota que tiene muchísimo conocimiento de la materia. Y Sabe dar ejemplos muy buenos de la materia”*
- *“Doctora con mucho conocimientos”*
- *“Se nota y se ve que sabe mucho”*
- *“Es muy buena maestra sabe mucho”*

A continuación se muestran fragmentos de la clase y del grupo de conversación con sus alumnos que evidencian el uso de estas estrategias.

- ✓ Ubica el tema a tratar

*“Ayer sé que estuvieron hablando sobre inmunodeficiencias primarias y... Yo no sé si hay dudas de lo que revisaron ayer. Me decía a su compañera que eso está muy fácil y yo le digo que no, no está tan fácil, que **hay que entenderlo y para poder asimilarlo habría que entenderlo** y referirnos a la tabla que viene en el capítulo. Bien, lo que vieron ayer fueron inmunodeficiencias primarias. Vamos a empezar a ver **ahora lo que son las inmunodeficiencias secundarias**. (Clase 1)*

- ✓ Relaciona la teoría con la práctica

“Pero con esto yo también insisto, no por ver un varón homosexual ustedes ya de entrada digan: ay, este cuate. No. Si el paciente dice: no, no quiero hacerme la prueba, no, no se la va a hacer”.

Ao: *Pero ¿y si se la pedimos?*

Ma: *Cuando necesitemos llegar al diagnóstico, sí. Te voy a dar un ejemplo, **ésa es buena pregunta**. En una época yo recuerdo que hubo dentistas que dijeron: -Es que si mis pacientes no se hacen la prueba de VIH, no los atiendo. Eso no es cierto. Pero empiezan, empezaron a trabajar sobre los derechos de los pacientes, y un derecho de los pacientes es tomar decisiones sobre si lo haces o no lo haces. Y de entrada, no tendrías por qué mandar a hacer pruebas de este tipo. De entrada. Pero qué ocurriría si atiendes a un varón que está teniendo manifestaciones en boca de que podría tratarse de sida. Ahí lo llamas, le pides las pruebas y si te dice no, pues no, o sea, no, pues no lo vas a atender, o sea, ¿qué le prescribes?, es parte del diagnóstico. Si el paciente no lo acepta va a tener que buscar en otro lado quién le dé atención, porque no lo vas a prescribir a ciegas. Pero en un VIH positivo que no tiene sintomatología, si él no quiere, no”. (Clase 1) tema el sida*

✓ Alude a conocimientos previos

*“Estamos revisando lo que son lesiones rojas; **ya hemos visto** las focales, ya hemos visto las generalizadas; nos queda pendiente nada más ver las lesiones rojas de la lengua, las eritematosas de la lengua. En este momento no lo vamos a ver todo, lo veremos entre mañana y regresando de vacaciones. Una de ellas, que no conocen es ésta: la glositis romboidea media...” (Clase 2) tema glositis romboidea*

Al respecto, los alumnos comentan:

“Es una materia como que reúne todo lo que hemos visto desde el primer semestre , es muy hilada como que integra otras, si tienes los conocimientos previos o sea se te hace mucho más fácil entender todo, como desde la base” (G.C.1)

✓ Utiliza preguntas que ella misma contesta

*“Anemia perniciosa es cuando el estómago no produce el factor intrínseco necesario para absorber la vitamina B. Así que el tratamiento va de la mano con la administración de vitamina B, **¿por dónde? Por vía parenteral**. Porque si se la damos por vía oral no la va a absorber. Ya vieron las anemias. Creo que pueden interpretar bien qué quiere decir esto” (clase 2).*

✓ Pregunta a los alumnos

“Y bueno hemos hablado mucho del daño en los vasos... vamos a ver ahorita el daño en los vasos, cuáles son esos daños en los vasos. ¿A qué se deben?”

Ao: Al endotelio.

Ma: El endotelio. Y esto propicia el desarrollo de...

Aa: Arterioesclerosis.

Ma: Arterioesclerosis y trombosis. Por eso vale la pena, porque puede haber un infarto al miocardio o angina de pecho. **¿Qué otra cosa se daña?**

Aa: El riñón. (Clase 3) tema insuficiencia cardíaca

✓ Hace pausas para preguntar por dudas

*“... Ése es un problema tremendo, pero tremendo, ya hemos tenido aquí pacientes así. Son dramas, que la señora está en su casa, un año y regresa el marido y la infecta. ¿Qué otra cosa?, **creo que de esto no hay duda, ¿o sí hay una pregunta?...**” (Clase 1) tema el sida*

*“O sea, la pastilla no es como un analgésico, es a largo plazo. O sea, bodas, comuniones y demás, no importa, hay que tomársela, no le pasa nada. **¿Alguna duda de esto? ¿No?** Bien. ¿Queda claro entonces que si logran presiones arteriales normales no van a tener accidentes cerebrovasculares, no van a tener infartos, no van a tener daño renal?” (Clase 3)*

Los estudiantes son conscientes del uso de estos recursos, puesto que comentan que:

“La doctora si se detiene para ver si vamos bien, si le entendemos, si no hay dudas, para que vayamos parejos” (G.C.1)

✓ Vincula con situaciones y problemas de la práctica profesional

*“Esto está muy difundido, aquí yo creo que lo importante es que no seamos discriminadores. Es muy importante, **sobre todo cuando atendemos pacientes, nuestra cara lo dice todo.** Y ha habido casos, sobre todo cuando empezábamos a tratar pacientes, que los alumnos y las alumnas ponían cara de miedo y no hay que poner cara de miedo. Ya todos sabemos, si hacemos un buen interrogatorio y si nos protegemos... ¿Por qué interrogatorio? Sobre todo porque te vas a poner guante doble, vas a cubrirte,*

sobre todo cuando hay exposición a sangre. Ya las cosas cambiaron y ustedes van a ser educados sin miedo, a diferencia de cuando no se sabía nada” (clase 1) tema el sida.

✓ Hace recomendaciones a la vida diaria de los jóvenes

“Ustedes se van a convertir en líderes de la familia; ahorita sus papás los tienen bajo control, y va a llegar el momento en que esto se invierta y a ustedes les va a tocar llevar a la familia al médico, a seguir el tratamiento. Esto nos tiene que quedar bien claro para nosotros transmitirlo a los pacientes y a la familia”. (Clase 3)

✓ Comparte anécdotas de la práctica profesional y personal

“En relación al riesgo ocupacional, que este es un tema que a todo el mundo preocupa... Que, **miren hubo una época**, en que yo había ido a un congreso y venía colgando aquí mi cartelito de la Asociación Dental Mexicana, mi cartelito. Y en la calle me dice una señora: ‘Ay, ustedes transmiten el sida’. En una época, pura ignorancia, ¿no?” (Clase 1) tema el sida

“Como esto es genético, cada quien va a tener sus propios medicamentos para el control. **Yo recuerdo** que se sentaban a la mesa mi papá, mi mamá, así que imagínense la carga genética por parte de mi familia, y la tía y se tomaban cada quien su medicamento. Y uno diría que cómo. Entonces que compren como el champú, un champú para todos pero ¡no! Mi papá unos, mi mamá otros y mi tía otro distinto. Porque como es genético cada quien tiene su propia... causa clase 3) tema insuficiencia cardíaca.

Para los estudiantes en general, el que el docente les dé la clase como “platicada” es una estrategia que les ayuda a construir significado, como se observa en el siguiente comentario de una alumna:

“Cuando la doctora empieza a platicar así de las enfermedades que empieza a decir y conocí una paciente, como que..., a mí me impacta y se me queda grabado y lo que me impacta como que lo aprendo mejor, esos ejemplos tan burdos me parecen bien, ejemplos de realidades y ya no se te olvida” (G.C.1)

✓ Trae a colación sucesos actuales o de la vida real

“Yo no sé si a la mejor el Dr. César les platicó la historia de un caso en Estados Unidos, uno, que fue llevado al Congreso, todo mundo se llevó a la discusión porque una niña, junto con otros 11 pacientes adquirieron sida sin tener ningún factor de riesgo. Una

anciana, una niña, pero el caso de la niña fue el que llamó más la atención, estoy hablando de hace unos 15 años y lo único que tenían en común esos 11 pacientes era su dentista, un dentista que era VIH positivo, que ya había muerto por sida, que les había informado que estaba infectado..” (Clase 1)

✓ Ejemplifica lo que dice

Aa: Los factores cardíacos.

Ma: factores cardíacos ¿cómo qué? La contractilidad y la frecuencia cardíaca, ¿ya? **Pongamos un ejemplo; un torero, lo cuerna el toro y se está desangrando, ¿ya? ¿Qué le va a pasar a la presión?**

Aos: va a disminuirla.

Ma: En todo caso la disminuye, a largo plazo disminuye ¿no? **Qué le pasaría a una persona que... que tome corticoesteroides.**

Ao: Aumenta

Ma: ¿Por qué? (Clase 3)

Es muy interesante cómo los alumnos reportan de forma muy precisa lo que se aprecia en clase y aquello que la maestra considera que les ayuda a movilizar conocimientos y a razonar efectivamente lo reportan como un apoyo importante en su comprensión de la materia. Incluso son conscientes de que la clave de la materia está centrada en la *comprensión*. Esto significa que el núcleo alrededor del cual estructura su docencia expositiva, esto es la comprensión, es la clave que los alumnos identifican para desenvolverse con éxito en esta asignatura.

“Lo que hace la doctora que es darnos ejemplos vividos y te ayuda a relacionarlos y aprendes mejor como si estás viendo un diagnóstico” (G.C.1)

*“ella trata de explicarte lo más simple posible, en el libro tú puedes leerlo pero hay varias cosas que no vas a entender, ella trata de simplificarlo en clase, tú lo lees y traes tus dudas y te lo explica muy bien, en otras materias es pura teoría, nada más lees y ya te lo aprendes, y como no es mucha información te lo aprendes pero no tratas de comprenderlo, te dicen estudien para el examen y ya; pero **en esta materia sí tienes que comprenderlo, si no, no lo vas a aprender.** En otros es bla bla bla y uno anota y anota y anota y no se detiene como la doctora para ver si vamos bien, si no hay dudas, si vamos parejo...” (G.C.1)*

✓ Da tips para el ejercicio de la práctica profesional

*“Ésta es la causa número uno de falta de saliva. **Cuando veamos pacientes que les falta la saliva, razón muy importante es el miedo de estar sentados ahí, ésa es una. Pero otra muy, muy, muy común son fármacos.** Todos éstos, por ejemplo, uno no pensaría que los soriagnes ¿verdad?, pues también. anticolinérgicos, antidepresivos, antihipertensivos, antihistamínicos, antiparkinsonianos, diuréticos, metabloqueadores. O sea, pacientes que toman medicamentos para el control de enfermedades cardiovasculares, tranquilizantes, antidepresivos y todo lo que regule el sistema nervioso central, puede generar, esto para la gripa, pueden generar hiposalivación y de manera así, muy, muy, muy intensa. Y esto, bueno –dale a la siguiente- tiene muchas repercusiones y aquí la que nos importa es que poder ver una lengua así –parece piel, de tan seca- y la susceptibilidad de infecciones por cándida. O sea, la falta de saliva propicia la infección por cándida” (clase 2)*

✓ Enfatiza información importante o relevante

*“...y bueno, parece ser que es una respuesta de autoinmunidad contra el factor intrínseco y hay varios elementos que entran en juego para completar el diagnóstico de anemia perniciosa: atrofia gástrica, la falta de producción de ácido clorhídrico, **-esto es muy importante-**: trastornos neurológicos: los pacientes no perciben la sensación de vibración, por ejemplo, en las manos, pierden la sensación vibratoria, cosa que el resto de los pacientes no tienen. Y va a haber una médula ósea megaloblástica, o sea, las células todas grandes”. (Clase 2)*

✓ Refuerza con comentarios positivos las respuestas correctas

“Ma. No, si fuera un químico verías una úlcera. ¿Qué otra razón?

Ao: Cándida.

*Ma: Muy bien, ¡cándida!.. **Sí. Están utilizando muy bien lo que saben.***

Cándida albicans es otra posibilidad. Cada vez que vean una lengua lisa piensen en esas tres posibilidades: anemia, diabetes de larga evolución y cándida albicans. Una infección por cándida albicans. Hay otra más, ésa es genética: hay lenguas calvas, así se llaman” (clase 2).

“Ao: Una reacción liquenoide.

Ma: Una reacción liquenoide. ¿Cuál será la diferencia clínica?

Ao: La bilateralidad.

Ma: *La bilateralidad. ¡Hombre, sí, sí se van a sacar buenas calificaciones!*” (Clase 2)

- ✓ Hace repasos de lo expuesto

“Voy a regresar a la primera parte, antes de empezar a hacer un ejercicio chiquito. Les recuerdo que esto es el epitelio. Todo mundo identifica: queratina, las capas, etc. Les recuerdo las razones de por qué las lesiones son rojas, las rojas son rojas. Siempre que vean una lesión roja hay que preguntarnos qué estoy viendo: si está inflamado, si lo que estoy viendo es una infección, lo que estoy viendo es una erosión o lo que estoy viendo, si veo úlceras, la razón, la causa; hay hemorragia o por qué veo lo que veo...” (Clase 2)

En relación a las **preguntas que hacen los alumnos**, estas son para aclarar dudas o para que la maestra amplíe la información:

Ma“...No requiere tratamiento, hay que tratar de evitar sobrecargar el hígado de los pacientes intentando dar vitamina B, porque eso es lo que a mucha gente se le ocurre que puede curarla. No tiene cura. Es un problema donde aparece, desaparece, aparece sin una regulación cíclica.

Ao: ¿Y eso por vía orgánica se va quitando?

Ma. No, nunca. Lo puedes ver en ancianos, en niños, en... Nomás que a veces, habiéndola tenido por muchos años, a veces los pacientes se asoman, se ven la lengua y se asustan. Entonces hay que des asustarlos y sobre todo tratar de quitarles todo lo que de repente les van recetando, porque podría sobrecargarse el metabolismo en el hígado” (clase 2)

“Aa: ¿La maligna?

Ma: La maligna. Hay una clasificación en estadios... de hipertensión, ésta es la maligna, y se la van aprender porque hay que aprendérsela, los valores sistólicos y diastólicos”. (Clase 3)

Respecto a las **preguntas que hace a los alumnos**, se diferencia las preguntas que requieren de una respuesta en el marco de “pregunta-respuesta-evaluación” (dialogo triádico) , es decir que no van más allá de la información visible; la otra “clase” de preguntas tienen la intención (explícita para la maestra pero al parecer no para los estudiantes) de movilizar sus recursos cognitivos y

que por tanto se convierte en una secuencia de mediación porque la maestra va “re creando” la respuesta por medio de preguntas que llevan al estudiante a “pensar” y “buscar dentro de sí” la respuesta correcta.

Esta estrategia de preguntar lleva a los estudiantes a estar al corriente en los temas a revisar:

“constantemente tienes que estudiar por las preguntas que hace en clase” (G.C.1)

“Cuando tu vienes a la clase en blanco, obviamente es así como de qué está hablando? pretendes que le entiendes y vas anotando lo que ella dice, pero muchas veces ella te plantea preguntas que a lo mejor no solamente son literales, o que requieren una respuesta literal del libro sino que son preguntas que requieren de otros procesos de lo que tú hayas entendido del tema o de que mínimo vayas al corriente porque a lo mejor te pregunta cosas bien simples pero las disfraza de tal manera que tú te quedas en el... inclusive en el examen dices no, no sé que me está preguntando y cuando haces la revisión a lo mejor también parte del estrés que te produce, pero a la hora que ella hace la revisión te hace ver que el examen estaba bien fácil... bueno a mí me ha pasado” (G.C. 1)

Pregunta- respuesta- evaluación

Ma: La hipertrofia es la respuesta a la insuficiencia cardíaca, bueno ¿de qué se mueren los hipertensos? ¿Si leyeron?

Aa: De infartos.

Ma: Va de la mano con los Infartos. ¿De qué más va de la mano?

Aa: Accidentes cerebrovasculares.

Ma: Accidente cerebrovascular, ¿qué más?

Aa: Renal.

Ma: y renal, ya, ya salieron las tres¹⁴. Si dejamos que un paciente hipertenso no se alinee al tratamiento y dejamos que la enfermedad evolucione, va acabar muriendo o de insuficiencia renal o de infarto al miocardio o angina de pecho, y por lo tanto insuficiencia cardíaca congestiva y accidentes cerebrovasculares. Por lo tanto ¿Por qué, qué es lo que daña la hipertensión, a qué daña? (clase 3)

¹⁴ Esta expresión de la maestra “ya ya salieron las tres” nos representa su intención de que los alumnos ya traen conocimientos previos y hay que ayudarlos a reconocerlos y reconstruirlos. En términos de psicología cognitiva parte de los conocimientos previos para que construyan conocimientos significativos.

Ma: ¿Cuáles son los valores para que nosotros decidamos que una persona es hipertensa?

Aos: ininteligible

Ma: Depende de... a mayor edad los vasos se van dañando más, eso sí es cierto. Sin embargo, por decreto hay un valor...

Ao: 140-90

Ma: ¡140-90! Con tres lecturas, tres lecturas en reposo arriba de 140-90 hablamos de hipertensión arterial. (Clase 3)

Preguntas en secuencia de mediación

Ma. No, hay algo más. Cuando aparece una gingivostomatitis herpética aguda... Todos lados, una, las encías. No, entonces no, no nos vamos a confundir. A ver, ¿qué podrá ser, qué estamos viendo, podrías describirlo?

Aa: ... lesión blanca en áreas rojas... irritada...heterogéneas...

Ma: ¿Qué más, qué lesión estamos viendo, lesión, lesión básica, qué ves? No te pido el diagnóstico, sino qué vemos.

Aa: Leucoplasia.

Ma: Leucoplasia. Ve lo blanco.

Aa: Úlceras.

Ma: Úlceras, úlceras, montones de úlceras. ¿Ya? ¿En quién lo estamos viendo? En una persona que tiene bigotes blancos y que no tiene dientes, ¿no?

Ao: Cándida.

Ma: ¿Cándida? ¿Te genera úlceras e infección por cándida?

Aa: Estomatitis aftosa.

Ma: ¿Estomatitis aftosa? Hace rato dijiste que ¿cómo eran las aftas?

Aa: Redonditas.

Ma: Redonditas, ¿sí, Almaguer, son redonditas? No. Y están por todos lados, y nada más estamos viendo dos fotos, pero está en toda la boca. ¿Ya? ¿Qué podrá ser? ¿Liquen plano? Podría ser. ¿Gingivostomatitis herpética?

Aa: No.

Ma: Podría ser. Te doy... Aunque ya es un anciano, te daría, vamos a dártela, el chance. ¿Qué habría que preguntar?

Ao: Cuánto tiempo.

Ma: Cuánto tiempo. ¿Si me dicen que 7 días? Podría irme por donde ella dice. Tengo una pregunta. ¿Consideraría con 7 días eritema multiforme?

Aos: No.

Ma: No, pues no, con esta imagen, no. ¿Por qué no?

Aa: Porque yo creo que...

Ma: Ok, sí, aunque a veces hacen las enfermedades lo que quieren, pero es cierto. Pero ¿por qué no? Olvídense de los bigotes.

Ao: Diferentes tipos de lesiones con diferentes etapas de evolución.

Ma: Diferentes tipos de lesiones en diferente etapa de evolución, cierto, eso es muy importante. Así que me quedo con el liquen plano. ¿Habrá estrías?

Ao: Aparece ahí como...

(Clase 2)

Las interacciones se centran en secuencias de intercambio verbal que utiliza para que los alumnos ejerciten las habilidades de: observar, describir, comparar, argumentar, hipotétizar, todas estas habilidades conforman el pensamiento crítico. Es en estas secuencias donde se muestra la intención educativa que ella persigue “que el alumno refute, argumente, etc.”. En ellas, la maestra va guiando las respuestas al ir “mediando” los conocimientos de los estudiantes.

Es en este lapso en que se “evidencia el aprendizaje” de los alumnos, en ese ir y venir de preguntas y respuestas que colocan al estudiante de cara a los conocimientos previos para resolver situaciones presentes. Es así como la maestra a través de toda esta manera diversa de estructurar su discurso e interrogar a sus estudiantes, va construyendo un contexto que promueve el aprendizaje.

Sin embargo este recurso de preguntar, que para ella es muy claro como elemento que les ayudará a los estudiantes a aprender, para ellos no siempre o al menos no para todos, tiene el mismo significado (como bien dijo ella en la entrevista) pues a muchos de ellos no les gusta, en la evaluación cualitativa dicen:

*“Enseñar mas y dar la clase y **no solo preguntar porque nos deja con la duda y entre puras preguntas se va toda la hora, que no tenga favoritismos porque es muy notorio**”.*

*“Esta mujer ¡necesita dar clases! cuando va al salón **lo único que hace es preguntar cosas que son un poco difícil de comprender**”*

“sería mejor que nos explicara la clase sin cuestionarnos tanto porque nos pone muy nerviosos y que nos diga lo que es y ya... sin darle tantas vueltas al asunto porque luego no entendemos y nos revolvemos mas...” Ev. Doc.

“no provocar tanta tensión en el grupo, ya que la mayoría se preocupa que es lo que va a Preguntar y no se concentra en la clase” E. Doc.

Es muy interesante observar que algunos alumnos se pronuncien en contra de esta manera de proceder es decir de ser cuestionados, puesto que un sistema de docencia “tradicional” genera que la inercia se dé.

Como vemos, alumnos con apatía intelectual, alumnos que no han tenido que elaborar sus cuestionamientos por tanto tampoco se sienten bien dispuestos a ser interpelados intelectualmente por sus docentes.

Pues bien la práctica docente de esta docente muestra claramente como la estructura de la actividad, la interacción que se genera y las estrategias para que se construya significado se encuentran entrelazadas en su actividad única y altamente potente que es su discurso.

Apreciaciones de los estudiantes

En este apartado vemos lo qué dicen los alumnos de esta clase; para ello se retoma el grupo de conversación¹⁵ realizado con los estudiantes y las evaluaciones al docente. Los tópicos abordados en la conversación giran en torno a: el gusto por la clase, los elementos que les ayudan a aprender, las dificultades para lograrlo, la percepción

Es una materia muy importante para la carrera e incluso la consideran una materia filtro porque un buen porcentaje de alumnos la reprueba y la tienen que recurrar, esto se refleja en un sentimiento de incomodidad por parte de los grupos cuando la evalúan porque por un lado consideran que hace exámenes muy

¹⁵ El grupo de conversación se realizó en su horario de clase. Para llevar a cabo el grupo de conversación, todo el grupo estuvo presente (46 alumnos) aunque no todos participaron (aproximadamente entre 15y 20 alumnos fueron los que estuvieron interactuando con la investigadora), pero cabe decir que los demás se mostraron atentos a las aportaciones de sus compañeros.

confusos y largos y por otro lado que tiene preferencias por los alumnos destacados.

“Pienso que deben cambiar la forma de evaluar los exámenes un poco menos confusos y más generales en el tema” E. Doc.

Aún cuando su discurso es muy potente, los alumnos demandan el uso de estrategias más variadas:

“La verdad existen muchísimas formas para enseñar, y sobre todo en una materia tan difícil, creo que se debería de esforzar por dar mejor su clase, con diferentes técnicas, porque la verdad no se entienden los temas” Evaluación Docente.

“No le entiendo nada más habla y habla solamente en verdad no aprendo nada” Evaluación Docente.

Aunque la maestra relata que en los inicios de su docencia no se contaban con recursos para impartir la materia de manera más “gráfica” y que ahora con el internet, esta dificultad se puede salvar, sin embargo no es un recurso cotidiano en su clase y los estudiantes dicen que les gusta la clase pero creen que sería mejor si la maestra utilizara imágenes o videos porque es difícil imaginarse los temas. Es una materia que por un lado, el contenido es interesante y ayuda a la carrera, pero por otro lado existe mucha presión que se ejerce por la cantidad de contenido y por los exámenes que realiza que son complejos:

“Es una materia muy padre, pero el saber que es tanta materia, que el examen es difícil, eso te hace no disfrutarlo” (G.C.1)

“A mi si me gusta, pero me gustaría que hubiera imágenes porque una cosa es así la patología que te la digan y hay cosas que... términos que no conocemos y te dicen que es esto más o menos pero no te imaginas, y en una imagen ya ves así las cosas bien” (G.C.1)

Aún con este clima de tensión y presión, ellos afirman que aprenden mucho porque constantemente les pregunta en la clase y ellos al contestar van dándose cuenta de que van aprendiendo y además cuando pasan a otros temas y requieren de lo que ya aprendieron eso les facilita entender mejor el nuevo

material. Reconocen que les ayuda a aprender el método de estudio que tengan, y eso depende de cada quien, pues es necesario ser constante, leer para cada clase y participar en ella.

I: ¿aprenden en esta materia?

Ao: Sí.

Aa: Mucho.

I: ¿Cómo saben que aprenden mucho? A ver levanten su mano. A ver allá.

Aa: En cada clase que pasa ella, la maestra, trata de (...) nos pregunta, o sea tenemos que estar constantemente ya sea estudiando, pero leyendo mínimo y pues cuando respondes ahí se ve que pues que vas aprendiendo porque a veces te preguntan cosas que habíamos visto por ejemplo otros semestres y así, yo pienso que si aprendes porque cuando pasamos a otro tema y ese tema está involucrado con otro que ya vimos pues como que lo vas asimilando, lo entiendes más, ya no se te dificulta.

I: La pregunta es que si aprenden, o sea a pesar de que la clase es compleja, mucha información...

Aa: Pues sí, sí aprendí. Bueno yo en lo personal no creo que aprendamos todo porque es tanta información que, este, bueno la verdad muchos no leemos así todo el mes, y estudias para pasar el examen y eso. Y la verdad yo creo que, bueno en lo personal, no es que aprendas así todo, porque estudias para el examen, no creo que pase el tiempo y digas ay me acuerdo de tal, entonces yo no creo que aprendas todo.

Aa: Es que depende de tu método de estudio.

I: ¿Depende de tu método de estudio?

Ao: Muchos se están basando en el examen y si no pasan el examen piensan que no aprendieron pero la verdad, todos estamos aprendiendo algo. El examen realmente no te dice cuánto sabemos porque a lo mejor por chiripa salimos bien o por chiripa salimos mal, entonces lo que sepamos solo cada quien lo sabe y cada quien puede decir entre él mismo cuánto sabe o no, pero el examen no dice...

Para la mayoría, el examen no es un buen indicador de que si aprendieron o no, porque es muy arbitrario. La calificación no les dice en realidad si aprendieron o no. Porque como los exámenes son de opción múltiple (es decir de respuesta construida) y ellos “solo” eligen la respuesta, puede ser que de “chiripa” le atinen.

“Lo que sepamos solo cada quien lo sabe y cuánto sabe” (G.C.1)

Reflexionan que entre las cosas que les ayuda a aprender, son: ser constantes, el leer y avanzar junto con la maestra, no llegar en blanco a la clase, las preguntas que les hace les ayudan a desarrollar otros procesos, que la maestra relacione la teoría con la práctica, que utilice ejemplos de su práctica profesional o de la vida y como es una materia integradora, el tener los conocimientos previos les facilita porque tienen la base para aprender lo nuevo.

Estudiar en equipo es otra estrategia que les ayuda a aprender, porque entre el equipo aclaran las dudas de uno y otro, a pesar de que reconocen lo valioso de este recurso no es algo que utilicen mucho o que la maestra promueva.

Con respecto al estilo docente, los alumnos del grupo de conversación la describen como una docente estricta, muy exigente, meticulosa, constante, que impone, dominante, establece reglas, los trata con respeto, los ayuda en lo que puede, se preocupa porque todos vayan al ritmo y sus clases a veces son amenas:.

“es una maestra con experiencia, muy inteligente, que sabe mucho, súper reconocida, afamada, en la profesión, en la investigación, está en todo, en revistas, asociaciones, está en investigación”.

“Es una persona que le gusta mucho lo que hace y eso es básico, aparte de su profesión, como es muy preparada, si tienes una pregunta siempre tiene una respuesta, viene bien preparada para dar su clase y como le gusta mucho, no hace tediosa su clase.” (G.C.1)

Aunque esto último, resulta discutible porque en el análisis de la evaluación realizada por los estudiantes, en el año 2008 tuvo muchos comentarios referentes a que los sermoneaba constantemente bajándoles la autoestima y tenía preferencias por los alumnos destacados.

Como podemos contrastar a través de la conversación con los alumnos, la intención educativa que nos expresó la maestra en la entrevista, es consistente con lo que expresan los estudiantes, en el sentido de que tienen que “pensar”, “comprender” para aprender en esta materia y que la maestra gracias a la

fortaleza profesional que tiene, y a lo bien que emplea los pocos recursos didácticos con que cuenta, promueve un contexto de tal manera que ellos mismos reconocen la importancia de aprender a pensar, de comprender para aprender.

La mejora de la práctica docente se finca en la retroalimentación de la misma, los estudiantes consideran les ayudaría a aprender mejor: la dosificación de los contenidos, la utilización de más estrategias para evaluar y no solo el examen, realizar más exámenes (más cortes de información) para no acumular información solo en uno, la impartición de la materia por un docente solamente (esta materia es impartida entre dos docentes, cada uno da sus temas y cada uno hace sus exámenes), separar la materia en dos porque el contenido es muy denso (abarca dos materias en una, patología e inmunología, que están separadas en otros planes de estudio).

La importancia de la reflexión sobre la práctica docente es necesaria, si bien la maestra Graciela reflexiona acerca de lo que hace, cómo lo hace y qué resultados obtiene, contar con un acompañamiento de formación docente le ayudaría a estar en posibilidades de enriquecer su metodología de trabajo en el aula y con ello de mejorar su práctica docente y evaluativa.

“¿que si he reflexionado sobre lo que yo hago? Este mmm, si y no...hay cosas sobre las que si he reflexionado... sé que no soy la misma en... yo puedo dar la misma materia y no siempre la doy igual porque depende de quién tengo sentado enfrente, o sea están vivos! y como están vivos pues nunca me sale igual en el sentido de que a veces los alumnos explotan mucho el tema y te sale la clase bien padre y hay días en que no, que las 50 cabezas no quieren moverse y eso dificulta, dificulta el avance”...

Sé que cuando entro a clase, tengo mis objetivos claritos...tengo metido que debo decir, como lo debo decir y no me salgo de clase si no lo cumplí, tengo mi esquemita mental... pero nunca hago lo mismo...”

“Es una maravilla ser profesor, no ocurre lo mismo todos los días, a veces sales como los toreros... a veces bien a veces mal” (Entrevista)

Finalmente para cerrar esta sección, consideramos la evaluación que le hicieron sus estudiantes del semestre febrero junio 2010¹⁶. En el análisis de dos preguntas *exclusivamente*, estas dos preguntas pretenden tener una apreciación global de la maestra, con respecto a su desempeño en una tarea que es común y trascendente para cualquier docente... que los alumnos aprendan. Por otro lado también alude a la conjunción de la persona del docente en cuanto a su dominio disciplinar y su estilo docente, que se refleja en las “ganas de repetir la experiencia” de haberla tenido como maestra. Los alumnos asignaron la siguiente calificación:

- ✓ Si aprendieron con la maestra (7.8) y
- ✓ Volverían a tomar clases con ella (6.8).

Como podemos observar, la docente en su evaluación sé hace cargo de situaciones ajenas a la docencia como es el problema curricular de la materia, que la convierte en densa, difícil, convirtiéndose en una experiencia que no se quiere repetir aún cuando dicen que si aprendieron y que la maestra es una experta en ella.

En la revisión de las calificaciones que ella asigna a los estudiantes, observamos que su índice de reprobación es del 37.5% y el índice de aprobación del 62.5%. El índice de aprovechamiento de sus grupos es de 5.2. Aun cuando se observa a lo largo de los cuatro semestres analizados, que el índice de aprovechamiento de sus estudiantes, fue mejorando, de 4.6 a 6.8¹⁷. En este caso tanto la maestra como los estudiantes asignan calificaciones bajas.

Respecto a la apreciación directiva, esta maestra es bien evaluada por ellos en lo que respecta a su cumplimiento administrativo referido a entrega de planeación a tiempo, de calificaciones en los periodos correspondientes, de participación en actividades de la escuela y de participación en la vida colegiada

¹⁶ Impartió clases a dos grupos y solo el 33% de ellos participó en la evaluación. Anexo 5 análisis de la evaluación.

¹⁷ Ver anexo 6.

de la misma; asignándole la calificación más alta de la escala – desempeño nivel 4-.

En relación a la autoevaluación docente, la maestra coincide con los directivos pues ella se otorga calificaciones altas en este rubro. Con respecto a las calificaciones que se otorga en planeación, proceso aprendizaje enseñanza, prácticas de evaluación del aprendizaje y relación maestro alumno, la escala institucional marca cuatro niveles de desempeño, ella se autocalifica en el nivel 3 en lo concerniente a la dimensión proceso de aprendizaje.

SÍNTESIS CRÍTICA

Este rubro hace alusión a la necesidad de reconocer o apreciar de manera sintética lo que esta práctica docente nos ofrece.

Es una docente que integra las funciones de docencia, investigación y ejercicio independiente de la profesión, siendo prioritario el campo investigativo, luego el ejercicio profesional y finalmente la docencia.

La maestra *Graciela* desde la dimensión de la enseñanza cuenta con un elemento central para promover el aprendizaje en sus alumnos, el potencial enorme en su discurso, pues su exposición no es llana, sino como vimos, está enriquecida con una serie de recursos que le permiten por un lado mantener la atención de los estudiantes y por el otro movilizar sus conocimientos.

Desde la dimensión del aprendizaje, cuenta con una estrategia relevante que es la pregunta y que pone de cara a los estudiantes con sus propios recursos, habilidades y capacidades cognitivas para dar respuestas acertadas. El contexto de trabajo se centra en la actividad autónoma que lleva al estudiante a abordar el objeto de conocimiento a través del discurso docente , aunque el discurso se caracteriza por la mediación, el andamiaje y la construcción conjunta de significados sin embargo no asegura que para todos los estudiantes se convierta

en una estrategia favorable para lograr el aprendizaje; pues solo aquellos estudiantes que logran seguir el hilo de este discurso serán los que verdaderamente se beneficien de él. Las estrategias de las cuales hace uso la maestra, manifiestan su intención de asumir un rol como guía o mediador entre los estudiantes y el objeto de conocimiento, que como vimos no siempre es bien recibido por los estudiantes debido a que la estructura de esta “mediación” es a partir de la pregunta.

Alienta el aprendizaje a partir de ejemplos de la vida real, ejemplos del ejercicio de la profesión y de situaciones actuales que permiten al alumno vincular la teoría y la práctica, estimula el desarrollo de saberes personales con los saberes profesionales. La esencia del conocimiento que se construye en esta clase es un conocimiento primordialmente declarativo o conceptual necesario para el abordaje del ejercicio profesional en una construcción conjunta de significado utilizando como dispositivo las preguntas a los estudiantes.

En particular esta práctica docente a nivel universitario nos da elementos que nos permiten observar la importancia de la vinculación con el ejercicio profesional para abordar el contenido temático, la vinculación entre ambos se favorece con docentes en el ejercicio de la profesión que participan además en el campo de la docencia.

A través de este curso se aprecia también la existencia de situaciones que quedan fuera del control tanto del maestro como de los alumnos y que tiene que ver con las complejidades de los planes de estudio en la densidad de sus contenidos y la distribución de los mismos en las diferentes materias que los conforman así como con las políticas institucionales para resolver estas problemáticas, optando por soluciones prácticas como la fragmentación de temarios asignados a diferentes maestros que de manera paradójica promueven el aprendizaje por “estancos”.

Este tipo de situaciones, debilita la docencia y además hace responsable al docente de cosas ante las cuales no tiene autoridad para resolverlas pero que sin

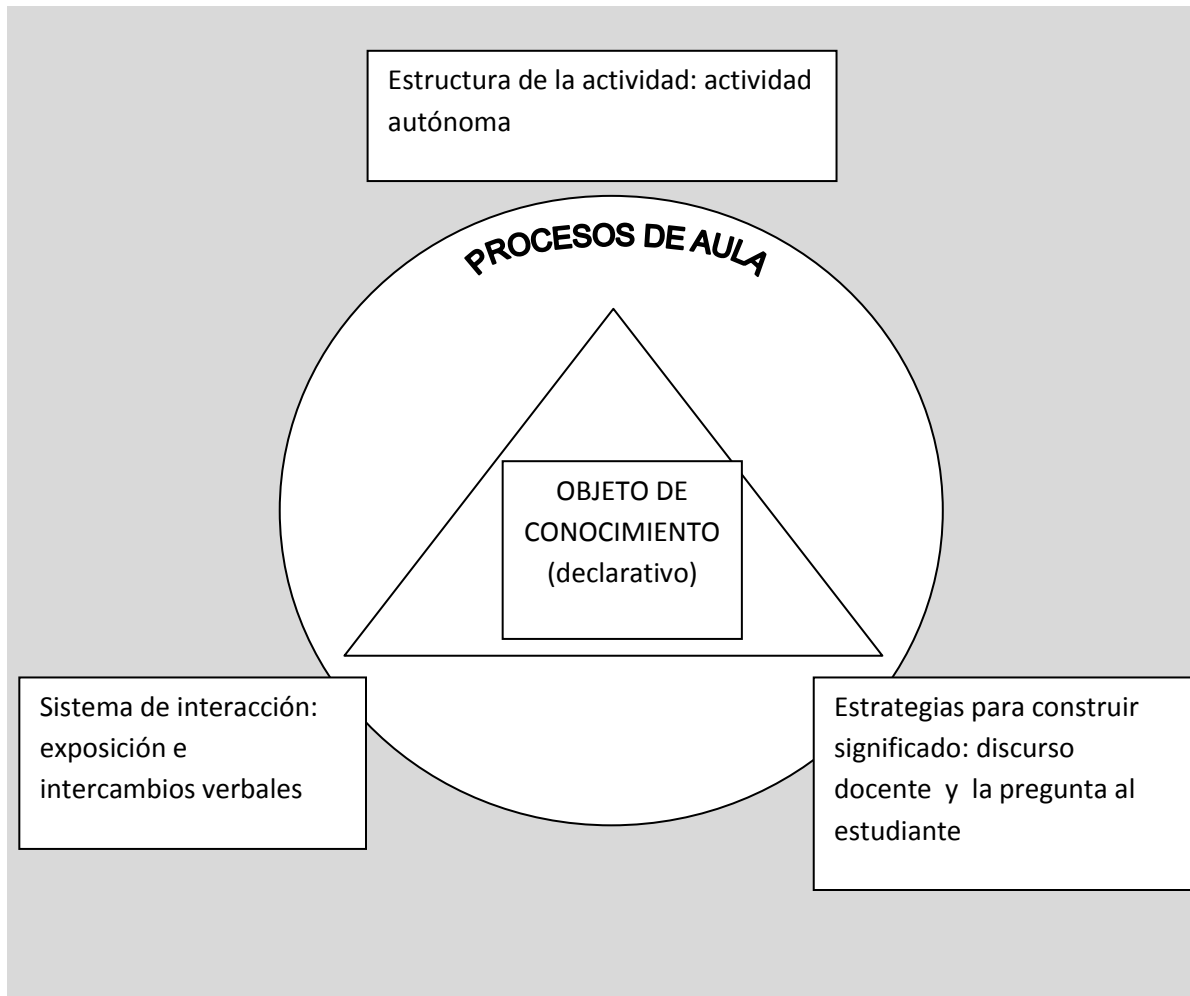
embargo tiene que dar cuenta al momento de la evaluación docente. La institución debe atender estas situaciones a favor del aprendizaje de los estudiantes y de una docencia fortalecida.

Las prácticas de evaluación son un tema que genera controversia no solo entre los estudiantes que la más de las veces las consideran injustas y subjetivas, sino también entre los docentes que intentan y en muchos de los casos creen estar haciendo las cosas correctamente.

Con respecto al estilo personal del docente, la maestra es reconocida por su gran dominio disciplinar, sin embargo sus recursos didácticos son limitados y centrados solamente en la exposición. Muestra preferencia por los alumnos destacados, motivándolos a seguir así pero descuida a los que les cuesta más trabajo y esto les crea una situación de baja autoestima. Hay un clima de cierta incomodidad por parte de los estudiantes por el alto grado de reprobación que obliga a los estudiantes a tomar el curso de regularización y además porque no les queda clara la ayuda que les ofrece a través de hacerles preguntas. Un tema controversial es los exámenes, tanto con el grupo de ahora como los grupos anteriores revisados por medio de las evaluaciones docentes. Hay una queja unánime respecto a cómo son contruidos: densos, confusos y largos. Es claro que la maestra es muy estructurada y precisamente esta estructura de la actividad ayuda a que sus grupos sean bien “portados” no se desconoce que al ser considerada como una maestra exigente, dominante, que sabe mucho y que su materia es “embudo” en la carrera coadyuve al autocontrol del grupo en el salón de clases.

En síntesis en esta aula, la estructura de la actividad, se finca en la actividad autónoma del alumno, está centrada en la exposición del maestro y las preguntas a los estudiantes. Su herramienta principal de mediación es su discurso, la interacción básicamente se queda a nivel de los alumnos “que siguen el hilo del discurso”

A continuación se muestran gráficamente los elementos que conforman los procesos de aula de esta clase:



Esquema 33: Los tres ejes de análisis de la práctica docente caso 1

Fuente: elaboración propia

4.2 CASO 2 DISEÑO

“Que entiendan lo que están haciendo”

Este segundo caso reporta el análisis de la práctica docente de una profesora con amplia experiencia construida a lo largo de 21 años de ejercicio profesional como docente en el nivel de licenciatura.

Las fuentes de información fueron¹⁸: la entrevista¹⁹ a la maestra, el grupo de conversación²⁰ con alumnos y las observaciones de clase; como *fuentes de triangulación* se utilizaron las evaluaciones realizadas²¹ por los estudiantes, por los directivos y las calificaciones que la docente asigna²² a los alumnos así como la propia autoevaluación del quehacer docente.

Con base al siguiente esquema de organización, se muestra el análisis de la información recopilada:

En la primera parte se presentan las intenciones educativas y su trayectoria docente y profesional; que nos ayudan a comprender el perfil docente. Estos tres aspectos de alguna manera sustentan sus creencias en cuanto al proceso de aprendizaje como veremos más adelante.

En la segunda parte, se particulariza en lo que “sucede” en el aula, a través de los tres ejes de análisis que son: la estructura de la actividad, las interacciones

¹⁸ Material utilizado para el análisis de este caso, Anexo 3.

¹⁹ Se elaboró una guía de preguntas para entrevistar a los docentes, Anexo 1.

²⁰ Se elaboró una guía de preguntas para conducir el grupo de conversación, Anexo 2.

²¹ Los periodos considerados fueron: Febrero junio 2008, agosto diciembre 2008, febrero junio 2009, agosto diciembre 2009 y febrero junio 2010. Esta evaluación tiene una parte cuantitativa y una cualitativa que son los comentarios que realizan los estudiantes acerca de ella. Y los reportes finales que se entregan al terminar cada semestre y que integran la calificación del alumno, la calificación del director y la autoevaluación de la maestra. Anexo 4.

²² Anexo 5.

y las estrategias para construir significado para dar cuenta del contexto que construye para llevar a cabo sus clases.

La tercera parte corresponde al momento para expresar las apreciaciones de los alumnos utilizando los resultados del grupo de conversación así como el análisis de las evaluaciones que le han realizado.

La cuarta parte es el apartado final que sintetiza los hallazgos del caso para dar respuesta a las preguntas de investigación.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Trayectoria docente y experiencia en la universidad

La maestra *Lorena*²³ realizó sus estudios en la Universidad De La Salle Bajío (antes UBAC), es Licenciada en Diseño Industrial y se inicia en el campo de la docencia cuando aún era estudiante, al realizar su servicio social como adjunta del maestro de Dibujo Técnico,

Su experiencia docente se ha centrado en las licenciaturas de diseño y particularmente en la enseñanza del dibujo técnico, la cual la ha formado como experta en este rubro. En cuanto a su capacitación docente, ha cursado el programa de formación en el Modelo de Docencia²⁴ que la institución le ofrece.

Dentro de la escuela de Diseño ha desempeñado un papel relevante en la vida académica de la misma al realizar varias funciones a lo largo del tiempo que ha participado en la escuela, por ejemplo ha sido coordinadora de licenciatura, responsable del servicio social, y actualmente se desempeña como docente y maestra de academia del área de proyectos. Es considerada por la comunidad de

²³ Nombre ficticio para proteger el anonimato de la maestra.

²⁴ La Universidad ofrece a sus docentes un programa de formación básica con duración de 60 horas en 9 talleres.

diseñadores de la escuela, como un agente fundamental en el desarrollo de las materias de dibujo técnico; este reconocimiento también es compartido por los estudiantes, quienes en el grupo de conversación expresaron:

Ao1 “La experiencia que tiene como maestro porque tengo entendido que ella tiene muchísimo pero ya tiene varias generaciones dando clases aquí, entonces yo creo que tiene experiencia en el trato con los alumnos y todo eso...”

Ao2 “Es una maestra de maestros...”

Las actividades que ha realizado dentro de la escuela, le han permitido tener una visión más completa del proceso educativo fortaleciendo su quehacer al interior del aula, en donde reconoce la importancia de *los procesos mentales* que se ponen en juego por parte de los estudiantes para el aprendizaje de su materia, lo cual la ha llevado a resaltarlos en el trabajo con ellos.

M: “... que visualicen mentalmente lo que estamos trabajando, porque el resultado físico se da, siempre y cuando, dentro de su mente esté bien realizado, ¿sí? O sea yo siento que una de las cosas que tengo que checar con los chavos es que dentro de sí logren la tridimensionalidad, ¿sí? Pensar un objeto, voltearlo y observar y pensar cómo se verían sus vistas, O sea porque realmente cuando ellos diseñen, van a diseñar acá (se toca la cabeza) ¿sí?” Entrevista

Experiencia en el campo disciplinar

Esta docente es el ejemplo de la estudiante que tiene una trayectoria académica exitosa y es reconocida por sus maestros, de manera que la invitan a incorporarse a la planta docente de la escuela; como diseñadora industrial, es una profesionalista que se ha volcado en la docencia exclusivamente, perfeccionando sus técnicas didácticas, leyendo constantemente sobre la materia y desarrollando nuevos ejercicios para poder aportar a todas las generaciones que ha atendido y que le hacen expresar la necesidad de la innovación en el ejercicio de la docencia, “*tenemos que estar renovándonos*”.

M: “tengo que estar renovando el tipo de ejercicios, la manera en que tenemos que estar trabajando dentro de la clase, yo sé que la materia que imparto, ahorita (se refiere a la

inmediatez de la acción)... o sea hacen el ejercicio y se acabó... pero son para que ellos tengan la técnica, tengan la observación de... y sepan de manera espacial en la mente determinar las cosas”

La observación de los chicos *“le ha dado ciertas técnicas que de otra manera no usaría”*, su experiencia docente y su autodidactismo para innovar en la enseñanza del dibujo técnico, son los elementos que impactan en el ejercicio de su docencia, la cual realiza en un marco de alta exigencia como constan en los comentarios de la evaluación docente y del grupo de conversación:

Ao: “pues nos trae así trabajando constantemente como negros, hasta que cumplimos con todos los trabajos...”

Aa: “nos exige, por lo mismo que nos explica bien y se da el tiempo para explicarte, es lo mismo que quiere que le respondas y por eso te exige demasiado, perfección casi casi”

Sus intenciones educativas y su visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje

Considera que su vocación por la docencia tiene una connotación “genética” pues en su familia, todos se dedican a ella aún cuando tienen profesiones distintas, pero además posee un gusto personal por el dibujo que encontró eco en la enseñanza del mismo. Al iniciarse en la enseñanza del dibujo, se enfrenta con la situación de que no existían textos que la apoyaran para llevar a cabo esta tarea por lo que fue consolidando a lo largo de su experiencia docente, la metodología de enseñanza para esta materia práctica.

La comprensión de *lo que se hace* es una de las cosas que le preocupan en el trabajo con los estudiantes, por lo que se propone como tarea fundamental que los alumnos desarrollen la habilidad espacial, es decir *“que aprendan a imaginarse en su mente el objeto y sus diferentes posiciones para luego poder mostrarlo en papel”* esto les ayuda a *entender lo que están haciendo*.

Su método de enseñanza, como ejemplificaremos más adelante, parte de la construcción interna del objeto en la mente del sujeto para luego plasmarla en un

objeto visible a los ojos de todos; la enseñanza del dibujo técnico se centra en la elaboración de láminas (dibujos), a través de los años en la impartición de esta materia, ella ha “descubierto” qué láminas puede llegar y pegar en el pintarrón para que los alumnos la realicen, cuáles láminas las tiene que elaborar por partes y mostrarlas a los alumnos para su realización, así como aquellos dibujos que tiene que ir realizando en el pintarrón paso a paso para que los alumnos la sigan y lo puedan concluir; el utilizar una u otra estrategia depende de la *complejidad* del dibujo a realizar y de su experiencia impartiendo esta materia. La realización de las láminas paso a paso por parte de ella, es un elemento valioso para los estudiantes:

Aa: “pues yo creo que nos sirve mucho que ella lo haga en el pizarrón, o sea vamos haciéndolo con ella, ella nos va explicando mientras tú lo vas haciendo y pregunta si tienes dudas, que si supiste cómo hacerlo...”

Ao: “nos va diciendo paso a paso y nos espera...ella lo hace con nosotros, estamos viendo como lo hace”

En la relación maestro alumno, cuida de manera muy puntual establecer límites claros; situación que fue clave en su desarrollo docente y le marcó un “estilo” pues recordemos que se inició como maestra siendo aún estudiante y llegó a tener alumnos de mayor edad a la de ella.

M: “tengo que decirles hasta dónde es la maestra y hasta dónde la amiga”...“comencé a darme cuenta de que tenía que tener una actitud, ¿sí? En donde se siguieran ciertas normas para que no se perdiera lo que era la materia”.

La exigencia para con los alumnos en cuanto a la calidad de los trabajos que realizan, deriva en parte de su *apreciación respecto a que antes no se contaban con los recursos tecnológicos de ahora para impartir la materia, todos los productos debían ser realizados con excelente calidad pues no se contaba con la computadora, la calidad de lo realizado debería ser de impresión ya que no se “repetían”*; esta exigencia aunada al establecimiento de límites claros en la relación maestro alumno, le han ganado una imagen entre los alumnos:

Ao: *“Es muy accesible pero a la vez muy estricta entonces como que está en el rango, y a la vez es seria al calificar pero al llevarse con los alumnos también es muy alegre. Entonces como que no excede ninguno de los dos límites que debe de haber, ¿si me explico? Y es un buen maestro entonces yo si la defino como alguien muy profesional y muy buena maestra”*

Su intención educativa parece resumirse en una idea integradora: *conseguir que los alumnos desarrollen la habilidad espacial (tridimensionalidad), que se vuelvan críticos de sí mismos y que trabajen con la máxima calidad*, como lo indican sus comentarios vertidos en la entrevista:

M: *“que visualicen mentalmente lo que estamos trabajando”*

M: *“... vamos a salir de aquí (del curso) tienen que entender lo que estamos haciendo, pero lo tienen que hacer con excelente calidad... y lo bueno es que se vuelven críticos de sí mismos, dicen - Ay ya me equivoqué – O sea empiezan a determinar los momentos en los cuales están realmente fallando.”*

Esta intención educativa integradora parece reflejada en la manera en que desarrolla su materia, en su “estilo docente” que le ha valido el reconocimiento de otros maestros de la misma escuela, quienes le han llegado a comentar *“tu materia les crea algo dentro de sí que los hace ser, que evalúan ellos mismos sus proyectos en las siguientes materias”*. Pero además los propios estudiantes en el grupo de conversación reconocen este plus que ella les da:

Aa: *“Aprendemos a ser constantes, pacientes, a tener mucha calidad, calidad en los trazos y la limpieza y aparte te genera como una habilidad visual espacial que es muy importante en el diseño gráfico. Y pues ya como de manera más implícita te enseña, no sé, calcular los tiempos para entregar los trabajos, organizarte cómo tienes que entregar las cosas, tu área de trabajo y así es como muy completa la clase aunque nadie se dé cuenta y la critiquen...”*

De igual manera la intención educativa, referida al trabajo con máxima calidad, es ampliamente reconocida por los estudiantes tanto en los comentarios de las evaluaciones docentes como en el grupo de conversación:

Ao3 *“A pesar de que es muy complicada (la materia) y produce así un poco de estrés porque pues por los estilógrafos y eso, pero como diseñadores la precisión que manejamos*

en esta clase siento que nos va ayudar mucho en el futuro para hacer los trabajos con más calidad” Grupo de Conversación

Problemas que reconoce en su ejercicio docente

Los problemas que tiene que enfrentar en el aula son básicamente los siguientes: la complejidad de la construcción de la habilidad espacial como un proceso cognitivo, la actitud de los estudiantes, los grupos numerosos, la evaluación de los aprendizajes con una gran carga de revisión de láminas fuera del aula y una situación de diseño curricular respecto a la materia.

Ella reconoce muy bien la esencia de los procesos mentales que subyacen a su materia, el reconocimiento de que los alumnos primero “*diseñan en su mente*” para luego plasmarlo en dos dimensiones, es un proceso complejo que se va construyendo poco a poco y donde *los ejercicios y el tipo de ejercicios* a los cuales se le va enfrentando, son el dispositivo que les ayuda esta construcción, de manera que no es una concepción de la simple tarea de mostrarle un objeto y que lo “copie”.

A pesar de eso, desde su punto de vista, no es la complejidad de la construcción de la habilidad espacial el principal obstáculo para el aprendizaje, sino la actitud de los estudiantes, la cual percibe como de poco interés para esforzarse, para trabajar en casa, para repetir las láminas de baja calidad y poder subir su calificación:

M: “La actitud de los muchachos, en esta generación me he topado con mucha gente que todo pregunta - ¿por qué? y ¿para qué tengo que hacerlo? –“

M: “... creo que si hay muchos elementos como que se bloquean, a lo mejor es su educación, su preparación, su ambiente familiar, no sé...”

M: “...también hay muchos estudiantes que ya desde el inicio, dicen – yo me voy a ir a ir a curso- (se refieren a curso de regularización) y no se esfuerzan lo necesario para acreditar el curso en plan regular.”

Esta problemática de la construcción de la habilidad y de la actitud de los alumnos, va resolviéndola sobre la marcha del proceso de aprendizaje; busca

hacerlos razonar acerca de la importancia de la materia para la carrera de diseño con el fin de que su actitud cambie hacia la responsabilidad, una actitud de responsabilidad sería que los alumnos trabajaran en casa y repitieran las láminas con baja calificación. En el caso de los alumnos que ya decidieron “*irse a curso*” es decir que ya están en extraordinario, les da seguimiento dentro del aula poniéndolos a dibujar a lápiz aunque no entinten, porque ya no tiene caso por su situación de reprobados pero los mantiene ejercitando la habilidad.

Lo complicado de esta materia, es que es una materia práctica que requiere de productos elaborados por los estudiantes (láminas) y “*el trabajo de revisar en casa es muchísimo*”; la misma necesidad de que los alumnos estén elaborando productos constantemente como dispositivo para construir la habilidad tridimensional requiere de que ella los retroalimente con el mismo ritmo, así que los retroalimenta de una clase a otra porque en su metodología de trabajo tiene establecido darles la oportunidad de corregir la lámina *si ellos quieren*, con la finalidad de que mejoren sus calificaciones. Esta situación le mete un ritmo fuerte de trabajo fuera de aula tanto a la maestra como a los alumnos que resulta en una carga de trabajo muy pesada para ambos actores. Por este y otros motivos la planeación es una parte importante que ella cuida mucho, es una materia con gran carga de trabajo tanto dentro como fuera del aula, siempre hay actividades extracurriculares que afectan el tiempo con el que se dispone para el desarrollo de la materia y además tiene que ir desarrollando una variedad de ejercicios para aplicarlos en el aula.

Por otro lado, el seguimiento en el aula a grupos de 50 alumnos no es una tarea fácil y menos en una materia de naturaleza procedimental o práctica, esta dificultad la ha subsanado en cierta medida con el apoyo de un auxiliar, que es un alumno que brinda “*servicio de reciprocidad*” es decir es un becario (alumno de alto rendimiento académico) que le ayuda *principalmente* con la tarea administrativa de la docencia como es pasar lista a los alumnos, registrar sus trabajos, registrar sus calificaciones o bien dar seguimiento directo a algún alumno en particular.

M: “Lo que yo quería es que me ayudarán primero a estar checando que los chavos estuvieran todos trabajando y que le entendieran a lo que yo estaba haciendo y segundo a pasar lista..”

Al ser una materia práctica hace que la evaluación tenga ciertas características complicadas, la maestra comenta que el punto crítico es que se “aprendan” la secuencia de la realización del dibujo – qué trazo va primero y cuál después – porque los puntos de apoyo son muy importantes; en otras palabras busca la apropiación del procedimiento detallado y puntual para productos culminados de manera exitosa.

M: “porque el resultado físico se da, siempre y cuando, el proceso dentro de su mente esté bien realizado ¿sí?”.

Sus prácticas en aula

Para ayudar al entendimiento de cómo se desarrolla la clase, es necesario también referir el espacio físico en el que se realiza: es un espacio sumamente amplio, bien iluminado y bien ventilado; cuenta con pintarrón tanto al frente como atrás, televisión, video, restiradores y bancos, mesas largas de trabajo en la parte de atrás. Los restiradores se acomodan en cinco hileras de diez, dejando un espacio entre cada fila por donde se desplaza la maestra. El grupo se conforma de 40 alumnos, 18 de género femenino y 22 de género masculino.

Este apartado de análisis de la práctica docente universitaria aunque no es el primero que se ofrece en el esquema de presentación de los casos, es la piedra angular de la investigación, porque pretende mostrar cómo es que el docente gestiona los contenidos en el aula.

En un primer momento del análisis, la clase se segmentó tomando como primera categoría la secuencia²⁵ de clase entendida desde la actividad que se realizaba y la interacción que se producía.

Las clases de la maestra *Lorena* se organizan conjuntando diversos tipos de secuencias que nos muestran su diseño instruccional y que dan cuenta de las fases clásicas de inicio, desarrollo y cierre:

- ✓ secuencias de instrucciones
- ✓ secuencias de monitoreo individual y grupal
- ✓ secuencias de revisión individual
- ✓ secuencias de cierre de la clase

La interacción social gira alrededor de realizar las láminas, de apoyarse en la orientación que da la maestra e incluso en el auxiliar de ella, además de consultar de manera esporádica a los compañeros ya sea para compartir materiales o bien para aclarar procedimientos.

En un segundo momento del análisis, la clase se analizó para describir *lo que sucede en el aula* desde las siguientes categorías:

- d) La estructura de la actividad.
- e) La interacción que se da entre los participantes.
- f) Las estrategias de construcción de significado que se ponen en marcha.

Primer eje, la estructura de la actividad:

La estructura de la actividad se refiere al modelo de acciones que conforman la actividad y que todas juntas nos muestran un modelo que nos permite predecir lo que va a suceder.

²⁵ Una secuencia es un conjunto de actividades dirigidas a un propósito y por tanto es una unidad completa de significado, que tiene un inicio y un final.

La estructura de la actividad de esta maestra es predominantemente centrada en el trabajo del estudiante, por tanto podemos predecir que los estudiantes tendrán cierta libertad de movimiento, de interacción, lo cual constatamos en las observaciones de clase, los alumnos podían levantarse de su escritorio, circular por el salón observando los trabajos de los compañeros, solicitando el préstamo de materiales a otros participantes del aula, acercarse a la maestra que andaba desplazándose observando los trabajos de los alumnos.

Emplea el tiempo de la clase (100 minutos) de manera casi equivalente en dos grandes bloques de actividades: en el primero de ellos se ocupa de monitorear y acompañar en la construcción del objeto de conocimiento por parte de los estudiantes, otorgando atención personalizada o a pequeños grupos de alumnos y en el segundo bloque se ocupa de interactuar con todo el grupo a través de dar instrucciones, hacer altos en el trabajo individual para aclarar algunos aspectos de la construcción del objeto²⁶. En promedio el 40% del tiempo de clase la maestra lo utiliza para dar instrucciones, clarificar las mismas, dar tips para realizar la actividad, *mostrar los trazos*. El 55% lo utiliza para establecer la *ayuda individualizada*, mientras que el tiempo restante (5%) lo utiliza para ir dando avisos de que deben concluir la actividad y dar instrucciones para la siguiente clase. Como podemos darnos cuenta utiliza la estrategia metodológica propia de la modalidad de taller, en donde se muestra un producto que los alumnos deben reproducir, el trabajo de los alumnos es individual (actividad autónoma) pero con la posibilidad de consultar y observar el trabajo del compañero (actividad en compañía), así como la posibilidad de recibir la asesoría de la maestra e incluso del auxiliar de la misma.

Es una clase estructurada pero compleja que si bien tiene una sección de inicio claramente definida en la que la maestra da las instrucciones o bien realiza los trazos para que la clase “arranque”, después se sigue una serie de *episodios* que tienden a suceder antes de *secciones* de la clase principal, es decir una vez comenzada la clase puede ir y venir entre dar instrucciones, reafirmar

²⁶ Anexo 6.

instrucciones, dar apoyo individual a los estudiantes, regresar a clarificar a todo el grupo, dar tips para lograr mejores resultados en la elaboración de la lámina hasta llegar al término de la clase.

El siguiente fragmento nos muestra una secuencia de la clase donde va realizando el dibujo paso a paso para que los estudiantes la sigan:

Ma: ¡Listo! Iniciamos la espiral. Vamos a pasar a ver la espiral que va a quedar de manera elíptica, quiere decir que no va a quedar completamente redondeada. Va a quedar un poquito alargada, como elipse. Vamos a apoyar en el 1 y abrimos en el cuatro. Apoyamos en el arco 1 y abrimos hacia el cuatro y vamos a trazar arriba dejando en la vertical. Del uno al cuatro y luego hacen arco hacia arriba, dejen en la vertical. Vamos a estar trazando puros cuartos de círculo.

Ma: Después apoyan en el 2 y para arriba tratan de cerrar hasta donde llegan las... porque tiene que tomar hasta donde llegó...

Aa10: ¿El dos era...?

Ma: Aquélla línea

Ao5: ¡Haaa! ¿Y luego?

Ma: Apoyan en el 2, cierran y trazan un cuarto de círculo hasta la horizontal.

Ao4: ¿Ya ves...?

Ma: Seguimos con el número 3, apoyamos en el 3 y trazamos en el 2. Apoyas en el 3 y abres hasta donde llega el arco que queda sobre la horizontal. Apoyas en dos y.... (La maestra señala el número 3 en el pizarrón para aclarar lo que dijo). Vuelvo a repetir: apoyan en el uno y abren este cuadro y hacen un cuarto de círculo hasta la vertical. Apoyan en el 2, cierran a tomar la medida que quedó ahí y hacen un cuarto de círculo hasta la horizontal. Nuevamente vuelven a abrir al tres, ajustan a donde quedó el arco y se traza un cuarto de círculo a la vertical y del cuatro van a cerrar a donde quedó el arco. Y hacemos un cuarto de círculo ahora si que es elíptica (hace la forma elíptica con la mano para que los alumnos entiendan).

Ma: ¡Ponme atención Marcelo!

Ao: ¿Y así se va a ir?

Ma: (mientras asiente con la cabeza) Así se va a ir, son 4 arcos en cada lado.

Ao2: ¿4 arcos?

Ma: (asintiendo con la cabeza) Son 4. (Dibuja otra vez los 4 arcos en el pizarrón continuando con el espiral).

Ao17: Maestra, ¿Cuántas vueltas son?

Ma: 4 arcos en cada vuelta

Ao17: ¡Cuatro!

La maestra sigue supervisando el trabajo de los alumnos recorriendo cada lugar y observando qué hacen y cómo lo hacen.

Ma: ¡Listo! ¡Vamos con el siguiente!

Alumnos: ¡Nooooo!

Ma: Ahorita continuamos con los arcos vamos a hacer el ejercicio.

Ao18: ¡Haaa maestra!

La maestra se dirige al escritorio y toma el compás.

Ma: ¡20 minutos!

Ao18: ¡Nooo!

Ma: Tenemos el círculo que es de 4 a 6 centímetros de diámetro. Vamos a colocar letras. En donde cortó en el lado izquierdo el eje ponemos A y C1, del lado derecho es B y C2.

Ao17: De diámetro...

Ma: Por eso te lo estoy diciendo A C1, B C2.

Ao17: ¡Ya!

Ma: (Dirigiéndose a la figura del pizarrón) En la parte de arriba donde toca el círculo con el eje vertical tenemos C3. Vamos a unir A con C3 y lo doblamos. B y C3 y lo doblamos. (La maestra hace los trazos y espera que los alumnos hagan lo mismo).

Ma: ¿Quién conoce un ovoide?

Ao: yo

Ma: Ah! Si...Va a ser una figura que parece huevo, entonces tenemos ya el círculo inicial. Apoyamos en C1 y abrimos hasta B. Hacemos arco a la diagonal... C1 y abrimos hasta B (haciendo gráficamente el trazo) Hacen toda la abertura y hacen arco hasta la diagonal (escucha las preguntas y aclara). ¿Cómo que no...?. Iniciamos en B y trazan nuevamente después tenemos C3 y cerramos la parte de arriba. Lo azul con 0.3, lo rojo con 0.2, lo negro no se escribe. 20 para las 2 recojo el trabajo.

Aos: Nooo!

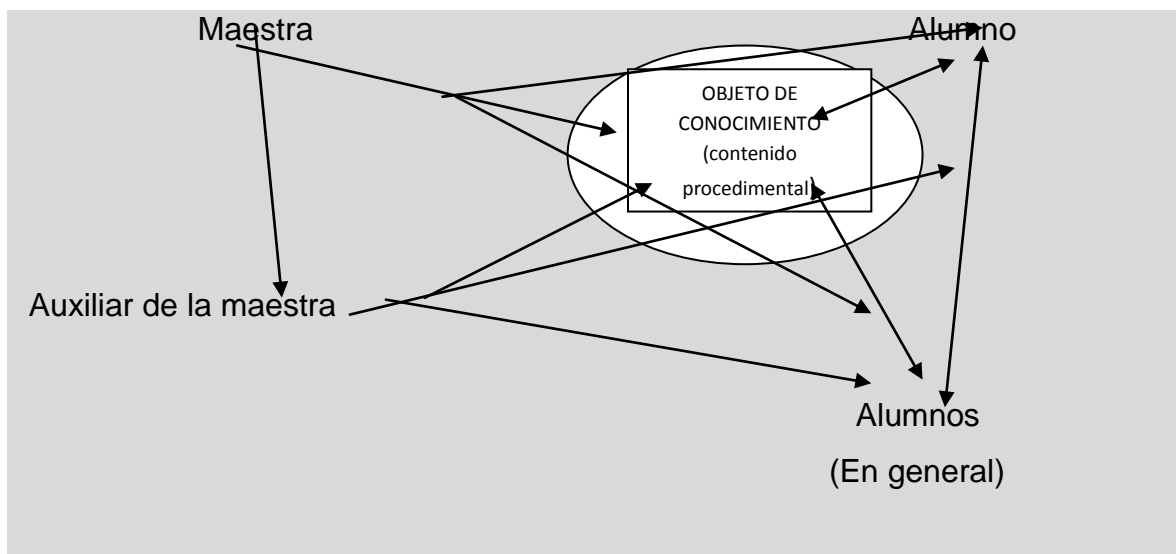
Esta maestra cuya práctica está centrada en el trabajo de los estudiantes, usa la *construcción mediada* del producto como recurso principal de su docencia, al ir construyendo cada alumno su propia lámina, ella proporciona andamiaje a los estudiantes de manera individual y grupal a través de explicarles el procedimiento e incluso de ejecutarlo por ellos.

Segundo eje, la interacción entre los participantes:

*La interacción es el elemento que enlaza la actividad con los protagonistas que la efectúan y a los propios participantes entre sí. Por tanto las interacciones están determinadas en gran medida por la estructura de la actividad y por quienes la efectúan, en este caso, *la estructura está centrada en la participación del alumno*, al igual que la estructura de clase del siguiente caso, como veremos más adelante; esto da como consecuencia que las *interacciones* entre los participantes en el aula, que son la maestra, los alumnos y el auxiliar de la maestra, van a ser *amplias* y las actividades que se gestan por parte de los alumnos son *actividades autónomas y en compañía*, es decir los estudiantes en esta clase, deben realizar por si solos las láminas pero además cuentan con la atención de un “otro” –los propios compañeros – por tanto realizan su “actividad al lado de otro que efectúa una actividad autónoma equivalente a la propia” (Molina, 1997),*

Aún cuando hay un “camino o vía” de base común que es el procedimiento a ejecutar para lograr la lámina, cada uno de los alumnos lo construye de forma particular con base a su *agencia* sin embargo estas aparentes “actividades paralelas” donde cada alumno realiza lo propio, en un momento dado se pueden reconvertir en una actividad conjunta – cuando un alumno le ayuda a otro, o bien cuando la propia maestra le ejecuta los pasos del procedimiento a un estudiante – dando lugar a una construcción colectiva de conocimiento no previsto; pero mientras esto no suceda, la actividad de cada alumno se efectúa sin pretender coordinarla con los demás para la construcción de una misma actividad, quedando a un nivel de actividad autónoma y en compañía..

El siguiente esquema muestra las interacciones que se promueven en esta clase en particular, las cuales se dan en diversos sentidos, entre los alumnos y la maestra, entre los alumnos y el auxiliar de la maestra, entre cada alumno y el objeto de conocimiento (que en este caso es el la elaboración de la lámina), entre el maestro y el propio objeto de conocimiento, así como entre los propios estudiantes.



Esquema34: Red de interacciones en el aula caso 2

Fuente: Elaboración propia

Es claro que también se dan interacciones al margen de la tarea, de los contenidos y los objetivos de la actividad tal como se diseñó, encontramos que los alumnos platicaban entre ellos de temas como los antros, eventos de la universidad, sus actividades fuera del aula; así mismo la maestra dialogaba con alumnos sobre música o la manera de expresarse de algunos de ellos.

Tercer eje las estrategias para construir significado

Estrategias²⁷ para construir significado del contenido temático, son varias las *estrategias* observadas en el caso que nos ocupa, encontramos que la elaboración de las láminas que propone la maestra son actividades potentes ligadas a su intención educativa, el cual reportó en la entrevista: “*que aprendan a imaginarse en su mente el objeto y sus diferentes posiciones para luego poder mostrarlo en papel*”, es una estrategia construida por su experiencia docente e incorporada a su metodología de trabajo.

Otra estrategia relevante es el monitoreo de la realización de la “*tarea*” por parte de los estudiantes, cuando los alumnos están construyendo su lámina, ella

²⁷ Las estrategias son operaciones de pensamiento o herramientas que configuran la forma en que se ejecuta la acción – la acción es “lo que realizan” los estudiantes o los docentes en una actividad. La actividad, la acción y las operaciones o “estrategias” son tres planos de la propia actividad.

se acerca constantemente para verificar los pasos que van realizando, el monitoreo es una actividad muy potente porque la maestra no solo revisa visualmente el trabajo realizado sino que los interroga de manera que moviliza los recursos cognitivos, afectivos, culturales, etc. de los estudiantes para ponerlos a disposición de la construcción de la actividad.

La estrategia de presentar los dibujos seleccionados y su secuencia de elaboración tanto en forma gráfica como oral, juegan un papel relevante en el aprendizaje de los estudiantes porque les permite aclarar dudas o reafirmar los pasos realizados.

Observamos que las estrategias que utiliza para la construcción del objeto de conocimiento o de la construcción de significado, son grosso modo:

- ✓ Mostrar el producto
- ✓ Modelar el producto
- ✓ Dar instrucciones precisas
- ✓ Dar apoyo de experta
- ✓ Construir el producto
- ✓ Apoyar y modelar el conocimiento hasta lograr la apropiación del mismo

Cómo bien menciona en la entrevista, utiliza variantes para el trabajo: a) llevar los trazos en un rotafolio y mostrarlos a los estudiantes para que los reproduzcan, b) llevar el modelo y ella lo va trazando por partes explicando cada una de ellas y c) pedir a ciertos alumnos que vayan realizando las diferentes fases del trazado en el pintarrón para ir completando el dibujo. Esta estructura de mediación de la construcción de un objeto supone una secuencia de acciones que se identifican en mostrar, modelar, ejecutar y retroalimentar, la potencia de la secuencia es que cada acción tiene un motivo particular pero al final todos estos motivos se integran

En la última clase observada se tuvo la oportunidad de constatar sus estrategias de evaluación del aprendizaje tan criticadas por los estudiantes por

considerarlas demasiado elevadas y exigentes, efectivamente las calificaciones otorgadas son muy bajas y llama la atención el propio discurso de la maestra *“les estoy dando la oportunidad de ganar más puntos para que pasen la materia”* como si pasar la materia fuera el objetivo final más que aprender hacer trazos como vehículo para *lograr la tridimensionalidad*.

Apreciaciones de los estudiantes

En este apartado vemos lo que dicen los alumnos de esta clase; para ello se retoma el grupo de conversación²⁸ realizado con los estudiantes y las evaluaciones al docente. Los tópicos abordados en la conversación giran en torno a: el gusto por la clase, los elementos que les ayudan a aprender, las dificultades para lograrlo, la percepción acerca de su maestro y cómo es que se dan cuenta que aprenden.

La materia de dibujo técnico es una materia muy importante desde la perspectiva de la maestra porque sienta las bases para construir la habilidad viso espacial tan relevante en las carreras de diseño. Sin embargo, para los estudiantes es una materia considerada como difícil, el grado de exigencia de la maestra y el estándar de evaluación tan alto que establece, se agrega al hecho de que requiere de mucho tiempo para realizar las tareas o productos, como consecuencia un buen porcentaje de alumnos la reprueba y la tienen que recursar, provocando un sentimiento de incomodidad por parte de los grupos que lo manifiestan en la evaluación acerca de la maestra, dicen que las calificaciones que otorga son bajas y que tiene preferencias por ciertos alumnos.

“necesita alentar a los alumnos a hacer las cosas ya que con las bajas calificaciones que pone siempre nos hace sentir algo impotentes o inútiles por así decirlo... la maestra tiene que enseñarnos no desanimarnos” Evaluación Docente

²⁸ Solo participaron 21 alumnos, porque el resto del grupo se fue a curso de regularización y ya no participaron en la sesión.

Existe controversia en el sentir de los estudiantes con respecto a la clase por la carga de trabajo, el uso eficiente de las herramientas de trabajo y la exigencia de la maestra:

I: ¿Les gusta la clase?... A ti no, ¿por qué?

Aa: Porque se me hace muy complicado, aparte como que los estilógrafos me ponen muy nerviosa y me equivoco a cada rato, y la maestra nos regresa las láminas y pues por eso.

I: ¿A ustedes les gusta la clase?

Ao: Sí.

I: ¿Por qué te gusta?

Ao: Porque es entretenida, no te aburres...

Ao: Y si es complicada pero está bien.

Aa: Porque constantemente te tienen trabajando y, siempre estás ocupado haciendo algo.

Grupo de Conversación.

Los aprendizajes transversales que esta materia promueve impactan en el desarrollo personal del estudiantado y, son apreciados por los alumnos, como podemos observarlo en los siguientes comentarios del grupo de conversación:

I: ¿qué aprenden en esta clase?

Ao1: Pues así, a ser constantes porque, y a ser pacientes este...

Aa2: A tener una exactitud en los trazos.

Ao3: Constantes...

Ao4: A tener mucha calidad...

Ao: Porque pues obviamente pues aprendes así dibujo técnico y toda la materia ¿no? Pero al mismo tiempo por la convivencia que se forma entre nosotros pues ya conoces a alguien y aprendes algo nuevo de ese alguien, o algo que él sabía cómo hacerlo y tú no, pues también lo aprendes. Entonces es como un aprendizaje entre todos ¿no? Se genera sin querer, o sea no te das cuenta y aprendes.

(...) Aa: Porque tanto aprendemos grupal, cultural, técnico, limpieza y todo. O sea aprendemos de todo un poco.

Otras cuestiones que les ayudan a aprender se refieren al hecho de practicar al hacer tantas láminas, el que les explique cómo utilizar adecuadamente los instrumentos de trabajo propios de la materia como los estilógrafos, las escuadras, el compás, etc. y la retroalimentación de los errores cometidos.

Ao: La práctica, hacer tanto de lo mismo pues ya aprendes a acomodar bien el estilógrafo para que no se te corra y así, la práctica más que nada, yo digo.

Ao: A arreglarlos, a destaparlos y a limpiarlos así todos, bueno a eso nos ayuda o sea nos explica cómo limpiarlos y todo, y cómo rellenarlos.

Ao: Pues la organización.

Ao: Pues si te dejan una tarea o si te repiten una lámina pues hacerla bien, ya con el tiempo, que le dediques el tiempo adecuado para que no te vuelvas a equivocar.

Aa: Sí, porque como nos marcan los errores entonces cuando la intentas volverla a trazar pues intentas no volver a hacer el mismo error.

Ao: Y es que aparte como tienes más tiempo de hacerlas en tu casa pues ya le das un poquito más de dedicación.

Ao: De calidad...

Resaltan el método de enseñanza de la maestra: diseñar dibujos (ejercicios), construirlos en el aula, practicar-practicar, dar oportunidad de corregir, hasta desarrollar la habilidad; también consideran que la motivación a la tarea y el sentimiento de logro son elementos que ayudan y se reflejan gracias a las propias habilidades, la dedicación y el tiempo destinado para realizar los dibujos fuera de clase:

Aa1: Pues yo creo que nos sirve mucho que ella lo haga en el pizarrón, o sea vamos haciéndolo con ella, ella nos va explicando mientras tú lo vas haciendo y pregunta que si tienes dudas, que si supiste cómo hacerlo...

Aa2: Ah pues, que la maestra lo haga contigo.

Aa: Ajá, eso ayuda mucho.

Ao: A parte también el chavo que viene con ella. (Se refieren al auxiliar)

Ao: él a veces también te ayuda a hacer los trazos, o sea te explica cómo, como a veces muchos tienen dudas la maestra no puede estar con todos, entonces el chavo si le ayuda mucho.

Reflexionan que la participación y el compromiso del propio alumno son indispensables para el aprendizaje, pero la evidencia de su aprendizaje la centran en las calificaciones que obtienen:

Aa1: Porque las calificaciones al principio te sacas un 0 o un 2 pero ya como vas haciendo las cosas te vas sacando un 6 o un 7...

Aa2: O un 5...

Ao4: Igual también con las calificaciones pues te agilizas y las haces más rápido, y te va marcando menos las hojas (se refiere a que le marcan menos errores en sus trazos)

Ao: Y es que aparte ves la calidad de las primeras láminas que hiciste porque al final del curso te pide una compilación de las láminas que hiciste y pues sí, ves las primeras, y no tienen tanta calidad que las últimas que hiciste.

Ao: A veces en otras materias por ejemplo como Tecnologías en Papel y Cartón, o Factores del Diseño necesitamos hacer trazos con los instrumentos de precisión que vemos en esta clase y por ejemplo trazar pentágonos, hexágonos pues ya sabemos más o menos cómo porque ya lo vimos en esta clase.

Los comentarios arriba transcritos, nos muestran que los estudiantes saben que aprenden por las calificaciones que sacan, por la disminución de errores en sus dibujos y por la comparación de sus productos a lo largo del semestre.

Marcar estándares muy altos desde el inicio del desarrollo de una habilidad tiene repercusiones en la motivación y la autoestima del estudiante, como podemos observarlo en los comentarios siguientes:

Ao: Pues lo único que siento que así no ayuda, porque desde la primera clase, desde la primera lámina que tienes si te sacas un 0 y si te quedas así... cómo..., ni siquiera te lo esperas que va a estar tan difícil la materia. Por lo menos que llegara y te dijera sabes que la materia va a estar muy difícil échales ganas, dedícale mucho tiempo a lo que estás haciendo porque no te va a quedar. Y es que es la verdad, todos los que llegan y nunca han llevado algo parecido... si se quedan, si se llevan una mala impresión.

Ao: ...lo que no ayuda es que no tienes ni idea y lo haces así como que unas de prueba (se refiere a las láminas) antes, que no cuenten para calificar desde el inicio...

Ao: De hecho los cursos, se lo digo por experiencia, se llena un salón y a veces hasta dos. Por lo mismo de que es tan difícil al principio para todos que la calificación, algunas calificaciones son muy bajas entonces afectan en la calificación final.

Ao: Ya para la segunda clase ya estamos pintando en albanene en estilógrafo y pues si hay muchos que no habían usado antes eso, y pues esa primer lámina no importa si saben o no ya es el mismo criterio que la última lámina...

La llaga se encuentra desde el punto de vista los estudiantes en considerar todos los productos *desde su inicio* como elementos de la evaluación *bajo los mismos criterios* de calificación a lo largo del semestre para acreditar la materia, porque es “algo que están aprendiendo a hacer”. Es por eso que mencionan la

necesidad de mejorar el sistema de evaluación incluyendo un examen extraordinario antes que mandarlos a recurrar la materia en un curso de regularización intensivo durante cuatro semanas por dos horas diarias en el periodo vacacional. Existe una queja generalizada por parte de los alumnos de todos los semestres analizados respecto al área de evaluación del aprendizaje:

“El que más de la mitad de sus alumnos estén en curso yo creo que es el problema de la maestra, no de los alumnos, ya que sus políticas de evaluación desde mi punto de vista son exageradamente ridículas”.

“Califica a los alumnos sobre un promedio muy alto mas no real, se refleja esto en los reprobados y los que pasan hay una diferencia muy notoria, explica muy poco, tienes tú que estar preguntando a cada rato lo que no entiendes o que otros compañeros te ayuden”.

“Su rango de calificaciones debería de ser más moderado y alto. Porque todos los alumnos solo piensan en pasar no en sacar una buena nota ya que es imposible”.

En esta materia existe una problemática derivada del plan de estudios, pues ahora existe el dibujo digital y ellos llevan dibujo técnico a “mano alzada”, lo cual consideran obsoleto y muy caro:

“su clase no tiene futuro, porque ahora todo es digital y los materiales son muy caros y no todos los alumnos pueden comprarlos, es un desperdicio de tiempo”.

En el apartado de la evaluación que hacen los alumnos de esta maestra, podemos decir que de manera general al revisar cómo la han evaluado sus alumnos, distribuidos en 18 grupos y 5 materias a lo largo de cuatro semestres (2008-2009) encontramos que sus calificaciones han variado desde un puntaje de 6.0 hasta un puntaje de 8.3, obteniendo una media de 7.5, las calificaciones más frecuentes a su desempeño están entre el 7 y el 8. Es una maestra cuyas calificaciones tienden a estar por arriba de la media en general, a excepción de la mayoría de las materias del semestre observado.

Finalmente para cerrar este apartado, consideramos la evaluación que le hicieron sus estudiantes del semestre febrero junio 2010²⁹ en el análisis de dos

²⁹ Impartió clases a cinco grupos, la evaluaron el 38% de los alumnos, Anexo 4 y 5.

preguntas *exclusivamente*, estas dos preguntas pretenden tener una apreciación global del maestro, con respecto a su desempeño en una tarea que es común y trascendente para cualquier docente... que los alumnos aprendan. Por otro lado también alude a la conjunción de la persona del docente en cuanto a su dominio disciplinar y su estilo docente, que se refleja en las “ganancias de repetir la experiencia” de haberlo tenido como maestro. Los alumnos calificaron así:

- ✓ Si aprendieron con la maestra (8.6)
- ✓ Si volverían a tomar clases con ella (7.5).

En la revisión de las calificaciones que ella asigna a los estudiantes, observamos que su índice de reprobación es del 51% y el índice de aprobación del 49%. El índice de aprovechamiento de sus grupos es de 4.04 y el promedio de calificación de sus grupos, va del 2.2 al 6.3. Estos datos confirman los altos estándares con los que la maestra evalúa a sus estudiantes. Es una maestra con un alto índice de reprobación y de otorgamiento de calificaciones muy bajas.

Respecto a la apreciación directiva, esta maestra tiende a ser bien evaluada por ellos con calificaciones que la ubican en un nivel de desempeño entre el 4 y el 3 (el nivel más alto es el 4) en lo que respecta a su cumplimiento administrativo referido a entrega de planeación a tiempo, de calificaciones en los periodos correspondientes, de participación en actividades de la escuela y de participación en la vida colegiada de la misma.

En relación a la autoevaluación docente, la maestra se evalúa con las calificaciones más altas en casi todas las dimensiones del instrumento: proceso aprendizaje enseñanza, prácticas de evaluación del aprendizaje y relación maestro alumno, a excepción de la dimensión de planeación, en la cual se autocalifica en el nivel 3.

SÍNTESIS CRÍTICA

Este rubro hace alusión a la necesidad de reconocer o apreciar de manera sintética lo que esta práctica docente nos ofrece.

Es una docente con formación como diseñadora industrial que se dedica al 100% al ejercicio de la docencia.

La maestra Lorena en la dimensión de la enseñanza tiene un potencial enorme en la construcción mediada del objeto de conocimiento, pues se trata de un dispositivo que permite la interacción de manera amplia y profunda con el objeto de conocimiento, además de facilitar la participación desde el propio bagaje de cada estudiante y a la vez que comparten los aprendizajes entre ellos. Desafortunadamente la potencialidad de esta acción se ve debilitada por su sistema de evaluación tan rígido que no permite a los estudiantes experimentar la sensación de logro que ayude al mejoramiento del desempeño académico y remontar el sentimiento de impotencia.

En la dimensión del aprendizaje, la reproducción de las láminas es un dispositivo relevante para el desarrollo de la habilidad tridimensional, el contexto de trabajo se centra en la actividad autónoma y recíproca que promueve la interacción entre los sujetos, la mediación, el andamiaje y la construcción conjunta de significados, que se observaron en el trabajo individual de los estudiantes y en la ayuda ofrecida por la maestra, su auxiliar o los compañeros.

Promueve la interacción entre los estudiantes permitiendo la ayuda entre ellos para apoyar y modelar el conocimiento hasta lograr su apropiación. A través de la realización de los dibujos, de manera paralela favorece la adquisición de otras habilidades genéricas que apoyan el desarrollo profesional como por ejemplo la organización del tiempo, la limpieza del trabajo, la criticidad del mismo, que además son habilidades que los alumnos logran transferir a otras materias. La transferencia que los estudiantes pueden hacer de los logros en esta materia a otras e incluso a la vida profesional da cuenta de la apropiación del conocimiento.

La posibilidad de construir un portafolio con las láminas les permite a los estudiantes ver su mejoría en los productos del inicio del semestre con los del final, es un acopio de evidencias que nos muestra el “aprendizaje” logrado por los estudiantes y que les permite verificar su avance en la materia.

La maestra ejerce un rol de mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento que se manifiesta en su participación al dar instrucciones precisas, al explicar a los estudiantes lo que no les queda claro, al monitorear el avance de cada uno, al ayudarles a realizar los trazos que no les salen, al hacerles recomendaciones técnicas en el uso de los instrumentos de la clase.

El análisis de este curso nos muestra el dilema a que se enfrenta un profesor cuya materia busca el desarrollo de habilidades y su vinculación con la evaluación, decidir los estándares de evaluación ajustados a un proceso que se va construyendo a lo largo del semestre es una cuestión compleja porque requiere de ajustar el tiempo que requiere el desarrollo de una habilidad con el tiempo administrativo que marca cortes para evaluar el progreso del alumno.

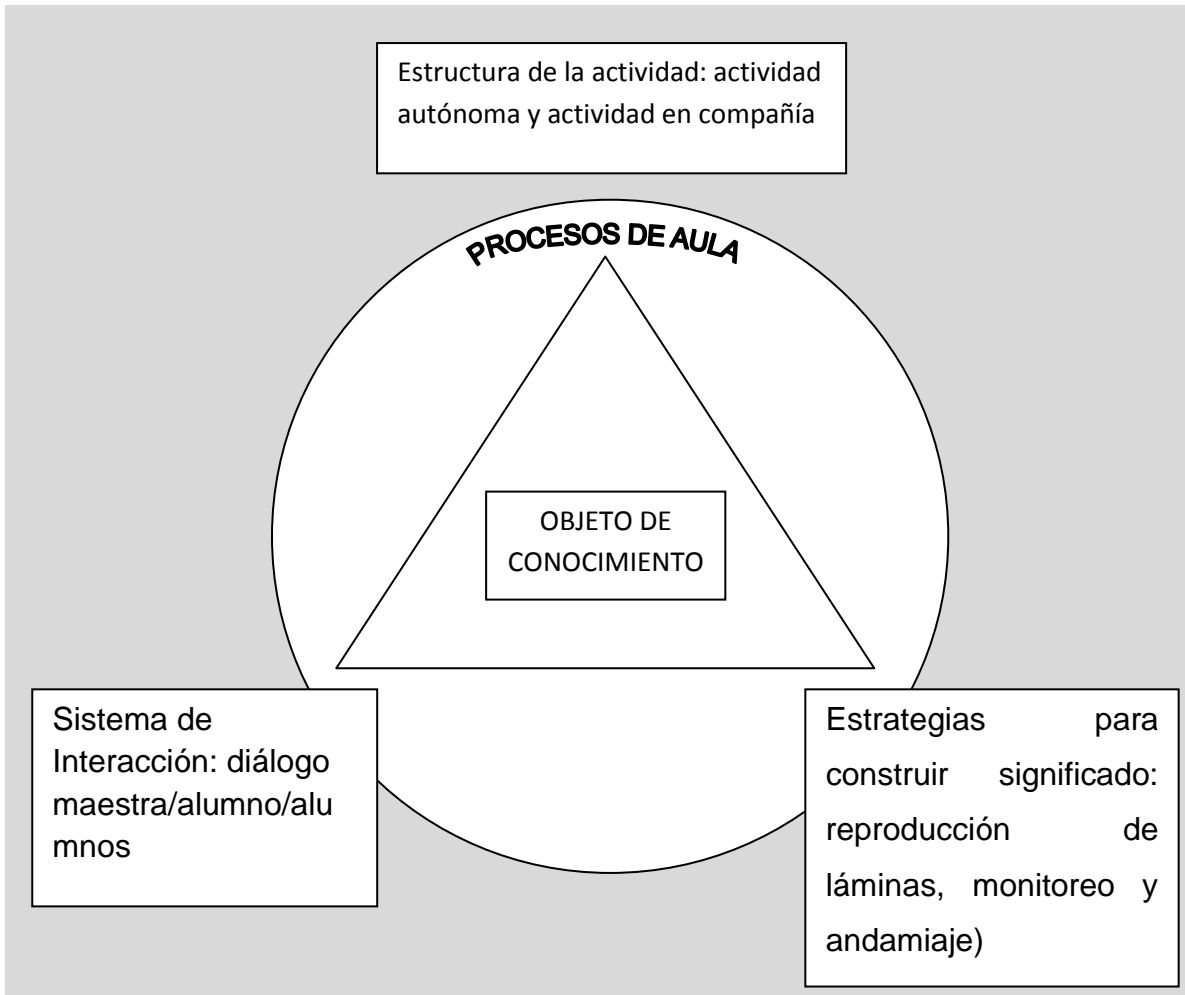
La importancia de que la evaluación debe resaltar también los logros y no únicamente los fracasos, es evidente, a fin de que el estudiante no caiga en el desanimo que puede impactar tanto en una actitud de poco compromiso, en la autoestima de los estudiantes así como en un sentimiento de frustración y enojo ante el docente.

La meta que se marque a los estudiantes debe ser alcanzable, si los estándares están fuera de la realidad, el fracaso será ineludible en muchos de los casos.

La apreciación de circunstancias que el maestro no puede resolver pero que sin embargo le son imputadas a su práctica, se refleja en este caso con la situación de que la materia no está a la vanguardia del diseño digital con el que en la actualidad se cuenta en el mercado.

En particular esta práctica docente a nivel universitario nos da elementos que nos permiten observar la importancia de una docencia ajustada a las zonas de desarrollo próximo de cada uno de los estudiantes.

A continuación se muestran gráficamente los elementos que conforman los procesos de aula de esta clase:



Esquema 35: los tres ejes de análisis de la práctica docente caso 2

Fuente: elaboración propia

4.3 CASO 3 INGENIERIA

“Yo no quiero que me enseñen texto, texto, texto y no sepa cómo aplicarlo”

Este tercer caso reporta el análisis de la práctica docente de un profesor, con experiencia docente y disciplinar a lo largo de 10 años, centrándose su práctica docente en el nivel de licenciatura y posgrado en los últimos años.

La fuentes de información fueron³⁰: la entrevista³¹ al maestro, el grupo de conversación³² con alumnos y las observaciones de clase; como *fuentes de triangulación* se utilizaron las evaluaciones realizadas por los estudiantes³³, por los directivos y las calificaciones que el docente asigna³⁴ a los alumnos así como la propia autoevaluación del quehacer docente.

Con base al siguiente esquema de organización, se muestra el análisis de la información recabada:

En la primera parte se presentan las intenciones educativas y su trayectoria docente y profesional; que nos ayudan a comprender el perfil docente. Estos tres aspectos de alguna manera sustentan sus creencias en cuanto al proceso de aprendizaje como veremos más adelante.

En la segunda parte, se particulariza en lo que “sucede” en el aula, a través de los tres ejes de análisis que son: la estructura de la actividad, las interacciones

³⁰ Material utilizado para el análisis de este caso, Anexo 3.

³¹ Se Elaboró una guía de preguntas para entrevistar al docente, Anexo 1.

³² Se elaboró una guía de preguntas para conducir el grupo de conversación, Anexo 2.

³³ Los periodos considerados fueron: Febrero junio 2008, agosto diciembre 2008, febrero junio 2009, agosto diciembre 2009 y febrero junio 2010. Esta evaluación tiene una parte cuantitativa y una cualitativa que son los comentarios que realizan los estudiantes acerca de ella. Y los reportes finales que se entregan al terminar cada semestre y que integran la calificación del alumno, la calificación del director y la autoevaluación de la maestra. Anexo 4.

³⁴ Anexo 5.

y las estrategias para construir significado para dar cuenta del contexto que construye para llevar a cabo sus clases.

La tercera parte corresponde al momento para expresar las apreciaciones de los alumnos utilizando los resultados del grupo de conversación así como el análisis de las evaluaciones que le han realizado.

La cuarta parte es el apartado final que sintetiza los hallazgos del caso para dar respuesta a las preguntas de investigación.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Trayectoria docente y experiencia en la universidad

El maestro *Roberto*³⁵ realizó sus estudios en el Instituto Tecnológico de León, se inicia en el campo de la docencia a nivel de secundaria y preparatoria en el año de 1997 cuando aún era estudiante de licenciatura. Es Licenciado en Informática, cuenta con estudios de Especialidad y Maestría en ramas afines a su formación disciplinar.

En cuanto a su capacitación como docente, ha participado en el programa de formación en el Modelo de Docencia de la Universidad, el cual está a punto de terminar en su nivel básico³⁶ y además ha tomado algunos cursos relativos a la formación docente en otras instituciones educativas en las cuales ha laborado.

Dentro de la universidad, ha participado activamente al interior de la Facultad de Ingeniería, al desempeñar varios cargos administrativo académico como son: coordinador académico de tres programas de posgrado (dos especialidades y una maestría), participación en el diseño y rediseño curricular de cinco programas de posgrado. Actualmente es docente de licenciatura en las

³⁵ Nombre ficticio para proteger el anonimato de maestro.

³⁶ Este nivel consta de 60 horas de capacitación y nueve talleres.

materias de laboratorio, participa en la Academia de Desarrollo de Software, esta academia tiene entre sus funciones especificar el tipo de prácticas que se requieren, diseñarlas e implementarlas con los alumnos; y es coordinador de posgrado.

Estas actividades en las áreas de coordinación, docencia, academia y diseño curricular, le han permitido tener una visión más amplia del proceso educativo, desde el diseño curricular hasta la evaluación. Particularmente la participación en actividades de diseño curricular le ayuda a:

“reconocer el interés de contar con los conocimientos y la información más actual para transmitirlos a los estudiantes y que sean los conocimientos más “frescos” que se están aplicando en la industria y en los sectores públicos principalmente, entonces al plasmarlos en el diseño curricular de ahí se transmite hacia los alumnos”. Entrevista

Este interés en la actualización constante de los contenidos de las materias que imparte (lo cual es indispensable dada la naturaleza de su profesión), permea al sentir de los estudiantes, quienes en la evaluación docente comentan:

“(…) me gustaría que nos siguiera dando clases ya que está siempre enseñando algo que está nuevo en el mercado”.

“Excelente maestro, siempre viene preparado para las clases y siempre me resuelve mis dudas acerca de las tareas o trabajos que deja. Nos mantiene al tanto de las nuevas tecnologías”.

Experiencia en el campo disciplinar

Como licenciado en informática ha laborado en diversas empresas y de distintos giros, por ejemplo de servicios, de manufactura, etc. Su área de profundización ha sido en el área de desarrollo de software, esta condición favorece su ejercicio docente debido a que la mayoría de las materias que imparte se relacionan con esta área en particular de la disciplina.

Ha tomado capacitación disciplinar para mantenerse al día en las cuestiones tecnológicas del desarrollo de software que le ayudan *“mas que nada de actualización para los temas que se están viendo frente a los alumnos y se les da la parte, estamos más actuales que lo que existen ahorita en la industria”*.

Entrevista

Distribuye su tiempo entre la docencia y la consultoría; podemos decir que es un profesionalista en vías de consolidación apenas cumpliendo una década de haber egresado de la carrera.

Sus intenciones educativas y su visión sobre los procesos de aprendizaje

Reconoce la influencia paterna en su forma de enseñar pues su padre fue su propio maestro durante la preparatoria, otra influencia ha sido precisamente la capacitación docente que ha recibido a lo largo de su inmersión al campo de la docencia.

“(...) bueno yo supongo que es en la parte familiar. Mi papá es médico y él da clase en (...) desde hace mucho tiempo entonces aparte de las clases que yo llevaba con él (...) Su método de enseñanza me agradó bastante. Muy claro, muy concreto, muy visual, Eh... entonces siento que de ahí aprendí, de esa forma de enseñar” Entrevista

Se propone como tarea fundamental que los alumnos *“adquieran el conocimiento de las herramientas técnicas, que aprendan a investigar nuevas herramientas, nuevos procesos en el área de desarrollo y que tengan los conocimientos más actuales para que puedan impactar en las empresas donde vayan a laborar”*.

Podemos apreciar la valoración que hace este maestro de la importancia de que lo aprendido en la escuela *tenga una aplicación real fuera de ella*, y cómo es que todo su esfuerzo al interior del aula, tiene esta intención como motor principal.

Para ello, ha desarrollado una serie de estrategias, resaltando la creación de un “Blog” a partir del cual promociona y propone diferentes temas que *“nada*

tienen que ver con la clase en cuanto a temario” pero que si están relacionados con la misma y aportan al conocimiento de los alumnos, a su motivación para profundizar en ciertos aspectos y a considerar los intereses particulares de los estudiantes “para sembrar una semillita y el alumno le siga buscando más sobre esas áreas”. Aún cuando es una estrategia paralela a la clase, y aunque no es obligatorio entrar al blog, sin embargo el 70% de sus alumnos ingresa a él:

“...ellos muchas veces entran a ese blog y dicen -ah! Ahí está este tema-. Yo pongo un ejemplo ahí, posteriormente el alumno dice, - Ah! Ok! - yo entré y vi su video- (se refiere a que el alumno le dice eso) y ellos vienen y me preguntan... - y ahora cómo puedo hacer esto más...-. Pero es un proceso ajeno a la clase. Entonces eso empieza a motivarlos y empiezan ellos a investigar. Empiezan ellos a buscar nuevos puntos tecnológicos de los más actuales pero que no estamos viendo nosotros en clase” Entrevista

Esta estrategia del Blog le ayuda a resolver la obsolescencia propia de los conocimientos en este campo disciplinar de las tecnologías de la información y la comunicación que se da de manera vertiginosa:

“Directamente en clase estamos viendo lo más actual porque nosotros nos adaptamos al temario pero muchos de los temas del temario se pueden estar visualizando con las herramientas que están saliendo prácticamente al día” Entrevista

A la fecha combina el ejercicio docente y el trabajo independiente de consultoría a empresas, de manera que el 80% de su tiempo lo dedica a la Universidad y el restante al ejercicio independiente de su profesión.

Problemas que reconoce en su ejercicio docente

Los problemas a los cuales se enfrenta, son básicamente tres: la heterogeneidad y cantidad de alumnos en los grupos, las restricciones institucionales y las características propias de los jóvenes de este nivel educativo.

En relación a la heterogeneidad de los conocimientos previos de los estudiantes, menciona que en cada grupo se cuenta con un buen número de

alumnos que tiene las bases o que ha desarrollado las habilidades necesarias para realizar un proceso en la computadora, pero otro porcentaje de ellos van atrasados, identificar a estos alumnos para “empujarlos” a que mejoren su nivel y además mantener el ritmo de la clase, *porque no se puede detener por los que están atrasados*, es el principal reto al cual se enfrenta.

Desafortunadamente, esta heterogeneidad de niveles de conocimiento en los estudiantes y la manera en que la resuelve el maestro, es percibida por los estudiantes, como favoritismos:

“Mas que nada es una persona que hace preferencia por aquellos alumnos más destacados de clase, es muy elitista (...) quiere ver quien es mejor que otro y hacernos competir”. Evaluación Docente.

“Creo que debe de tener más atención con las personas que tienen problemas con la materia ya que la mayoría de las veces sus materias no son fáciles” Evaluación Docente.

El número de alumnos por grupo también puede ser un problema, porque dar seguimiento a todos se complica cuando son cuarenta o más estudiantes en el aula.

Otro problema, es el que tiene que ver con cuestiones institucionales específicamente se refiere a la restricción para cargar ciertos programas en las máquinas del laboratorio de cómputo y el acceso a internet al interior de las aulas, esta situación afecta el proceso de la clase porque tiene que dejar la aplicación de la herramienta trabajada en el aula, para que la hagan en casa, truncando el proceso mismo de la enseñanza en el momento destinado a la clase; y además es sancionado por los estudiantes, al evaluarlo:

“Muy buen profesor, solo quiero mencionar que a veces da los temas muy rápido y no regresa a ellos además de que nunca termina una práctica como ejemplo, solo da teoría y realiza algunos ejercicios, tal vez pueda realizar una práctica junto con el grupo para lograr comprender más. E.D.

Las dos problemáticas anteriores al parecer sí impactan en la apreciación de los estudiantes respecto a su clase, porque si bien de manera general los comentarios de los alumnos refieren a un muy buen maestro, existen algunos comentarios (como los arriba enunciados) que reflejan precisamente estos obstáculos a que se enfrenta el profesor.

Una tercer problemática tiene relación con el perfil de los estudiantes de esta carrera, que “*son disciplinados pero tienden a ser callados, introvertidos y a caer en la apatía de no esforzarse más que lo necesario, sin dar un “plus”*”. Entonces tiene que buscar formas variadas para motivarlos e interesarlos en seguir profundizando.

La manera en que va resolviendo estas situaciones se basa prácticamente en despertar el interés de los estudiantes y la motivación para aprender, se ocupa de manera especial en conocer los intereses particulares de los estudiantes en temas específicos a través del diálogo, para de ahí “jalarlos” a que investiguen y aprendan; además de dar un seguimiento puntual al desempeño de todos los estudiantes. Esta promoción de la motivación para aprender es reconocida por sus alumnos:

“aparte de lo que él nos enseña siempre nos está invitando a que, pues en vacaciones o cuando tengamos tiempo pues nosotros mismos, por nuestra cuenta investiguemos y nos demos cuenta de cómo está cambiando, cómo cambian rápido las cosas, entonces tenemos que estar nosotros actualizados”. G.C.

Sus prácticas en aula³⁷

Para ayudar al entendimiento de cómo se desarrolla la clase, es necesario también referir el espacio físico en el que se realiza: es un espacio amplio, bien iluminado y bien ventilado; cuenta con pintarrón, televisión, video, cortinas para oscurecer, accesos de conexión para las laptops de los estudiantes, así como

³⁷ En esta aula uno de los estudiantes tiene dificultades motoras que afectan también su expresión oral, fue el alumno que más preguntas hacia al maestro, las cuales siempre fueron atendidas. (integración educativa de un alumno con necesidades diferentes).

acceso a internet inalámbrico; mesas individuales y sillas. Las mesas se acomodan en dos grupos de filas dejando un espacio en el medio por donde se desplaza el maestro. Cada fila se compone de cuatro mesas, son cuatro filas en cada grupo. El grupo se conforma de 24 alumnos, 2 del género femenino y 22 del género masculino.

Este apartado de análisis de la práctica docente universitaria aunque no es el primero que se ofrece en el esquema de presentación de los casos, es la piedra angular de la investigación, porque pretende mostrar cómo es que el docente gestiona los contenidos en el aula.

En un primer momento del análisis, la clase se segmentó tomando como primera categoría la secuencia³⁸ de clase, entendida desde la actividad que se realizaba y la interacción que se producía.

Las clases del maestro *Roberto* se organizan conjuntando diversos tipos de secuencias que de alguna manera nos muestran su diseño instruccional y se alcanza a perfilar la segmentación de la clase en inicio, desarrollo, cierre y seguimiento fuera del aula:

- ✓ Secuencia de introducción al tema
- ✓ Secuencia de elaboración del ejercicio
- ✓ Secuencia de elaboración de la práctica
- ✓ Secuencia de cierre
- ✓ Secuencia de seguimiento a preguntas e intereses de los estudiantes (derivados de su participación en el Blog)

La interacción social gira alrededor de realizar los ejercicios y las prácticas tanto de manera individual como en equipo; actividades que se manifiestan principalmente en las secuencias de elaboración de ejercicios y elaboración de las prácticas apoyados con la intervención del docente. Aunque no podemos dejar de

³⁸ Una secuencia es un conjunto de actividades dirigidas a un propósito y por tanto es una unidad completa de significado, que tiene un inicio y un final.

considerar que la interacción social también se realiza y promueve a través de la participación en el blog y de la elaboración de proyectos.

En un segundo momento del análisis, la clase se analizó para describir *lo que sucede en el aula* desde las siguientes categorías:

- g) La estructura de la actividad.
- h) La interacción que se da entre los participantes.
- i) Las estrategias de construcción de significado que se ponen en marcha.

Primer eje, la estructura de la actividad:

La estructura de la actividad se refiere al modelo de acciones que conforman la actividad y que todas juntas nos muestran un modelo que nos permite predecir lo que va a suceder.

La estructura de la actividad de este maestro es predominantemente centrada en el trabajo del estudiante, tanto en trabajo individual como trabajo en equipo, por tanto podemos predecir que los estudiantes tendrán cierta libertad de movimiento, de interacción, de participación, lo cual constatamos en las observaciones de clase por ejemplo, los alumnos podían pararse de su lugar, consultar a sus compañeros, consultar al maestro, observar en la laptop de un compañero si es que no traían su propia laptop.

Este docente utiliza la estrategia propia de un *taller* cuya duración es de dos horas por clase, en donde se muestra un *procedimiento* que los alumnos deben reproducir – sustentado obviamente en el conocimiento o los fundamentos teóricos del mismo- , al ser un taller la tarea está centrada precisamente en la realización del procedimiento y por ende en el desarrollo de capacidades de los estudiantes para la tarea. El trabajo es tanto individual como en equipo, los ejercicios y las prácticas son actividades autónomas y en compañía (Molina, 1997) pero los proyectos para evaluar los periodos parciales o final, se trabajan en pequeños grupos en el marco de las actividades “conjuntas”.

En promedio el maestro utiliza un 40% del tiempo de clase para que los alumnos realicen el ejercicio en sus laptops, dando él las instrucciones paso a paso y resolviendo las dudas que van surgiendo para que lo puedan realizar. Otro 45% del tiempo, lo utiliza en la realización de la práctica que consiste en la resolución de problemas con base en el ejercicio inicial, en ella los estudiantes van resolviendo y si es necesario piden ayuda al docente. Utiliza un 10% para arrancar la clase (preparar los apoyos tecnológicos) y dar la introducción al tema. El restante 10% lo utiliza en el cierre de la clase. Podemos decir que emplea el tiempo en cuatro bloques, pero el mayor tiempo de la clase se emplea en el bloque de realización del ejercicio y en el de realización de la práctica.³⁹

Al respecto de la organización de la clase, los alumnos dicen:

Ao: (...) entrabamos al laboratorio, veíamos conceptos, algunas prácticas, (...) y posteriormente nos dejaba alguna, algún, bueno como... como tarea, un trabajo digamos posterior que era aplicar esos mismos conceptos que ya habíamos hecho en práctica pero en algo más útil, en algo que pudiéramos ya aplicar digamos en la vida diaria. O sea y también en algunos parciales pues hacíamos proyectos en equipos... G.C.

Es interesante discriminar a través de la observación, entre un *ejercicio* y una *práctica* en la metodología de trabajo de este maestro: el *ejercicio* es la explicación de un tema y su ejecución (recordemos que la esencia de esta materia es procedimental) por ejemplo la aplicación de un software, el maestro desde su laptop y con ayuda de un proyector, va mostrando *paso a paso* el procedimiento para que cada alumno lo resuelva en su propia máquina; mientras que en la *práctica*, les pone un reto o problema a resolver, en el cual tienen que aplicar/realizar el procedimiento antes explicado, esta práctica la resuelven de manera independiente aunque pueden consultar tanto al maestro como al compañero. La práctica tiene la función de transferir el conocimiento a situaciones reales de la práctica profesional, mientras que el ejercicio se encarga de que conozcan y comprendan el procedimiento paso a paso.

³⁹ Ver anexo 3, organización del tiempo de actividades en su clase.

El siguiente fragmento de clase nos muestra parte de la secuencia de un ejercicio de los que se realizan al interior del aula:

Mo: La conexión ya está ¿qué tenemos que hacer?

Ao: ¿La cadena?, la de...

Mo: ¿Qué es lo que hacemos con una clase que queremos traer información?

Aos: Crear una instancia

Mo: Crear una nueva instancia. Entonces vamos a crear una nueva instancia sobre el contexto modo linq, entonces para ello declaramos esa variable que va a crear una nueva instancia, le decimos: linq, en este caso le vamos a poner linq o el nombre que ustedes deseen como una nueva instancia de modo linq data context, modo linq data context, voy a aumentar un poquito más el tamaño de la letra para que la puedan para que puedan visualizar y copien ¿listo?

Aos: Si

Mo: Ok, ya que creamos esta variable que crea una nueva instancia sobre el contexto de modo linq, a continuación vamos a agregar un preiktcach que este supervisando si sucede alguna excepción y bueno vamos a crear primero una variable como nuevo datos, ¿datos quién es?

Ao1: La tabla

Mo: Nuestra tabla ¿sí? Quiere decir que vamos a crear una variable como una nueva instancia de esa tabla, a continuación vamos a poner varl uno

Ao3: Profe ¿y si no aparece?

Mo: ¿No aparece?

Ao3: No

Mo: Ah es que el tuyo se llama data clases uno, entonces sería así o data clases, haber busca en la letra d y si no ahorita voy para allá. Varl uno punto nombre va ser igual a txt text dos uno punto test

Ao3: Entonces sería....

Mo: Data clases uno data homes. Después pondríamos varl uno punto paterno es igual a lo que tiene la caja del texto dos; varl uno punto materno es igual a lo que tiene la caja de texto tres, verifico los nombres: a txt nombre uno y dos

Ao3: Es clase data home

Mo: Aja, así es, txt nombre punto text, después tenemos text box uno punto text y text box dos punto text ¿sí? cuando ustedes escriben varl uno punto en ese instante tiene que capturar el campo, si les captura el campo entonces hasta ahí vamos bien

Clase 1

La clase de este maestro es muy estructurada por lo que la segmentación de la misma es muy clara en sus fases de: inicio, desarrollo y cierre, en el siguiente fragmento podemos observar un cierre de clase:

Mo: ¿ok? ¿Alguna duda del día de hoy? ¿no? Bueno, entonces, la próxima clase continuamos, pueden ir guardando ahora sí... vamos guardando nuestras aplicaciones y vamos almacenándola ahí en su laptop... en su memoria...

Ao1: Troné la aplicación...

Mo: Ok A ver... Dice... no existe en contexto actual. Ok, guarda. ¿Borraste el ejecutable? ¿O que... cuál fue tu último proceso... existente?

Ao2: ¿qué estabas haciendo cuando la aplicación te colgó?

Clase 2

Este maestro cuya práctica está *centrada en el trabajo de los estudiantes*, usa la *construcción mediada* del procedimiento como recurso principal de su docencia, proporcionando “andamiaje” a los estudiantes de manera tanto individual como grupal, el cual se observa al realizar *los ejercicios* a la par de ellos y al orientarlos en la ejecución de la *práctica*.

Segundo eje, la interacción entre los participantes:

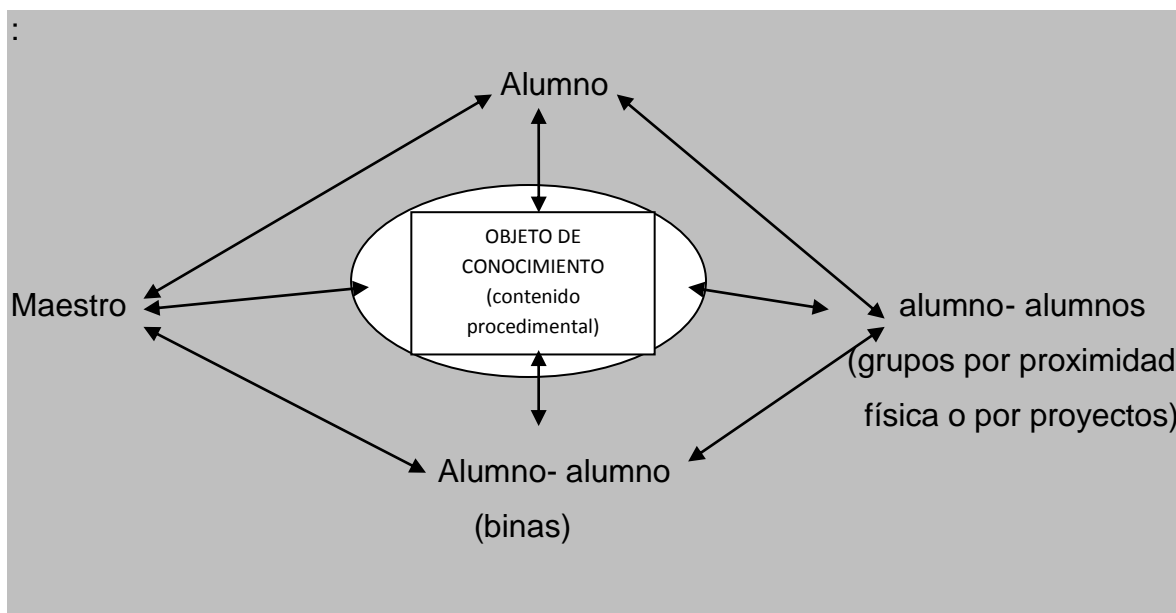
*La interacción es el elemento que enlaza la actividad con los protagonistas que la efectúan y a los propios participantes entre sí. Por tanto las interacciones están determinadas en gran medida por la estructura de la actividad y por quienes la efectúan, en este caso, *la estructura está centrada en la participación del alumno*; esto da como consecuencia que las *interacciones* entre los actores o participantes en el aula, van a ser *amplias* y las actividades que se gestan por parte de los alumnos son *actividades en compañía*, es decir los estudiantes en esta clase, cuentan con la atención de un “otro” – ya sea el maestro o los propios compañeros – y realizan su “actividad al lado de otro que efectúa una actividad autónoma equivalente a la propia” (Molina, 1997), estas actividades en compañía se observan al realizar los ejercicios o las prácticas al interior del aula;*

Aún cuando hay un “camino o vía” de base común (el procedimiento a realizar en la laptop) cada uno de los alumnos lo construye de forma particular. No

significa que las actividades de unos y otros no coincidan o se sobrepongan; hay momentos de la clase en que esto sucede, es decir que cada quien va siguiendo una línea propia en función de su manera de resolver el ejercicio, sin embargo estas aparentes “actividades paralelas” en un momento dado se reconvierten en una actividad conjunta – cuando un alumno le ayuda a otro, o bien cuando el propio maestro le ejecuta los pasos del procedimiento a un estudiante – dando lugar a una construcción colectiva de conocimiento no previsto; pero mientras esto no suceda, la actividad de cada alumno se efectúa sin pretender coordinarla con los demás para la construcción de una misma actividad, quedando a un nivel de actividad en compañía.

La estrategia del maestro de asignar la elaboración de proyectos en equipos para acreditar los exámenes parciales o el final aunado a su estrategia de conformar los equipos con base a zonas de desarrollo próximo, es decir poner juntos a alumnos de similar desempeño académico, permite la realización de actividades conjuntas, en ellas cada estudiante cuenta con un bagaje particular y peculiar que pone a disposición del proyecto a realizar, y de los propios compañeros; percepciones y acciones se conjuntan para garantizar que los diferentes pasos del proyecto y su organización secuencial sean concluidos de la mejor manera posible.... *es preciso negociar, coordinarse, establecer acuerdos, asumir responsabilidades, dejar espacios para que el otro cumpla las suyas, concatenar las acciones de unos y otros”* (Molina, 1997:123)

El siguiente esquema muestra las interacciones que se promueven en esta clase en particular, las cuales se dan en diversos sentidos, entre los alumnos y el maestro, entre cada alumno y el objeto de conocimiento (que en este caso es el procedimiento a ejecutar), entre el maestro y el propio objeto de conocimiento, así como entre los propios estudiantes.



Esquema 36: Red de interacciones en el aula caso 3

Fuente: elaboración propia

Las observaciones de estas clases nos apoyan la afirmación de que también se dan interacciones al margen de la tarea, de los contenidos y de los objetivos de la actividad tal como fue diseñada, así los alumnos platicaban entre ellos de otros temas como sus actividades fuera del aula, actividades de otras materias, etc.

Tercer eje, las estrategias para construir significado

Estrategias⁴⁰ para construir significado del contenido temático, en el caso que nos ocupa, encontramos que el desarrollo de un *ejercicio* y de una *práctica*, son actividades *muy potentes* que están ligadas al objetivo del maestro, referido en la entrevista que se le realizó, y que es que los estudiantes “*tengan los conocimientos más actuales para que puedan impactar en las empresas donde vayan a laborar*”.

Otra estrategia que utiliza es el *trabajo en equipo con alumnos de niveles de desempeño equivalentes*, lo cual pudiera parecer aparentemente contrario a lo

⁴⁰ Las estrategias son operaciones de pensamiento o herramientas que configuran la forma en que se ejecuta la acción – la acción es “lo que realizan” los estudiantes o los docentes en una actividad. La actividad, la acción y las operaciones o “estrategias” son tres planos de la propia actividad.

que la literatura en general nos dice respecto de que los grupos debieran organizarse considerando estudiantes de diferente nivel cognitivo para provocar precisamente el conflicto cognitivo o lo que en otro enfoque teórico llama incluir alumnos “expertos y novatos”; este maestro organiza a los alumnos en equipos donde los participantes van más o menos al mismo nivel, en cierto sentido aún cuando él conceptualmente no lo defina así, ubica a los alumnos cuidando las zonas de desarrollo próximo, argumenta que lo hace así para evitar lo que él llama los alumnos “ancla” es decir aquellos estudiantes poco comprometidos con la tarea, que se pueden “anclar” con alumnos destacados o comprometidos y “no trabajar sino anclarse al trabajo de otros” entonces los equipos se conforman tomando como eje las calificaciones de los alumnos, los de 10 y 9, los de 8, los de 7, etc. En realidad esta observación empírica del maestro se hace cargo de esta misma tesis teórica al organizar a los alumnos en equipos en los cuales previsiblemente tendrán niveles conceptuales próximos y justamente esto es lo que permite que unos y otros se apoyen en la construcción de conocimientos.

A pesar de lo anterior, esta estrategia que él sustenta en su experiencia docente, no es bien vista por los estudiantes pues consideran que el equipo conformado con los mejores estudiantes, ya lleva ventaja sobre los demás a la hora de las calificaciones, como se expresó en el grupo de conversación:

Ao. (...) por ejemplo para empezar, los proyectos finales siempre pone como equipos, y pone así a los que más mal les fue, los pone hasta el final ¿no? y luego pone a los que les fue más o menos en las calificaciones o sea de 7, y así. Entonces los que les fue bien, puro diez los pone juntos y, y eso es... bueno a mí se me hace raro pero, (...). Pero a la hora de calificar se me hace que, para empezar ya les tiene mucha preferencia a los que están hasta arriba porque...G.C.

Otra estrategia que utiliza para motivar a que los alumnos vayan avanzando en su desempeño académico al subir sus calificaciones, es la de cambiar la ubicación física de los estudiantes, al inicio del semestre los organiza por filas (horizontales), de manera que los alumnos con más dificultades se sientan adelante, luego siguen los alumnos bajos, después los medios y finalmente los altos en cuanto a su desempeño académico, el maestro considera que esto es una

motivación para ellos, porque al final del semestre, la fila de adelante generalmente está vacía, los alumnos han “saltado” a otro nivel:

M: organizo al grupo... a mero adelante los que van mal, a los que van mejor...separado de los rezagados para no desmotivarlos... Antes los mezclaba pero los alumnos anclaron y entonces los otros solo se anclaban...Con este cambio de lugares los alumnos se esfuerzan más y están parejos...En la parte actitudinal el efecto es que los reta, porque buscan estar en las filas de atrás...La organización del grupo va cambiando en cada parcial de acuerdo a los resultados del parcial, de hecho se inicia el primer parcial con 12 lugares al frente y al final solo quedan cuatro... Entrevista

Esta es una estrategia controversial, porque por una parte es un ejercicio claro de *discriminación positiva* para orientar a los alumnos con menor desempeño, sin embargo el hecho de quedar exhibidos y organizados en equipos con compañeros del mismo nivel de desempeño crea un sentimiento de inequidad frente a los compañeros de más alto desempeño quienes tendrán evidentemente todas las garantías de enfrentar con éxito la tarea. Sin embargo esto no es exactamente así puesto que *“al final del semestre, los alumnos elevaron por lo menos un nivel de desempeño de tal suerte que la fila de los más bajos quedó vacía”*. La revisión de las calificaciones asignadas por el maestro a este grupo muestra efectivamente una ligera mejora en el promedio del grupo a lo largo de los cortes con fines de acreditación: primer parcial 7.38, segundo parcial 6.16, tercer parcial: 8.03, final: 7.87 y definitiva: 7.42. Esta situación se repite en el esquema de calificaciones que otorga a lo largo de todos los semestres revisados, entonces lo que le está faltando al maestro en la gestión con los grupos de estudiantes, es argumentar el por qué de este trabajo y porque no es discriminación.

A lo largo de las clases observadas, identificamos que las estrategias que utiliza para la construcción del objeto de conocimiento o bien para la construcción del significado, son:

- ✓ Dar instrucciones precisas
- ✓ Utilizar un lenguaje claro y pausado
- ✓ Mostrar el procedimiento

- ✓ Modelar el procedimiento
- ✓ Construir el procedimiento
- ✓ Dar oportunidad de aplicar el procedimiento en otro contexto
- ✓ Apoyar y modelar el conocimiento hasta lograr la apropiación del mismo
- ✓ Dialogar y retroalimentar el conocimiento nuevo que se produce a partir de los ejercicios de clase
- ✓ Construir un entorno virtual de vinculación , aplicación y transferencia de lo aprendido con otros conocimientos del campo disciplinar
- ✓ Retroalimentar en línea el nuevo conocimiento producido

Las estrategias anteriores, conforman una estructura *de mediación para la construcción guiada* del objeto de conocimiento que supone una secuencia global de acciones: *mostrar, modelar, ejecutar, retroalimentar, transferir y nuevamente retroalimentar*. La potencialidad de estas acciones radica en que se integran en una secuencia para lograr la apropiación del conocimiento, pues si bien la actividad que es la construcción guiada tiene su motivo específico y cada acción tiene a su vez motivos particulares, finalmente todos se integran para el logro de la apropiación del conocimiento por parte del estudiante.

Apreciaciones de los estudiantes

En este apartado vemos lo qué dicen los alumnos de esta clase; para ello se retoma el grupo de conversación⁴¹ realizado con los estudiantes y las evaluaciones docentes. Los tópicos abordados en la conversación giran en torno a: el gusto por la clase, los elementos que les ayudan a aprender, las dificultades para lograrlo, la percepción acerca de su maestro y cómo es que se dan cuenta que aprenden⁴²

⁴¹ Todo el grupo estuvo presente (24 alumnos) y la mayoría participó en la conversación, todos los estudiantes se mostraron atentos a las aportaciones de sus compañeros.

⁴² Ver Anexo Guía para el grupo de conversación.

Con respecto a la clase, los alumnos dicen que esta materia es de las mejores y les gusta porque *el maestro da bien las clases, explica bien, da ejemplos, se le entiende...*

Tanto el maestro (en la entrevista) como los estudiantes coinciden en el aspecto de aprender para la aplicación del conocimiento, y se refleja en el siguiente comentario con respecto a qué es lo que aprenden:

“Aprendimos, más que conceptos, la forma de utilizar todo lo que viene siendo las bases de datos, distintos manejadores que podemos utilizar y que nos pueden servir ya para en un futuro o sea, más o menos para ser precisos es que podemos implementar a futuro. Entonces también nos impone retos que nos hace buscar y ser un poco autodidácticas, (...) de encontrar la forma de realizar las acciones que queremos hacer y eso está interesante”. Grupo de Conversación

La estrategia de que el maestro les proponga retos en cuanto a los programas, hace que la materia “*sea divertida*”, que vayan “*desarrollando su lógica*” y además que lo que ven en la clase lo aplican inmediatamente, como lo expresaron en el grupo de conversación:

“no vemos como en otras materias tanta teoría de explicar, explicar, no es una clase donde el profesor hable todo el tiempo y nosotros estemos apuntando en una libreta, sino que nos enseña no sé, alguna función de algún programa, nos dice cómo hacer la función, cómo realizarla, cómo implementarla y nos deja algunos ejercicios y prácticas donde implementemos esos elementos para crear algún programa sencillo y posteriormente se va aumentando poco a poco la dificultad (...). Estamos aplicando de inmediato lo que nos enseña el mismo día, nosotros tardamos más tiempo en empezar a implementar eso”.

Con respecto a las cosas que les ayudan a aprender, los estudiantes consideran que la forma de “enseñar” del maestro, es buena porque les explica, les ayuda y les permite elegir los temas en algunos proyectos.

“(...) el profesor a todos nos explica y si nos atoramos en algo, va con nosotros y ya nos resuelve, nos pregunta varias veces si le entendimos o no y también se le puede buscar después en tiempo extra clase o algo así, si no queda algo comprendido”.

Además el hecho de que el maestro *les propone cosas interesantes que les despiertan las ganas de aprender más, el dinamismo de la clase que no es pura teoría, el apoyo que les da para ampliar los conocimientos recomendándoles fuentes diferentes, los desarrollos que el propio maestro realiza como su “blog” y que son interesantes las prácticas que les pone a realizar*, son todos elementos que en el grupo de conversación se expresaron.

Esta investigación no contempló el análisis o revisión de los productos realizados por los estudiantes, llámense tareas, trabajos, proyectos, como evidencia del aprendizaje de los estudiantes; por lo que en el grupo de conversación se les preguntó qué aprenden en la materia y cómo es que saben que aprenden, en relación a qué aprenden en la materia, como se evidenció en el fragmento de transcripción arriba enunciado, *“no aprenden conceptos, aprenden hacer cosas”* y ante el cuestionamiento de cómo saben que están aprendiendo, los estudiantes responden: *cuando pueden poner en práctica los elementos trabajados en los ejercicios y pueden aplicarlos en los proyectos que les solicita el maestro, cuando ven fuera del aula (en algún centro comercial por ejemplo) algún programa y pueden identificar cómo es que fue construido, cuando les dejan una práctica y ya tienen una idea de cómo realizarla y no necesitan pedir ayuda constante al maestro, cuando participan en concursos y obtienen buenos resultados*. A continuación se muestra un comentario al respecto:

“Se que aprendí cuando por ejemplo nos dejan una práctica o algo en específico y pues al menos ya sabes, ya te das la idea de cómo hacerla, qué elementos usar, cómo los vas a usar, entonces no tienes que estar pidiéndole ayuda a cada rato, sino nada más en unas partecitas que todavía no comprendes al cien por ciento pero pues es una ayuda muy grande, no te atorras a cada rato” (...)

Conocer que cosas *no* ayudan a la clase desde la perspectiva del estudiante, es un elemento de retroalimentación para la mejora de la práctica docente; en relación a esto, los alumnos hacen referencia a tres tópicos, el primero referido al estudiante, el segundo a la institución y el tercero a los recursos personales. El primer caso se refiere a las propias capacidades del estudiante y

aunque no lo hacen de manera explícita, existe el reconocimiento de que la materia requiere de habilidades cognitivas, específicamente del *razonamiento lógico* y que existen diferentes niveles de desarrollo en este aspecto, entre ellos mismos; estas diferencias también reportadas por el maestro como un reto para su propia práctica docente, obligan a que el maestro atienda a todos y se detenga a explicar cosas por sencillas que sean, y que de alguna manera “retrasan” el ritmo de la clase; así lo comentaron en el grupo:

“Es una materia, muy lógica y depende mucho de la inteligencia y la lógica que tenga desarrollada la persona, y también depende mucho la actitud de la persona que está tomando la clase. Si a alguien no le interesa o simplemente no quiere aprender por más que explique el profesor no le va a entrar ninguna información. Ningún detalle para aprender” G.C.

En el tópico correspondiente a la institución, se refieren a que en los laboratorios de cómputo no los dejan instalar los programas que requieren y por tanto tienen que crear una “máquina virtual”, o instalar los programas en su propia laptop para poder trabajarlos en el salón de clase. Esta situación también es reportada por el maestro como un problema al que tiene que enfrentarse al impartir esta materia.

Al hablar de los recursos personales, contar con la propia laptop también es indispensable, sin embargo hay casos en que no todos cuentan con ella y entonces el maestro, les pide que se junten con otros para estar viendo cómo se realizan los procedimientos que están revisando.

Un punto que causó polémica en el grupo de conversación, al igual que en los grupos de conversación con los estudiantes de los otros casos analizados; fue el cuestionamiento de si *todos* aprenden en esa clase, este grupo considera que saber que *si todos* aprendieron es una cuestión personal, cada quien sabe si aprende o no porque *“tiene que ver mucho con las ganas que le pones a la materia”*.

En el apartado de la evaluación que hacen los alumnos de este maestro, podemos decir que de manera general al revisar cómo lo han evaluado sus alumnos, distribuidos en 17 grupos y 12 materias a lo largo de cuatro semestres (2008-2009) encontramos que sus calificaciones han variado desde un puntaje de 8.4 hasta un puntaje de 9.4; obteniendo una media de 8.8, las calificaciones más frecuentes a su desempeño son 8.7 y 9.4; a excepción de un grupo en el semestre agosto diciembre 2008, todos los demás lo han evaluado por arriba de la media. Así mismo casi todas las materias que imparte, se destacan por ser materias prácticas que enfatizan el conocimiento procedimental.

En cuanto a la apreciación de la persona del docente, hay coincidencia tanto en las evaluaciones revisadas como en los comentarios del grupo de conversación, respecto a considerar al maestro *Roberto*, como muy buen profesor, que logra equilibrar su dominio disciplinar con la actitud de explicar a todos, impone y hace cumplir las normas y disciplina pero tiene un trato respetuoso con los estudiantes. Estas características son relevantes para *sobrellevar la dificultad intrínseca de la materia y además coadyuva a un ambiente de clase bueno porque existe el respeto entre ellos, son unidos y se ayudan entre sí.*

“En esta clase se siente un aire por así decirlo de convivencia y no estás tan tensionado si algo no te sale y a que no sientas que te estás quedando atrás, sino que le puedes decir al maestro - ah profe mire es que tuve un problema aquí, y ya pues dice - ah mira trata de hacer esto, esto y esto; entonces ya te ayuda, el maestro ya te ayuda a digamos, a empujarte cuando estás trabado en una cosa”

“(...) es un ambiente equilibrado porque, o sea donde tú sabes que puedes expresarte o puedes decir lo que sea, también sabes que hay reglas que no debes de propasar porque él si las aplica”.

Finalmente para cerrar esta sección, consideramos la evaluación que le hicieron sus estudiantes del semestre febrero junio 2010⁴³, en el análisis de dos preguntas *exclusivamente*, estas dos preguntas pretenden tener una apreciación

⁴³ Impartió clases a cinco grupos, el 50% de ellos participó en esta evaluación. Anexo 4 y 5 análisis de la evaluación.

global del maestro, con respecto a su desempeño en una tarea que es común y trascendente para cualquier docente... que los alumnos aprendan. Por otro lado también alude a la conjunción de la persona del docente en cuanto a su dominio disciplinar y su habilidad para interactuar con los estudiantes, que se refleja en las “ganancias de repetir la experiencia” de haberlo tenido como maestro. Los alumnos calificaron así:

- ✓ Si aprendieron con el maestro (9.7)
- ✓ si volverían a tomar clases con él (9.7)

En la revisión de las calificaciones que él asigna a los estudiantes, observamos que el promedio de su índice de reprobación es del 22% y el índice de aprobación del 78%. El índice de aprovechamiento de sus grupos es de 6.5; el promedio de calificación que ha otorgado va del 4.2 al 8.5.

Como podemos observar, es un maestro que tiende a dar calificaciones bajas y sin embargo es bien evaluado por los estudiantes, contrario al mito de la evaluación docente, que considera que los maestros “barcos” generalmente son bien evaluados y los maestros “duros” generalmente son mal evaluados.

Respecto a la apreciación directiva, este maestro es bien evaluado por ellos con las calificaciones más altas (nivel 4 de desempeño) en lo que respecta a su cumplimiento administrativo referido a entrega de planeación a tiempo, de calificaciones en los periodos correspondientes, de participación en actividades de la escuela y de participación en la vida colegiada de la misma.

En relación a la autoevaluación docente, el maestro no coincide con los directivos pues se otorga calificaciones correspondientes al nivel 3 de desempeño; con respecto a las calificaciones que se otorga en planeación, proceso aprendizaje enseñanza, prácticas de evaluación del aprendizaje y relación maestro alumno, la escala institucional también marca cuatro niveles de desempeño, él se autocalifica en el nivel 4 a excepción en el rubro de proceso aprendizaje enseñanza en el cual su calificación es el nivel 3.

SÍNTESIS CRÍTICA

Este rubro hace alusión a la necesidad de reconocer o apreciar de manera sintética lo que esta práctica docente nos ofrece.

Es un docente que combina el ejercicio de la docencia (80% de su tiempo) con el ejercicio de la profesión; situación que favorece la articulación de la teoría y la práctica en la formación del alumno.

Desde la dimensión de la enseñanza, el maestro *Roberto* tiene dos dispositivos centrales para la *construcción mediada* del objeto de conocimiento, que son los ejercicios y las prácticas que realizan los estudiantes; desde la dimensión del aprendizaje, cuenta con una estrategia relevante que es el trabajo en equipo y que pone de cara a los estudiantes con sus propios recursos, habilidades, capacidades de negociación, de organización y del logro de tareas comunes para construir un proyecto de forma colaborativa. Además les permite la integración de saberes en actividades reales vinculadas con el mundo laboral. Estos dispositivos configuran un contexto de trabajo que se centra en la *actividad recíproca*, en este contexto, promueve la interacción entre los sujetos, la mediación, el andamiaje y la construcción conjunta de significados, situaciones que podemos observar en los fragmentos de clase citados a lo largo del análisis de este caso.

A través de sus estrategias, el aprendizaje parece concebido como un proceso mediado socialmente, donde “otros” apoyan y modelan el conocimiento hasta lograr su apropiación y donde la interacción entre personas que “saben más”, ya sean otros estudiantes y/o el propio maestro, son agentes que ayudan a promover el aprendizaje. Utiliza actividades significativas *auténticas* es decir en situaciones reales de uso, como son los proyectos que los preparan para el mundo laboral a través de un aprendizaje contextualizado. La relevancia de los ejercicios y prácticas utilizadas como dispositivos para el aprendizaje, dan cuenta del concepto de naturaleza distribuida del aprendizaje que incorpora no solo los artefactos sino además las participaciones de todos los agentes del aula.

Asume un rol de guía o mediador entre los estudiantes y el objeto de conocimiento, la esencia del conocimiento que se construye en esta clase es un conocimiento primordialmente procedimental anclado en una lógica de razonamiento; esta lógica de razonamiento es claramente identificada por los estudiantes y el propio maestro como herramienta indispensable para la culminación exitosa de la materia. Con ello se evita un aprendizaje memorístico de los pasos a seguir al ejecutar un procedimiento, sin entendimiento claro del por qué de los mismos. La participación del maestro al dar instrucciones precisas, utilizar un lenguaje claro pausado, explicar paso a paso y a detalle el procedimiento, dar tiempo para responder al alumno, preguntar constantemente acerca del logro del paso realizado, así como orientar a cada alumno y a los alumnos en grupo, nos muestra precisamente la importancia de su función como mediador del conocimiento.

A través de este curso se aprecia la existencia de situaciones que quedan fuera del control tanto del maestro como de los alumnos y que tiene que ver con las políticas de acceso a ciertos programas dentro del laboratorio de cómputo y las políticas de acceso a internet al interior del aula; esta es una tarea que la institución debe atender para facilitar el aprendizaje proporcionando los permisos o ajustes a sus políticas respecto al uso de software. De otra manera la docencia queda debilitada por situaciones ajenas a ella.

Con respecto al estilo personal del docente, es reconocido por los alumnos por su dominio disciplinar y su buen trato con los estudiantes, hay un reconocimiento a su forma de enseñar pues es un maestro estructurado y comprometido con el proceso de aprendizaje, dicen que aprenden de manera divertida, interesante y valoran su interés por mantenerlos al día en las innovaciones tecnológicas de su área profesional. Aunque como ya se señaló, cuestionan su sistema de organización del grupo en subgrupos de acuerdo a su nivel de desempeño académico; el maestro percibe solo el lado positivo de este sistema, como elemento para motivar a los estudiantes a mejorar; pero los alumnos lo viven como injusto al momento de evaluar y asignar calificaciones.

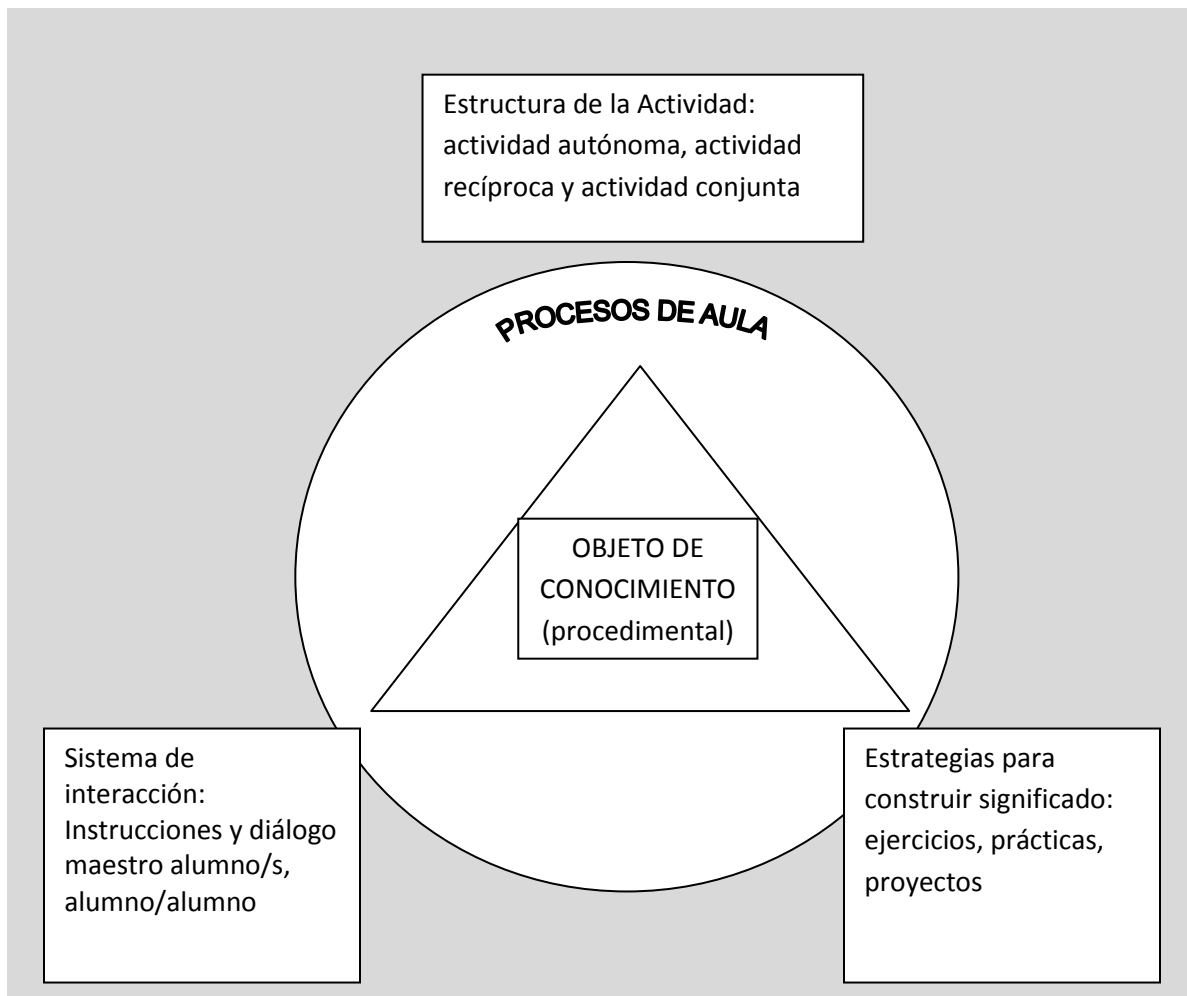
Dado que los resultados evidencian un avance de todos los alumnos considerando un grupo numeroso así como la diversidad de puntos de partida y conocimientos previos, este aspecto parece tener más que ver con la necesidad de una conversación adecuada con los alumnos donde explicita el por qué de esta manera de organizar los equipos, como vía para asegurar que todos aprendan y se comprometan con la tarea; a pesar de esta circunstancia, los alumnos perciben un clima de cordialidad y aceptación que les hace sentirse bien en la clase y con el maestro.

Las dificultades que reportan tanto el docente como los alumnos, nos permiten visualizar problemáticas comunes en el ejercicio de la docencia por parte de los cuatro maestros observados, por ejemplo, desde la perspectiva del docente: grupos numerosos, diferencias de niveles de conocimientos previos por parte de los alumnos, resistencia de los alumnos por esforzarse al máximo, materias difíciles que comprometen la capacidad de razonamiento lógico de los estudiantes; mientras que los estudiantes rezagados se quejan de no recibir tiempo y atención suficiente y de la preferencia por alumnos destacados.

En síntesis, en esta aula; la estructura de la actividad, se finca en la actividad recíproca y conjunta centrada en la participación y producción de los estudiantes alrededor de proyectos. Su herramienta principal para mediar el conocimiento son los ejercicios y las prácticas que ayudan a cumplimentar un procedimiento y luego transferir ese conocimiento a un proyecto que vincula con el ejercicio de la profesión. Esta estructura determina su sistema de interacción que involucra a los estudiantes para un trabajo colaborativo y la interacción entre el maestro y los estudiantes; la interacción se despliega ampliamente entre artefactos, agentes y el objeto de conocimiento.

Esta práctica pone en evidencia la importancia de que los procesos de aula como son las actividades, interacciones y estrategias no solamente estén presentes sino que se articulen, se integren y estén en sintonía para construir un contexto que promueve el aprendizaje.

A continuación se muestran gráficamente los elementos que conforman los procesos de aula de esta clase:



Esquema 37: los tres ejes de análisis de la práctica docente caso 3

Fuente: elaboración propia

4.4 CASO 4 PSICOLOGIA

“Que ellos hagan, más que yo hacer”

Este cuarto caso reporta el análisis de la práctica docente de una profesora con amplia experiencia a lo largo de 32 años de ejercicio profesional como docente, centrando su experiencia de los últimos cinco años en el nivel de licenciatura.

Las fuentes de información fueron⁴⁴: la entrevista⁴⁵ a la maestra, el grupo de conversación⁴⁶ con alumnos y las observaciones de clase; como *fuentes de triangulación* se utilizaron las evaluaciones realizadas por los estudiantes⁴⁷, por los directivos y las calificaciones que la docente asigna⁴⁸ a los alumnos así como la propia autoevaluación del quehacer docente.

Con base al siguiente esquema de organización, se muestra el análisis de la información recabada:

En la primera parte se presentan las intenciones educativas y su trayectoria docente y profesional; que nos ayudan a comprender el perfil docente. Estos tres aspectos de alguna manera sustentan sus creencias en cuanto al proceso de aprendizaje como veremos más adelante.

En la segunda parte, se particulariza en lo que “sucede” en el aula, a través de los tres ejes de análisis que son: la estructura de la actividad, las interacciones

⁴⁴ Material utilizado para el análisis de este caso, Anexo 3.

⁴⁵ Se elaboró una guía de preguntas para entrevistar al docente, Anexo 1.

⁴⁶ Se elaboró una guía de preguntas para conducir el grupo de conversación, Anexo 2.

⁴⁷ Los periodos considerados fueron: Febrero junio 2008, agosto diciembre 2008, febrero junio 2009, agosto diciembre 2009 y febrero junio 2010. Esta evaluación tiene una parte cuantitativa y una cualitativa que son los comentarios que realizan los estudiantes acerca de ella. Y los reportes finales que se entregan al terminar cada semestre y que integran la calificación del alumno, la calificación del director y la autoevaluación de la maestra. Anexo 4.

⁴⁸ Anexo 5.

y las estrategias para construir significado para dar cuenta del contexto que construye para llevar a cabo sus clases.

La tercera parte corresponde al momento para expresar las apreciaciones de los alumnos utilizando los resultados del grupo de conversación así como el análisis de las evaluaciones que le han realizado.

La cuarta parte es el apartado final que sintetiza los hallazgos del caso para dar respuesta a las preguntas de investigación.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Trayectoria docente y experiencia en la universidad

La maestra *Cristina*⁴⁹ realizó sus estudios profesionales en la Universidad Pedagógica Nacional, se inicia en el campo de la docencia a los 21 años de edad en el nivel de preescolar; a lo largo de su trayectoria laboral ha transitado por casi todos los niveles educativos, enfocándose en la actualidad en el nivel de licenciatura. Es Profesora en Educación Preescolar, Licenciada en Educación y está por culminar la Maestría en Psicología Humanista. Además cuenta con estudios (no curriculares) en Literatura.

En cuanto a su capacitación como docente, además de que cuenta con la formación pedagógica como su propio campo disciplinar, ha participado en el programa de formación en el Modelo de Docencia de la Universidad, ya terminó el nivel básico⁵⁰ e incluso colabora impartiendo uno de los módulos.

Dentro de la Universidad, además de ejercer la docencia en una diversidad de materias y en varias carreras de la misma escuela, es la responsable del Programa de Asesoría Académica que apoya a los estudiantes para mejorar su

⁴⁹ Nombre ficticio para proteger el anonimato de la maestra.

⁵⁰ Este nivel consta de 60 horas de capacitación y nueve talleres.

desempeño académico. Como ella misma reporta en la entrevista, el ser la responsable de este programa, le ha permitido “*estar más cercana a los estudiantes y a sus necesidades*”.

“La coordinación de la asesoría académica me ha acercado mucho a los chicos, si, porque quieren ser escuchados en ese momento...” Entrevista

Esta cercanía que ella manifiesta, es también percibida por el alumnado como lo refieren en la evaluación docente, en la cual dicen que ella es una persona muy afable, que les despierta empatía y confianza. Los comentarios positivos de su evaluación, dicen:

(...) ha sabido apoyarnos tanto en clase como en lo personal.

(...) la comprensión, el interés por la clase y enseñar a sus alumnos...

(...) La maestra es una excelente persona, y me ha ayudado mucho a sentirme bien en el salón, me escucha y eso cuenta mucho en un profesor...

(...) el contacto con los alumnos, la confianza que brinda en ellos. Demostrar que apoya a los alumnos y se interesa en ellos.

(...) es una persona en la que se puede confiar...

Esta característica de su persona, le ha permitido entablar una buena relación con *algunos* estudiantes, lo cual será relevante para comprender las apreciaciones que hacen de su docencia, como veremos más adelante.

Experiencia en el campo disciplinar

Como educadora y licenciada en educación se ha desempeñado en diferentes niveles educativos; 9 años en preescolar, 2 años en primaria, 3 años en secundaria, 10 años en prepa y 5 años en licenciatura.

A la fecha se concentra en el nivel de licenciatura impartiendo una diversidad de materias, que pueden ser hasta cinco diferentes por semestre y

labora en tres carreras de la universidad. La docencia es su modus vivendi y por tanto se dedica 100% a ella, actualmente labora únicamente en la Universidad.

Sus intenciones educativas y su visión sobre los procesos de aprendizaje

En la entrevista nos reporta, que ella se propone como tarea fundamental respecto a los estudiantes⁵¹ *“que ellos puedan aprender en clase... el tema y que después lo puedan aplicar”*

Para lograrlo, considera dos cosas principalmente, la primera es ser coherente entre lo que dice y lo que hace, la segunda es que intenta que las actividades que les propone a sus alumnos, partan de las acciones de ellos más que de las acciones derivadas de ella.

“Trato de ser asertiva y comunicar exactamente lo que quiero que los chicos hagan o que aprendan (...) intento que las actividades tengan que ver más con cosas que ellos hagan y menos que haga yo” Entrevista

Su recurso principal es que los alumnos “hagan” para construir un contexto que promueva el aprendizaje de los alumnos, aunque esto según ella misma reporta, se puede prestar a indisciplina o falta de control de grupo, cree que le da resultado.

Cree firmemente en esta metodología de trabajo, de “aprender haciendo”, como el medio para que sus alumnos aprendan de forma divertida, y comenta que sus estudiantes se lo constatan porque al final del semestre, en sus materias, realiza una evaluación anónima y la mayoría de los estudiantes *“reporta que ha sido una manera agradable de aprender”*.

Esta valoración que hace la maestra de la importancia de que los alumnos sean los que trabajen en clase, la pudimos apreciar en las clases observadas, se constata cómo es que todo su esfuerzo al interior del aula, tiene esta intención como motor principal - que los alumnos “realicen” -. Aún cuando para ella forma

⁵¹ Ver anexo 1, material utilizado para el análisis de este caso.

parte de sus creencias pedagógicas, esta metodología le ocasiona problemas con los directivos porque “ven” su clase como indisciplinada o con falta de control de grupo, así lo expresó en la entrevista, más sin embargo ella considera que la participación de los alumnos en las actividades representa precisamente que los alumnos están interesados en la clase.

No solo a los directivos les incomoda en cierta medida, esta manera de trabajar, existe también una parte de los estudiantes que se manifiesta inconforme con ella, y demanda más teoría y más participación de la maestra:

“debería de dar un poco más de contenido a la materia y clase” Evaluación docente

“Hilar los temas y aprovechar más las clases, a veces siento que perdemos mucho tiempo en temas vanos y junto con el tiempo también la continuidad de la clase” Evaluación docente

Los recursos que ella reporta como apoyo para lograr que los alumnos aprendan, se fincan en su personalidad y la manera en que se relaciona con ellos:

*“(…) no sé hay algo que tiene que ver con la empatía... creo que les resulto una persona agradable y con quien confiar, me sucede que después... hay gente que se me acerca”
Entrevista*

“Eso me sucede seguido con mis grupos, hay algo que ven en mi yo creo que les da confianza” Entrevista

El fincar sus recursos pedagógicos en su personalidad y su manera de relacionarse con los estudiantes, son elementos que favorecen que en muchas ocasiones, se desdibujen los límites del contenido temático de la clase y “se descubra enganchada” en situaciones conversacionales ajenas al tema de la misma, que desvían el curso de la clase dejando de lado el objetivo de aprendizaje que se tenía previsto, pues generalmente hay alumnos que tratan de abordar situaciones personales en el tiempo de clase. La razón que ella argumenta para entender por qué sucede esto en su aula tiene que ver con los propios estudiantes y con su manera de ser:

“Es por flojos o porque yo no estoy haciendo algo bien, no lo sé”

“Quizá tiene que ver con que soy permisiva y sí, tendría que poner bien los límites”

Resulta interesante ver como a través de la entrevista, la maestra va haciendo un propio ejercicio de reflexión acerca de su práctica docente, así se describe a sí misma como una docente que privilegia la relación con los estudiantes utilizando una metodología basada en dinámicas (que adapta de su formación en psicología humanista), en la conversación con el grupo, en ejercicios prácticos; asuntos a los que les otorga prioridad y que sustenta en su capacidad de improvisación al interior del aula. Estas prioridades de su práctica son apreciadas por los estudiantes:

“la capacidad que tiene de trabajar en el momento hay maestros que lo intentan y no funciona, hay maestros que se preparan mucho y no funciona ella puede venir preparada para algo puede no funcionar pero entonces ella tiene algo mas dice okey no funcionó vamos a hacer otra cosa como que está preparada para improvisar y está segura de su improvisación aunque no puedo decir que de todas las clases nos convenció su improvisación hay algunas que dices si sirvió para la clase, se cumplió con el objetivo..”Grupo de Conversación.

Vemos entonces dos elementos muy importantes en esta práctica: la flexibilidad y su capacidad de adecuación, aunque no siempre pertinente a las demandas del grupo, y por otra parte su capacidad de establecer empatía y un diálogo *que pretende ser respetuoso y constructivo* con los estudiantes:

“nos trata como lo que somos como ya unos universitarios porque hay maestros que nos quieren venir a hablar como si fuéramos de primaria o como tu amigo y entonces nada mas resulta la verdad tedioso y nefasto” G.C .

Problemas que reconoce en su ejercicio docente

Son dos los problemas básicos que enfrenta: los relacionados a los estudiantes y los referidos a su “estilo” de docencia.

En primer lugar, reconoce las situaciones imputables a los estudiantes, considera que *“la pereza mental, la apatía, el desaliento, la baja autoestima, la incapacidad para reconocer que puede... hacer eso y más”*, son factores con los que tiene que lidiar en el aula. La manera en que los resuelve o intenta resolverlos es a través del sentido del humor, haciendo bromas, retándolos, utiliza técnicas de activación o relajación, para motivarlos a participar en la clase *“como los corchetes de Marzano⁵², ellos se atacan de la risa pero de algún modo lo olvidan y me atienden, por lo menos ya es un paso”*. Los estudiantes valoran estas estrategias utilizadas por la maestra porque impactan en un ambiente de clase agradable, que se manifiesta en los siguientes comentarios extraídos de la evaluación docente:

“El ánimo que inyecta al grupo”

“su buen humor”

“su actitud positiva que nos brinda”

“divertida la clase”

“(...) Además la forma de ser y el carácter de la profesora es muy accesible”

“cuando el grupo se muestra un poco distraído o se muestra disperso o hay pocos en el salón lo que hace es como rápido sacar una actividad que nos active o si nos ve con poca energía o muy distraídos nos pone actividades que nos equilibren o busca maneras para motivarnos”

En segundo lugar, reconoce problemas atribuibles a su “estilo de docencia”, menciona como asunto principal la desorganización que prevalece en su trabajo docente, tanto en lo que compete a la planeación como en el seguimiento de la clase. Le causa desaliento que se piense que sus alumnos no están aprendiendo, por dar la impresión de que sus grupos son desordenados. Y se dice a sí misma *“tengo que ser más organizada, tengo que tener más control, tengo que ser menos permisiva, en fin”*. Aunque es una situación bien detectada por ella misma no le ha sido fácil resolverla.

“De mi parte...la desorganización... porque de repente no se administrar mi tiempo tanto en clase como fuera de ella para organizar las clases...y también desorganización mental”

⁵² Esta técnica consiste en hacer un paréntesis “mental” para dejar de pensar en lo que se está pensando y poner atención a lo que en el momento está sucediendo.

de repente tengo que apuntar todo lo que les dejé, en que tema me quedé, que van hacer hoy, si avancé o no, si me detengo o no me detengo...tengo que estar apunte, apunte y apunte...porque hay un desorden (señala su cabeza)” Entrevista

En la evaluación docente podemos constatar que en general en todos sus grupos, existen estudiantes que perciben esta desorganización e incluso es uno de los puntos más mal evaluados de su desempeño:

“me pareció que no tuvo muy buena organización de la materia”

“Debe mejorar la organización de sus clases pues en algunas ocasiones se nota que improvisa”

“La manera en la que imparte las clases es muy irregular y hay veces que no entiendo ni en qué parte del curso estamos. No es ordenada en ese aspecto....”

Además resulta interesante al revisar su autoevaluación que efectivamente ella muestra en este instrumento, la clara conciencia que tiene respecto a sus áreas de oportunidad como docente y que tienen que ver con la planeación, organización y la relación con los alumnos. Vemos entonces que esta docente es una persona que reflexiona acerca de su práctica educativa, que tiene intención de hacer una docencia dinámica y ajustada al grupo, de ahí sus comentarios siguientes: *“Me choca que los maestros repitamos siempre lo mismo, lo mismo, lo mismo, Por eso rompo mis apuntes cada semestre...”* Sin embargo no parece integrar dos elementos indispensables para un mejor aprendizaje de los alumnos: una adecuación ajustada al **contenido** y un seguimiento consistente a los ejercicios que propone en clase.

En relación al proceso de aprendizaje, reporta que el dominio que tiene de los temas, particularmente en las materias de literatura, su actitud en clase, el gusto por su profesión: son factores que le permiten *“enseñar”*, aunque *“le está faltando destinar tiempo fuera del aula”* para que su docencia sea eficiente y atender la cuestión de la planeación y la organización de sus clases. *“Sabe”* que sus alumnos están aprendiendo porque *“aplica estrategias de aprendizaje pre, post y coinstruccionales”*, se da cuenta que los alumnos si leyeron y si saben,

cuando contestan y relatan. El momento del cierre en la secuencia de su clase, le permite constatar los logros de “aprendizaje” de sus alumnos.

Menciona que al ser los grupos diferentes, incluso ella misma se percibe diferente según el grupo en el que esté dando clase, en las materias en las cuales tiene mayor dominio disciplinar, se siente más relajada; las materias prácticas le vienen mejor porque ella tiende a ser práctica, entonces se acomodan a su estilo de trabajo, mientras que las materias que imparte por primera vez, le despiertan un poco de tensión, como es el caso de la materia observada.

Al preguntarle acerca de lo que determina un contexto de trabajo, ella responde que la personalidad del maestro, el dominio disciplinar, el contenido de la materia y la institución son los elementos que configuran un contexto de trabajo. Al hablar de la institución, se refiere a la disposición de recursos tecnológicos para impartir la clase, como es el cañón, laptop, bocinas, etc. Además del tiempo que se pierde en instalación se requiere de una logística administrativa para disponer de ellos, que no siempre es flexible; esto significa que el uso de estos recursos altera su contexto de trabajo por el tiempo administrativo que le significa solicitarlos e instalarlos. Comenta que construye su contexto de trabajo en primer lugar planeando, pero al llegar al aula hay un cambio inesperado y entonces en ese momento modifica y hace cosas que no están planeadas, improvisa porque descubre que no podrá hacer las cosas que tenía planeadas o adecua conforme a lo que se enfrenta, *“soy muy fácil de adaptar”*.

Sus prácticas en aula

Para ayudar al entendimiento de cómo se desarrolla la clase, es necesario también aclarar el espacio físico en el que se realiza: es un espacio amplio, bien iluminado y bien ventilado; cuenta con pintarrón, televisión y video. Los pupitres se acomodan en hileras de siete, dejando un espacio entre cada fila por donde se desplaza la maestra. El grupo se conforma de 29 alumnos, 26 de género femenino y 3 de género masculino.

Este apartado de análisis de la práctica docente universitaria aunque no es el primero que se ofrece en el esquema de presentación de los casos, es la piedra angular de la investigación, porque pretende mostrar cómo es que el docente gestiona los contenidos en el aula.

En un primer momento del análisis, la clase se segmentó tomando como primera categoría la secuencia⁵³ de clase entendida desde la actividad que se realizaba y la interacción que se producía.

Las clases de la maestra *Cristina* se organizan conjuntando diversos tipos de secuencias, que de alguna manera nos muestran su diseño instruccional pues se alcanza a perfilar la segmentación de la clase en inicio, desarrollo y cierre:

- ✓ Secuencia para iniciar la clase
- ✓ Secuencia de introducción o definición del tema
- ✓ Secuencia de elaboración de ejercicios
- ✓ Secuencia de intervenciones por parte de la maestra
- ✓ Secuencia de cierre

La interacción social gira alrededor realizar los ejercicios entre los estudiantes y de la lluvia de ideas y la discusión grupal que promueve la maestra, actividades que se manifiestan principalmente en las secuencias de elaboración de ejercicios y en la secuencia de intervenciones por parte de la maestra.

En un segundo momento del análisis, la clase se analizó para describir *lo que sucede en el aula* desde las siguientes categorías:

- j) La estructura de la actividad.
- k) La interacción que se da entre los participantes.
- l) Las estrategias de construcción de significado que se ponen en marcha.

⁵³ Una secuencia es un conjunto de actividades dirigidas a un propósito y portanto es una unidad completa de significado, que tiene un inicio y un final.

Primer eje, la estructura de la actividad:

La estructura de la actividad se refiere al modelo de acciones que conforman la actividad y que todas juntas nos muestran un modelo que nos permite predecir lo que va a suceder.

La estructura de la actividad de esta maestra es predominantemente centrada en la participación de los estudiantes y en la elaboración de productos grupales por parte de ellos, por tanto podemos predecir que los estudiantes tendrán libertad de movimiento, de interacción, de participación, lo cual constatamos en las observaciones de clase. A simple vista, emplea el tiempo de su clase en dos grandes tareas, lograr que los estudiantes estén listos para iniciar la clase y realizar las “dinámicas” de trabajo.

Lograr que los estudiantes estén listos para *iniciar* la clase, es propiamente la actividad de “*empezar*” donde ella hace una o más invitaciones para que los alumnos entren a clase, se sienten, se dispongan pues a *comenzar la clase*. Es una tarea que en ocasiones le significaba hasta 15 minutos del tiempo de clase, incluyendo el pase de lista.

Ma: ¿Y Lorena? Sa...Samara... (Sale del salón) Chicos ya por favor.

(Entran tres alumnas y un alumno al salón. Los demás comentan entre sí.)

Aa: Saluda a la cámara.

Ma: ¡Pasen ya!

Aa: Paty, Paty, Paty...Saluda así a la cámara.

Ma: ¡Ay! Los estoy metiendo y la nena se sale...

(Una alumna ríe).

Ma: A ver chicos, ¡Buenos días! A ver, alineen esas bancas. Acuérdense cuando se vayan dejar las bancas alineadas, yo creo es el único salón que siempre las tiene así.

Ao2: Lo que pasa es que nos gusta salirnos de lo cotidiano, como psicólogos...

(La maestra acomoda unas bancas, los alumnos siguen platicando entre sí) Clase 3

El segundo gran apartado es *la clase en sí*, que se caracteriza por involucrar activamente a los estudiantes en actividades o dinámicas para “trabajar” el tema del día.

En promedio la maestra utiliza un 40% del tiempo de clase⁵⁴ para que los alumnos realicen los ejercicios o dinámicas que les propone para abordar el tema o bien para reafirmar el tema. Un 40% lo ocupa en iniciar la clase con aspectos tanto para lograr que los alumnos “estén listos” para iniciar como en lo referente a la introducción al tema de la clase. El 20% restante de la clase se distribuye en las intervenciones que ella realiza al iniciar el tema, a lo largo de los ejercicios y al cierre de la clase. De manera global el tiempo en que ella “expone o interviene” es muy reducido y esta es una situación que los estudiantes le cuestionan:

“(…) Nunca imparte clases, siempre deja que el alumno exponga y nunca retroalimenta la información que se expone, sólo critica las diapositivas, el color de ellas, las imágenes, etc., pero eso es algo superficial”.

“(…) Casi no tenemos clases en forma con ella, sólo exposiciones de nosotras sin una retroalimentación rica”.

Vemos entonces que la estructura de actividad que utiliza está fincada en la participación/construcción del estudiante primordialmente, donde ella solamente da una pista o instrucción para el inicio y lo demás es producto de las aportaciones y el *sentido común* de los alumnos. El trabajo es tanto individual como grupal en distintos momentos, es individual cuando se están aportando ideas acerca del contenido o tema de la clase, y grupal cuando se organizan en equipo para ejecutar los ejercicios o dinámicas que asigna la maestra. Este nivel de participación de la maestra impacta en la riqueza conceptual de la clase, pues al descansar en gran medida en la participación de los estudiantes, se corre el riesgo de no lograr los objetivos de aprendizaje, como podemos observarlo en el siguiente fragmento de clase:

Ma: Ok. Bueno, pero de tarea... Yo había dejado que investigaran concepto de entrevista, tipos de entrevistas, partes de una entrevista... ¿Quién la hizo?

Aa: Yo nada más... tengo lo de...

Aa1: Una parte nada más.

Ma: Ok, bueno. Vamos entonces a... a trabajar. ¿Nadie de acá? ¿Nadie de acá la hizo? La tarea...

⁵⁴ Ver anexo 3.

Ao: Partes...

Ma: Ok, bueno, entonces lo voy a manejar yo en el pizarrón, debido al éxito obtenido. Teníamos por ahí sí la idea de lo que es... lo que es la entrevista, ¿alguien me quiere... decir... qué es, entonces?

Ma: ¿Mande? ¿Qué es?

Aa1: Es un conjunto de preguntas como medio de obtención...

Ma: ¿Cómo?

Aa1: de información.

Ma: Un conjunto de preguntas como medio de obtención... Una encuesta también es un conjunto de preguntas.

Ao2: Es un diálogo entre entrevistador y entrevistado.

Ma: Ok.

Ao2: En dónde se efectúan diversas preguntas para rescatar información pertinente a un suceso.

Ma: (Escribe en el pizarrón) Diálogo entre... entrevistador... y entrevistado... en relación con un suceso

Ao2: Pertinente... o... no, preguntas pertinentes.

Ma: Con preguntas pertinentes en relación con un ¿suceso?

Ao2: Determinado.

Ma: A... ¿tenías alguna otra información? ¿O quién? ¿M...?

Aa3: Encuentro cara a cara que permite comprobar las habilidades...

Ma: ¿Las habilidades de que tipo?

Aa3: De... ¿trabajo?

Ma: ¿Las habilidades de qué?

Aa3: De trabajo.

Ma: Ok. Esa sería entonces una entrevista de tipo laboral. ¿Si M...? Decías permite comprobar... ¿las habilidades?

Ma: ¿Perdón?

Aa4: Su capacidad profesional, su temperamento, habilidades sociales y maneras de xxx...

Clase 2 tema la entrevista

Dicha situación promueve que la clase sea poco estructurada porque si bien tiene una sección de “arranque” de la clase, después se sigue una serie de *episodios* que tienden a suceder antes de *secciones* de la clase principal, por ejemplo cerrar el tema de la clase anterior, acordar situaciones para la clase siguiente, cuestionar sobre la tarea establecida; la sección de la clase principal es propiamente las dinámicas o ejercicios que los alumnos realizan. Este ir y venir de

forma aparentemente improvisada perfila la imprecisión de la organización de la clase.

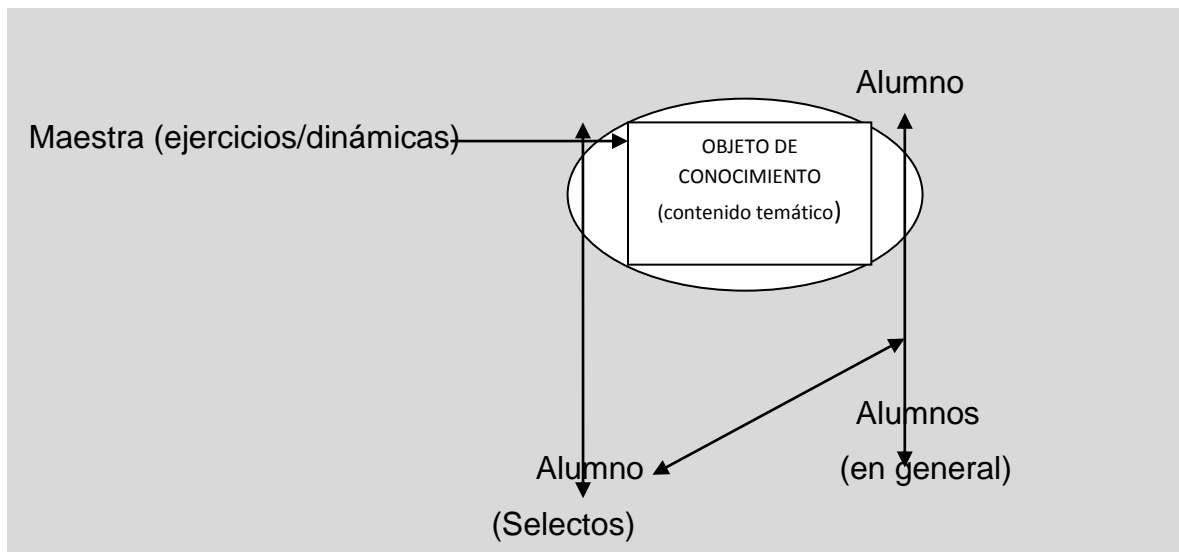
Segundo eje, la interacción entre los participantes:

*La interacción es el elemento que enlaza la actividad con los protagonistas que la efectúan y a los propios participantes entre sí. Por tanto las interacciones están determinadas en gran medida por la estructura de la actividad y por quienes la efectúan, en este caso, la estructura está centrada en la participación del alumno; esto da como corolario que las *interacciones* entre los actores o participantes en el aula, van a ser *amplias* y las actividades que se gestan por parte de los alumnos son *actividades conjuntas*, en estas clases, las actividades conjuntas son privilegiadas por la maestra para lograr el aprendizaje de los alumnos, en ellas cada estudiante cuenta con un bagaje particular y peculiar que pone a disposición de la actividad a realizar, y de los propios compañeros; percepciones y acciones se conjuntan para garantizar que los diferentes pasos de la actividad y su organización secuencial sean concluidos de la mejor manera posible. (Molina, 1997).*

Las actividades conjuntas representan el encuentro interpersonal de los participantes donde confluyen aspectos personales y sociales. Las acciones a seguir no solo están encadenadas con las de los demás sino que se necesitan de ellas, para mantener su propio sentido, se dejan influir e influyen en las de los demás. Como pudimos observar en la realización grupal de un periódico o revista (clase 1) o de un mapa mental (clase 2). Dichas actividades generan experiencias, significado y afectos compartidos, como constatamos en la respuesta de los alumnos ante la pregunta de qué tipos de ejercicios hacen en clase:

“ hicimos algunos de comunicación como así en grupo y luego hicimos otros así que era de periódico y revista que era como collage, pues estaba padre porque nos pudimos conocer más entre algunos que no nos llevábamos o que no tenemos comunicación continua y estuvo padre...” Grupo de Conversación.

El siguiente esquema muestra las interacciones que se promueven en esta clase en particular, con respecto al objeto de conocimiento, las cuales son periféricas o tangenciales al mismo.



Esquema 38: Red de interacciones en el aula caso 4

Fuente: elaboración propia

La interacción de la maestra es con un grupo de alumnos en particular, y a través de este pequeño grupo (su grupo cercano), interactúa con el grupo en general. En este caso, encontramos interacción entre los alumnos y la maestra, entre cada alumno y el objeto de conocimiento (que en este caso es un contenido temático) entre el maestro y el propio objeto de conocimiento, así como entre los propios estudiantes. Sin embargo esta interacción con el contenido temático se observa en un nivel superfluo, que incluso es detectado por los estudiantes:

“(...) por lo mismo que la clase es muy relajada y muy amena, es lo mismo que decir a lo mejor no me pierdo de mucho; (se refiere a faltar a clase), o sea vas a estar a gusto y sí aprendes una que otra cosa, pero no todo es teórico, o sea que pienses - me voy a perder eso – y me la pienso para saltármela, no que sea menos importante pero, si le tomas mas prioridad a otras cosas”

“Faltamos porque no pasa nada, nos confiamos, porque como decían a lo mejor la clase no va a estar tan interesante o a la mejor tanta dinámica pues no, no es que queramos precisamente anotar y anotar pero cambiar, no sé, otra dinámica”

(...) si estás aquí es porque la pasamos bien, hay retroalimentación, se cumplen objetivos pero si no estás si se siente como que... no pierdes mucho”

Se observa, como en todas las clases que formaron parte de la investigación, que las “acciones” realizadas por los estudiantes para el logro de la actividad, incluyen acciones que no tienen relación directa con la actividad, ni sus contenidos u objetivos, tales como estar estudiando otra materia, llamando por teléfono, platicando, saliendo del aula, etc.

Tercer eje las estrategias para construir significado

Estrategias⁵⁵ para construir significado del contenido temático, en el caso que nos ocupa, encontramos que la participación en los ejercicios y dinámicas que propone la maestra son actividades que pretenden ser potentes pero al estar ligadas a un objetivo al parecer personal (de la maestra), el cual ya comentamos y reportó en la entrevista: *“intento que las actividades tengan que ver más con cosas que ellos hagan y menos que haga yo”* se diluyen con respecto al objetivo de construir por ellos mismos el conocimiento, pues pareciera que es que “ellos hagan *para no* hacer yo” y entonces es un hacer por hacer, no para aprender confundiendo el rol docente como un mediador del conocimiento, con un rol de “no hacer”. Sin embargo en el discurso de la docente, estos ejercicios tienen que ver con acciones para que los estudiantes asimilen el contenido temático a través de material concreto como por ejemplo para identificar las características de un periódico y de una revista, o elaborar un mapa mental del tema la entrevista o bien con objetos que ellos deben describir.

Otra estrategia que utiliza es la “investigación”, con anticipación solicita a los alumnos que investiguen acerca del tema que se va a discutir en la clase.

“Yo parto del hecho de que ustedes hicieron su investigación en la biblioteca el día de ayer” Clase 1

“Esta actividad es para reafirmar lo que investigaron ayer” Clase 1

⁵⁵ Las estrategias son operaciones de pensamiento o herramientas que configuran la forma en que se ejecuta la acción – la acción es “lo que realizan” los estudiantes o los docentes en una actividad. La actividad, la acción y las operaciones o “estrategias” son tres planos de la propia actividad.

“Antier les deje una tarea de acerca de Investigar concepto de entrevista, tipos de entrevista, etc.... ¿nadie la hizo? Clase 2

Utiliza la técnica de lluvia de ideas para hacer participar a los estudiantes en los temas que van a revisar.

El buen humor y las bromas como ya se comentó, son parte de sus estrategias para motivar a que los estudiantes participen:

“!!! ¡Vamos, vamos, muchachos ustedes pueden!”

A lo largo de una secuencia de clase observamos las siguientes estrategias que utiliza para del desarrollo temático o construcción del significado:

- ✓ Introducir al tema
- ✓ Realizar actividades prácticas y concretas
- ✓ Organizar la participación en grupos (trabajo colaborativo)
- ✓ Fomentar la discusión general
- ✓ Retroalimentar a los estudiantes
- ✓ Regular y motivar la participación
- ✓ Dar oportunidad de aplicar el conocimiento adquirido

Mas sin embargo, el no seguimiento de las estrategias para su monitoreo y acotamiento pueden perder su potencia como elementos para que los alumnos construyan significado del contenido temático.

Apreciaciones de los estudiantes

En este apartado vemos lo qué dicen los alumnos de esta clase; para ello se retoma el grupo de conversación⁵⁶ realizado con los estudiantes y las evaluaciones docentes. Los tópicos abordados en la conversación giran en torno a: el gusto por la clase, los elementos que les ayudan a aprender, las dificultades

⁵⁶ Todo el grupo estuvo presente (26 alumnos) y la mayoría participó en la conversación, todos los estudiantes se mostraron atentos a las aportaciones de sus compañeros.

para lograrlo, la percepción acerca de su maestro y cómo es que se dan cuenta que aprenden⁵⁷

Con respecto a la materia, los alumnos dicen que la “Comunicación Profesional”⁵⁸ es una materia importante y les gusta la clase porque “no es enfadosa, es dinámica, es libre, es abierta”: “*podemos tener la libertad de decir, de opinar de expresarnos tal y como nos venga*” G.C. “*la comunicación es una parte muy importante que nos ayuda a desenvolvernos en nuestro campo laboral en un futuro*” G.C.

También expresan las cosas que no les gustan y que se refieren a las inconsistencias en la secuencia o seguimiento de la clase y la apertura a pláticas fuera del tema de estudio, que ya comentamos anteriormente y que en la siguiente secuencia pueden observarse:

Ma: ¿Se acuerdan cuando hicimos... el ejercicio acerca del... ensayo literario, que podíamos jugar con fantasía?

Aa: ¡Ah! Sí.

Ma: ¿Sí? Había un ejercicio... que no se si lo hicimos aquí, dónde decía ‘El moscardón es una mosca’, ¿Lo hicimos aquí?

Aos: Nooo...

Ma: Ok, vamos a hacer primero ese ejercicio. ¿El moscardón es una mosca? ¿Saben que es un moscardón?

Aos: Sí...No...

Ao2: Sí es un animal que te puede inyectar huevecillos.

Ma: Si pudiéramos describir este moscardón, ¿Qué diríamos de él?

Ao2: Te puede inyectar huevecillos y te hace así que te crezca...

Aa: ¿Te puede inyectar huevecillos?

Ao2: Sí, haz de cuenta que se te pone y te mete los huevecillos en la piel.

Aa: ¡Ah! Sí.

Aos: Uuuuuuuag

Ma: Ok, pero ¿Cómo es un moscardón?

Aa: Como una mosca pero grande.

Ma: Una mosca grande, ¿Qué más?

Ao2: Verdosa.

⁵⁷ Ver anexo Guía para el grupo de conversación.

⁵⁸ La materia es Comunicación Profesional, es una materia institucional, es decir que todos los estudiantes de todas las carreras, la deben de cursar.

Aos: Negro...Feo...Peludo...Gordo...Con alas.

Ma: Gorda...Con alas

Aa: Peludo

Ma: Peludo, muy bien. Esa sería una descripción real... "x"...de lo que es un moscardón y si yo les dijera que algún autor puede decir que el moscardón es una mosca... que anda en moto...

Ao2: Sí, porque hace prrrrrrnnnnn.

Ma: ¿Qué me dirían?

Clase 3 tema La descripción

Los comentarios tanto en las evaluaciones como del grupo de conversación reafirman las inconsistencias en las secuencias de clases: (...) *de repente dices, ¿esto que tiene que ver con la materia? se sale del tema, se sale del contexto... G.C. (...) a veces se pone a platicar cosas que ni al caso...G.C.*

En los aprendizajes adquiridos en la materia, al preguntarles qué aprendieron, los alumnos identifican logros que se pueden considerar cómo transversales a su formación disciplinar e integral, más que aprendizajes propiamente disciplinares, por ejemplo: *"logramos una comunicación asertiva" "reconocer nuestros errores y mejorarlos" "aprendimos a tener una comunicación grupal" "a escucharnos y aceptar puntos, tener una sana convivencia e involucrarnos más"*. Y estos logros son muy valiosos, la cuestión es si son parte de la intención consciente del docente de manera que están contemplados en la planeación de la clase y que son complementarios a los aprendizajes disciplinares.

Una cuestión difícil de resolver a través de la observación directa es la que concierne a la verificación de si se logró el aprendizaje, sin tomar en cuenta los productos tangibles de la aplicación de los procesos cognitivos para el aprendizaje, como pudiera ser las tareas, los trabajos realizados, por eso se preguntó a los estudiantes cómo es que sabían que aprenden, sus respuestas involucran elementos tanto sociales como cognitivos que sabemos forman parte del aprendizaje: *porque disfrutan el estar ahí (en la clase), cuando comparan lo que están viendo en clase con lo que ya sabían, cuando se dan cuenta de sus errores, porque pueden relacionar los contenidos de esta materia con otras materias; el siguiente fragmento del grupo de conversación lo evidencia:*

(...) cuando vas aplicando las herramientas inconscientemente te das cuenta que cuando las necesitas puedes aplicarlas y de esta manera puedes comunicarte mejor y llegar a las personas de manera más adecuada” G.C.

Un factor importante para ellos es que la clase es divertida porque además de aprender lo de la clase, aprenden de la cultura y de la vida. “*Se da una plática muy amena*” y lo pueden aplicar a su vida diaria. Más sin embargo aún cuando es una clase amena, consideran que podría impartirse de otra manera, logrando un equilibrio entre la práctica y la teoría porque hacen muchas actividades o ejercicios pero ven poca teoría y “*un equilibrio entre ambas les permitiría un mayor conocimiento*”.

Como docentes, es innegable que ayudaría a la mejora de la práctica, el conocer lo que los estudiantes consideran les ayudaría a aprender, en este grupo de conversación, los participantes opinaron que las cosas que les ayudan a aprender, son: los ejercicios que hacen en clase, la disposición de cada uno para hacer los ejercicios, la retroalimentación de la maestra, los ejemplos que pone de ella misma o de los alumnos. Como podemos ver ambos actores, docente y alumno son protagonistas para lograr el aprendizaje así como los artefactos que median el conocimiento.

Un punto que causó polémica en el grupo de conversación, al igual que en los grupos de conversación con los estudiantes de los otros casos analizados; fue el cuestionamiento de si *todos* aprenden en esa clase. Para responder esta pregunta, por un lado enfatizaban lo correspondiente al estudiante – por ejemplo: su asistencia, su atención en clase, sus ganas - para aprender, deslindando de esta responsabilidad a la maestra. Pero por el otro le adjudicaban a ella, la responsabilidad *de motivar* a los alumnos a aprender.

(...) yo creo que es un 80% de los alumnos, porque cada uno de nosotros somos los que ponemos atención, los que hacemos las tareas, sabemos si entendimos el tema, y un 20% la maestra porque hay maestros que no explican y sin embargo los alumnos saben, aprenden, entonces depende más del alumno que del maestro” (se refieren a de quien es la responsabilidad para aprender, del docente o del maestro)

Obviamente conocer que cosas *no* ayudan a la clase desde la perspectiva del estudiante, es también un elemento de retroalimentación para la mejora de la práctica docente; también reflexionaron acerca de las cosas que no ayudan a la clase: *demasiada libertad dentro de la clase, el horario de la clase (la última hora de la jornada), la inasistencia (porque no cuenta), la improvisación, la opinión excesiva de los participantes, no poner las reglas desde el principio*. La opinión excesiva tiene que ver con el control de la participación por parte del docente, y que en este caso la propia estructura de la clase promueve la participación de los estudiantes desde su propia “agencia” y sentido común; más que desde sustentos o argumentos teóricos.

Resulta interesante observar como los jóvenes piden libertad pero al mismo tiempo piden “contención” a través de normas claras y sistemáticas, que les marquen límites en su actuar en beneficio de su formación. El siguiente texto muestra su impresión acerca de la improvisación como elemento que *no ayuda* a la clase:

“siento que la preparación del tema porque (...) si hacemos actividades pero a veces siento que son pensadas en el instante, a veces dicen pues no trajimos información del tema, pues vamos a hacer esta actividad... entonces eso no ayuda a aprender mucho” G.C.

Un aspecto muy interesante en el grupo de conversación es que desde su propia conceptualización, consideran que su clase tiene un ambiente de aprendizaje *más no de trabajo*:

“En esta clase el contexto es de aprendizaje pero no sé si de trabajo...porque sientes que si aprendes haciendo “nada”

“muchas veces ella explica y no hay necesidad de apuntar nada entonces dices -! ¡Ah caray! hoy prácticamente no hice nada pero aprendí como que puse atención nada más y sí salí con un conocimiento”

En el apartado de la evaluación que hacen los alumnos de esta maestra, podemos decir que de manera general al revisar cómo la han evaluado sus alumnos, distribuidos en 19 grupos y 11 materias a lo largo de cuatro semestres

(2008-2009) encontramos que sus calificaciones han variado desde un puntaje de 5.3 hasta un puntaje de 8.5; obteniendo una media de 7.4, las calificaciones más frecuentes a su desempeño son 7.5 y 7.9. Es una maestra cuyas calificaciones tienden a estar debajo de la media en general, aunque en las materias de Literatura resulta mejor evaluada que en el resto de las materias analizadas. Queda de manifiesto la importancia del dominio disciplinar de las materias que se imparten, entre otras cosas, para una buena apreciación por parte de *estudiantes universitarios*.

En cuanto a la apreciación del estilo docente, hay coincidencia tanto en las evaluaciones revisadas como en los comentarios del grupo de conversación, respecto a considerar a la maestra *Cristina*, como buena persona, que se distingue por su sensibilidad y carácter. Sus clases son predominantemente “activas” en cuanto a que los “moviliza” y establece relaciones más cercanas con algunos alumnos, lo cual sin embargo es interpretado como favoritismo.

El tema del favoritismo es un punto reincidente a lo largo de todas sus evaluaciones de los cuatro semestres analizados pero con mayor fuerza en el semestre agosto diciembre 2008. Si bien hemos comentado en otros apartados que es una persona que se relaciona con el grupo desde un ángulo de afabilidad y cordialidad; los estudiantes se quejan de que estas características se observan *pero* en el grupo de alumnos con los que se vincula de manera más cercana.

(...) siempre tiene sus preferencias notorias. (...) debería ser un poco menos selectiva y tratar a todos por igual.

(...) es muy notable la preferencia para ciertos compañeros míos (en específico con los hombres) (...) Entonces, yo sugiero que prepare y planee adecuadamente sus clases y sea imparcial con sus alumnos(as).

(...) evitar tratar a los alumnos como si tuviera alguna preferencia

(...) tiene preferencias es muy seleccionista y eso no me parece siento que afecta más a los preferidos que a nosotros pues los está acostumbrando a que las cosas siempre sean como ellos dicen

“(...) No debería tener preferencia hacia los alumnos que “le caen bien” pues es una actitud que ha estado presente desde el inicio de este segundo semestre.

“es una maestra que tiene favoritismos solo toma en cuenta a ciertos alumnos y a los demás ni los pela ... a veces llega y se sienta con esas personas y solo esta platicando con ellos y a veces en platicar se le va la clase!!

“Se me hace que tiene preferencia por algunos alumnos, y creo que en ocasiones involucra mucho su vida personal con los alumnos, lo cual ha creado que sienta preferencia hacia ello, lo que no pueden ocultar. Muchas veces nos dejaba salir muuy temprano de la clase y esto porque sus alumnos distinguidos o confidentes se lo pedían... debería tomar en cuenta que sus alumnos no son solo unos cuantos, debería tomarnos en cuenta a todos....

También a lo largo de las evaluaciones, hay coincidencia en apreciar su desorganización e improvisación como elementos que no ayudan al aprendizaje y que causan molestia en sus grupos y que nos reportó el grupo de conversación e incluso la misma maestra.

Finalmente para cerrar esta sección, consideramos la evaluación que le hicieron sus estudiantes del semestre febrero junio 2010⁵⁹. En el análisis de dos preguntas *exclusivamente*, estas dos preguntas pretenden tener una apreciación global de la maestra, con respecto a su desempeño en una tarea que es común y trascendente para cualquier docente... que los alumnos aprendan. Por otro lado también alude a la conjunción de la persona del docente en cuanto a su dominio disciplinar y su estilo docente, que se refleja en las “ganas de repetir la experiencia” de haberla tenido como maestra. Los alumnos asignaron la siguiente calificación:

- ✓ Si aprendieron con la maestra (8.0) y
- ✓ si volverían a tomar clases con ella (8.2)

En la revisión de las calificaciones que ella asigna a los estudiantes, observamos que el promedio de su índice de reprobación es del 5% y el índice de

⁵⁹ Impartió clases solamente a un grupo y solo el 25% de ellos participó en la evaluación. Anexo 5 análisis de la evaluación.

aprobación del 95%. El índice de aprovechamiento de sus grupos es de 8.6. El promedio de calificación que ha otorgado va del 7.9 al 9.2

Posiblemente el hecho de que la maestra da buenas calificaciones y no reprueba, es importante para decir que si aprenden y que si volverían a tomar clases con ella.

Respecto a la apreciación directiva, esta maestra es bien evaluada por ellos en lo que respecta a su cumplimiento administrativo referido a entrega de planeación a tiempo, de calificaciones en los periodos correspondientes, de participación en actividades de la escuela y de participación en la vida colegiada de la misma.

En relación a la autoevaluación docente, la maestra no coincide con los directivos pues ella se otorga calificaciones bajas en este rubro. Con respecto a las calificaciones que se otorga en planeación, proceso aprendizaje enseñanza, prácticas de evaluación del aprendizaje y relación maestro alumno, la escala institucional marca cuatro niveles de desempeño, ella se autocalifica en el nivel 3 e incluso en el 2 en lo concerniente a la planeación del proceso de aprendizaje.

SÍNTESIS CRÍTICA

Este rubro hace alusión a la necesidad de reconocer o apreciar de manera sintética lo que esta práctica docente nos ofrece.

Es una docente con formación disciplinar en el campo de la pedagogía, dedicada 100% a la actividad docente.

La maestra *Cristina* desde la dimensión de la enseñanza, cuenta con dos elementos centrales para promover el aprendizaje en sus estudiantes, la realización de actividades concretas, prácticas y la conformación de un ambiente cordial, relajado que puede antojarse como una extensión de la tutoría académica

y lleva a desdibujar los límites del contenido temático, quedándose muchas veces a nivel de un compromiso periférico que no profundiza en la construcción de conceptos o de significados complejos que trasciendan el sentido común.

Desde la dimensión del aprendizaje, cuenta con una estrategia relevante que es el trabajo colaborativo y que pone de cara a los estudiantes con sus propios recursos, habilidades, capacidades de negociación, de organización para el logro de tareas comunes. De manera que el contexto de trabajo se centra en la *actividad conjunta* que promueve la interacción entre los sujetos, la mediación y la construcción conjunta de significados. Esta estrategia que pudiera ser potente para el aprendizaje, se debilita porque el trabajo colaborativo se centra en desarrollar dinámicas “sociales” más que cognitivas, donde la tarea queda muy distante de la aprehensión del objeto de conocimiento.

Anima de manera permanente el intercambio entre estudiantes y con ella misma. Sin embargo, como ya apuntamos, los aprendizajes disciplinares se desdibujan dando prioridad quizá de manera no intencional, a aprendizajes transversales a la disciplina que si bien son necesarios, no son suficientes para el ejercicio de la profesión. El aprendizaje logrado se relaciona más con aspectos que podríamos ubicar en el rubro de “desarrollo personal” por ejemplo comunicarse de manera asertiva, conocerse más, convivir, tolerarse... y menos con el manejo de conceptos teóricos.

Podríamos decir que promueve un aprendizaje en contexto al proponer actividades prácticas pero su nivel de profundidad no trasciende más allá de la propia “agencia del estudiante” desde el sentido común.

La maestra es valorada por los alumnos por su trato afable y cordial. Hay un reconocimiento a sus clases como muy dinámicas y amenas que les permiten pasar un buen rato en clases; sin embargo su pobre vinculación a contenidos profesionales promueve la inasistencia de los estudiantes, en las cuatro clases observadas siempre hubo un porcentaje del 50% al 60% de asistencia. Es decir al

no contar la asistencia para la calificación y al abordar los temas desde un nivel poco teórico, los estudiantes dan prioridad a otros asuntos.

En particular esta práctica docente a nivel universitario nos da elementos que nos permiten observar la importancia de una docencia ajustada a las circunstancias *pero sin caer* en la periferialidad para abordar el contenido temático. Las estrategias de las cuales hace uso la maestra, manifiestan su intención de asumir un rol como guía o mediador entre los estudiantes y el objeto de conocimiento, que no siempre es bien visto por los estudiantes, por el nivel de esta “mediación” donde sus intervenciones son vanas o superfluas.

La esencia del conocimiento que se construye en esta clase es un conocimiento primordialmente declarativo o conceptual que se queda en un nivel del sentido común más que en la construcción conjunta de significado disciplinar.

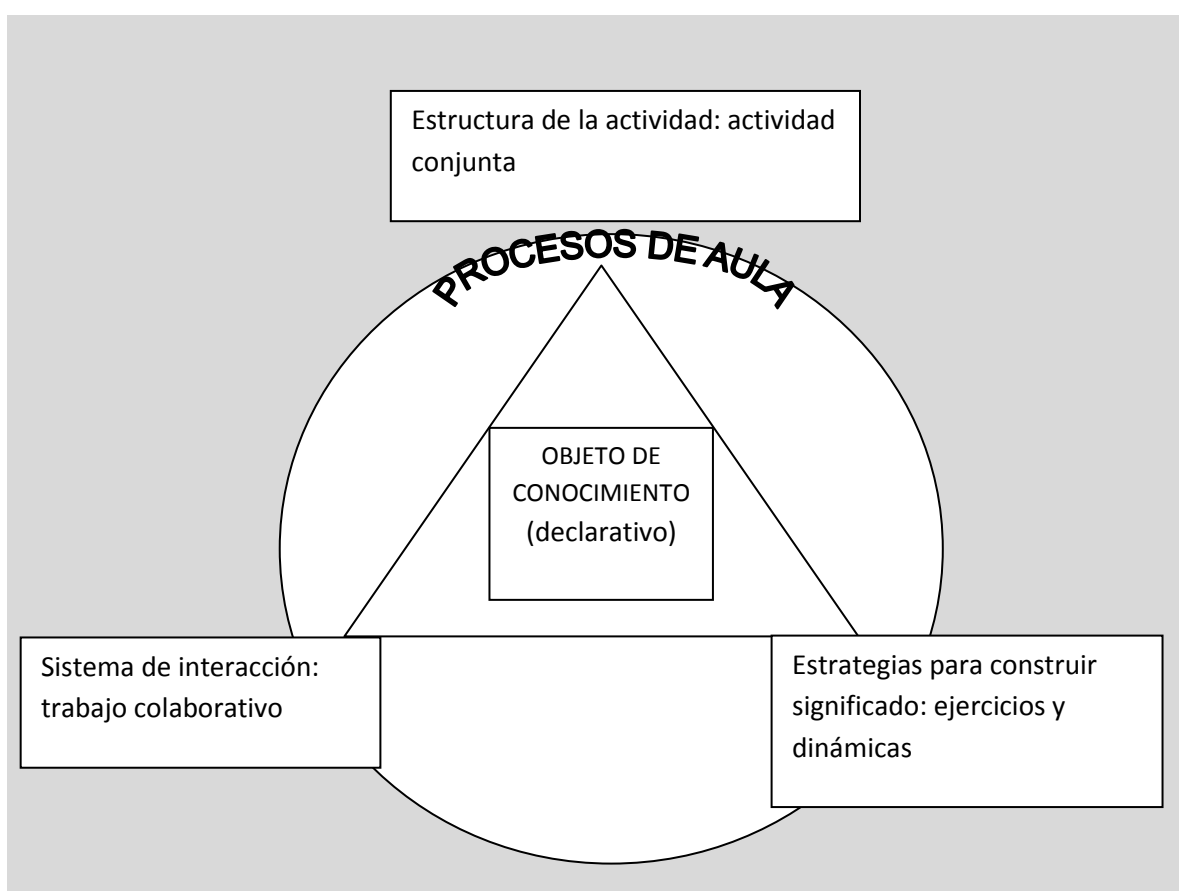
El análisis del caso de la maestra *Cristina* nos permite sostener que una práctica docente universitaria que no está claramente enfocada al contenido disciplinar/profesional, aportando elementos para entrar en contacto con un saber especializado, transfiriendo conocimientos previos y ampliandolos está dejando de aportar un elemento clave para un contexto de aprendizaje. El trabajo aleatorio, situacional y dependiendo de lo que dicen los alumnos, impide desarrollar un sistema acumulativo de vinculación entre los contenidos. La falta de introducción de un contenido especializado aunada al desorden de su conducción y producción, impide que los alumnos entren en contacto con el saber especializado y que trasciendan el sentido común, por eso se sienten a gusto, cómodos pero no aprenden salvo en el ámbito personal.

Si bien esta práctica pone de manifiesto la importancia de considerar a los alumnos y la relación interpersonal como un asunto primordial, no es suficiente para construir contexto de aprendizaje en aulas universitarias, pues se requiere necesariamente una referencia clara, consistente, acumulativa de conocimiento disciplinar; de otra manera es una charla de café y en el mejor de los casos una

sesión de desarrollo persona. Aún en este caso se requieren determinadas condiciones como el trato equitativo entre todos los estudiantes.

No es suficiente que el docente se asuma como un conversador con el grupo, ya que es responsable de conducir una ampliación de la comprensión del objeto de conocimiento.

A continuación se muestran gráficamente los elementos que conforman los procesos de aula de esta clase:



Esquema 39: Los tres ejes de análisis de la práctica docente caso 4
Fuente: elaboración propia

En síntesis, en esta aula; la estructura de la actividad, se finca en la actividad conjunta centrada en la participación y producción de los estudiantes. Su herramienta principal, para mediar el conocimiento son los ejercicios y dinámicas para aterrizar o transferir el contenido temático. Esta estructura determina su

sistema de interacción, interacción entre los estudiantes para un trabajo colaborativo e interacción entre la maestra y los estudiantes; la interacción se queda a nivel periférico con el contenido u objeto de aprendizaje y se privilegia a un sector del grupo. Se muestran los elementos pero **el cómo** se trabajan en el aula, hace la diferencia entre un contexto que promueve el aprendizaje y el que no, además creemos que la motivación para aprender es un elemento que se hace presente en función del cómo se organiza el contexto para el aprendizaje.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este apartado se hará una revisión transversal de los casos analizados a fin de dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas al inicio de este trabajo:

- ❖ ¿De qué manera los docentes universitarios desarrollan la gestión de los contenidos curriculares al interior de sus aulas?
- ❖ ¿Qué relación guarda las intenciones pedagógicas declaradas por los docentes observados y el tipo de mediación que ponen en juego con sus estudiantes?
- ❖ ¿Qué relación se aprecia entre las actividades propuestas por los docentes, las herramientas que utiliza y el tipo de interacciones que se dan entre alumnos, docentes y objeto de conocimiento en las aulas estudiadas?
- ❖ En última instancia, ¿qué elementos determinan la posibilidad de ofrecer un contexto en que los estudiantes universitarios puedan aprender los saberes disciplinares en función de sus intereses y su diferencia?

Secuencias de clase

Un primer acercamiento a partir de una visión panorámica, nos enfoca a las **secuencias de clase** y su desarrollo en los diferentes casos observados, recordemos que *una secuencia es un conjunto de actividades dirigidas a un propósito y por tanto es una unidad completa de significado, que tiene un inicio y un final.*

Existen diversos tipos de secuencias, por ejemplo el tipo de secuencia de clase muy estructurada, precisa, que segmenta claramente los momentos de una clase en inducción, desarrollo y cierre del tema a tratar. Esta secuencia de clases

permite que el docente no pierda de vista el mismo proceso de construcción del conocimiento y le ayuda al estudiante a contar con una organización de actividades que de alguna manera le va mostrando los pasos que siguen en el desarrollo de la propia clase. Es una modalidad secuencial *lineal* por así decirlo, donde la planeación o la actividad del maestro es el eje de la secuencia, es *la acción* del docente la que rige qué sigue y cómo sigue. Esta podría ser la secuencia de una clase típicamente teórica que en ocasiones puede dejar fuera la posibilidad de reconocer y atender los puntos de partida de cada estudiante así como la recreación de los contenidos por parte de los alumnos.

Otro tipo de secuencia observado presenta una estructura de clase menos precisa y más compleja como puede ser una clase en modalidad de taller, laboratorio o clínica, en donde *la secuencia se centra en la reproducción del objeto* de conocimiento, la acción de los alumnos y el maestro va señalando los pasos a seguir. Esta modalidad de trabajo sigue un esquema de tipo *semicircular*, es decir, en la que se da un ir y venir en ese proceso de construcción y deconstrucción del objeto de conocimiento. Funciona con base en la participación y la atención desde el propio conocimiento previo del estudiante para moverse de la mediación individual a la grupal alternadamente.

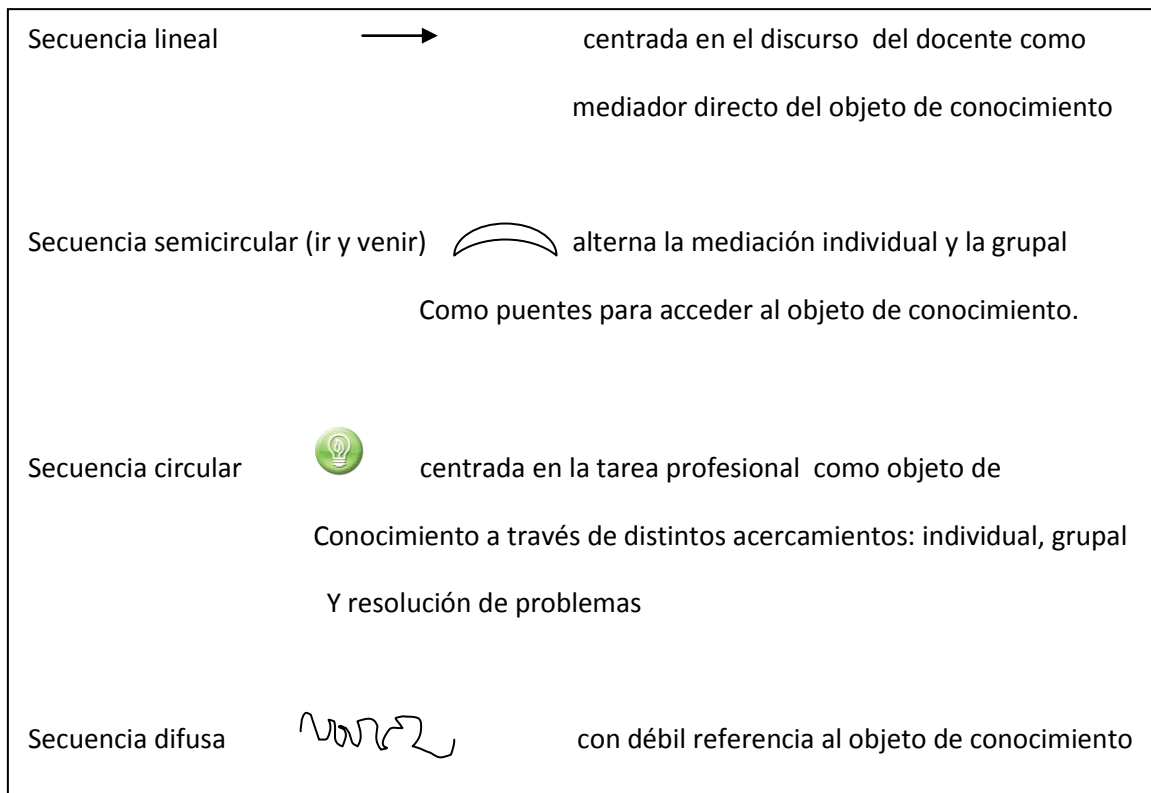
Una tercera modalidad de secuencia que pudimos analizar presenta una estructura que *se centra en la recreación directa* del objeto de conocimiento por parte del estudiante además de su reproducción. Se estructura sobre la base de distintas interacciones que operan de manera alternada o secuenciada: los estudiantes entre sí; alumno (individuo) y docente y alumnos con el objeto de conocimiento a través de la puesta en escena de situaciones “reales o auténticas” del ejercicio profesional lo que equivale a una situación de ejercicio de cognición situada. Se trata de una secuencia *circular*.

Finalmente un cuarto tipo de secuencia, centra su atención en la *interacción social* de los estudiantes, la cual, en la medida en que toma como centro la interacción sin referencia directa al objeto de conocimiento, resulta *difusa y ambigua* en relación al proceso de construcción del objeto de

conocimiento. Funciona como un escenario que permite socializar pero que deja de lado la interacción cognitiva profunda con el objeto de conocimiento.

Las diversas secuencias muestran la mediación social o material realizada en el aula, influidas sin lugar a dudas por la propia naturaleza de las materias impartidas. Cada estructura de actividad utiliza diferentes artefactos o herramientas para la mediación con el objeto de conocimiento, por ejemplo la estructura centrada en el docente enfatiza la mediación social, en donde la persona del maestro es el elemento para mediar el encuentro con el objeto de conocimiento. La estructura centrada en el contenido se apoya en ambas modalidades la social y la material; la figura del maestro como mediación social y los artefactos como mediación material. La estructura centrada en el ejercicio de la tarea profesional, descansa en el docente, los alumnos y los artefactos, como mediaciones sociales y materiales. El discurso del maestro, el libro, la lámina de los trazos, el blog en internet y las dinámicas son ejemplos de la mediación material que ejercen estos artefactos diseñados por los maestros para construir el conocimiento.

A manera de síntesis, las secuencias de clase podemos clasificarlas en secuencias lineales, semicirculares, circulares y difusas en relación a la construcción del objeto de conocimiento y se muestran en el siguiente esquema:



Esquema 40: tipos de secuencias de clase.

Fuente: elaboración propia

El contenido disciplinar y el contexto traducido en el *cómo* se organizan los procesos del aula, determinan los tipos de secuencia, a su vez las secuencias pueden tener diferentes matices o enfatizar diferentes cuestiones y de todos modos obtener resultados estimables en cuanto a acercar al alumno a la apropiación del conocimiento.

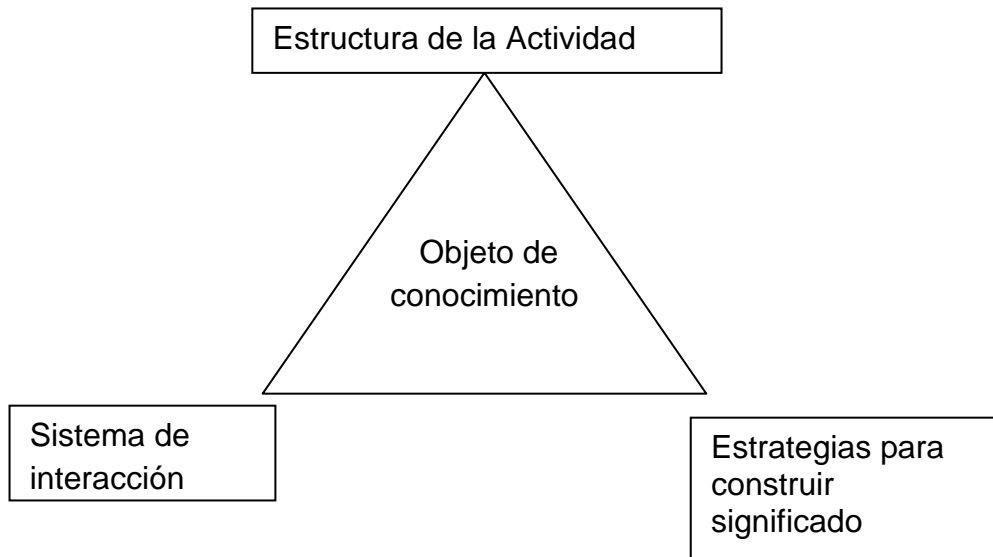
Sin embargo la secuencia que puede tener un mayor alcance es la que incorpora estrategias que permiten el acercamiento al objeto de conocimiento a través de diversos medios y herramientas: como es la interacción docente alumno, la interacción entre pares y la resolución de problemas reales que reflejan el ejercicio de la profesión

¿Es una posibilidad encontrar estas secuencias circulares en *todas* las aulas universitarias, que modifiquen la inercia del modelo tradicional (expositivo) de enseñanza?

La investigación nos muestra que tanto la naturaleza de la materia como la cantidad de alumnos en el grupo y los contenidos disciplinares ya sea procedimentales o declarativos marcan una línea de abordaje, de cómo el maestro trabajará con los estudiantes. Sin embargo resignificar la docencia a profundidad, poner al alumno en el centro del quehacer docente y su contacto con el contenido disciplinar, son elementos que nos ayudarán para lograr la creación de secuencias circulares en las aulas universitarias es decir las que combinan diversas maneras de acceder al objeto de conocimiento.

Después de este acercamiento genérico a las prácticas, recurrimos a los tres ejes del análisis específico para dar cuenta de un panorama comparativo.

Estos tres ejes configuran los procesos del aula:



Esquema 41: Los procesos de aula que permiten el acercamiento al objeto de conocimiento.

Fuente: elaboración propia.

Estructuras de actividad

Las diferentes **estructuras de la actividad** se clasifican de acuerdo al protagonista principal, así tenemos estructuras,

- Centrada en el maestro

- Centrada en el contenido
- Centrada en el alumno
- Centrada en la interacción

De igual manera las actividades que son realizadas por los estudiantes, se organizan en función de la interacción que implican con “otro”,

- actividades autónomas
- actividades en compañía
- actividades conjuntas

La relación entre las estructuras de actividad y los tipos de actividad, no es necesariamente unívoca, podemos encontrar una estructura centrada en el contenido que utiliza actividades autónomas, en compañía y conjuntas, una estructura de actividad centrada en el docente que promueve principalmente actividades autónomas, o una estructura de actividad centrada en el docente pero que promueve actividades en compañía y conjuntas; las combinaciones son múltiples y variadas.

La estructura de actividad centrada en la figura del docente, es una estructura ya establecida que no permite otras “salidas” sino que el camino ya está trazado por el docente y se apega a lograr lo más cercano a lo planeado. El foco de la actividad es el objetivo del trabajo docente, existe poca apertura para poner en la agenda de la clase, ya sean las inquietudes de los estudiantes o sus propios puntos de partida para abordar el objeto de conocimiento. La zona de desarrollo próximo de los estudiantes no es un elemento relevante en esta estructura pues importa cumplir el programa y el eje es el abordaje completo de los contenidos.

La estructura centrada en la apropiación del contenido enfatiza el trabajo individual del alumno y permite atender los cuestionamientos, los interrogantes, los insights, las aclaraciones de los alumnos, en contraparte con la linealidad de la estructura anterior. En el camino para el abordaje del conocimiento, se vale de la capacidad o habilidad de cada alumno y la figura del docente tiene una

participación prácticamente como de asesoría al dar una ayuda ajustada a cada alumno en su proceso individual.

La ventaja de esta estructura en comparación con la primera, es que en ésta, el docente ofrece una ayuda ajustada a cada alumno en la medida en que trabaja sobre la zona de desarrollo próximo de cada quien y se hace cargo de los conocimientos previos de los estudiantes y los potencializa, mientras que en la estructura centrada en el docente, lanza cuestionamientos de manera general sin considerar las individualidades de los estudiantes “a ver quien lo pesca”, sin atender de manera intencionada al reconocimiento de los diversos puntos de partida, procesos de elaboración, monitoreo de lo que están produciendo, etc.

Podemos hablar de otra estructura, centrada en la actividad del alumno pero con una combinación entre trabajo individual y trabajo colaborativo. El maestro sigue proporcionando una ayuda ajustada en lo individual y en lo grupal pero con una intervención más potente, porque permite compartir el conocimiento y aprendizaje entre los propios estudiantes. En este tercer caso, la estructura centrada en el alumno, presenta tres niveles de mediación, la ayuda ajustada que proporciona el maestro, la ayuda que se prestan entre sí los estudiantes y, la mediación de un “artefacto” por ejemplo un espacio en línea que es libre y abierto, el cual les ofrece campo abierto sobre distintos asuntos de la profesión. Este tercer nivel de mediación ofrece un espectro de crecimiento o enriquecimiento más amplio que puede dar cualquier situación en clase.

Existe otro tipo de estructura que está centrada en la interacción de los alumnos, lo cual es un recurso poderoso mientras que no pierda de foco o bien aborde de manera tangencial o superficial el objeto de conocimiento. Si esto ocurre, la estructura resulta poco clara y poco precisa pues se presta a mucha improvisación precisamente porque la interacción es espontánea y abierta y por tanto, el docente se puede ir “detrás” de cada “intervención” que se presenta en el proceso, alejándose del objeto de conocimiento.

La potencia está en función de la posibilidad de apoyar la construcción de significados por parte de los alumnos, en la medida en que los artefactos los pongan en contacto con situaciones de cognición situada, en esa medida su alcance para propiciar la creación de significado es más alta porque les permite abordar diferentes niveles de complejidad del objeto de conocimiento. Cuando el telón de fondo es un contexto de actividad profesional y trasciende el espacio de la clase, el alcance del objeto de aprendizaje se incrementa al colocarlos ante retos propios de ejercicio profesional.

La limitación estructural en las formas de mediación que utiliza un docente, también es un factor relevante porque si la estructura está determinada exclusivamente por la agencia del docente puede provocar que el alumno quede permanentemente subordinado y entonces la autonomía del estudiante queda restringida a los recursos de que dispone el docente. Es decir las estructuras de mediación centradas exclusivamente en los recursos del docente dan la pauta del alcance que puede tener la clase, en lugar de poner en juego todos los recursos que pueden resultar de la interacción de los estudiantes entre sí, con el propio docente y con otras herramientas que favorecen la construcción, reconstrucción y deconstrucción del objeto de conocimiento.

Toda actividad que propone un maestro se compone de acciones articuladas entre sí. Es de suma importancia que estas acciones estén vinculadas con el objetivo general de la actividad y que no se sucedan de manera aislada solo para ocupar un tiempo de clase, sino que coadyuven a alcanzar el objetivo de la misma. La acción mediadora del docente se apoya tanto de las estrategias que utiliza para el propósito de la clase como de su saber profesional y docente relativo a la construcción del conocimiento de la disciplina en cuestión; su adecuado manejo favorece el movimiento de los estudiantes de una zona de desarrollo próximo a otra, moviéndose de un plano a otro en el conocimiento.

Esto mismo se da en la formación de docentes, de tal manera que las estrategias que se puedan otorgar a los maestros en cursos de formación o capacitación docente – de manera aislada- , pierden sentido a menos que formen

parte de un propósito general que además tiene que ver con reconocer el problema epistemológico del tema o del objeto de conocimiento que se está construyendo.

En consecuencia el acompañamiento docente no tiene sentido si se orienta como una actividad prescrita bajo códigos y listas de verificación en abstracto, sino cuando representa un ejercicio comprensivo de retroalimentación para analizar las actividades en el contexto del aula y de la asignatura en particular y, desde ahí valorar la pertinencia o no de su hacer. Se requiere un entrenamiento para no crearle un problema más al docente, sino una ayuda ajustada, respetuosa del contenido y del contexto en que trabaja el docente, que le lleve a la mejora de su práctica.

Interacciones

El tercer eje en el proceso de análisis de las prácticas docentes referido a las **interacciones** que se dan en las clases; nos permite hablar de cómo se enriquecen unos y otros - los actores del aula-, qué oportunidades reciben los alumnos para interactuar, cómo interactúan y cómo se benefician a través de la estructura de la actividad.

Encontramos *interacciones asimétricas y limitadas* cuando la *estructura de actividad* está centrada en el docente. Las interacciones que se promueven fomentan la competencia entre los estudiantes y limitan la posibilidad de enriquecerse entre los participantes a través de una construcción creativa además la relación con el conocimiento es mediada a través del docente, él es el traductor del conocimiento profesional.

Al hablar de la interacción, un elemento importante es el *tipo de actividad*, pues éste determina en gran medida el tipo de interacción que se dará tanto entre los participantes como con el objeto de conocimiento. En este tipo de interacciones asimétricas y limitadas, la actividad privilegiada es la autónoma, es decir la que el alumno realiza en solitario, dentro de sí mismo y que lo pone en

juego con sus propios recursos, su estructura de pensamiento, sus conocimientos previos, para ir al encuentro con el objeto de conocimiento.

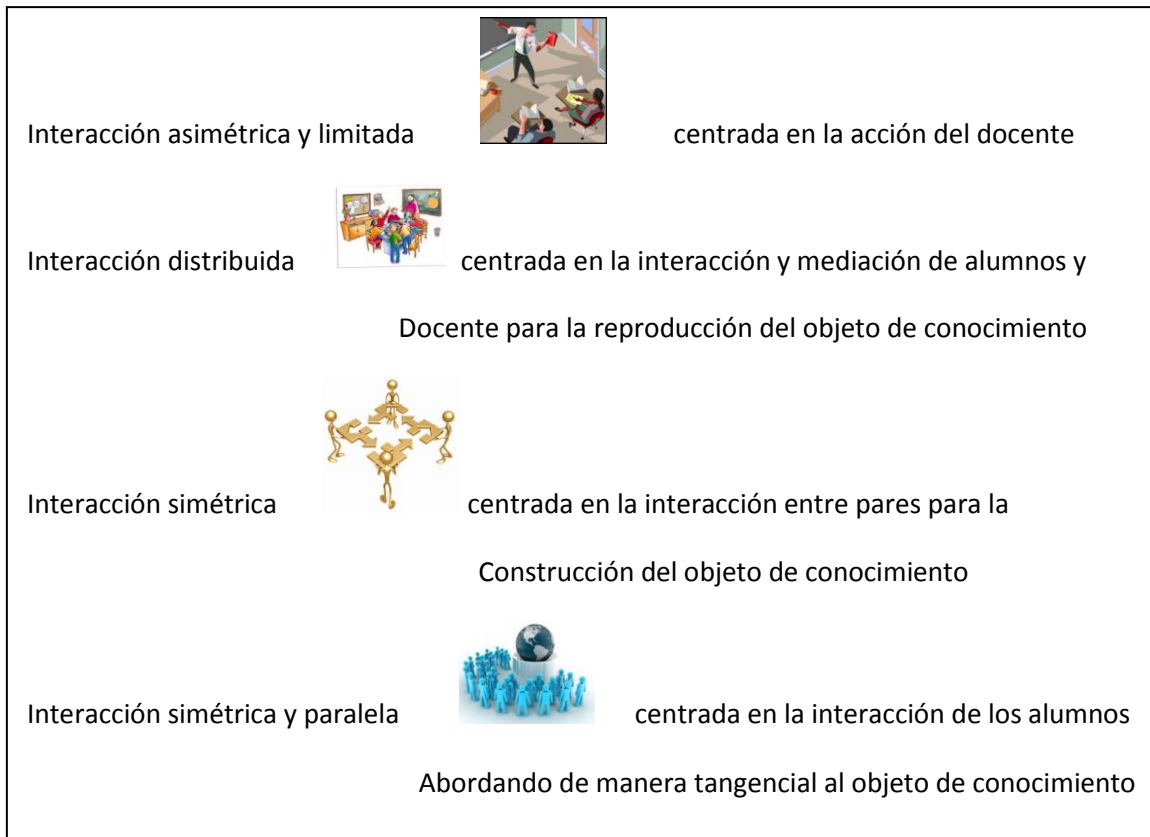
Otro tipo de interacciones son *asimétricas y amplias* cuando la estructura se centra en la apropiación del contenido y en la actividad del alumno, es asimétrica porque es el docente quien da la ayuda cercana y directa pero es amplia porque atiende los diferentes puntos de partida de los estudiantes; si bien el docente sigue siendo un traductor del conocimiento profesional proporciona además un andamiaje a las necesidades particulares al atender la zona de desarrollo próximo de los estudiantes.

Las interacciones *distribuidas* – combinan interacciones asimétricas y simétricas- se dan en un mismo plano ante actividades en compañía y conjuntas al interior de una clase, hay un acceso más libre hacia al objeto de conocimiento, a través tanto de las interacciones entre estudiantes, como del maestro con un estudiante en particular o con el grupo en general. El maestro deja de ser el único traductor del conocimiento profesional, ya que la participación de pares y las herramientas de mediación son vías para la apropiación del conocimiento por tanto es una interacción más “distribuida” entre todos los participantes del aula.

Las *interacciones simétricas* se dan entre pares que se enfrentan a actividades conjuntas que les hacen poner en juego no solo sus habilidades cognitivas para la aprehensión del objeto de conocimiento sino además otras habilidades sociales que tiene que ver con el ponerse de acuerdo, el resolver conflictos, el tomar decisiones, etc.

Las interacciones simétricas y paralelas al objeto de conocimiento, se dan entre alumnos que socializan a través de las actividades conjuntas en clase y generan habilidades sociales más que habilidades cognitivas para la apropiación del conocimiento.

A continuación se muestra la clasificación de las interacciones.



Esquema 42: Tipos de interacciones.

Fuente: elaboración propia

¿Qué tipo de interacciones enriquece más a los participantes? Es una pregunta cuya respuesta debe atender también el contexto en que se dan esas interacciones y el contenido disciplinar que está en juego, de manera que la potencia de una interacción tendrá que ver en esencia con la manera en que ayuda a la construcción del significado por parte de quienes participan en esa interacción.

Estrategias

Por último revisaremos el aspecto concerniente a las **estrategias para la construcción de significado**, este eje nos permite revisar qué estrategias se ponen en juego para que los estudiantes se apropien del conocimiento.

Existe una gran variedad de estrategias, algunas de ellas se comentan a continuación:

El discurso de un maestro es una estrategia para promover que el estudiante construya significado. Su alcance está en función de las características del mismo; podemos encontrar un discurso “hueco” es decir sin contenido relevante, sin argumentaciones sólidas, o que hace alusión a la repetición de un texto o de un documento sin recrearlo es un discurso que promueva la movilización de los recursos de los estudiantes para la construcción de significado. En contraparte está el discurso que integra una diversidad de recursos, rico en mediaciones para movilizar el conocimiento de los alumnos, por ejemplo: ubica el tema a tratar, relaciona la teoría con la práctica, alude a conocimientos previos, se auto interroga, interroga a los alumnos, ofrece oportunidades para que se expresen las dudas, vincula con situaciones y problemas de la práctica profesional, comparte anécdotas personales y profesionales, da ejemplos, vincula con sucesos actuales de la vida real, enfatiza la información relevante, hace repasos, etc.

El uso *adecuado* de la pregunta es un potente dispositivo para movilizar las conceptualizaciones de los estudiantes: incorporar, acomodar y reestructurar sus conocimientos previos.

Otra estrategia consiste en establecer secuencias de elaboración de un objeto, las fases que la componen son: mostrar, modelar, construir y retroalimentar. En esta estrategia, las instrucciones precisas, el andamiaje y la mediación son clave para llegar a la apropiación del conocimiento.

Monitorear el proceso de los estudiantes es una estrategia que moviliza los recursos cognitivos, afectivos, sociales y culturales de los alumnos para ponerlos a disposición de la construcción del conocimiento. La potencia del monitoreo radica en que las acciones realizadas se integren en una secuencia articulada, coherente y flexible.

La estrategia de construir artefactos ad hoc para la tarea, como puede ser elaborar ejercicios o diseñar prácticas, permite poner al alumno en contacto con experiencias cercanas a la solución de problemas *vinculados* con la realidad profesional.

El trabajo en equipo sin lugar a dudas es una estrategia que propicia la construcción de significado, al permitir la interacción entre varias personas que desde sus propios puntos de partida, construyen, reconstruyen y de construyen el objeto de conocimiento. Cuidar la zona de desarrollo próximo entre los participantes del equipo es un elemento que potencia la movilización cognitiva de cada uno de los alumnos, para que esto ocurra, el trabajo en equipo requiere un monitoreo y seguimiento muy puntal de parte del docente.

Proponer retos a los estudiantes que los motiven a resolver las situaciones de aprendizaje, es otra de las estrategias que apoya además el sentimiento de logro siempre y cuando esos retos sean asequibles dadas las circunstancias y puntos de partida de los estudiantes.

En una clase con contenido primordialmente procedimental, mostrar el procedimiento, modelarlo, ejecutarlo, dar oportunidad de aplicarlo en diversos contextos y proporcionar una ayuda ajustada; son estrategias de mucho alcance para la construcción de significado.

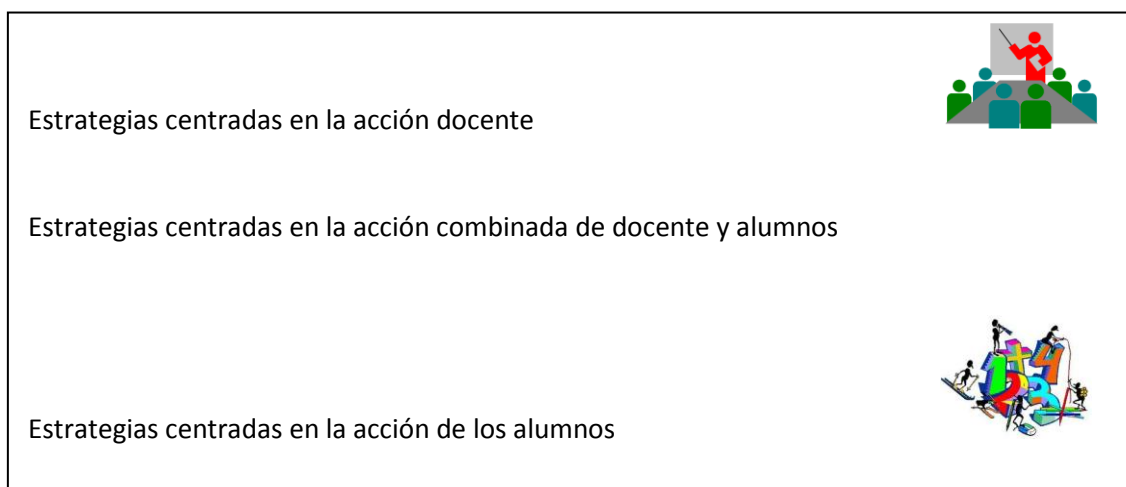
Utilizar la investigación previa por parte de los estudiantes, respecto al tema de la clase, es una estrategia que ayuda a construir significado, porque permite que el alumno tenga referentes teóricos precisos con base a los cuales anclar nueva información, nuevos elementos que le ayudan a configurar el objeto de conocimiento. Un aspecto a cuidar es evitar el investigar por investigar o sin un referente claro que guíe adecuadamente la búsqueda del alumno.

Los recursos didácticos por excelencia como los mapas mentales, los mapas conceptuales, los cuadros comparativos son estrategias que ayudan a los estudiantes a organizar la información, almacenarla y traerla a colación cuando se

requiere. Un aspecto relevante es cuidar no solo la forma de este recurso sino el contenido que muestran cada uno de ellos.

La técnica de lluvia de ideas de igual manera ayuda a traer al momento, los conocimientos previos de los estudiantes para ponerlos a disposición del anclaje para los nuevos conocimientos.

En síntesis, las estrategias se pueden clasificar a partir de la *f fuente de origen*, así, tenemos estrategias que parten de la acción *docente*, como es el discurso, el monitoreo de los alumnos, la creación de secuencias; otras estrategias surgen de la interacción de *los alumnos* como el trabajo colaborativo, la lluvia de ideas, la elaboración de organizadores visuales, la investigación previa. Y otras más surgen de manera combinada cuando son construidas de manera integrada por el docente y los alumnos. A continuación se muestra un esquema de ellas:



Esquema 43: Tipos de estrategias.

Fuente: elaboración propia

Se han mostrado una diversidad de estrategias, ¿cuáles son mejores? O bien ¿Por qué usar unas y no otras? , sin lugar a dudas la respuesta tiene que ver con “la agencia” del maestro, con lo que le ha funcionado a lo largo de su experiencia docente, con sus conocimientos y su estilo personal.

En otra línea, las actividades, las interacciones y las estrategias para construir significado nos permiten además observar de manera tangencial, diferentes niveles de compromiso por parte de los estudiantes con respecto a la actividad que propone el docente, lo que Lave y Wenger llaman *participación periférica legítima*. Encontramos estudiantes que se mantienen *periféricos* a la construcción del objeto de conocimiento, es decir con poca atención a la tarea, poco involucramiento en el proceso, realizando otras tareas ajenas a la clase en cuestión, sin prepararse para una participación con sustento o argumentos fundamentados; así como estudiantes que participan *legítimamente*, entendido como aquellos estudiantes que se involucran a fondo con la actividad poniendo a disposición de la misma todos sus recursos, por ejemplo los alumnos que se preparan de manera seria para participar en la discusión del tema, los que leen a profundidad los textos asignados, los alumnos que están atentos para captar lo más posible el objeto de conocimiento, los que en el trabajo colaborativo participan propositivamente, por nombrar algunos ejemplos.

A manera de cierre podemos enunciar que no hay recetas construidas para las “buenas prácticas”. Cada experiencia docente es singular y se construye con un conjunto de elementos en particular que se articulan e integran para conformar el contexto de aprendizaje. El contenido referido a la disciplina en cuestión, el desarrollo de habilidades para el ejercicio de la profesión y la naturaleza misma de la materia que se “enseña” obliga a que cada salón de clases presente condiciones diversas. Esto, además de otro conjunto de situaciones singulares a las que se enfrenta el docente y a las que tiene que ajustarse para resolverlas.

REFLEXIONES FINALES

Llegar al final del trabajo de investigación “Prácticas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje” y poner fin a esta tesis, lleva a extraer otras conclusiones que se desprenden del propio proceso de elaboración, sus planteamientos y su desarrollo.

Este trabajo de investigación es un aporte significativo al tema de las prácticas docentes y particularmente a las prácticas docentes *universitarias*. El problema de la profesionalización de los docentes universitarios es un tema poco estudiado en la mayoría de las universidades a pesar de que la docencia es un elemento clave para que los estudiantes aprendan mejor. Entre el programa o plan de estudios y el estudiante, se encuentra el docente como puente para acercar a ambos, el docente siempre será el elemento clave que decide cómo realizar ese puenteo desde sus propias creencias, intenciones y saberes; por ese motivo es impostergable trabajar sobre el tema de la docencia universitaria.

La investigación realizada aporta de manera relevante al recuperar la práctica desde la práctica y desde la experiencia de los docentes; este aporte puede ser utilizado desde diversas vertientes: la evaluación de los aprendizajes, la evaluación de los docentes, la formación de docentes y el proceso mismo de investigar.

Desde el análisis mismo de la práctica docente el hecho de que el docente “mire” su práctica es ya un dispositivo que impulsa al mejoramiento de la misma. En la medida en que las instituciones abran las posibilidades para que los docentes vuelquen la mirada a su quehacer docente existirá una gama de procesos y niveles para mejorar el ejercicio de nuestros profesores universitarios.

Organizar diálogos informados para la atención al desarrollo profesional de los docentes de la universidad desde un sustento teórico y empírico permitirá identificar las mejores estrategias de formación para ello.

Esta investigación conduce a revisar las políticas de estímulos a los docentes, asunto poco abordado en las instituciones privadas. Algunas instituciones contemplan como incentivos la asistencia, la puntualidad y el grado académico pero no atienden el desempeño y los logros de aprendizaje al interior del aula como los asuntos centrales que deben ser reconocidos desde la institución. La investigación de la docencia universitaria puede aportar elementos para diseñar políticas pertinentes y significativas que promuevan el desarrollo del docente universitario y no únicamente su cumplimiento formal.

La investigación confirma que la docencia es un asunto complejo y que para entenderla es necesario dar su lugar a las apreciaciones de los estudiantes y a la conceptualización del docente como “voces” indispensables para dar sentido y significado al ejercicio de la docencia. En este sentido la perspectiva sociocultural, la cual reconoce la diversidad de voces presente en cada situación educativa, es una herramienta teórica adecuada para aproximarse a la complejidad de la docencia y para entender la importancia del diálogo como un recurso sin el cual es difícil que haya una actividad significativa.

Las construcciones conceptuales utilizadas en el desarrollo de esta investigación para comprender el contexto de aprendizaje configurado por tres elementos: las actividades, las interacciones y las estrategias, permitió hacer un acercamiento analítico más profundo a las prácticas a la vez de reconocer la multiplicidad de combinaciones que pueden darse en el esfuerzo del docente por ajustarse a una determinada situación de enseñanza. Lo relevante no radica únicamente en la elección de determinados recursos sino de la forma en que se articulan para promover el aprendizaje.

Los contextos para el aprendizaje se muestran a través de los procesos áulicos, a su vez los procesos áulicos se configuran en tres ejes que se constituyen en actividad-interacción-estrategia. La estructura de la actividad es el andamiaje que la sostiene, la red de acciones que la configuran y que nos permite anticipar el desarrollo de la clase además es un dispositivo que determina la manera en que las interacciones se van a dar entre los participantes del aula, las

interacciones a fin de cuentas, buscan que se logre la apropiación del conocimiento pero algunas serán más potentes que otras en función del grado de adecuación con el contenido disciplinar, del grado de involucramiento de los participantes y del nivel de interacción que promuevan. Las estrategias para construir significado o en otras palabras para la apropiación del conocimiento son múltiples y variadas; su potencia estriba en la cercanía a las zonas de desarrollo de los actores y en la diversidad de vías propuestas para acercarse al objeto de conocimiento.

La evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje, es un tema que salta de manera importante; en la investigación se pone de manifiesto que la calificación no tiene una relación directa con la apreciación del aprendizaje alcanzado, los estudiantes abiertamente lo dicen, pueden aprender sin que la calificación lo refleje o viceversa la calificación puede ser alta (por suerte) pero no necesariamente significa que hayan aprendido.

Esto es un punto que requiere ser visto por la universidad, los sistemas de evaluación que utilizan los docentes, si bien finalmente la apreciación de lo aprendido llega a concretarse en una calificación, la calificación debe construirse a partir de elementos y evidencias variadas que por lo menos intenten atrapar de manera más completa y objetiva los logros de los estudiantes, y no quedar supeditados exclusivamente al arbitrio de los profesores.

Los factores afectivos que involucra la asignación de calificaciones afecta tanto la calificación que se asigna al alumno como la calificación que el alumno asigna al docente. Los alumnos que son calificados muy bajo muestran desaliento y desánimo al considerar que los sistemas de evaluación de los docentes no son objetivos o bien los estándares que marcan no son “reales”.

La evaluación docente, es otra cuestión a profundizar, estudiar la posible relación entre la calificación que los grupos asignan a los docentes en la

evaluación correspondiente y las calificaciones que los docentes asignan a los alumnos, seguramente aportará a la manera de interpretar estos resultados, maestros que otorgan calificaciones bajas a los estudiantes y a su vez son calificados como buenos maestros, maestros que reciben calificaciones bajas y a su vez ellos califican bajo a sus estudiantes, maestros que son bien evaluados y que otorgan calificaciones altas a sus estudiantes, son algunas de las casuísticas que se presentan en este rubro.

La institución enfrenta el problema de reconocer quiénes son los maestros que logran que los alumnos aprendan aún cuando sus evaluaciones puedan ser bajas debido a diversas razones. Cualquier dispositivo de evaluación docente resulta insuficiente por sí mismo y por tanto es necesario combinar diversas fuentes e instrumentos de información aún de forma escalada, muestreada, aleatoria o por criterios en función de la institución para atender la complejidad de la evaluación docente como instrumento de mejoramiento del ejercicio del profesor. De tal manera que los procesos de evaluación deberían estar en vinculación estrecha con la investigación acerca de las prácticas para retroalimentar los esfuerzos de mejora de la docencia.

Analizada desde las prácticas docentes universitarias, la dinámica de operación de las instituciones universitarias aparece como una enorme y pesada maquinaria que administra ingresos, egresos, títulos, calificaciones. Lo que marca la trayectoria de vida de profesores y alumnos es precisamente lo que sucede en ese espacio “privado” del aula en el que se construyen o no contextos de aprendizaje; ese aspecto esencial pasa desapercibido por las diversas instancias educativas, lo que impide reconocer y escuchar las demandas que tanto profesores como alumnos plantean. A falta de una voz que escuche en este espacio sea desde la investigación, el acompañamiento o la evaluación docente, los maestros quedan librados a sus propios recursos lo que muchas veces los lleva a instalarse en el desencanto y la desesperanza.

La formación de docentes

Al no existir recetas construidas para las buenas prácticas, se destaca la importancia de acompañar al docente para desarrollar su capacidad de reflexionar y de discernir en las situaciones que la misma práctica docente y sus características muy particulares, le plantea y ante las cuales tiene que tomar decisiones a favor del aprendizaje de los estudiantes.

Considerar la persona del docente al establecer programas de formación, es indispensable para reconocer su fuerza, si escuchamos a los docentes y los apoyamos en el proceso de reconocerse en su labor docente, caeremos en cuenta que establecer acciones o medidas generales van a caer en muchos de los casos, en cascada o en el vacío; en cambio *la pertinencia* de acompañar al maestro a desarrollar la capacidad reflexiva y crítica sobre lo que hace y a repensar la forma en que construye el contexto, en función de sus zonas de desarrollo próximo es lo que permitirá realizar cambios en su práctica docente en pro de un contexto favorecedor para la construcción del aprendizaje de los estudiantes.

Si consideramos que el estilo del docente es algo “estructural” que se va construyendo a partir de su propia experiencia biográfica y profesional: sus conocimientos, sus creencias y las tradiciones de la profesión, entenderemos que los espacios de reflexión acerca de su práctica, más que un catálogo de cursos, son los que le permitirán irse moviendo poco a poco en su zona de desarrollo próximo a fin de lograr cambios sustanciales al interior de su práctica. Por tanto la formación docente debe apuntalar el crecimiento de la *persona* del maestro porque de manera tangencial le da la oportunidad de reconocerse a sí mismo como sujeto que “enseña”, cómo “enseña” y cómo acompaña en la construcción del aprendizaje de otro.

De igual manera reconocer que el darles herramientas de forma indiscriminada, sin considerar que estas herramientas pasan por un *sujeto que es el docente*, que las reconfigura, las utiliza y las pone en disposición de los

alumnos; nos lleva a proponer que hay que trabajar con los sujetos la *condición de aprender*.

Necesitamos más grupos de crecimiento de profesores reflexivos que profesores tomando clases de didáctica porque eso no es algo que aumente su autonomía, su reconocimiento, su capacidad crítica. Ayudarles a realizar intervenciones monitoreadas por un formador, evita los riesgos de realizarlas de manera aislada, o en solitario y deformar en algunos casos la “herramienta” que se le proporcionó.

No es difícil imaginar que si se logra comprender cómo es que la práctica de un docente construye el contexto de trabajo áulico y promueve a los estudiantes a aprender, se tendrá algo que aportar a la formación de los maestros, por ejemplo sustentar cuál es la línea de formación más adecuada a una planta docente en particular: espacios de reflexión de la práctica, espacios de información didáctica, espacios de aplicación de las técnicas didácticas, monitoreos sistemáticos al ejercicio docente, etc.

Las universidades privadas asignan un presupuesto respetable para la formación de sus docentes, sin embargo los resultados de esta investigación nos lleva a replantear estos programas de formación en favor de generar como ya se dijo espacios de reflexión que le permitan al docente reconocerse como un formador y al mismo tiempo reconocer el ejercicio de su práctica docente con sus aciertos y desaciertos como experiencia de aprendizaje en sí misma. Por el otro lado, es necesario considerar que todo programa de formación involucra a un sujeto, es decir a un maestro que con base a su zona de desarrollo próximo integrará de manera más o menos eficiente, todos los recursos que se le pongan a su disposición para el mejoramiento de su práctica docente. Pero estas zonas de desarrollo próximo de los propios maestros pocas veces son exploradas como un insumo para la construcción de los programas de formación.

Es evidente la necesidad de acompañar a los docentes con otras estrategias más allá de una receta didáctica, animarlos a revisar sus sistemas de

evaluación y de calificación que ayude a desterrar los vicios que se dan en este ámbito.

El proceso de investigación

Particularmente este aspecto deja una enseñanza personal profunda, no solo por el aprendizaje mismo en el campo disciplinar que nos ocupa, sino por el despliegue de habilidades personales y profesionales que requiere llevar a cabo un proceso de investigación a nivel doctoral, las cuales tienen que irse trabajando y desarrollando a lo largo del proceso mismo.

De manera especial permite confrontar los diferentes roles que se pueden jugar al ejercer una función directiva que constantemente busca prescribir un deber ser traducido en normativas de trabajo. En contraparte con un rol de indagador observador que intenta aproximarse a comprender que es lo que sucede en las aulas, para a partir de este “nuevo” rol indagativo *más que prescriptivo* cambiar los anteojos y proponer nuevas formas de acompañar a los docentes, de generar políticas educativas, de promover estrategias en los directivos para la comprensión del proceso de aprendizaje que les permitan orientar y entender las prácticas de sus profesores

La persona del alumno

A través de la investigación se constata la tensión que viven los docentes de educación superior al trabajar con jóvenes insertos en una época que difiere profundamente con la que ellos vivieron como estudiantes, los rasgos que apuntan a la apatía, el poco esfuerzo que despliegan, el desinterés por el aprendizaje, los intereses que tienen en cosas o situaciones ajenas a su trabajo en el aula, son realidades que enfrentan en el día a día.

Sin embargo escuchar la voz del alumno, es un punto que no podemos perder de vista en las cuestiones de educación, los alumnos además de ser el centro de la acción educativa, su palabra, sus experiencias, sus formas de aprender y dialogar no pueden ser soslayadas si de formación profesional se trata,

son ellos quienes mejor pueden retroalimentar los procesos de aprendizaje. El aprendizaje involucra aspectos cognitivos y sociales que los estudiantes refieren al solicitar: diversas maneras de “enseñar”, dosificación de contenidos, procedimientos de evaluación claros, trato equitativo, ejercitación y aplicación de los contenidos, clases dinámicas que les propongan retos asequibles y favorezcan el sentir que pueden hacer cosas, retroalimentación de sus ejecuciones, conocimientos útiles, entre otras.

En última instancia la experiencia vivida en la institución universitaria contribuye a formar en el estudiante un sentimiento de Nación el cual incorpora las experiencias que la universidad le aportó para conformar una visión optimista o pesimista sobre lo que se puede esperar de las instituciones; el reconocimiento de lo que uno mismo puede aportar al cambio, la capacidad para aprovechar las oportunidades de crecimiento que se traducen en la manera en que va a enfrentar la vida al salir de la universidad.

Temas como la formación del docente, el entendimiento de los estudiantes de ahora, la evaluación del aprendizaje, los problemas que enfrentan los maestros en grupos numerosos, la enseñanza y el aprendizaje el cual no es un binomio per se, son asuntos que la universidad debe poner en la mesa para mejorar la educación, la atención a estos temas demandan la realización de esfuerzos en diversas direcciones.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2000). *La educación superior para el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México.
- Biddle, B. J. (2000). *La Enseñanza de los profesores I. La profesión de enseñar*. España: Paidós.
- Bruce J. Biddle Bruce J, T. L. (2000). *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. España: Paidós.
- Chaiklin, S. y. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Cornejo, M. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *REDALYC* , 143-153.
- Cornejo, R. y. (2007). Factores asociados al malestar bienestar docente. Una investigación Actual. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , Vol 5.
- Cubero, R. (2005, Volumen 23). Bases para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana* , 43-61.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Chile: Grao.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición Situada y Estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa UABC año/vol.5, número 002* , 105 - 117.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre escuela y vida*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos* , 9-30.
- Ducoin, P. (2003). *Sujetos, Actores y Procesos en Formación*. México: COMIE.
- Edwards, R. (2005). Putting the context into learning.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *ERGONOMICS, VOL. 43, NO. 7* , 960-974.
- Enrique, G. S. (2001). ¿Qué es aprendizaje expansivo? *Departamento de Educación Universidad De La Frontera* .

- Fierro Cecilia, C. P. (2003). *Mirar la práctica docentes desde los valores*. Barcelona: Gedisa.
- García Carrasco Joaquín, G. D. (1996). *Teoría de la Educación: Educación y acción pedagógica*. España: Universidad de Salamanca.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán J., P. G. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Goldenberg, C. G. (2005). Using Mixed Methods to Explore Latino Children's Literacy Development. *The University of Chicago Press* , 34-46.
- González, L. y. (2006). Influencia de la perspectiva temporal y la morosidad académica en estudiantes universitarios. *REDALYC* , 15-24.
- Grossman, P. W. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Curriculum y Formación del profesorado* .
- Guerrero, M. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 205-240.
- Hara, K. (SF). Quantitative y qualitative research approaches in education. . *Education*, 115 (3) , 351-355.
- Hernández Sampieri R., F. C. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Lave Jean, W. E. (2003). *Aprendizaje Situado. Participación Periférica Légitima*. México: UNAM.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprende a hablar ciencia*. España: Paidós.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. España.
- Mejía, R. y. (2003 3° reimp). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO.
- Mella, O. (1998). Naturaleza y Orientaciones Teórico- metodológicas de la investigación cualitativa. 74.
- Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. España: Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Grao.
- Piña, F. S. (2003). *Acciones, Actores y Prácticas educativas*. México: COMIE.
- Pole, K. (s.f.). Mixed Method Designs: A review of strategies for blending quantitative y qualitative methodologies.

Porlán, R. y. (1998). Tendencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Internacional Formación Profesores* , 115-128.

Porta Luis, S. M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa.

Porta, L. (2004). Educación, Valores y Ciudadanía: Los jóvenes frente al mundo actual. *Praxis Educativa* , 42-49.

Puig, R. J. (2003). *Prácticas Morales. Una aproximación a la educación moral*. España: Paidós.

Reese, L. K. (2003 3° Reimp). Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs cuantitativos. En R. & Mejía, *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (págs. 39 - 76). México: ITESO.

Rodríguez Sabiote, L. Q. (2005). Teoría y Práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *REDALYC* , 133-154.

Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 665-684.

Sergio, T. T. (2006). *Competencias en la educación superior. Políticas hacia a calidad*. Chile: Ecoe.

Weiss, E. (2006). Los jóvenes como estudiantes. *REMIE* , 359-366.

Weiss, S. (2007). Una mirada diferente a las prácticas. Un taller de electrónica en CONALEP. *REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA* , 1329-1356.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.

Werstch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.

Witrock, M. (1998). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos (1986/1997)*. España: Paidós.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón : uso crítico de la teoría*. España: Anthropos.

ANEXOS INSTRUMENTOS

Guía para la entrevista a docentes

El objetivo general de este instrumento fue: obtener información acerca del perfil del docente así como de sus intenciones educativas.

El cuestionario se segmentó en dos partes, el objetivo de la primer parte fue obtener información acerca de su formación profesional y docente; así como su experiencia en el campo disciplinar y en la docencia.

Se elaboraron dos tablas de congruencia para atender los tópicos que interesaban y apoyar la validez del instrumento.

Tabla de congruencia o especificaciones, de la primera parte.

Datos de identificación:

¿Cuál es tu nombre completo?

¿En qué lugar y cuándo naciste?

AMBITOS DE EXPLORACION	CATEGORIAS	INDICADORES	PREGUNTAS
Campo disciplinar	Formación disciplinar	Estudios realizados	1. ¿Qué estudios has realizado?
	Experiencia disciplinar	Profesión	2. ¿Qué profesión ejerces?
		Lugares de trabajo	3. En qué lugares has trabajado además de la universidad. (indagar sobre su vida profesional)
		Actividades además de la docencia	4. ¿Qué actividades realizas en la universidad, además de la docencia?
		Actividades relevantes de la profesión	5. ¿Qué actividad ha sido relevante dentro de tu trayectoria profesional para la docencia?
Campo docente	Formación docente	Formación para la docencia	6. ¿Qué cursos de formación has tenido como apoyo y formación para ejercer la docencia?
		Actividades significativas para el ejercicio de la docencia	7. ¿Has realizado alguna otra actividad significativa en términos de formación para el ejercicio de la docencia como por ejemplo participar en el diseño de planes de estudio, en academias, tutorías, etc.?
		Didácticas especiales	8. ¿Has tenido algún apoyo en particular relativo a la enseñanza de la materia que impartes (didáctica especial)?
	Experiencia docente	Años de ejercicio docente	9. ¿Cuánto tiempo tienes ejerciendo la docencia?
		Niveles educativos	10. ¿En cuáles niveles educativos impartes clases?
		Materias impartidas	11. ¿Qué materias impartes o has impartido?
	Antigüedad en la universidad	Ingreso a la universidad	12. ¿En qué fecha ingresaste a la universidad?

Fuente: elaboración propia

La segunda parte tuvo como objetivo: identificar sus intenciones educativas, los recursos con que cuenta, los obstáculos que enfrenta y cómo construye el contexto del aula.

Tabla de especificaciones

AMBITOS DE EXPLORACIÓN	CATEGORÍAS	INDICADORES	PREGUNTAS
Proceso enseñanza aprendizaje	Intención educativa	Propósito de su clase	1 ¿Qué es lo que te interesa lograr en tus estudiantes?
	Recursos de enseñanza	Herramientas que utiliza	2 ¿Qué haces para lograrlo?
			3 ¿Cómo le haces para lograrlo?
			4 ¿Qué es lo que te ayuda a lograr lo que deseas con ellos?
	Obstáculos que enfrenta	Dificultades para lograr su propósito	5 ¿A qué dificultades te enfrentas para lograr lo que deseas?
		Estrategias para resolver las dificultades	6 ¿Cómo las resuelves?
		Estrategias para superar la no resolución	7 ¿Cuando no lo logras, qué haces?
	Contexto de aula	Ejercicio de su práctica al interior del aula	8. Plátame cómo llevas a cabo tus propósitos, planeación ejecución y evaluación

Fuente: elaboración propia

Guía para llevar a cabo el cuestionamiento a los Grupos de conversación

Para conversar con los estudiantes se elaboraron preguntas detonadoras, utilizando también una tabla de congruencia que nos permitiera abordar todos los puntos de interés para configurarnos una idea aproximada a la práctica del docente desde el punto de vista del alumno. La finalidad de la conversación fue identificar de manera general el contexto que les ayuda a aprender.

Tabla de especificaciones

ÁMBITOS DE EXPLORACION	CATEGORÍAS	INDICADORES	PREGUNTAS (indicadores)
LA CLASE	Estrategias de enseñanza	Gusto por la clase	1. ¿Qué les gusta de la clase?
		Aprendizaje en la clase	2. ¿Aprenden en esta clase?
		Actividades que realizan	3. ¿Qué aprenden?
		Lo divertido de la clase	4. Platiquenme de las tareas que hacen
		Formas de enseñar la clase	5. ¿Qué es lo más divertido de esta clase?
	Estrategias de aprendizaje	Apoyos para aprender	6. ¿Piensan que se podría enseñar de otra manera?
		metacognición	7. ¿Qué les ayuda a aprender en esta clase?
		Obstáculos de la clase	8. ¿Cómo saben que están aprendiendo en esta clase?
			9. ¿Todos aprenden?
			10. ¿Qué cosas no ayudan a la clase?
EL DOCENTE	Características	Agencia del docente para resolver	11. ¿Cómo resuelve el maestro las cosas que se presentan y no ayudan a la clase?
		Actitudes, cualidades del docente	12. ¿Cómo dirían que es su maestra(o)?
			13. ¿Qué lo hace diferente a los demás maestros que tienen?
	Relación maestro alumno	Interacción del docente con los alumnos	14. ¿Cómo se relaciona la maestra (o) con ustedes?
			15. ¿Convive con ustedes?
EL CONTEXTO	Ambiente de aula	Clima laboral del aula	16. ¿Cómo es el ambiente de clase?

Fuente: elaboración propia

APÉNDICES DE LOS CASOS

A continuación se presentan los apéndices que complementan los datos para el análisis de cada uno de los cuatro casos.

1. CASO ODONTOLOGIA

ANEXO 1 INSUMOS

El material de campo, utilizado para analizar este caso, contempla los siguientes insumos:

	Videograbaciones de clase				Grupo de conversación	Entrevista a docente
CLASE	FECHA A y B	FECHA 1	FECHA 2	FECHA 3	FECHA 5	FECHA 6
Odontología	5 nov-08 1ºabr-09	30-sep-09	02-Nov-09	10-nov-09	11-nov-09	30-nov-09
DURACIÓN	piloteos	46:00	55:21	49:25	50:58	1:13
VIDEO	✓	✓	✓	✓	✓	
AUDIO	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Esta maestra fue observada durante cinco clases. Dos de ellas como pilotaje, en noviembre 2008 y abril 2009.

Las otras tres fueron grabadas en el semestre agosto diciembre 2009.

Las grabaciones fueron clases de una hora, de 9 a 10 de la mañana, los días:

1. 30 septiembre de 2009
2. 02 noviembre de 2009
3. 10 noviembre de 2009

ANEXO 2 FUENTES DE TRIANGULACIÓN

Los periodos considerados:

	Feb. jun. 08	Ago. dic. 08	Feb. jun. 09	Ago. dic. 09	Feb. jun. 2010*
Grupo de conversación				✓	
Evaluación docente por el alumno (cuantitativa y cualitativa)	✓	✓	✓	✓	✓
Evaluación del director (cuantitativa)	✓	✓	✓	✓	
Autoevaluación (cuantitativa)	✓	✓	✓	✓	
Calificaciones asignadas a <i>los estudiantes</i>	✓	✓	✓	✓	

* En este semestre se innovó la escala que contestan los alumnos con dos preguntas extras, que fueron las que se revisaron.

ANEXO 3 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE ACTIVIDADES EN SU CLASE

Clase	Tiempo de <i>exposición</i>	% de tiempo	Tiempo de <i>interacción verbal</i>	% de tiempo	Tiempo de <i>ubicación o cierre</i>	% de tiempo	Tiempo total
1	42:06	84.96%	5:77	11.65%	1:39	2.80%	49:50
2	19:58	47.20%	20:87	50.31%	1:03	2.23%	41:48
3	37:46	81.4%	6:93	15%	1:68	0.6%	46:00
		70%		25%		5%	

ANEXO 4 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE EVALUACION DOCENTE**Apreciación de los estudiantes evaluación docente (cuantitativa)**

Semestre febrero junio 2008			
grupo	materia	Calificación general	observaciones
401	Patología Bucal	6.2 Abajo de la media (7.6)	*LCD 100 evaluación que le dan sus directivos **EAD autoevaluación 100+66+100+100+100
401	Diagnóstico Bucal	6.4 Abajo de la media (7.6)	
402	Patología Bucal	6.4 Abajo de la media (7.6)	
402	Diagnóstico Bucal	6.4 Abajo de la media (7.6)	
Semestre agosto diciembre 2008			
grupo	materia	Calificación general	observaciones
521	Diagnóstico Bucal II	6.6 Abajo de la media (7.9)	LCD 100 evaluación que le dan sus directivos
522	Diagnóstico Bucal II	5.5 Abajo de la media (7.9)	EAD autoevaluación 100+66+100+100+100
Semestre febrero junio 2009			
grupo	materia	Calificación general	observaciones
421	Patología Bucal	7.1 Abajo de la media (7.7)	LCD 100 evaluación que le dan sus directivos EAD autoevaluación 100+100+100+100+66
422	Patología Bucal	7.0 Abajo de la media (7.7)	
Semestre agosto diciembre 2009			
grupo	materia	Calificación general	observaciones
301 ***	Patología General	7.7 Abajo de la media (7.8)	LCD 96 evaluación que le dan sus directivos
302	Patología general	7.2 Abajo de la media (7.8)	EAD autoevaluación 100+66+100+100+100

***LCD** = lista de control directivo. Se evalúa el cumplimiento administrativo y la participación en la vida de la escuela

****EAD**= escala de auto apreciación docente.- evalúa planeación, proceso enseñanza aprendizaje, relación maestro alumno, prácticas de evaluación y cumplimiento administrativo; respectivamente.

*** Grupo observado

De acuerdo a los datos cuantitativos arrojados por la evaluación que hacen los estudiantes, es un docente generalmente mal evaluado por ellos. En el caso de la evaluación que hacen los directivos, sale bien evaluado – es decir si cumple con los procesos administrativos del ejercicio docente y se compromete con la escuela a participar.

Ella se autoevalúa generalmente muy bien, a excepción de la dimensión proceso enseñanza aprendizaje.

ANEXO 5 ANÁLISIS EVALUACIÓN FEBRERO JUNIO 2010

Se analizan solo dos preguntas de la escala que contestan los alumnos

29. Consideras que aprendiste en las clases de éste profesor calificación= 7.8

30. Si tuvieras oportunidad de volver a tomar clases con éste profesor ¿lo harías? Calificación = 6.8

Dio clases a dos grupos de cuarto semestre, lo evaluaron el 33% aproximadamente de sus alumnos (26 de 65)

Los estudiantes consideran que SI aprenden con esta maestra y volverían a tener clases con ella.

CAR	NOM	GPO	CVE	ALU	ALUD	ALUN	PRM	PRMC	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
34	Graciela	421	426	38	13	38	7.702	9.615	8.487	7.368	6.711	8.026	9.013	6.842	6.974	7.566	8.289	8.224
34	Graciela	422	426	27	13	27	7.741	9.615	8.056	7.685	7.222	7.037	8.241	7.593	7.037	7.593	7.963	8.241

65 26

P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
8.092	9.276	7.171	6.645	7.697	8.355	7.632	7.763	7.105	6.776	7.303	7.697	7.237	8.224	8.553	7.961	7.237	8.355	7.895	6.579
7.5	7.963	7.5	6.574	7.778	8.333	7.5	7.778	6.296	8.056	7.87	7.87	7.963	8.426	8.981	8.056	7.407	8.704	7.87	7.13

7.8 6.8

P31	P32	P33	P34
7.906	7.393	7.821	7.702
7.677	7.477	8.16	7.741

ANEXO 6 CALIFICACIONES QUE OTORGA LA MAESTRA

TIPO DE EVALUACIÓN: ORDINARIO (Calificación definitiva)

	Periodo	Carrera	Nombre	Grupo	Promedio	No. Alumnos	Aprobados	Reprobados	PORCENTAJE		
									Aprobados	Reprobados	Bajas
1	91	Cirugía Dental	PATOLOGIA BUCAL	401	4.65	47	19	28	40.43	59.57	0
2	91	Cirugía Dental	PATOLOGIA BUCAL	402	3.88	43	17	26	39.53	60.47	0
3	91	Cirugía Dental	DIAGNOSTICO BUCAL I	401	4.60	50	23	27	46.00	54.00	0
4	91	Cirugía Dental	DIAGNOSTICO BUCAL I	402	3.74	43	14	29	32.56	67.44	0
5	93	Cirugía Dental	DIAGNOSTICO BUCAL II	521	5.02	44	28	16	63.64	36.36	1
6	93	Cirugía Dental	DIAGNOSTICO BUCAL II	522	5.10	40	26	14	65.00	35.00	0
7	95	Odontología	PATOLOGÍA BUCAL	421	6.21	32	24	8	75.00	25.00	0
8	95	Odontología	PATOLOGÍA BUCAL	422	6.07	27	19	8	70.37	29.63	0
9	97	Odontología	PATOLOGÍA GENERAL	301	6.30	52	49	3	94.23	5.77	0
10	97	Odontología	PATOLOGÍA GENERAL	302	6.80	50	49	1	98.00	2.00	0
					5.24	428	268	160	62.48	37.52	1

2. CASO DISEÑO

ANEXO 1 INSUMOS

El material utilizado para analizar este caso, contempla los siguientes insumos:

Se realizaron 4 videograbaciones, la primera en abril de 2009 fue realizada como observación no focalizada en la entrada a campo. Las tres siguientes fueron grabadas en el semestre agosto diciembre 2009.

Las grabaciones fueron clases de dos horas, de 12:00 a 14:00 horas, los días:

1. 30 de septiembre de 2009
2. 28 de octubre de 2009
3. 18 de noviembre de 2009

INSUMOS de la carrera de diseño

CLASE	Videograbaciones de clase								Grupos de conversación	no. videos	Entrevista a docentes	
	fech 1	no. videos	fech 2	no. videos	fecha 3	no. videos	fecha 4	no. videos	fecha 5		fecha 6	hora
Diseño	03 09	1	30 09 09	1	18 10 09	1	18 11 09	1	27-nov-09	1	30 oct	9:30 a.m.
DURACIÓN			1: 40		1: 38		1: 47		60 min			60 min

VIDEOS	Sesión piloteo	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Grupo conversación	
AUDIO	✓	✓	✓	✓	✓	✓ entrevista

Las sesiones de clase de esta maestra tienen una duración promedio de 100 minutos (una hora cuarenta minutos), en total esta docente ha sido observada por espacio de ocho horas.

ANEXO 2 FUENTES DE TRIANGULACIÓN

Los periodos considerados:

	Feb jun 08	Ago dic 08	Feb jun 09	Ago dic 09	Feb Jun 2010*
Grupo de conversación				✓	
Evaluación docente por el alumno (cuantitativa y cualitativa)	✓	✓	✓	✓	✓
Evaluación del director (cuantitativa)	✓	✓	✓	✓	
Autoevaluación (cuantitativa)	✓	✓	✓	✓	

* En este semestre se innovó la escala que contestan los alumnos con dos preguntas extras, que fueron las que se revisaron.

ANEXO 3 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE ACTIVIDADES EN SU CLASE

CLASE	Tiempo dedicado a instrucciones tips, pasar lista, mostrar en el pintarrón	% De tiempo	Tiempo dedicado a atención individual,	% De tiempo	Tiempo dedicado a ir cerrando	% de tiempo	Tiempo total
1	40:00	40%	55:00	55%	05:00	5%	1:40:18
2	45:00	45	50:00	50	5:00	5	1:38:06
3	35:00	35	55:00	55	15:00	15	1:40:00

ANEXO 4 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE EVALUACION DOCENTE

Semestre febrero junio 2008			
grupo	materia	calificación	observaciones
DA 201	introducción a la construcción de maquetas	7.6 Arriba de la media (75)	*LCD 85 evaluación que le dan sus directivos
DI 201	Dibujo técnico volumétrico	8.0 Arriba de la media (76)	**EAD autoevaluación
DI 201	Dibujo técnico volumétrico	8.1 Arriba de la media (76)	100+100+100+66+100
Semestre agosto diciembre 2008			
grupo	materia	calificación	observaciones
DI 101	Dibujo técnico para diseño	7.3 igual a la media	LCD 100 evaluación que le dan sus directivos
DI 102	Dibujo técnico para diseño	7.9 Arriba de la media (7.3)	EAD autoevaluación
DI 311	Dibujo Técnico industrial	7.7 Arriba de la media (7.3)	100+66+100+100+100
DI 312	Dibujo Técnico industrial	7.3 Arriba de la media (7.3)	
DG 102	Dibujo técnico para diseño	7.2 Debajo de la media (7.5)	
Semestre febrero junio 2009			
grupo	materia	calificación	observaciones
DA 201	Introducción a la construcción de maquetas	7.8 Arriba de la media (7.6)	LCD 88 evaluación que le dan sus directivos
DA 202	Introducción a la construcción de maquetas	8.1 Arriba de la media (7.6)	EAD autoevaluación
DG 811	Taller de investigación	5.7 Debajo de la media (7.5)	100+66+100+100+66
DI 201	Dibujo técnico volumétrico	7.0 Arriba de la media (7.3)	
DI 202	Dibujo técnico volumétrico	7.5 Arriba de la media (7.3)	

Semestre agosto diciembre 2009			
grupo	materia	calificación	observaciones
DI 101	Dibujo técnico para diseño	6.0 debajo de la media (7.6)	LCD 100 evaluación que le dan sus directivos
DI 102	Dibujo técnico para diseño	7.5 debajo de la media (7.6)	EAD autoevaluación
DI 311	Dibujo Técnico industrial	7.8 arriba de la media (7.6)	100+66+100+100+100
DG 101	Dibujo técnico para diseño	7.8 debajo de la media (8.0)	
Dg 102***	Dibujo técnico para diseño	8.3 arriba de la media (8.0)	

***LCD** = lista de control directivo. Se evalúa el cumplimiento administrativo y la participación en la vida de la escuela

****EAD**= escala de autoapreciación docente.- evalúa planeación, proceso enseñanza aprendizaje, relación maestro alumno, prácticas de evaluación y cumplimiento administrativo; respectivamente.

*** GRUPO OBSERVADO

De acuerdo a los datos cuantitativos arrojados por la evaluación que hacen los estudiantes, es una docente que tiende a ser bien evaluada por ellos, sin embargo particularmente en la carrera de diseño gráfico la evalúan más bajo.

En el caso de la evaluación que hacen los directivos, sale bien evaluada – por arriba de la media otorgada a los profesores.

Ella se autoevalúa generalmente muy bien, aunque en cada semestre ha considerado tener algún área de oportunidad: Prácticas de evaluación (08 1), Proceso enseñanza aprendizaje (08 2), Proceso enseñanza aprendizaje y cumplimiento administrativo (09 1) y Proceso enseñanza aprendizaje (09 2).

ANEXO 5 ANÁLISIS EVALUACIÓN FEBRERO JUNIO 2010

Se analizan solo dos preguntas de la escala que contestan los alumnos

29. Consideras que aprendiste en las clases de éste profesor calificación= 8.6

30. Si tuvieras oportunidad de volver a tomar clases con éste profesor ¿lo harías? Calificación = 7.5

Dio clases en una a cinco grupos de 2° y 8° semestre, la evaluaron el 38% aproximadamente de sus alumnos (45 de 117)

Los estudiantes consideran que SI aprenden con este maestro y SI volverían a tener clases con él.

CAR	NOM	GPO	ALU	ALUD	ALUN	PRM	PRMC	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
12	LORENA	812	22	8	22	7.15	10	6.818	6.705	6.818	7.159	6.818	6.477	7.159	7.045	6.25	5.455
5	LORENA	201	25	8	25	7.66	10	7.9	8.8	7.5	7.8	8.8	7.2	7.1	7.9	6.1	6.1
5	LORENA	202	16	8	16	8.15	10	7.969	7.656	9.219	8.438	8.281	7.344	8.281	8.594	6.094	7.5
16	LORENA	201	23	8	23	8.67	10	8.587	9.022	8.261	8.37	9.022	8.043	7.717	8.261	7.935	7.935
16	LORENA	202	31	13	31	7.6	10	7.339	8.79	7.419	7.581	8.065	6.452	6.694	7.097	6.129	6.935

117 45

P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
7.5	6.932	6.364	7.159	7.5	7.614	7.273	7.045	7.955	7.614	7.159	7.955	7.841	7.955	7.614	7.727	7.273	7.614	7.386	6.25
5.1	7.2	7.6	7.6	7.9	6.7	7.5	7.8	9	8.9	8.2	8	8	6.9	7.6	8.4	7.3	9	8.7	7.2
6.406	7.969	8.125	7.656	8.281	7.656	7.812	8.594	8.906	8.594	9.062	8.438	9.062	7.969	8.438	8.75	8.125	8.906	8.75	7.656
7.391	8.913	8.37	9.022	9.022	8.696	8.804	8.587	9.457	9.239	9.13	9.239	9.239	8.37	8.587	8.913	7.826	9.13	9.891	9.13
7.581	6.21	6.371	7.984	7.581	6.774	7.661	7.339	8.548	8.145	8.79	7.984	7.984	7.419	8.629	8.226	7.581	8.71	8.387	7.581

8.623 7.563

P31	P32	P33	P34
6.761	7.315	7.642	7.148
7.292	7.875	7.925	7.66
7.812	8.203	8.594	8.151
8.288	8.899	8.804	8.67
7.191	7.55	8.165	7.599

ANEXO 6 CALIFICACIONES QUE OTORGA LA MAESTRA

Tipo de evaluación: ORDINARIO (calificación definitiva)

porcentaje

	Período	Carrera	Nombre	Grupo	Promedio	No. Alumnos	Aprobados	Reprobados	Aprobados	Reprobados	Bajas
1	91	Diseño Ambiental	INTRODUCCION A LA COSTRUCCION DE MAQUETAS	201	5.25	43	29	14	67.44	32.56	6
2	91	Diseño Industrial	DIBUJO TECNICO VOLUMETRICO	201	4.68	32	18	14	56.25	43.75	0
3	91	Diseño Industrial	DIBUJO TECNICO VOLUMETRICO	202	4.42	33	19	14	57.58	42.42	0
4	93	Diseño Industrial	DIBUJO TECNICO PARA DISEÑO	101	3.10	37	14	23	37.84	62.16	2
5	93	Diseño Industrial	DIBUJO TECNICO PARA DISEÑO	102	3.05	40	10	30	25.00	75.00	0
6	93	Diseño Industrial	DIBUJO TECNICO INDUSTRIAL	311	2.93	31	11	20	35.48	64.52	1
7	93	Diseño Industrial	DIBUJO TECNICO INDUSTRIAL	312	6.04	25	19	6	76.00	24.00	0
8	93	Diseño Gráfico	DIBUJO TECNICO PARA DISEÑO	102	3.11	43	17	26	39.53	60.47	2
9	95	Diseño Ambiental	INTRODUCCION A LA COSTRUCCION DE MAQUETAS	201	4.84	32	21	11	65.63	34.38	1
10	95	Diseño Ambiental	INTRODUCCION A LA COSTRUCCION DE MAQUETAS	202	4.90	31	19	12	61.29	38.71	0
11	95	Diseño Gráfico	TALLER DE INVESTIGACIÓN	811	5.76	25	16	9	64.00	36.00	0
12	95	Diseño Industrial	DIBUJO TECNICO VOLUMETRICO	201	4.60	20	11	9	55.00	45.00	0
13	95	Diseño Industrial	DIBUJO TECNICO VOLUMETRICO	202	4.09	22	12	10	54.55	45.45	1
14	97	Diseño Industrial	DIBUJO TECNICO PARA DISEÑO	101	2.32	40	12	28	30.00	70.00	2
15	97	Diseño Industrial	DIBUJO TECNICO PARA DISEÑO	102	3.42	42	15	27	35.71	64.29	2
16	97	Diseño Industrial	DIBUJO TECNICO INDUSTRIAL	311	3.83	24	12	12	50.00	50.00	0
17	97	Diseño Gráfico	DIBUJO TECNICO PARA DISEÑO	101	4.14	41	19	22	46.34	53.66	1
18	97	Diseño Gráfico	DIBUJO TECNICO PARA DISEÑO	102	2.22	40	10	30	25.00	75.00	1
					4.04	601	284	317	49.04	50.96	19

3. CASO COMPUTACIÓN

ANEXO 1 INSUMOS

El material utilizado para analizar este caso, contempla los siguientes insumos:

CLASE	Videograbaciones de clase			Grupo de conversación	Entrevista a docente
	FECHA 1	FECHA 2	FECHA 3	FECHA 4	FECHA 5
Laboratorio de cómputo V	17-sep-09	29-oct-09	11.nov-09	25-nov-09	6 nov. Y 3 dic.
DURACIÓN	01:33:26	01:47:13	01:47:13	00:49:43	60 min
VIDEO	✓	✓	✓	✓	
AUDIO	✓	✓	✓	✓	✓

Las clases fueron grabadas en el semestre agosto diciembre 2009.

Las grabaciones fueron clases de dos horas, de 15:00 a 17 horas, los días:

1. 17 de septiembre de 2009
2. 29 de octubre de 2009
3. 11 de noviembre de 2009

ANEXO 2 FUENTES DE TRIANGULACIÓN

Los periodos considerados:

	Feb. jun. 08	Ago. dic. 08	Feb. jun. 09	Ago. dic. 09	Feb. jun. 2010*
Grupo de conversación				✓	
Evaluación docente por el alumno (cuantitativa y cualitativa)	✓	✓	✓	✓	✓
Evaluación del director (cuantitativa)	✓	✓	✓	✓	
Autoevaluación (cuantitativa)	✓	✓	✓	✓	

* En este semestre se innovó la escala que contestan los alumnos con dos preguntas extras, que fueron las que se revisaron.

ANEXO 3 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE ACTIVIDADES EN SU CLASE

Clase	1(laboratorio de cómputo)	2 (aula)	3 (aula)	observaciones
Tiempo introducción al tema	15	15 minutos	15	
Ejercicio	35	35 minutos	35	
Practica	45	40 minutos	40	
cierre	10	7 minutos	10	
Total tiempo	1:33	1:47	1:50	

ANEXO 4 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE EVALUACION DOCENTE**Apreciación de los estudiantes evaluación docente (cuantitativa)**

Semestre febrero junio 2008			
grupo	materia	Calificación general	observaciones
ICS 401	Laboratorio de cómputo IV	8.5 Arriba de la media (8.1)	*LCD 96 evaluación que le dan sus directivos
ICS 811	Automatización de sistemas	9.4 Arriba de la media (8.1)	**EAD autoevaluación 100+66+100+100+66
Semestre agosto diciembre 2008			
grupo	materia	Calificación general	observaciones
ICS 511	Laboratorio de cómputo V	9.4 Arriba de la media (8.0)	LCD 100 evaluación que le dan sus directivos
IET 101	Algoritmos	8.4 Arriba de la media (7.8)	EAD autoevaluación
IET 301	Programación visual	8.8 Arriba de la media (7.4)	100+66+100+100+66
IET 511	Acceso a datos de internet	8.7 Arriba de la media (7.4)	
ISS 101	Lógica de programación de computadoras	8.9 Arriba de la media (7.4)	
Semestre febrero junio 2009			
grupo	materia	Calificación general	observaciones
ICS 401	Laboratorio de cómputo IV	9.4 Arriba de la media (8.1)	LCD 100 evaluación que le dan sus directivos
ICS 811	Calidad en tecnologías de la información	9.2 Arriba de la media (8.1)	EAD autoevaluación
IT 401	Programación WEB	8.5 Debajo de la media (7.4)	100+66+100+100+100
IT 601	Programación de dispositivos móviles	9.1 Arriba de la media (7.4)	
ISS 801	Fundamentos de programación estructurada	8.9 Arriba de la media (7.9)	

Semestre agosto diciembre 2009			
grupo	materia	Calificación general	observaciones
ICS 511***	Laboratorio de cómputo V	8.6 Arriba de la media (7.8)	LCD 100 evaluación que le dan sus directivos
ICS 711	Laboratorio de cómputo VII	7.3 Abajo de la media (7.8)	EAD autoevaluación
IET 101	Introducción a la Programación	8.8 Arriba de la media (8.4)	100+100+100+100+66
IT 301	Programación visual	8.6 Arriba de la media (7.4)	
IT 511	Acceso a datos de internet	9.4 Arriba de la media (7.4)	

***LCD** = lista de control directivo. Se evalúa el cumplimiento administrativo y la participación en la vida de la escuela

****EAD**= escala de auto apreciación docente.- evalúa planeación, proceso enseñanza aprendizaje, relación maestro alumno, prácticas de evaluación y cumplimiento administrativo; respectivamente.

*** Grupo observado

De acuerdo a los datos cuantitativos arrojados por la evaluación que hacen los estudiantes, es un docente bien evaluado por ellos. En el caso de la evaluación que hacen los directivos, sale bien evaluado – por arriba de la media otorgada a los profesores.

El se autoevalúa generalmente muy bien, aunque en cada semestre ha considerado tener algún área de oportunidad: Proceso enseñanza aprendizaje y cumplimiento administrativo (08 1 y 2) Proceso enseñanza aprendizaje (09 1) y cumplimiento administrativo (09 2).

ANEXO 5 ANÁLISIS EVALUACIÓN FEBRERO JUNIO 2010

Se analizan solo dos preguntas de la escala que contestan los alumnos

29. Consideras que aprendiste en las clases de éste profesor calificación= 9.7

30. Si tuvieras oportunidad de volver a tomar clases con éste profesor ¿lo harías? Calificación = 9.7

Dio clases en tres carreras a cinco grupos de 2° a 8° semestre, lo evaluaron el 50% de sus alumnos (39 de 79)

Los estudiantes consideran que SI aprenden con este maestro y SI volverían a tener clases con él.

CAR	NOM	GPO	CVE	ALU	ALUD	ALUN	PRM	PRMC	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
11	ROBERTO	811	854	18	8	18	9.333	10	9.306	9.444	9.306	9.444	9.306	9.583	9.306	9.167	9.722	9.444
31	ROBERTO	401	425	8	8	8	9.708	10	10	9.688	8.75	10	10	9.062	9.375	10	9.375	8.75
31	ROBERTO	611	635	7	7	7	9.69	10	10	10	9.643	9.643	10	9.643	10	9.643	8.929	10
35	ROBERTO	201	208	25	8	25	9.693	10	9.2	9.9	9.9	9.8	9.9	9.7	9	9.6	9.2	9.1
35	ROBERTO	401	423	21	8	21	9.683	10	9.762	10	8.69	9.881	10	9.405	9.881	9.762	9.286	9.524

79 **39**

P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
9.72	10	9.306	9.44	9.44	9.2	9.583	9.444	9.444	8.889	9.306	9.167	8.889	9.028	9.028	8.889	9.444	9.306	9.167	9.306
9.06	9.69	9.688	10	9.38	9.7	10	10	10	9.688	10	10	10	9.375	10	10	10	10	10	9.688
10	9.64	9.643	10	9.64	9.6	9.286	9.643	10	9.286	10	10	10	8.929	10	7.5	10	10	10	10
9.7	9.9	9.8	9.8	9.9	9.3	9.8	9.5	9.9	9.9	9.9	9.9	9.9	9.7	9.6	9.8	9.8	9.9	9.7	9.8
9.76	9.76	9.405	9.52	9.64	9.6	9.762	9.405	9.881	9.881	9.881	10	9.524	9.405	10	9.762	9.524	9.762	9.881	9.881

9.75 9.735

P31	P32	P33	P34
9.48	9.34	9.132	9.33
9.48	9.81	9.922	9.71
9.76	9.64	9.554	9.69
9.58	9.74	9.812	9.69
9.64	9.64	9.732	9.68

ANEXO 6 CALIFICACIONES QUE OTORGA EL MAESTRO

Tipo de evaluación: ORDINARIO (calificación definitiva)

porcentaje

	Per iodo	Carrera Ingeniería en:	Nombre	Gru po	Prome dio	No. Alumnos	Aproba dos	Reproba dos	Aproba dos	Reproba dos	Baj as
1	91	Computación y Sistemas	LABORATORIO DE CÓMPUTO IV	401	4.21	32	14	18	43.75	56.25	2
2	91	Computación y Sistemas	AUTOMATIZACIÓN DE SISTEMAS	811	7.21	28	25	3	89.29	10.71	0
3	93	Computación y Sistemas	LABORATORIO DE CÓMPUTO V	511	5.78	32	22	10	68.75	31.25	0
4	93	Electrónica y Telecomunicaciones	ALGORITMOS	101	6.59	27	21	6	77.78	22.22	1
5	93	Tecnologías de Información	PROGRAMACION VISUAL	301	4.76	13	7	6	53.85	46.15	2
6	93	Tecnologías de Información	ACCESO A DATOS SOBRE INTERNET	511	7.23	17	16	1	94.12	5.88	0
7	93	Software y Sistemas Computacionales	LÓGICA DE PROGRAMACIÓN DE COMPUTADORAS	101	5.58	36	25	11	69.44	30.56	3
8	95	Computación y Sistemas	LABORATORIO DE CÓMPUTO IV	401	7.75	24	22	2	91.67	8.33	0
9	95	Computación y Sistemas	CALIDAD EN TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN	811	8.56	16	16	0	100.00	0.00	0
10	95	Tecnologías de Información	PROGRAMACIÓN WEB	401	5.25	12	7	5	58.33	41.67	0
11	95	Tecnologías de Información	PROGRAMACIÓN DE DISPOSITIVOS MÓVILES	611	7.53	15	14	1	93.33	6.67	0
12	95	Software y Sistemas Computacionales	FUNDAMENTOS DE PROGRAMACIÓN ESTRUCTURADA	201	6.06	31	19	12	61.29	38.71	1
13	97	Computación y Sistemas	LABORATORIO DE CÓMPUTO V	511	7.42	26	25	1	96.15	3.85	0
14	97	Computación y Sistemas	LABORATORIO DE CÓMPUTO VII	711	7.55	20	20	0	100.00	0.00	0
15	97	Electrónica y Telecomunicaciones	INTRODUCCIÓN A LA PROGRAMACIÓN	101	6.92	13	10	3	76.92	23.08	1
16	97	Tecnologías de Información	PROGRAMACION VISUAL	301	5.40	15	10	5	66.67	33.33	0
17	97	Tecnologías de Información	ACCESO A DATOS SOBRE INTERNET	511	7.16	6	5	1	83.33	16.67	0
					6.53	363	278	85	77.92	22.07	10

4 CASO PSICOLOGIA

ANEXO 1 INSUMOS

El material utilizado para analizar este caso, contempla los siguientes insumos:

	Videograbaciones de clase				Grupo de conversación	Entrevista a docente
CLASE	FECHA A	FECHA 1	FECHA 2	FECHA 3	FECHA 5	FECHA 6
Psicología -LM-	mar-09	01-oct-09	29-oct-09	13-nov-09	25-nov-09	6 nov. Y 3 dic.
DURACIÓN		44:59	53:10	48:15	46:23	50:00
VIDEO	✓	✓	✓	✓	✓	
AUDIO	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Esta maestra fue observada durante cuatro clases. Una de ellas como pilotaje, en la carrera de Lenguas Modernas, en marzo 2009.

En esta carrera en particular (psicología) realicé, 3 videograbaciones, que fueron grabadas en el semestre agosto diciembre 2009.

Las grabaciones fueron clases de 50 minutos de 12:00 a 13:00 horas, los días:

1. 01 de Octubre de 2009
2. 29 de octubre de 2009
3. 13 de noviembre de 2009

ANEXO 2 FUENTES DE TRIANGULACIÓN

Los periodos considerados:

	Feb. jun. 08	Ago. dic. 08	Feb. jun. 09	Ago. dic. 09	Feb. jun. 2010*
Grupo de conversación				✓	
Evaluación docente por el alumno (cuantitativa y cualitativa)	✓	✓	✓	✓	✓
Evaluación del director (cuantitativa)	✓	✓	✓	✓	
Autoevaluación (cuantitativa)	✓	✓	✓	✓	
Calificaciones asignadas a <i>los estudiantes</i>	✓	✓	✓	✓	

* En este semestre se innovó la escala que contestan los alumnos con dos preguntas extras, que fueron las que se revisaron.

ANEXO 3 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE ACTIVIDADES EN SU CLASE

Clase	A pilotaje (Realismo y Naturalismo)	1 (tema periódico y revista)	2 (tema entrevista)	3 (tema descripción)
Tiempo Arranque de la clase	10	15	12	15
Introducción al tema	10	8	10	9
Ejercicios/dinámicas				
Intervención de la maestra	10	5	10	15
Cierre de la clase	10	12	8	10
Total tiempo	40 minutos	40 minutos	40 minutos	49 minutos

ANEXO 4 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE EVALUACION DOCENTE**Apreciación de los estudiantes evaluación docente (cuantitativa)**

Semestre febrero junio 2008			
grupo	materia	Calificación general	Observaciones
LE 401	Atención educativa infantil	7.9 Abajo de la media (8.0)	*LCD 96 evaluación que le dan sus directivos **EAD autoevaluación 66+100+100+66+33
LE 402	Atención educativa infantil	6.3 Abajo de la media (8.0)	
LMO 201	Literatura Hispanoamericana	8.1 Arriba de la media (8.0)	
Semestre agosto diciembre 2008			
grupo	materia	Calificación general	Observaciones
LE 101	Clásicos de la Teoría Pedagógica	8.3 Arriba de la media (8.2)	LCD 96 evaluación que le dan sus directivos EAD autoevaluación 66+66+100+66+33
LE 511	Atención educativa al adolescente	6.8 Abajo de la media (8.2)	
LE 512	Atención educativa al adolescente	7.5 Abajo de la media (8.2)	
LMO 101	Literatura Universal	7.5 Abajo de la media (7.6)	
LMO 301	Literatura Mexicana	7.9 Arriba de la media (7.6)	
Semestre febrero junio 2009			
grupo	materia	Calificación general	Observaciones
LE 201	Teoría Pedagógica Contemporánea	7.5 Abajo de la media (8.4)	LCD 100 evaluación que le dan sus directivos EAD autoevaluación 66+66+100+33+33
LE 401	Estrategias para el aprendizaje significativo	7.3 Abajo de la media (8.4)	
LE 611	Atención educativa al adulto y la tercera edad	6.3 Abajo de la media (8.4)	
LE 612	Atención educativa al adulto y la tercera edad	7.5 Abajo de la media (8.4)	
LMO 201	Literatura Hispanoamericana	7.1 Abajo de la media (8.1)	
Semestre agosto diciembre 2009			
grupo	materia	Calificación general	observaciones
LE 101	Los clásicos de la teoría pedagógica	8.5 Arriba de la media (7.5)	LCD 85 evaluación que le dan sus directivos EAD autoevaluación 33+100+100+100+66+33
LE 301	Didáctica	5.3 Abajo de la media (7.5)	
LMO 101	Literatura Universal	8.3 Abajo de la media (8.4)	
LMO 301	Literatura Mexicana	8.0 Arriba de la media (7.4)	
***PSI 101	Comunicación profesional	6.6 Abajo de la media (8.0)	
PSI 102	Comunicación profesional	7.9 Abajo de la media (8.0)	

***LCD** = lista de control directivo. Se evalúa el cumplimiento administrativo y la participación en la vida de la escuela

****EAD**= escala de auto apreciación docente.- evalúa planeación, proceso enseñanza aprendizaje, relación maestro alumno, prácticas de evaluación y cumplimiento administrativo; respectivamente.

*** Grupo observado

De acuerdo a los datos cuantitativos arrojados por la evaluación que hacen los estudiantes, es una docente que tiende a ser mal evaluada por ellos. En el caso de la evaluación que hacen los directivos, tiende a ser bien evaluada – es decir si cumple con los procesos administrativos del ejercicio docente y se compromete con la escuela a participar. Llama la atención que en esta dimensión de cumplimiento administrativo ella se autoevalúa muy bajo.

Ella se autoevalúa generalmente bajo, en cada semestre ha considerado tener algún área de oportunidad:
En Planeación de manera consistente se percibe mal, Proceso enseñanza aprendizaje, bajo así como en la relación maestro alumno.

ANEXO 5 ANÁLISIS EVALUACIÓN FEBRERO JUNIO 2010

Se analizan solo dos preguntas de la escala que contestan los alumnos

29. Consideras que aprendiste en las clases de éste profesor calificación= 8.0

30. Si tuvieras oportunidad de volver a tomar clases con éste profesor ¿lo harías? Calificación = 8.2

Dio clases en una a un grupo de 2° semestre, lo evaluaron el 25% de sus alumnos (13 de 42)

Los estudiantes consideran que SI aprenden con este maestro y SI volverían a tener clases con él.

CAR	FOL	NOM	GPO	CVE	ALU	ALUD	ALUN	PRM	PRMC	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
28	1909	Cristina	201	213	42	13	42	8.234	10	8.512	7.56	8.095	8.095	7.976	7.738	8.214	8.75	8.81	6.488

P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
7.798	8.274	7.738	7.738	6.964	9.405	8.512	8.274	6.964	7.798	8.095	8.512	9.464	9.583	8.988	9.345	8.036	8.988	8.036	8.274

P31	P32	P33	P34
8.026	7.924	8.876	8.234

ANEXO 6 CALIFICACIONES QUE OTORGA LA MAESTRA

Tipo de evaluación: ORDINARIO (calificación definitiva)

porcentaje

	Período	Carrera	Nombre	Grupo	Promedio	No. Alumnos	Aprobados	Reprobados	Aprobados	Reprobados	Bajas
1	91	Educación	ATENCIÓN EDUCATIVA INFANTIL	401	9.26	15	15	0	100.00	0.00	0
2	91	Educación	ATENCIÓN EDUCATIVA INFANTIL	402	9.06	16	16	0	100.00	0.00	0
3	91	Lenguas Modernas	LITERATURA HISPANOAMERICANA	201	8.86	44	44	0	100.00	0.00	0
4	93	Educación	LOS CLÁSICOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA	101	8.52	25	22	3	88.00	12.00	1
5	93	Educación	ATENCIÓN EDUCATIVA AL ADOLESCENTE	511	8.46	15	14	1	93.33	6.67	0
6	93	Educación	ATENCIÓN EDUCATIVA AL ADOLESCENTE	512	8.64	14	14	0	100.00	0.00	0
7	93	Lenguas Modernas	LITERATURA UNIVERSAL	101	7.91	45	41	4	91.11	8.89	2
8	93	Lenguas Modernas	LITERATURA MEXICANA	301	7.97	39	36	3	92.31	7.69	0
9	95	Educación	TEORÍA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA	201	8.75	20	18	2	90.00	10.00	0
10	95	Educación	ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	401	9.13	15	15	0	100.00	0.00	0
11	95	Educación	ATENCIÓN EDUCATIVA AL ADULTO Y LA TERCERA EDAD	611	8.8	15	15	0	100.00	0.00	0
12	95	Educación	ATENCIÓN EDUCATIVA AL ADULTO Y LA TERCERA EDAD	612	8.5	14	13	1	92.86	7.14	0
13	95	Lenguas Modernas	LITERATURA HISPANOAMERICANA	201	8.1	37	34	3	91.89	8.11	2
14	97	Educación	LOS CLÁSICOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA	101	8.61	18	17	1	94.44	5.56	0
15	97	Educación	DIDÁCTICA	301	9.06	15	15	0	100.00	0.00	0
16	97	Lenguas Modernas	LITERATURA UNIVERSAL	101	8.41	48	45	3	93.75	6.25	1
17	97	Lenguas Modernas	LITERATURA MEXICANA	301	9.03	30	29	1	96.67	3.33	0
18	97	Psicología	COMUNICACIÓN PROFESIONAL	101	8.19	26	24	2	92.31	7.69	0
19	97	Psicología	COMUNICACIÓN PROFESIONAL	102	8.46	30	29	1	96.67	3.33	1
					8.6		456	25	95.44	4.56	7