



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE
MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
PSICOLOGIA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

**PENSAMIENTO Y PRACTICA DOCENTE
EN UNA INNOVACION EDUCATIVA:
Estudios de caso de dos Maestras de Primaria**

T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
TATIANA CECILIA GOLDRINE GODOY

JURADO DE EXAMEN DE GRADO
DIRECTORA: DRA. SYLVIA ROJAS RAMIREZ
COMITÉ : DRA. ILEANA SEDA SANTANA
DR. MARIO RUEDA BELTRÁN
DR. JUAN M. PIÑA OSORIO
DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA
DRA. ROSA FLORES MACÍAS
DR. MIGUEL MONROY FARÍAS

México,D.F.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

1. Introducción	6
2. Propósitos de la investigación	9
3. Marco Teórico	10
3.1 Innovar en educación	10
3.2 El estudio del pensamiento y la práctica del docente	15
3.2.1 El pensamiento del docente	16
3.2.1.a. Conocimiento práctico del docente	18
3.2.1.b. Las teorías implícitas del profesor	20
3.2.1.c. Las creencias del docente	20
3.2.1.d. El pensamiento didáctico del docente	21
3.2.1.e. Las teorías que apoyan la acción y las teorías en uso	22
3.2.1.d. Discusión en torno de los constructos que se han utilizado para indagar el pensamiento del docente	22
3.2.2 La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje	26
3.2.2.1 El rol del docente	28
3.2.2.2 El análisis de la práctica docente a través de la interactividad y los mecanismos de influencia educativa	29
3.2.2.2.a. Interactividad	29
3.2.2.2.b. Mecanismos de influencia educativa	31
3.2.2.2.b.i. La construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos	32
3.2.2.2.b.ii El traspaso progresivo del control y responsabilidad en el aprendizaje del profesor a los alumnos	33
3.3 Descripción del Programa Aprendiendo Juntos	37
4. Método	42
4.1 Preguntas temáticas para orientar la toma y análisis de datos durante el estudio de caso	43
4.2 Instrumentos	44
4.3 Propuesta para el análisis de los datos	45
4.3.1 <i>Propuesta de análisis de los datos para describir el pensamiento de las profesoras</i>	46
4.3.2 <i>Propuesta de análisis de los datos para describir la práctica docente</i>	46
4.4 Unidades temáticas para la presentación del estudio de casos	58
5. Resultados	60
5.1 El caso de la Maestra Rebeca	60
5.1.1 ¿Quién es Rebeca?. Antecedentes de formación y actualización Profesional	60
5.1.2 ¿Cuál es el proceso por el cual transita la maestra Rebeca durante su participación en el PAJ?	61
5.1.2.1 ¿Cómo se relaciona la Maestra Rebeca con el PAJ?	61
5.1.2.2 La participación de la Maestra en las sesiones del PAJ	65
5.1.2.3 ¿Cómo lleva la Maestra el PAJ al salón de clases?	69
5.1.2.4 Sus entendimientos sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas en el PAJ	72
5.1.2.5 La relación de la maestra con las actividades de formación en servicio	75
5.1.3 ¿Cómo se puede caracterizar el pensamiento de la Maestra Rebeca?	77

5.1.4 ¿Cómo se puede describir y analizar la práctica docente de la Maestra Rebeca?	86
5.1.5 En busca de relaciones entre pensamiento – práctica – innovación educativa	105
5.1.5.a) Comparando la 1° con la 2° clase de la asignatura de Español	105
5.1.5.b) Comparando la 2° con la 15° sesión del PAJ	105
5.1.5.c) Comparando las clases de Español con las sesiones del PAJ	107
5.1.5.d) Estableciendo relaciones con el pensamiento de Rebeca	108
5.2 El caso de la Maestra Esperanza	111
5.2.1 ¿Quién es Esperanza? Antecedentes de formación y actualización profesional	111
5.2.2 ¿Cuál es el proceso por el cual transita la maestra Esperanza durante su participación en el PAJ?	112
5.2.2.1 ¿Cómo se relaciona la Maestra Esperanza con el PAJ?	112
5.2.2.2 Algunos comentarios o críticas de parte de la docente hacia el PAJ	115
5.2.2.3 ¿Cómo influencia lo personal en la relación de la maestra con la innovación?	116
5.2.2.4 ¿Cómo es su participación en las sesiones del PAJ?	117
5.2.2.5 ¿Cómo lleva la Maestra el PAJ al salón de clases?	122
5.2.2.6 Su comprensión sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas en el PAJ	126
5.2.2.7 La relación de la maestra con las actividades de formación en servicio	131
5.2.3 ¿Cómo se puede caracterizar el pensamiento de la Maestra Esperanza?	135
5.2.4 Descripción y análisis de la práctica docente de la Maestra Esperanza	142
5.2.5 En busca de relaciones entre pensamiento – práctica – innovación educativa	159
5.2.5.a) Comparando la 1° con la 2° clase de la asignatura de Español	159
5.2.5.b) Comparando la 2° con la 15° sesión del PAJ	160
5.2.5.c) Comparando las clases de Español con las sesiones del PAJ	163
5.2.5.d) Estableciendo relaciones con el pensamiento de Esperanza	164
6. Discusión	166
7. Conclusiones	188
7. Referencias	193
8. Anexos	200
Anexo 1. Investigaciones nacionales sobre el pensamiento del profesor	200
Anexo 2. Categorías de análisis utilizadas en algunas investigaciones nacionales para estudiar la práctica docente	208
Anexo 3. Cuestionario para maestros	210

Tablas

Tabla 1.	Tipos de intercambios iniciados por la maestra	48
Tabla 2.	Tipos de intercambios iniciados por un alumno	49
Tabla 3.	Listado de las actuaciones de la docente	50
Tabla 4.	Listado de las actuaciones de los alumnos	51
Tabla 5.	Segmentos de interactividad en las clases de Español y en las sesiones del PAJ de la Maestra Rebeca	96
Tabla 6.	Porcentaje de intercambios iniciados por Rebeca y por sus alumnos	98
Tabla 7.	Frecuencia de turnos de alumnos sin intervención de la maestra Rebeca	98
Tabla 8.	Intercambios maestra – alumno iniciados por la maestra Rebeca	99
Tabla 9.	Intercambios Maestra Rebeca – Alumnos iniciados por alumnos	99
Tabla 10.	Listado de la actuación docente de la maestra Rebeca	103
Tabla 11.	Listado de la actuación de los alumnos de la maestra Rebeca	104
Tabla 12.	Segmentos de interactividad en las clases de Español y en las sesiones del PAJ de la Maestra Esperanza	152
Tabla 13.	Porcentaje de turnos de la Maestra Esperanza y sus alumnos	153
Tabla 14.	Porcentaje de intercambios iniciados por Esperanza y sus alumnos	153
Tabla 15.	Frecuencia de turnos de alumnos sin intervención de la Maestra Esperanza	154
Tabla 16.	Intercambios maestra – alumnos iniciados por la maestra Esperanza	154
Tabla 17.	Intercambios Maestra Esperanza – Alumnos iniciados por alumnos	155
Tabla 18.	Listado de actuación docente de la Maestra Esperanza	158
Tabla 19.	Listado de actuación de los alumnos de la Maestra Esperanza	158

Resumen

Se aborda el tema del cambio educativo a través de dos estudios de caso, con dos maestras de Educación Primaria que participaron en el programa de innovación educativa denominado Aprendiendo Juntos (en adelante PAJ), implementado en su escuela. Se analiza el pensamiento del profesor y la práctica del docente en las clases de la asignatura de Español y en las sesiones del PAJ con el propósito de: a) describir el pensamiento docente y dar cuenta del proceso reportado por las maestras, así como valorar la posible influencia que puede tener la participación en el PAJ y b) describir y comparar la práctica docente de dos clases de Español con dos sesiones del PAJ (la primera y la última). Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas, filmaciones y entrevistas de estimulación del recuerdo, de las profesoras comentando sus videos.

Se caracterizó el pensamiento del profesor de ambas maestras. Para describir la práctica docente se retomó el término interactividad. A partir del análisis de los videos se identificaron segmentos de interactividad y se elaboraron mapas de interactividad. Se elaboró un listado de 33 actuaciones observadas en la maestra y otro de 25 actuaciones observadas en los alumnos, agrupadas en los ámbitos de contenidos, procedimientos, tarea, seguimiento y retroalimentación, y organización del trabajo. Se identificaron 5 tipos de intercambios iniciados por la profesora y 4 iniciados por los alumnos.

En el caso de la maestra Rebeca, se identificaron creencias relacionadas con el un rol activo de los alumnos en su aprendizaje, el apoyo que la maestra y los compañeros pueden brindar al proceso de aprendizaje y el trabajo en equipo como una estrategia para apoyar el aprendizaje; las cuales coinciden con los postulados del PAJ, lo que le facilitó a la docente la comprensión del programa. La maestra consideró que el PAJ reafirmó su estilo como profesora, orientado a "hacer pensar al alumnos y no darles todo masticado"; le sugirió guiar a los niños a construir su propio conocimiento en vez de asumir un rol de informador y su participación en el PAJ la describió como "un curso en la práctica". El análisis del porcentaje de turnos en el discurso mostró que en la última sesión del PAJ, los alumnos ocuparon un 63% en contraste al 55% observado en la 1º clase de español. Así mismo en la última sesión los alumnos iniciaron un 51% de los intercambios, en comparación con un 20% observado en la 1º clase. En cuanto a las actuaciones de la profesora con mayor porcentaje, en español se ubicaron en los ámbitos de contenidos y seguimiento maestra-alumnos; en el PAJ, en los ámbitos de la tarea, los procedimientos y el seguimiento maestra-alumnos. Los datos mostraron la presencia de dos tipos de contextos: las clases de español donde se trabaja alrededor de los contenidos y el PAJ donde se trabaja alrededor de la tarea y los procedimientos para resolver la tarea. En los alumnos, en la última sesión se observó una mayor autonomía para resolver la tarea, lo que fue interpretado como un progresivo traspaso de control desde la profesora hacia los alumnos.

En el caso de la maestra Esperanza, la profesora reportó que el programa le causaba inseguridad porque sentía que no disponía de las herramientas para llevar al aula lo que se realiza en el PAJ. Al finalizar, considera que le ayudó y le dio confianza en sí misma. Se identificaron creencias relacionadas con "traer al salón" las experiencias de los alumnos, hacer uso de inferencias de manera previa a la lectura y una preocupación por motivar a los estudiantes a hablar y participar. Tomando como referencia la 1º clase, 2º sesión del PAJ, 2º clase y 15º sesión, tanto en el porcentaje del discurso como en el inicio de intercambios se dio un aumento en la participación de los alumnos, quienes en la 15º sesión presentan su mayor ganancia con un 55% del discurso y un 28% de inicio de intercambios. Comparando la primera con la segunda clase, en la 2º baja el ámbito de seguimiento, los porcentajes en los ámbitos de contenidos y tarea se igualan, y hay un leve incremento en los ámbitos de procedimientos y organización del trabajo de los alumnos. En la última clase, la profesora se dedica a apoyar a los alumnos en la formulación de preguntas y se presenta un segmento de interactividad dedicado a explicitar el procedimiento para resolver la tarea. Los datos arrojan información sobre tres aspectos que fueron influenciados por su participación en el PAJ : una mayor dedicación a apoyar a los alumnos en la resolución de las tareas; uso y cambios en su concepción del trabajo en equipo; y comprensión y uso de algunas estrategias de comprensión y producción de textos.

Las maestras se involucraron en un proceso de observar sus propias prácticas e intentar comprender y usar las propuestas del Programa Aprendiendo Juntos. La investigación evidencia que la participación de los docentes en una innovación puede promover - en alguna medida - que los docentes orienten sus creencias y prácticas hacia el aprendizaje de los alumnos y logren un mejor ajuste de la ayuda pedagógica. Se reafirma que el pensamiento del profesor constituye un tamiz frente a las innovaciones y que por lo tanto, el diálogo con las creencias y prácticas debe ser considerado un elemento fundamental para que las innovaciones se concreten en el aula.

1. Introducción

La Educación en América Latina tiene profundos desafíos para el siglo XXI, que se pueden resumir en tres puntos: aumentar la cobertura en educación preescolar, básica y media; mejorar la calidad y resultados de las competencias básicas particularmente del alumnado de los sectores más desfavorecidos y modernizar la educación técnica a nivel medio y superior. A modo de ejemplo de estos desafíos, se puede mencionar que un 12% de los jóvenes entre 15 y 19 años, alrededor de seis millones de personas, no han concluido la educación primaria (UNESCO, 2005).

El panorama actual evidencia que en términos de equidad y calidad se presentan resultados magros, como por ejemplo, a brecha que separa a las escuelas públicas de las privadas con los consecuentes resultados en el aprendizaje; el bajo rendimiento de los alumnos sobre todo en los sectores pobres; altas tasas de repetición y deserción escolar; desvinculación entre lo que se enseña en la escuela y las exigencias de las ocupaciones y requerimientos de la sociedad y por último, el deterioro de las condiciones de trabajo del profesor y la desprofesionalización de la carrera docente (Vaillant, 2005).

Desde la perspectiva del rendimiento de los alumnos, los resultados del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados para alumnos de 3º y 4º grado de Educación Primaria realizado en el año 1997¹, indican un bajo rendimiento para la región en lenguaje y matemática (a excepción de Cuba, donde los rendimientos son altos). Inclusive en matemática los resultados fueron más bajos que en lenguaje (UNESCO, 2004).

El Programa Internacional de Evaluación de los estudiantes (PISA, 2001)², muestra que los resultados de los países de América Latina son desalentadores en términos absolutos y comparativos. Los resultados locales están por debajo del promedio de los países OCDE. EL 48% de los estudiantes chilenos y el 44% de los mexicanos se encuentran en el nivel I o menos. En contraste, en Canadá un 70,5% y EEUU un 60,5 % muestra un desempeño de nivel III o superior, mientras que para los países de América Latina ese porcentaje oscila entre 3,8% en Perú y 23% en Argentina (UNESCO, 2005).

Por otra parte, se cuenta con los datos arrojados por un estudio cualitativo realizado en escuelas³, que estando localizadas en contextos socioeconómicos

¹ Realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE.), de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Con la participación de 13 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

² Dirigido a alumnos de 15 años para establecer el grado de preparación para afrontar los desafíos que impone el mundo moderno, medido en las aptitudes en lectura, matemática y ciencias desde una perspectiva de aplicación de los conocimientos y habilidades en la resolución de situaciones que se enfrentan en la vida cotidiana. Con la participación de los países miembros de la OCDE y cinco países latinoamericanos Argentina, Brasil, Chile, Perú y México (miembro de la OCDE).

³ El estudio consideró escuelas de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela (UNESCO, 2002).

adversos obtienen resultados destacables, en términos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos muestran que los docentes de estas escuelas logran innovar con éxito en sus estrategias para el logro de los aprendizajes de los alumnos y que esto fue un factor que incidió positivamente en los resultados obtenidos por dichas escuelas. Se observó que estos docentes usan un repertorio amplio de estrategias de trabajo pedagógico, la planificación es considerada como un elemento central dentro de las estrategias pedagógicas, la clase es una actividad grupal de análisis y reflexión conjunta, se da un uso no tradicional del error, el juego es considerado como una alternativa pedagógica eficaz, se observa un clima de confianza entre estudiantes y profesores, se le da importancia a las rutinas diarias, a la capacitación docente y se observa un alto grado de compromiso del profesor con su quehacer, por mencionar algunos hallazgos (UNESCO, 2002).

A nivel de las orientaciones derivadas de la UNESCO, el Marco de Acción de Educación para Todos dentro de sus seis objetivos (establecidos en Dakar, Senegal, 2000) da énfasis a la formación y competencias profesionales de los profesores. El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe retomando este marco tiene como uno de sus focos estratégicos el fortalecimiento del protagonismo de los docentes en el cambio educativo, con el objeto de que estos logren responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Del conjunto de antecedentes anteriormente presentados urge una mejora en la cobertura, calidad y equidad de los sistemas educativos de nuestros países.

Si los docentes son uno de los factores más importantes en la organización y entrega de los servicios educativos, la mejora en la calidad de la educación tiene que ser con los docentes y no para los docentes. Un elemento clave que puede incidir positivamente en el mejoramiento de los aprendizajes escolares es sin duda, el rol del docente como facilitador de los aprendizajes de los niños, sin con ello desconocer la totalidad de los elementos que integran el sistema educativo y la responsabilidad del Estado en la profesionalización de la carrera docente.

Las reformas educativas implementadas en la década de los años ochenta y noventa registraron parcialmente el cumplimiento de sus propósitos en la mayor parte de los países de América Latina, tanto por razones de administración, gestión y política, como porque consideraron parcialmente la voz y el quehacer de los profesores. Si el propósito fundamental de las reformas educativas es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, las políticas educativas tienen que tener como centro la profesionalización de los docentes desde una perspectiva integral e involucrar a los maestros en las reformas e innovaciones educativas: para cambiar la educación es necesario hacerlo con los profesores (Vaillant, 2005). Por lo mismo, trabajar desde y con los profesores es un aliado fundamental para la implementación e institucionalización de los procesos de cambio en la escuela.

En los países latinoamericanos, numerosos recursos humanos y económicos son destinados para mejorar la calidad de la educación. Programas de reforma

educativa desde el nivel central junto con iniciativas centradas en la escuela, invaden el sistema educativo, con la percepción generalizada de resultados parciales. Las investigaciones sobre el proceso de cambio en la escuela alertan sobre la complejidad que conlleva alterar las prácticas pedagógicas habituales. Lo central en una innovación es sacarla de los decretos normativos y de los cursos de capacitación, para hacerla “vida” en la escuela y en el salón de clases, es decir, en la cotidianidad de los maestros y de los alumnos. En última instancia, un cambio educativo certero es el que altera las prácticas y creencias del maestro, y se centra en mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Con este contexto social como marco global de referencia, la presente investigación se proyecta desde la psicología educativa para observar y comprender el proceso del cambio educativo desde el profesor. La pregunta de investigación es ¿qué pasa con los profesores cuándo participan en un programa de innovación educativa?.

Con el propósito de responder a esta pregunta, la investigación se sitúa en un espacio micro – una escuela primaria del Distrito Federal - con un enfoque cualitativo a través de dos estudios de casos, con dos maestras que participaron en un programa de innovación implementado en su escuela.

La enseñanza y el aprendizaje en el aula se enfoca desde una concepción constructivista. Para estudiar el pensamiento del docente se retoma como referente teórico la línea de investigación dedicada a estudiar el pensamiento del profesor. Para analizar la práctica del docente se retoma el término interactividad. Se analizan entrevistas, entrevista de estimulación del recuerdo y videos de las clases y sesiones del programa de innovación. Con esta información se describe el pensamiento y las prácticas de las dos profesoras, mientras participan en el programa de innovación.

El contexto en el cual se realiza la investigación, lo brinda la puesta en marcha del programa “Aprendiendo Juntos: fortalecimiento de competencias sociales, cognoscitivas, psicolingüísticas y tecnológicas a través de una innovación educativa”. Este programa fue diseñado e implementado en la escuela, por el Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. La implementación de este programa en una escuela primaria, brinda un ambiente propicio para estudiar a los profesores frente al cambio educativo.

A continuación se presentan los objetivos de la investigación, los referentes teóricos y metodológicos. Se describe el Programa Aprendiendo Juntos y el procedimiento seguido para la toma de datos, la propuesta de análisis de los mismos y los resultados obtenidos en los dos estudios de caso: la maestra Rebeca y la maestra Esperanza. Se construye una discusión entorno a los resultados y se presentan las conclusiones finales.

2. Propósitos de la investigación

2.1. Objetivo general

Investigar el pensamiento y la práctica del docente en el contexto de una innovación educativa

2.2. Objetivos específicos

1. Indagar el pensamiento del profesor para describir el proceso por el cual transita la maestra cuando participa en el Programa Aprendiendo Juntos.
2. Analizar la práctica de la maestra en las sesiones del Programa Aprendiendo Juntos y en las clases regulares de la asignatura de español.
3. Relacionar el pensamiento con la práctica del docente en el contexto del Programa Aprendiendo Juntos.

3. Marco teórico

3.1 Innovar en educación

Fullan y Stiegelbauer (1997) sugieren que en la puesta en marcha de un programa o proyecto de innovación educativa, se requiere de dos brazos que den sostén al proyecto innovador. Por un lado, el manejo de la innovación en sí misma con los elementos que la caracterizan y por otro, el manejo del proceso del cambio en la escuela. En este apartado se describirá una concepción del proceso de cambio educativo retomando los planteamientos de Fullan (1993; Fullan y Stiegelbauer, 1997; Fullan, Bennett y Rolheiser-Bennett, 1990), derivado principalmente de investigaciones en escuelas de Estados Unidos y Canadá, junto a otros autores con posturas afines (Bolívar, 1999; García, 1997; Hargreaves, 1998; Maehr y Midgley, 1996).

Considerando estas aportaciones teóricas es posible describir el proceso de cambio en la escuela y su influencia en la práctica y pensamiento del docente, mediante las siguientes características:

a) Innovar implica un cambio en los modos de hacer o pensar que afecta a los actores de la escuela porque altera el estado previo existente (Bolívar, 1999). La afirmación de que los docentes responden con actitudes de rechazo y temor, se explica porque la innovación es percibida como una amenaza a la identidad ocupacional del docente que ha sido elaborada dentro de la cultura laboral en la que el maestro está inmerso (Fullan y Stiegelbauer ,1997; Hargreaves, 1998).

b) Innovar implica un proceso de aprendizaje para los maestros, ya sea en el uso de nuevos materiales de apoyo como textos y guías para el maestro, y/o la utilización de nuevas estrategias o métodos de enseñanza, o bien, diferentes convicciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (Fullan y Stiegelbauer, 1997). Esto nuevos elementos se constituyen en elementos que el docente debe incluir en su práctica tradicional, implicando un proceso de aceptación, práctica e introducción en las rutinas habituales.

c) Innovar implica elaborar un significado subjetivo de la innovación. La innovación como proyecto es externa al maestro y generalmente está diseñada por personas alejadas de la cultura escolar cotidiana. Por el contrario, la práctica docente es generada por un saber profesional personal, que aglomera las estrategias y creencias docentes con las que el maestro se maneja diariamente en el salón. Para poder incorporar a la práctica cotidiana nuevas procedimientos didácticos y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, es necesario que el docente elabore un significado subjetivo del cambio, es decir una comprensión personal de la innovación educativa (Bolívar, 1999; Fullan y Stiegelbauer ,1997; García, 1997).

d) Innovar implica trabajo en equipo entre los docentes de la escuela. El significado subjetivo del cambio, es a su vez, un significado compartido entre los maestros, como una manera común de ver la escuela y compartir las metas educativas. Las investigaciones en escuelas donde la puesta en marcha de

proyectos innovadores ha sido exitosa, evidencian que el fomento de una cultura colaborativa favorece tanto la puesta en marcha de una innovación como su permanencia en el tiempo (Hargreaves, 1998).

e) Innovar implica el desarrollo profesional de los docentes unido al desarrollo de la escuela (Fullan, Bennett y Rolheiser-Bennett, 1990). Tanto la elaboración de un significado subjetivo del cambio como la promoción de una cultura colaborativa requieren que las instituciones educativas brinden el apoyo y la presión necesaria para motivar y sustentar el cambio (Fullan, 1993). La consolidación de un equipo de profesores apoyados por la dirección de la escuela, dedicados a la implementación de la innovación, asegura la sustentabilidad de un programa de mejora (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

f) Innovar en educación es un proceso no un acontecimiento puntual. Como proceso conlleva algunas fases identificadas a través de las investigaciones sobre la permanencia o rechazo de las innovaciones en las escuelas. Estas fases son: *iniciación* (decisión de adoptar y proseguir con un proyecto de innovación educativa), *implementación* (2-3 años de puesta en práctica) y *continuación o institucionalización* (incorporación a la escuela o desaparición por desgaste), (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

g) Innovar implica disponer de una alternativa factible, relevante y disponible. La innovación debe ser percibida como necesaria por los maestros, ofreciendo posibilidades concretas de aplicación en el aula (Fullan y Stiegelbauer, 1997). Por lo general, una innovación educativa es elaborada en instancias jerárquicamente superiores a la escuela, sin necesariamente responder a las necesidades percibidas por los docentes; por lo que para éstos se presenta como una idea “de los de arriba”, que ahora los maestros de aula tienen que implementar. A su vez, la puesta en marcha de las innovaciones, generalmente no contempla un proceso sistemático de formación en servicio para la apropiación de ésta por parte de los docentes. Como resultado la innovación se acumula a una lista de intentos fallidos de cambios y permanece en el pensamiento de los docentes la idea de que las innovaciones no son útiles y que son preferibles los métodos de enseñanza habituales.

h) Innovar implica capacitación sistemática y en servicio para los docentes. Las investigaciones en formación docente evidencian que el apoyo sistemático y en servicio favorece el uso en el aula de los elementos de la innovación, por sobre los cursos tomados fuera de la escuela y sin apoyo directo para la transferencia al aula (Bolívar, 1999; Fullan y Stiegelbauer, 1997).

i) Innovar implica cambios en tres dimensiones del quehacer docente: materiales nuevos o revisados; nuevas estrategias para la enseñanza y/o posibles alteraciones de las creencias de los docentes. Por lo tanto, una innovación educativa conlleva un cambio en las creencias y prácticas educativas, para evitar que la nueva propuesta quede sumida en el quehacer tradicional (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

j) Innovar implica centrarse en el aprendizaje de los estudiantes entendido como un proceso (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Maehr y Midgley, 1996). Esto

significa el desarrollo integral del alumno, para conjugar con armonía el desarrollo personal – social, físico y cognitivo; con énfasis en la promoción de las capacidades de aprender a aprender por sobre la memorización de contenidos.

k) Innovar en educación implica reflexión. Los autores interesados en investigar el pensamiento y práctica docente coinciden en que la aceptación de nuevas propuestas educativas requiere de un proceso de reflexión sobre la práctica y el pensamiento del profesor, para evidenciar las propias creencias y poder transitar por un proceso de aceptación de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que ofrece la innovación (Arbesú y Figueroa, 2001; Figueroa, 2000; Monroy, 1991, 2000; Monroy y Díaz, 2001; Richardson, 1996; Sola, 1999).

Para evidenciar las posibilidades que brinda ésta caracterización como un marco de referencia para comprender la implementación de procesos de cambio en la escuela, a continuación se comentan dos investigaciones que reportan la puesta en marcha de propuestas educativas.

Calvo (1994) realizó un seguimiento etnográfico en una escuela primaria ubicada en Ciudad Juárez, Chihuahua, para obtener información de la vida cotidiana en la escuela durante el primer año posterior a la puesta en marcha del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica de 1992. Los maestros recibieron un seminario de capacitación breve y de escasa aplicación al aula, por lo que Calvo comenta “se modernizó a los maestros en cinco días” (p.340) con la premisa implícita de “preocúpense por el cómo hacerle porque nadie les va a decir” (p.354). La propuesta de usar diferentes fuentes didácticas, la supervisión y apoyo permanente, así como el trabajo colegiado que venían indicados en el Acuerdo, no se hicieron presente de manera sistemática en la escuela, por lo que la autora afirma que al final del año, las prácticas docentes no se modificaron y los profesores continuaron con sus metodologías de enseñanza.

En este caso, se está en presencia de una reforma educativa propuesta en dirección vertical de arriba hacia abajo (Bolívar, 1999), implantada a través de una estrategia piramidal. Este tipo de reformas generalmente no son percibidas como necesarias por los maestros, supuestos responsables principales de que la innovación se ponga en marcha en el aula. Se genera la ausencia de la construcción de un significado subjetivo sobre la propuesta de innovación. Como reporta Calvo (1994) se capacitó a los profesores a través de un curso breve, lo que permite inferir una concepción del cambio como hecho y no como proceso. Estos elementos, aunados a la falta de comprensión por parte de los docentes del uso de las nuevas fuentes didácticas, de la carencia de una supervisión sistemática, la escasez de espacios de trabajo y de reflexión conjunta, son algunos ingredientes que permiten sugerir una explicación de porqué al final del primer año de modernización las prácticas docentes continuaban en sus esquemas tradicionales. Calvo (1994) señala que en el Acuerdo se establece que el fundamento de la Educación Primaria es el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y matemáticas, metas educativas consideradas como relevantes por los docentes de la escuela en estudio,

quienes siguieron promoviéndolas según sus propias estrategias de enseñanza. Entonces al parecer, el cambio quedó sumido en las prácticas habituales.

Por otra parte, Díaz Barriga (1998) reporta su investigación realizada con docentes de Historia en Educación Superior. A nivel de los docentes, la investigación se propuso analizar los procesos de pensamiento en el ámbito de la enseñanza de la Historia en el Bachillerato; diseñar, conducir y evaluar un programa de formación docente en servicio que conjuntara aspectos conceptuales, reflexivos y prácticos para revisar y mejorar la enseñanza; y por último, diseñar junto a los maestros una propuesta didáctica para implementar en el aula, tomando como referente los postulados del enfoque constructivista. Contrastando la 1° secuencia didáctica impartida por los docentes antes del curso de formación docente con la 2° secuencia didáctica impartida después del curso, se observó que los docentes tendieron a utilizar estrategias de enseñanza que permitieron a los estudiantes una mejor comprensión de los contenidos históricos y avance en algunas habilidades de dominio para la disciplina. Como resultado del programa de formación docente, los maestros planearon y realizaron sus clases incorporando elementos de la didáctica de la Historia, derivaron proyectos personales y colectivos de apoyo psicopedagógico de orientación constructivista, realizaron un trabajo docente colegiado y se conformó un grupo de maestros encargados de dar continuidad a los proyectos.

Al analizar la investigación de Díaz Barriga (1998) es posible constatar que el programa de formación docente diseñado para propiciar cambios en la enseñanza, se fundamentó en las necesidades referidas por los docentes, se construyó junto a los maestros para apoyar la resolución de los problemas percibidos en el aula y se sustentó en el estudio previo del pensamiento de los profesores. Así mismo, el programa incorporó el análisis de las prácticas educativas, la reflexión sobre las concepciones de los docentes y un apoyo sistemático de formación en servicio. Estos antecedentes sumados a la aplicación en el aula de los contenidos y procedimientos revisados en el curso de formación, así como la creación de proyectos personales y colectivos, permiten suponer una construcción compartida de significados en torno al enfoque constructivista propuesto en el programa de formación docente. Esto significa que los profesores pudieron incorporar en su pensamiento y práctica docente, algunos principios constructivistas porque elaboraron un significado personal, adaptado a su propio estilo de enseñanza y reforzado por el análisis y apoyo colectivo entre los maestros.

Contrastando el reporte de Díaz Barriga (1998) con el de Calvo (1994), se observa que en el primer caso se logró incidir en la práctica docente y en los resultados de aprendizaje en los estudiantes. Aún cuando en el caso de Díaz Barriga se dispuso de un equipo de asesores para dar seguimiento continuo a los docentes, situación altamente deseable pero de escasa factibilidad en las instituciones educativas gubernamentales, sus hallazgos evidencian la necesidad de sustentar la puesta en marcha de innovaciones educativas y programas de formación docente, en principios orientadores derivados de la investigación nacional e internacional.

En el caso particular de la presente investigación, el análisis de la comprensión del programa de innovación por parte de las maestras, se va a abordar desde el estudio del pensamiento y práctica docente, porque como señala la literatura revisada, el meollo de la puesta en marcha de mejoras en educación con incidencia real en el aula y en el aprendizaje de los alumnos, pasa por un cambio en el pensamiento y práctica pedagógica.

Las implicaciones de las fuentes teóricas consultadas sugieren, por una parte, que un programa de innovación educativa viene invariablemente a trastocar las teorías personales sobre la enseñanza de los docentes, ya sea para influirlas de algún modo, provocar el rechazo al cambio, o en el mejor de los casos, alterarlas en pro de los principios de la mejora. Por otra parte, una investigación preocupada por dar cuenta de la experiencia de los docentes con la innovación, debe necesariamente dar cuenta de lo que pasa con las prácticas educativas durante este proceso de cambio. Por lo tanto, el presente estudio abarcará tanto la indagación del pensamiento como el análisis de la práctica docente.

A continuación se revisan algunos referentes teóricos que permiten un acercamiento conceptual al estudio del pensamiento y práctica del profesor.

3.2 El estudio del pensamiento y la práctica del docente

El estudio psicoeducativo de la enseñanza y el aprendizaje dentro de aula ha evolucionado desde los años sesenta a la fecha, a través de una serie de paradigmas o programas de investigación, fundamentados en las corrientes de la Psicología y en otras disciplinas de las Ciencias Sociales.

El Primer Handbook of Research on Teaching (Gage, 1963, citado en Shulman, 1990) es considerado un intento pionero para sistematizar una línea de investigación dedicada al estudio de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Como indican diversas revisiones sobre las perspectivas con las que se ha investigado la enseñanza y el aprendizaje (Coll y Solé, 2001; Marceló, 1987; Shulman, 1990), la investigación ha sostenido una tendencia que considera al profesor y sus estrategias de enseñanza como las causantes del aprendizaje de los estudiantes. Tanto en la perspectiva de "criterio de eficacia", como en la de "proceso de enseñanza" revisada por Gage (1963, citado en Shulman, 1990) y en el modelo de "variables de presagio, contexto, proceso y producto" de Dunkin y Biddle (1974, citado en Shulman, 1990), así como en el programa de investigación proceso – producto, dominante durante las décadas de los 70' y 80', se evidencia una tendencia a caracterizar la conducta observable de profesor para relacionarla con medidas de desarrollo y aprendizaje del estudiante, y por lo tanto, se buscaba identificar las características del profesor eficaz. En estos paradigmas la enseñanza y el aprendizaje se conceptualizan como dos entidades separadas; desde una perspectiva observable y unidireccional; el aprendizaje se conceptúa con un carácter receptivo y pasivo; y los contenidos curriculares y las habilidades cognitivas específicas a cada dominio carecen de atención, acorde al estado del conocimiento de la época.

El desarrollo de los enfoques cognitivos en los 70' atrajo la atención a los aspectos encubiertos de la conducta del maestro, enfatizando los procesos psicológicos internos de la enseñanza, en lo que se conoce como el paradigma de los procesos de pensamiento de los docentes. Posteriormente, inicia un interés por la interacción e intercambios comunicativos que se establece entre el maestro y los alumnos durante las actividades de enseñanza y aprendizaje, registrándose la interacción en sistemas de observación sistemática, como por ejemplo, el desarrollado por Flanders (1970, citado en Cazden, 1990).

Ya partir de los años 50' y progresivamente en la década de los 70', con la emergencia de la psicología cognitiva, de las teorías de procesamiento de la información y los aportes de Piaget, Vigotsky y Dewey, entre otros, comienza a plasmarse una concepción constructivista de la mente, del aprendizaje y de la enseñanza. Actualmente, el constructivismo es la orientación predominante en la investigación psicoeducativa de la enseñanza y el aprendizaje, en un intento por conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva que integre los aspectos que los anteriores programas de investigación estudiaron como factores separados. La idea central del constructivismo, presente de fondo en todas las vertientes de esta corriente, es atribuir un papel decisivo y activo al sujeto en el acto de conocer y aprender. Así mismo, destaca una concepción del aula como contexto de aprendizaje, donde tanto alumnos, como maestros, contenidos y actividades participan en la construcción del proceso

de enseñanza - aprendizaje. El socioconstructivismo destaca la naturaleza social y cultural de las prácticas educativas, enfocando la atención en la negociación de significados y en la construcción conjunta del conocimiento escolar, otorgando relevancia a la actividad discursiva en el aula (Coll, 2001).

Este estudio asume el enfoque constructivista para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como marco de referencia para entender el pensamiento del profesor se van a revisar una serie de términos trabajados en esta línea de investigación. Posteriormente se va a caracterizar la concepción constructivista en la cual se enmarca el trabajo. Finalmente, se va delimitar los términos que se utilizarán para comprender y describir la práctica docente.

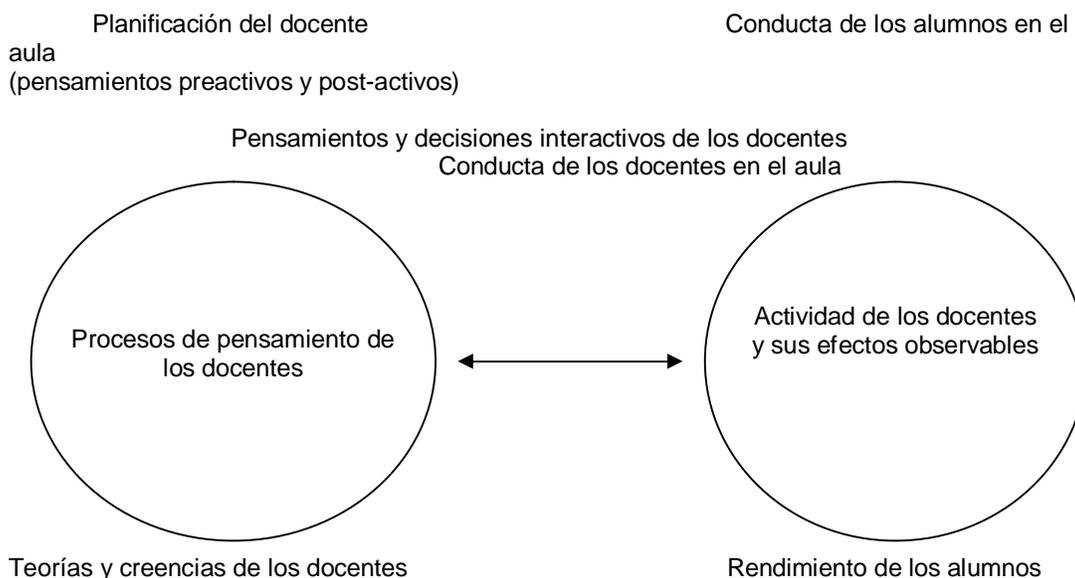
A priori, se puede suponer que al separar en la revisión bibliográfica, el pensamiento de la práctica, se está hablando de dos entidades disociadas. Es importante aclarar que esta separación es solo con fines metodológicos, porque el supuesto base establece una relación dialéctica entre pensamiento y práctica docente. En este sentido, Lave señala que “la cognición se constituye en relaciones dialécticas entre la persona que actúa, los contextos de la actividad y la actividad en sí” (1991, p.184). Siguiendo este razonamiento, Schön (1983,1987) afirma que el conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en los patrones de acción, a la vez que, la experiencia derivada del hacer, retroalimenta y nutre las teorías personales. Al momento de realizar la descripción de los estudios de caso, se establecerán relaciones entre el pensamiento y la práctica de las maestras.

3.2.1 El pensamiento del docente

La línea de investigación dedicada a estudiar el pensamiento del docente concibe la enseñanza como una actividad cognitiva y al docente como un profesional racional y reflexivo. Por ende, las acciones del docente en el aula están determinadas por los procesos de pensamiento del docente (Artiles y Clark, 1996; Clark y Peterson, 1986; Marceló, 1987).

Dentro de esta línea de investigación se han utilizado varios términos, como por ejemplo creencias, teorías implícitas y conocimiento práctico, por citar solo algunos. Con fines metodológicos se va a recurrir a un diagrama de Clark y Peterson (1986), que permite: 1) englobar la serie de conceptos que se han trabajado dentro de este programa de investigación, y 2) ubicar las diferentes aproximaciones al estudio del pensamiento del docente.

Figura 1. Modelo del pensamiento y la actividad del maestro



Fuente: Clark, C. y Peterson P. (1989: 447).

En la figura, la flecha bidireccional establece una relación recíproca o dialéctica entre el pensamiento y las acciones del maestro. “Una relación dialéctica existe cuando sus elementos componentes se crean uno en relación a otro” (Lave, 1991, p.160), es decir se conceptualiza que la práctica del profesor en el aula está mediada o definida por sus procesos de pensamiento de manera implícita o explícita, y que para acercarse a la comprensión de ésta práctica es necesario adentrarse en la indagación del pensamiento docente.

En el círculo de la derecha se sitúa la actividad observable del docente y se establece una relación recíproca entre la conducta del maestro, la conducta del alumno y su rendimiento. Supone que tanto la conducta del docente puede afectar la conducta y rendimiento del alumno, y que éstos últimos pueden afectar el comportamiento del profesor. De este modo, se presenta una perspectiva distinta a la relación lineal y unidireccional supuesta por el programa proceso-producto.

En el círculo de la izquierda se ubica el pensamiento del profesor. Para estudiar el pensamiento del profesor se han utilizado diferentes constructos:

- a) la planificación del docente con la fase preactiva (Jackson, 1968) y postactiva de la enseñanza, donde se pueden ubicar los modelos sobre el proceso de planificación (Clark y Peterson, 1989; Marceló, 1987).
- b) los pensamientos y decisiones interactivas, con los modelos de toma de decisiones (Clark y Peterson, 1989; Marceló, 1987)

- c) las creencias y teorías del docente, donde se ubica el estudio de las creencias (Richardson, 1996; Sola, 1999), las investigaciones sobre las teorías implícitas de los profesores (Marrero, 1993), el estudio del pensamiento

didáctico del docente (Monroy, 1998), el estudio del conocimiento práctico del profesor (Clandinin, 1985; Elbaz, 1981; Figueroa, 2002), las teorías que apoyan la acción y las teorías en uso (Kane, Sandretto y Heath (2002).

Este abanico de opciones para el estudio del pensamiento del docente, aún cuando difieren en sus fuentes teóricas y metodológicas, evidencian que la enseñanza es una actividad cognitiva y que las acciones del maestro en el aula durante el acto didáctico están determinadas por la actividad mental del docente. Por lo tanto, cualquier intento de innovación educativa incide o debería incidir a nivel del pensamiento y de la práctica docente (Bolívar, 1999; Díaz Barriga y Rigo, 2000; Fullan y Stiegelbauer, 1997; Monroy, 2000).

Los términos conocimiento práctico, teorías implícitas y creencias representan los diferentes constructos que se han utilizado en la investigación sobre el pensamiento docente, los cuales comparten la referencia a un conocimiento propio del maestro elaborado de manera personal o vivencial dentro de un contexto social. Este conocimiento personal amalgama la función mediadora del maestro, como puente entre la enseñanza y el currículum, que se materializa en el acto didáctico que ocurre al interior del salón. El maestro no aplica un programa académico específico, ni una postura pedagógica determinada de manera literal, sino una reconstrucción personal que ha hecho para sí como profesional de la educación.

A continuación se van a revisar en detalle algunos de los términos anteriormente mencionados y en el anexo 1, se presenta un resumen de algunas investigaciones realizadas en el país que sirvieron como referente para el presente estudio.

3.2.1.a. Conocimiento práctico del docente. Elbaz (1981) se interesa por analizar como se conceptualiza el rol del maestro dentro del estudio del currículum. El enfoque pragmático concibe la aplicación de un currículo como un proceso lineal, con fines separados de los medios y al maestro como transmisor de conocimientos desestimando la complejidad e intencionalidad de la enseñanza. Elbaz por el contrario, sugiere que es el docente quien encarna, personifica o concretiza el currículum en el aula, y que en esta personificación lo nutre de valores y propósitos. En el ejercicio cotidiano de la docencia, el maestro genera y usa un conocimiento personal, que Elbaz identifica como conocimiento práctico. El conocimiento del profesor es práctico porque se elabora dentro del contexto cotidiano, permite al docente comprender las situaciones de enseñanza y guiar la práctica docente. Elbaz indaga la estructura y contenido del conocimiento práctico a través de un estudio de caso con un maestra de educación superior, identificando una organización del conocimiento práctico del profesor, en términos de contenido (conocimiento de la materia, currículum, instrucción, sí mismo y el entorno de la educación); orientaciones (situacional, teórica, personal, social y experiencial) y estructura (reglas de la práctica, principios prácticos e imagen). La autora sugiere que el conocimiento práctico es un todo que orienta al docente y le permite actuar en diferentes contextos relativos a la enseñanza, es decir, el profesor genera y usa su conocimiento para dar forma y guiar la enseñanza.

Por su parte, Clandinin (1985) desarrolla la noción de imagen como una forma de conocimiento práctico personal, con el propósito de proponer un lenguaje y una perspectiva centrada en la persona para dar cuenta de las prácticas escolares. Este conocimiento personal es un cuerpo de convicciones, conscientes e inconscientes, que surgen desde las acciones y experiencias de los profesores, ya sea personales o profesionales, las cuales como son vivenciadas de modo íntimo, están impregnadas de un carácter afectivo y axiológico. La imagen como un componente del conocimiento práctico personal es un constructo experiencial, basada en una narrativa de la experiencia que une las vivencias del pasado y da sentido al futuro, en imágenes que son encarnadas y representadas como patrones o marcos de referencia para la práctica educativa. Clandinin desarrolla la imagen de “la clase como hogar”, en un estudio de caso con una maestra de primaria, utilizando para esto, la observación participante, notas de campo y la entrevista como fuentes de datos para reconstruir un texto narrativo e interpretativo.

En tanto, Figueroa (2002) en México, retomando el trabajo de Elbaz y Clandinin, define el conocimiento práctico como “un saber almacenado en la memoria, relativamente estable en el tiempo, que participa en la regulación de la enseñanza, y al mismo tiempo, puede ser cambiado por ésta” (p.40). Proviene de la experiencia cotidiana experimentada en el aula aunada a la propia reflexión sobre cómo enseñar. Se origina en la acción mediadora del docente al buscar y construir significados en torno a la enseñanza, el programa de la materia y la forma de planear y ejecutar la enseñanza. Es un conocimiento implícito que participa en la regulación de la enseñanza para resolver situaciones previsibles o circunstanciales. Se manifiesta en las acciones y en el discurso en el aula. El conocimiento práctico al ser tácito, no siempre es consciente por lo que se expresa de manera coloquial, probabilística e inductiva. Se activa en la acción, preferentemente como un saber sobre los procedimientos para resolver situaciones de enseñanza. Por ser una guía personal para la interpretación e intervención en el aula permanece arraigado en la mente del profesor, por que lo es difícilmente modificable a menos que se desarrolle un proceso de reflexión sistemática. Según la autora, en la construcción de significados sobre la enseñanza, el maestro realiza una implicación personal, elaborando esquemas de interpretación que se especifican en esquemas de intervención. Figueroa identifica tres niveles de representación del conocimiento práctico: a) estructura, b) contenido y c) orientación. La estructura se refiere al aspecto conceptual. Hace referencia a la organización del conocimiento práctico en la mente del profesor y tiene tres niveles de organización: reglas, principios e imágenes. La regla es una declaración sobre qué hacer o cómo hacer en una situación frecuente del aula. El principio es un conocimiento sobre situaciones del aula y las formas más adecuadas o funcionales de conducir las, a modo de un consejo aprendido. La imagen expresa en forma sumativa y sintética la experiencia docente, incluyendo sentimientos, necesidades, valores y creencias sobre las situaciones de enseñanza.

El contenido y la orientación son la especificación de la estructura del conocimiento práctico. El contenido es el conocimiento de la materia que se

enseña y de la forma de enseñarla. El contenido se expresa a través de reglas, principios o imágenes (por ejemplo, el conocimiento de la materia y la estructuración de las experiencias de aprendizaje, o de la disciplina). La orientación es el rumbo que toma el contenido y pueden identificarse cinco direcciones: situacional, teórica, personal, social y experiencial¹. Estos tres niveles de interpretación se traducen en esquemas de intervención en el aula, tanto en la planeación como en la ejecución de la enseñanza. En dos estudios de caso con profesores de enseñanza superior en una universidad mexicana (anexo 1), la autora investigó los componentes del conocimiento práctico de los docentes, encontrando metáforas tales como “enseñar es como buscar estar en sintonía con los estudiantes”, “el estudiante es como un profesionista pero en formación”; principios como la comprobación progresiva que se refiere a constatar permanentemente si los estudiantes en general están entendiendo el tema del que se habla durante la clase y reglas para trabajar en el aula y mantener el respeto mutuo entre estudiantes y profesor. Figueroa (2000, 2002; Arbesú y Figueroa, 2001) sugiere que el estudio del conocimiento práctico del docente es un constructo que permite analizar, reflexionar, mejorar y evaluar la enseñanza desde el propio docente.

3.2.1.b. Las teorías implícitas del profesor. Las teorías implícitas son definidas como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y de la práctica pedagógica” (Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993:245). Este constructo se encuentra enclavado en un sustrato social, individual y representacional. Las teorías implícitas de los profesores retoman las teorías que han caracterizado históricamente la Educación, las que son incorporadas por los maestros en su formación como educadores, primero como estudiantes de Pedagogía y luego como profesionistas. En esta apropiación de lo social, los docentes hacen suyas estas perspectivas combinando en un entendimiento personal elementos de una u otra postura. A nivel representacional, las teorías implícitas se suponen como redes de pensamiento, a modo de síntesis cognitivas flexibles, que en función de las demandas de la tarea y del contexto, actúan como un marco de referencia. Las teorías implícitas funcionan como guías del comportamiento, presentándose como un conocimiento experiencial para comprender, predecir y actuar en el contexto de la enseñanza. En función de las demandas de la tarea y el contexto en el que se desenvuelve, el docente construye escenarios mentales o una síntesis cognitiva flexible que actúa como marco de referencia para enfrentar la docencia en el aula. En una investigación sobre las teorías implícitas de profesores españoles de Educación Básica (Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993), se encontraron elementos de las teorías históricas del currículo: tradicional, técnica, activa, crítica y constructivista que se integraban en nuevas posturas que tomaban elementos de las tradicionales (dependiente, expresiva,

¹ La orientación situacional está dada por el complejo contexto donde interactúan profesor y alumnos. La orientación teórica se presenta cuando el profesor contrasta elementos de una teoría formal con su propio punto de vista. La orientación personal se presenta cuando el docente toma como referencia significados personales. La orientación social se presenta cuando el maestro atiende las demandas y posibilidades del contexto externo. La orientación experiencial se refiere a las comprensiones del maestro provenientes de su historia personal.

interpretativa y emancipatoria). Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) sugieren que para el estudio del pensamiento docente, el concepto de teorías implícitas proporciona una red teórica más rigurosa que los constructos creencias o conocimiento práctico personal, porque en estos no se establecen suposiciones sobre la naturaleza representacional y funciones en el sistema cognitivo. En el contexto nacional, Monroy (1998, 2000; Monroy y Díaz, 2001) ha estudiado las teorías implícitas de los maestros y concluye que constituyen un referente para el análisis, reflexión y evaluación de la práctica docente (anexo 1).

3.2.1.c. Las creencias del docente. Richardson (1996) señala que la creencia es un concepto importante para comprender los procesos de pensamiento de los docentes, las prácticas en el aula y el cambio educativo. Para Sola (1990) la creencia más que una clase de acción mental es un estado de disposición que mueve a la persona a actuar como si la proposición que sostiene fuese verdadera como parte del mundo real. Richardson (1996) señala que en la antropología, la psicología social y la filosofía existe consenso para definir las creencias como premisas o proposiciones sobre el mundo consideradas como verdaderas por el sujeto. Tanto para Sola (1999) como para Richardson (1996), la creencia refiere a una proposición verbal del sujeto en términos de “yo creo...”, “yo pienso...”, a modo de una sentencia que apoya la comprensión, la toma de decisiones y la valoración de acciones presentes y futuras. En el maestro, la creencia aparece como una regla de conducta o principio de procedimiento que define su rol en la enseñanza. Richardson (1996) coincide con Schön (1983), al señalar que la relación entre creencia y acción es interactiva. Las creencias son ideas que dirigen las acciones; sin embargo, las experiencias y la reflexión sobre las acciones pueden propiciar el cambio en las creencias. En este sentido, la investigación señala que la participación de los maestros en procesos de análisis, experimentación de lo distinto y reflexión puede promover el cambio en las creencias y en las prácticas del aula (Sola, 1999).

3.2.1.d. El pensamiento didáctico del docente. En la investigación nacional, se observa una tendencia a utilizar como referente el término pensamiento del docente o pensamiento didáctico del maestro para referirse al sistema personal de creencias, conocimientos y teorías, que desarrolla y utiliza el docente para comprender y actuar en el aula. Los autores que estudian el pensamiento didáctico del docente optan por indagar las ideas del docente sobre aspectos específicos de la enseñanza, como por ejemplo, objetivos de la asignatura, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, rol del docente y de los estudiantes (Díaz Barriga, 1998; Monroy, 1998; Velásquez, 2000; Elizalde, 2002 en anexo 1). Los instrumentos utilizados son la entrevista, videograbación de clases con entrevistas de estimulación del recuerdo, revisión de planes, materiales de apoyo y pruebas de evaluación elaborados por el docente.

3.2.1.e. Las teorías que apoyan la acción y las teorías en uso. Kane, Sandretto y Heath retomando el trabajo de Argyris y Schön (1974, citados en Kane, Sandretto y Heath, 2002) señalan que las personas construyen teorías de la

acción. Si se le pregunta a una persona que haría en una determinada situación responderá con sus “teorías que apoyan la acción”, las que abarcan sus propósitos e intenciones. No obstante son las “teorías en uso”, las que determinarán finalmente sus acciones. En el caso de los profesores, las primeras hacen referencia a los objetivos e intenciones de los docentes. Sin embargo, son las teorías en uso las que determinan las acciones en el aula. Estas se caracterizan como un conocimiento tácito, difícil de explicitar y articular. Ambas pueden ser o no compatibles y el profesor puede o no darse cuenta de la discrepancia. Kane, Sandretto y Heath (2002) revisaron 50 artículos de investigación interesados en indagar el pensamiento del docente universitario y observaron que en algunas investigaciones se tiende a homologar las teorías que apoyan la acción con las teorías en uso. Esto es, suponer a priori que las creencias de los profesores se traducen en prácticas acordes, careciendo los investigadores de métodos de observación en el aula. Los autores señalan que cuando no se hace la distinción entre las teorías que apoyan la acción y las teorías en uso de los profesores, existe poca oportunidad para que surjan los dilemas o conflictos que pueden provocar procesos de reflexión y de cambio en el pensamiento y práctica del docente.

De la revisión de estos términos, es posible derivar que el pensamiento y las acciones de los profesores están integrados a un sistema personal de creencias y conocimientos. De este modo, durante su proceso de formación y desarrollo profesional, el maestro genera teorías personales de la acción. Por lo tanto, “Los profesores no aplican teorías, sino que las construyen desde su práctica a través de un diálogo activo con las materias que constituyen su campo de acción” (García,1997:139).

3.2.1. f Discusión en torno de los constructos que se han utilizado para indagar el pensamiento del docente. Desde una perspectiva constructivista de la ciencia, en la que el hacer científico se conceptúa como la atribución de significados a través de una actividad activa y constructiva, a diferencia de la postura objetivista que busca el valor de verdad en el conocimiento (Botella y Feixas, 1998). En este sentido, los distintos términos utilizados para comprender el pensamiento del docente se pueden analizar revisando los fundamentos teóricos y metodológicos que sirvieron de base a los investigadores. La actividad mental del docente en el acto didáctico ocurre como un hecho no observable y que los distintos autores intentan comprender a través de diferentes constructos. Por tanto, lo significativo de un análisis no radica en establecer cual de estos términos es el más apropiado o certero para describir el pensamiento del maestro, sino por el contrario, entender las fundamentos y propósitos de los autores al optar por un constructo, así como valorar las implicancias metodológicas. De la revisión y reflexión de la literatura se deriva que el estudio del pensamiento del docente es una actividad interpretativa, en la que en base a la búsqueda de evidencia empírica el investigador elabora constructos explicativos de este fenómeno, es decir, un maestro no verbaliza un conocimiento práctico o una teoría implícita “en bruto”, sino una serie de ideas personales y comportamientos en su práctica, sobre los cuales el investigador construye sistemas conceptuales.

El constructo conocimiento práctico de Elbaz (1981) se sitúa dentro del campo del currículum para remarcar el rol activo del docente, en contraposición a la función tradicionalmente adjudicada de trasmisor del conocimiento. Elbaz (1981) sugiere que el currículum es un ente abstracto, que es personificado o encarnado por el maestro. En este hacer suyo el currículum, el maestro elabora un entendimiento propio a modo de un conocimiento práctico, cargado de intencionalidad educativa, que acumula tanto el saber del contenido como el saber hacer en la dinámica de la enseñanza y la organización de la clase. Por su parte, la noción de imagen propuesta por Clandinin (1985) como conocimiento práctico, refiere a un intento por comprender el pensamiento del docente desde la persona, con una perspectiva autobiográfica o vivencial a través de la reconstrucción de la narrativa de las experiencias de los docentes. Para indagar el constructo de imagen, el autor recurre a la observación participante, entrevistas y notas de campo. Por su parte, Figueroa (2001, 2002) accede a la indagación del conocimiento práctico a través del autoreporte del profesor, reporte de los estudiantes, observación e interpretación por parte de la investigadora. En Elbaz (1981) y Clandinin (1985) el constructo conocimiento práctico refiere a un marco de referencia personal del docente, elaborado como producto del hacer en la enseñanza. No obstante, para Elbaz (1981) se vincula a un entendimiento personal del currículo a modo de encarnación o personificación del mismo, en tanto para Clandinin (1985), lo central es la elaboración del conocimiento personal como una experiencia autobiográfica, impregnada de elementos afectivos y axiológicos.

El constructo de creencias está ligado a la filosofía y hace referencia a una proposición verbal del maestro, que supone que lo que se afirma se valora como cierto y se considera como una premisa que orienta el comportamiento. La creencia se caracteriza por su valor de verdad, su función predictiva y explicativa para la persona que la sostiene. De los cuatro constructos que se han identificado en la revisión de la literatura sobre el pensamiento del docente: conocimiento práctico, teorías implícitas, pensamiento didáctico y creencias, éste último es el que presenta mayores desafíos en su delimitación teórica y acercamiento metodológico. La dificultad radica en discriminar entre conocimiento y creencias, entre actitudes y creencias, y en poder diseñar instrumentos que permitan capturar estas últimas. Las creencias de los docentes han sido estudiadas a través del autoreporte y cuestionarios (Gutiérrez, 2002).

El constructo de teorías implícitas se sitúa dentro de la psicología y retoma aportes tanto de la psicología social como de la psicología cognitiva. De los anteriores constructos revisados para entender el pensamiento del profesor, el de teorías implícitas es el único que retoma la apropiación que hace el docente de las ideas que han caracterizado la Historia de la Educación, y que además intenta explicar el anclaje y organización de este conocimiento personal en la mente. A nivel metodológico, su estudio implica revisar las posturas que han prevalecido en Educación, a la vez que dar cuenta de la apropiación de estas, por parte de los docentes.

El término pensamiento didáctico del profesor, de manera genérica, engloba a los otros conceptos utilizados en la literatura. La diferencia se observa en

recolección de los datos. Las investigaciones citadas que hacen referencia a este término (anexo 1), se orientan de manera más específica a recopilar información sobre el quehacer docente en determinada asignatura y el término es usado de manera general, para referirse al conjunto de creencias y conocimientos del profesor sobre aspectos específicos de la enseñanza.

Por otro lado, la diferenciación que hacen Kane, Sandretto y Heath (2002) entre las teorías que apoyan la acción y las teorías en uso, se orienta a remarcar la necesidad de contar en la investigación sobre el pensamiento del profesor, con instrumentos de observación en el aula que permitan recopilar lo que los maestros realizan en el salón, con el objeto de evitar suponer a priori que lo que los profesores dicen que hacen en el aula, sucede de este modo. Esta diferenciación indirectamente cuestiona el uso de la entrevista y del cuestionario como instrumentos para recopilar información sobre el pensamiento del profesor. Por otra parte también, la distinción entre las teorías que apoyan la acción y las teorías en uso, puede orientar la reflexión entre las intenciones del docente y su práctica pedagógica, con el objeto de sugerir a los formadores de formadores, la necesidad de contar con espacios de intercambio y análisis que permitan al docente reflexionar sobre la coherencia entre ambas.

En síntesis, el estudio del pensamiento del docente al ayudar a comprender la práctica del maestro, constituye un ámbito de suma relevancia durante la implementación de una innovación. El pensamiento del profesor, es decir, sus teorías acerca de la enseñanza-aprendizaje y su percepción sobre su actuación docente afectan la aceptación o rechazo de las innovaciones para la renovación de la práctica escolar. “Los profesores no son meros ejecutores del cambio, tienen sus ideas y teorías, basadas en creencias, experiencias o estudio que prevalecen a la hora de cambiar o no” (García,1997, p.75). Como indican Fullan y Stiegelbauer (1997) lo sustantivo del cambio educativo es la incidencia en las creencias y prácticas de los docentes.

En la presente investigación, el propósito es indagar el pensamiento del profesor que constituye el marco de referencia personal que la profesora usa para comprender, explicar, dar sentido a su práctica y actuar tanto en el aula en la clases de la asignatura de español, como en las sesiones del Programa Aprendiendo Juntos. Esta indagación permitirá por un parte, entender el proceso por el cual la maestra transita cuando participa en una innovación educativa, y por otra, comprender una posible influencia de la innovación en la práctica docente.

A continuación se presentará la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, en la cual se sustenta este trabajo para abordar el acto didáctico.

3.2.2 La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje

Como se ha señalado, en esta investigación se observará y comprenderá el proceso de enseñanza –aprendizaje desde un enfoque constructivista. Y por lo tanto, la mirada de la práctica y del pensamiento del profesor se abordará desde un marco de referencia constructivista. En aras de explicitar este marco de referencia, a continuación se presentan algunas ideas representativas de este enfoque.

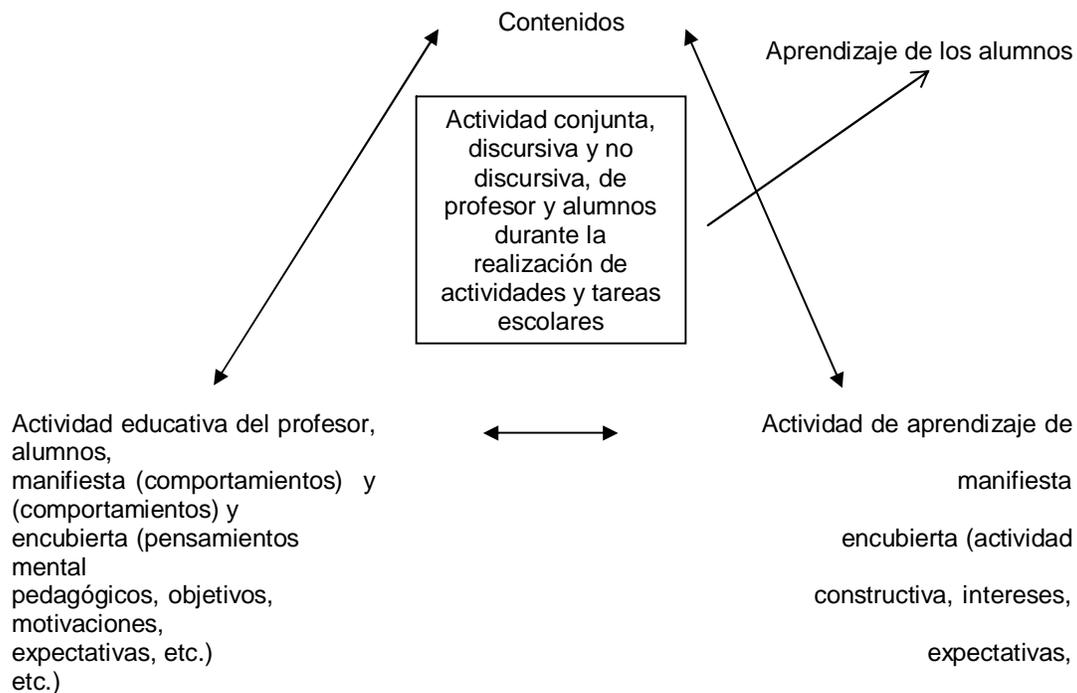
Las aportaciones derivadas de diversas disciplinas como la psicología, el análisis de discurso y la etnografía, entre otras, han influido en las ideas sobre la cognición y el aprendizaje, en lo que puede suponerse como un cambio de paradigma hacia una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Coll y Solé, 2001).

La idea tradicional de la cognición como una propiedad individual ha sido cuestionada por una nueva concepción de los procesos psicológicos. La idea de la estructuración cognitiva en solipsismo se vuelca hacia la naturaleza inter - mental y constructiva de los procesos interpsicológicos que ocurren al seno de intercambios en comunidades de práctica y aprendizaje, como la escuela. Los aportes derivados de las propuestas socioconstructivistas coinciden en: 1. atribuir una importancia decisiva a la interacción entre las personas y los contextos socioculturales como factores para explicar y comprender los procesos psicológicos y las prácticas educativas (Coll, 2001), y 2. evidenciar que las características de las interacciones y de los contextos pueden influir decisivamente en el aprendizaje y el nivel de complejidad de los procesos involucrados (Palincsar, 1998). Desde una perspectiva socio – constructivista, el aprendizaje y la enseñanza son procesos inherentemente sociales, que se definen por la construcción conjunta de significados.

En la concepción constructivista, la enseñanza - aprendizaje se conceptualiza como un proceso constructivo, cultural y comunicativo (Coll y Onrubia, 1996; Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001). Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje se caracterizan como procesos de construcción de significados compartidos, donde el discurso tiene un rol de instrumento mediador en la construcción de significados (Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001). En el aula, profesor y alumnos se implican en una actividad conjunta de carácter social y colaborativo, para negociar y construir significados en torno a las actividades, contenidos y tareas escolares. Con las aportaciones de la lingüística, la semiótica y el análisis del discurso, el lenguaje aparece como un instrumento esencial de pensamiento y comunicación. A través del discurso, maestro y estudiantes negocian, transforman y construyen significados en torno a los contenidos y actividades escolares.

A modo de referencia, a continuación se presenta una diagrama para describir la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

Figura 2



Fuente: Coll, C. y Solé, I. (2001:366).

Para comprender el acto educativo al interior del aula, Coll (2001) sugiere la figura de un triángulo interactivo. En un vértice del triángulo se ubica a los alumnos, en otro, los contenidos curriculares, y en el otro al docente. El alumno como artífice de su propio aprendizaje y a través de una actividad conjunta con el maestro y compañeros, construye significados y atribuye de sentido a los contenidos y tareas escolares (como lo deseable), a través de procesos de estructuración cognitiva, con el concurso de aspectos afectivos y motivacionales. Por su parte, los contenidos curriculares representan saberes culturales organizados intencionadamente para el aprendizaje en la institución escolar. Se caracterizan por estar fragmentados (Collins, Brown y Newman, 1989), contextualizados para el contexto escolar, a la vez que se supone deben aprenderse para aplicarse tanto dentro como fuera de la escuela. El docente, el vértice del triángulo de interés para esta investigación, tiene una función de enlace para ayudar a los estudiantes al acercamiento y apropiación de los contenidos.

En la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, el discurso tiene un papel relevante en la construcción del conocimiento que realizan maestro y alumnos en torno a los contenidos escolares. El lenguaje “como instrumento privilegiado de mediación en la construcción interpersonal y social del conocimiento humano” (Coll y Onrubia, 1996:55), por su naturaleza semiótica se inserta en la actividad educativa para definirla como actividad discursiva conjunta entre profesor y alumnos. A través del lenguaje, el docente hace visibles sus comprensiones sobre los contenidos curriculares y va negociando con los estudiantes el acercamiento a estos contenidos. Los

alumnos a través de su discurso evidencian la comprensión que van haciendo de los contenidos, y ambos en una actividad discursiva y no discursiva van estableciendo acuerdos en un entendimiento compartido de los contenidos, procedimientos y tareas educativas.

3.2.2.1 El rol del docente

Desde una concepción constructivista, la enseñanza y el aprendizaje tienen un carácter social y comunicativo. El alumno elabora activamente significados en relación con los contenidos y saberes específicos, gracias a la mediación y guía del maestro (Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001). El proceso de aprendizaje implica para los estudiantes transitar por diferentes niveles de entendimiento de los contenidos y procedimientos (Brown y Palincsar, 1989); y la enseñanza o el rol del docente es justamente, ayudar a los alumnos a construir niveles más amplios y complejos.

La concepción constructivista rescata el papel del docente como guía, facilitador o mediador del aprendizaje, al señalar que lo que el maestro “piensa, hace o dice” es relevante para los procesos de los estudiantes. Por sobre el aprendizaje memorístico o la adquisición de un conocimiento inerte, el maestro ha de desarrollar estrategias didácticas para que el estudiante se “adueñe” o se apropie del conocimiento, y de este modo, pueda utilizarlo de manera flexible y funcional.

En este sentido, Brown y Palincsar (1989) retoman tres conceptos que ayudan a comprender como los estudiantes aprenden con el apoyo del maestro (o de los pares). Estos conceptos son los de zona de desarrollo próximo, andamiaje y diálogo socrático o enseñanza por descubrimiento. Estos constructos explicitan situaciones donde el aprendizaje o las ejecuciones del estudiante o novato, son apoyadas por un maestro o experto, quién guía y permite la actividad del niño dentro de sus actuales capacidades, a la vez que modela y orienta hacia ejecuciones más complejas. Explícita o implícitamente, el modelaje y la ejercitación guiada de los procedimientos supone por parte del alumno, una apropiación de los procesos, que le permite avanzar hacia habilidades más estratégicas y autorreguladas.

Por su parte, Collins, Brown y Newman (1989) contrastan el aprendizaje escolar con el aprendizaje dado en comunidades informales, con el propósito de derivar desde el segundo inferencias o sugerencias para potenciar el aprendizaje en las aulas. La premisa fundamental de los autores radica en la necesidad de reconocer que “las estrategias y los procesos metacognitivos son más importantes que las sub-habilidades de bajo nivel, los contenidos abstractos o el conocimiento de hechos”(p.445). El aprendizaje informal en comunidades de práctica se caracteriza por el involucramiento de los aprendices en tareas relevantes, complejas y significativas socialmente. En estas actividades se usan métodos como la observación, el modelaje, la ejercitación y la disminución progresiva de los apoyos a medida que incrementa la competencia de los novatos. Así mismo, el aprendiz tiene acceso a un modelo de expertos que presenta por un lado una buena ejecución, a la vez que los pasos o procedimientos que llevan a tal destreza. El modelaje del

experto ayuda al aprendiz a construir un modelo mental de la actividad, que permite al novato el auto-monitoreo y la auto-corrección, para ir contrastando y refinando las propias ejecuciones. Por último, la retroalimentación de los esfuerzos, así como la verbalización de los procesos internos, permiten la metacognición y auto-regulación. Un ejemplo de aplicación de estos procedimientos al aula es el método de “enseñanza recíproca” (Brown y Palincsar, 1989), el que ha sido utilizado en intervenciones educativas en escuelas mexicanas (Rojas-Drummond, Hernandez, Velez y Villagrán, 1998; Rosa Flores Macías, 2002, comunicación personal).

Retomando los planteamientos anteriormente esbozados, la presente investigación retoma el rol de mediador del profesor. El docente es un guía que orienta al alumno en el proceso de enseñanza- aprendizaje, un mediador entre los contenidos curriculares y las habilidades y estrategias que se espera que el alumno desarrolle. En este contexto, el profesor (deseablemente) tiene que realizar un “ajuste de la ayuda pedagógica”, de modo tal, que el apoyo que brinda al alumno sea acorde a los conocimientos previos, capacidades y necesidades del estudiante.

Además de retomar el rol de facilitador del profesor, se utilizará el término interactividad para abordar la interacción docente-estudiantes. Se entiende por interactividad a la interacción conjunta del profesor y los alumnos, en torno a las tareas y contenidos. La manera en que el profesor logra ajustar su ayuda pedagógica, se va a abordar a través del término mecanismos de influencia educativa. Ambos términos se explicitan a continuación y pasan a ser los referentes con los se va a abordar la descripción y el análisis de la práctica docente, en los estudios de caso de la maestra Rebeca y Esperanza, durante su participación en el Proyecto Aprendiendo Juntos.

3.2.2.2 El análisis de la práctica docente a través de los términos: interactividad y mecanismos de influencia educativa

3.2.2.2.a Interactividad.

Coll y colaboradores (Coll,2001; Coll y Onrubia,1994) sugieren que la investigación de los procesos educativos tiene que intentar capturar el conjunto de los complejos intercambios que se dan en el salón durante la actividad escolar. Los autores proponen el concepto de interactividad para el estudio de las interacciones entre profesores y alumnos, y entre estos entre sí, en torno a los contenidos de aprendizaje. La interactividad se define como la organización de la actividad conjunta entre profesor y alumnos, a través de acciones tanto discursivas como no discursivas alrededor del contenido o tarea escolar, es decir, la articulación de lo que los participantes hacen y dicen con respecto a la tarea o contenido (Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001). La interactividad no está dada a priori, sino que se construye a medida que transcurre el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula (Coll y Rochera, 2000).

La noción de interactividad se caracteriza por algunos rasgos distintivos (Coll y Onrubia, 1994; Colomina, Onrubia, Rochera, 2001):

- a. se construye, toma forma y se desarrolla con la participación conjunta de maestro y estudiantes.
- b. implica un doble proceso de construcción: el propio proceso constructivo y activo de cada alumno, y la construcción conjunta de la actividad entre profesor y alumnos.
- c. implica actividades discursivas (lo que dicen y como lo dicen) y actividades no discursivas (lo que hacen y como lo hacen) del profesor y los alumnos.
- d. la interacción entre profesor y alumnos se realiza en torno a un determinado contenido o tarea de aprendizaje, y por lo tanto tiene una intencionalidad instruccional o educativa.
- e. la interactividad ocurre dentro de una dimensión temporal del proceso de enseñanza y aprendizaje, como una historia compartida y conjunta en torno a la negociación de los significados en torno a los saberes escolares y la dinámica social propia del salón.
- f. está regulada por una estructura de participación social (roles, deberes y derechos comunicativos de los participantes), aunada a la estructura de la tarea académica (características y secuenciación del contenido de aprendizaje).

Considerando estos rasgos distintivos de la interactividad y la dimensión temporal del acto educativo, los autores sugieren una propuesta de análisis de la actividad conjunta entre profesor y alumnos que permite capturar estos procesos interactivos a nivel macro y micro. El nivel macro captura la organización de la actividad conjunta durante el proceso de enseñanza aprendizaje; el nivel micro, la medicación semiótica para la construcción y negociación de los significados que ocurre en la actividad conjunta. Esta propuesta metodológica está compuesta por cuatro niveles de análisis: secuencia didáctica, sesión, segmentos de interactividad y mensajes.

a. La secuencia didáctica, representa una expresión en pequeño del proceso de enseñanza aprendizaje, con inicio, desarrollo y final, incluyendo los elementos propios del proceso educativo (intencionalidad, contenidos, tareas y evaluación). Se corresponde con el número de sesiones que el docente utiliza para enseñar un contenido o tema. Por ejemplo, para trabajar el tema del Cuerpo Humano, un profesor puede destinar 4 clases.

b. La sesión, representa una parte de la secuencia didáctica, donde se retoma la actividad conjunta de la clase anterior y se asegura la continuidad de la secuencia didáctica. En el ejemplo anterior, corresponde a una de las cuatro clases.

c. Los segmentos de interactividad, son formas de organización de la actividad conjunta al interior de las sesiones. Se distinguen como patrones de actuación entre el profesor y sus alumnos que tienen una estructuración de participación social, una estructuración académica acorde a la tarea y una finalidad instruccional específica.

d. Los mensajes, son unidades de significado y de conducta comunicativa que gestan la actividad conjunta entre el maestro y sus estudiantes, haciendo visible la negociación del significado de los contenidos curriculares. Contemplan extractos del discurso de los participantes con elementos prosódicos (entonación, pausas, etc.), paralingüísticos (gestos) y lingüísticos (habla), que permiten comprender la construcción de significados compartidos alrededor de los contenidos y tareas escolares.

Un ejemplo de la aplicación de este sistema de análisis es el siguiente (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001):

- a. Secuencia didáctica = Triángulos y otros polígonos, para Educación Secundaria.
- b. N° de Sesión = no precisada
- c. Segmento de interactividad identificados = aportación de información, realización de ejercicios individuales, corrección de ejercicios y repaso.
- d. Mensajes = Maestro: “¿la suma de los ángulos de un triángulo es...?” ; Alumna: “180”, Maestro: “¿180 qué?”, Alumna: “grados”, Maestro: “eso es grados ¿eh?, 180 grados”, correspondiente al segmento de interactividad de repaso.

3.2.2.2.b Ajuste de la ayuda pedagógica del profesor: mecanismos de influencia educativa

En la interactividad entre profesor y alumnos, Coll y Onrubia (1994) sugieren la presencia de mecanismos de influencia educativa, que constituyen constructos hipotéticos explicativos para entender el tipo de ayuda y cómo es dada por el docente para activar el aprendizaje de los alumnos. Se refieren a mecanismos interactivos gracias a los cuales, los maestros consiguen ajustar su ayuda al proceso de construcción de significados y atribución de sentido que los alumnos llevan a cabo durante las actividades escolares (Coll y Rochera, 2000).

Los mecanismos de influencia educativa refieren a mecanismos interpsicológicos que intentan explicar cómo los estudiantes aprenden gracias al apoyo del docente, y como este último, logra ajustar la ayuda educativa al aprendizaje de los alumnos. De este modo, el ajuste de la ayuda pedagógica a la actividad constructiva del alumno constituye una caracterización de la ayuda educativa más pertinente (Onrubia, 1993). Los maestros que logran apoyar de manera significativa el aprendizaje de los estudiantes, ajustan de manera consistente el tipo y grado de ayuda a los progresos de los alumnos en la realización de la tarea, retiran de forma progresiva esa ayuda y promueven la asunción por parte de los aprendices de un grado cada vez mayor de autonomía y control del aprendizaje (Colomina y Onrubia, 1996, en Díaz Barriga, 1998).

Los mecanismos de influencia educativa refieren a procesos subyacentes a los comportamientos observables, que operan en la dimensión temporal del acto educativo en términos de patrones o tendencia que evolucionan durante la secuencia didáctica. Se presentan en términos de grado, es decir, en qué

grado, cómo y cuando se ajusta el apoyo del docente al aprendizaje de los alumnos (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

En la investigación, el análisis de los mecanismos de influencia educativa implica encontrar indicadores empíricos en las acciones del maestro en sus interacciones con los estudiantes, que evidencien el puente que el docente tiende entre los contenidos curriculares y el aprendizaje de los alumnos. Los autores han investigado teórica y empíricamente dos mecanismos de influencia educativa: la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos, y el traspaso progresivo del control y responsabilidad en el aprendizaje del profesor a los alumnos, los que serán revisados a continuación.

3.2.2.2.b.i La construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos

Este mecanismo de influencia educativa hace referencia a las formas en que “el profesor junto a los alumnos presentan, re-presentan, elaboran y re-elaboran las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas escolares en el transcurso de la interactividad, así como la incidencia de esa elaboración y reelaboración en la modificación de las representaciones que los alumnos tienen de los contenidos y tareas” (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001: 10).

Al inicio de una secuencia didáctica el docente y los alumnos poseen distintas parcelas de conocimiento sobre la realidad física y social (Coll y Onrubia, 1993), el maestro renuncia a la cabalidad de sus entendimientos para presentar una versión simplificada que pueda entrar en sintonía o intersubjetividad con el nivel de comprensión de los alumnos. La ayuda del docente al proceso constructivo de los alumnos debe (deseablemente) acoplarse al proceso de aprendizaje de los alumnos. A través de los mecanismos de influencia educativa y recurriendo al lenguaje como instrumento de pensamiento intermental de naturaleza semiótica (Mercer, 2000), el docente induce a sus estudiantes a niveles más complejos de comprensión. En otras palabras, los contenidos curriculares son abstractos, están registrados en el programa educativo y son presentados a los estudiantes a través de materiales didácticos, como por ejemplo, los libros de textos. Es tarea del docente posibilitar el acercamiento de los alumnos a los contenidos, recurriendo a estrategias como dar explicaciones, preguntar a los niños por experiencias personales vinculadas al tema, explicar la lección del libro con sus palabras, etc. De este modo, las estrategias docentes gestan procesos inter-psicológicos durante la actividad conjunta entre el maestro y los alumnos, los cuales son identificados por los autores como mecanismos de influencia educativa.

Por ejemplo, en una investigación con estudiantes universitarios que estaban aprendiendo el manejo de un procesador de texto mediante clases impartidas por un profesor, Coll y Onrubia (1993) identificaron algunas características de los mecanismos y dispositivos de carácter semióticos durante la interactividad entre el docente y sus alumnos, en el transcurso de las secuencias didácticas. Respetando la dimensión temporal del proceso educativo, así como la

pertinencia de analizar las interacciones en el aula a nivel macro y micro, los autores identificaron tres tipos de segmentos de interactividad caracterizados por sus funciones instruccionales: a) aportación de información, b) práctica y c) ejercicios de rutina; y caracterizaron la actividad discursiva y no discursiva en el primero de ellos. En el segmento de interactividad de aportación de información, el patrón dominante de interacción entre el profesor y los alumnos fue de explicación por parte del profesor y seguimiento por parte de los estudiantes. Este patrón “explicación/seguimiento” permitió la participación de los alumnos, aún con un bajo nivel de comprensión de los nuevos procedimientos, así como el mantenimiento de la referencia compartida entre profesor y alumnos, y con ello, la posibilidad de detectar rupturas en la definición compartida de la situación de aprendizaje. En este contexto, los autores describen los mecanismos de mediación semiótica en el discurso del profesor durante los segmentos de interactividad de aportación de información. Al inicio de la secuencia didáctica, el discurso de los participantes usa un marco social de referencia que incorpora el conocimiento a priori de los estudiantes, el que evoluciona hacia un marco específico de referencia que construyen en conjunto alumnos y docente durante la interactividad, como por ejemplo: de “esta cajita es el ratón” hacia hablar del “mouse”. Inicialmente las expresiones del docente son explícitas y requieren una mínima inferencia por parte de los alumnos, para posteriormente usar expresiones referenciales más abreviadas que requieren un mayor grado de inferencia y que engloban “paquetes de acciones” por parte de los aprendices. De este modo, el discurso como dispositivo semiótico al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, permite al docente llevar a los aprendices hacia una apropiación de los contenidos y habilidades, y con ello, hacia un mayor nivel de competencia, como producto de la actividad conjunta entre profesor y alumnos.

3.2.2.2.b.ii El traspaso progresivo del control y responsabilidad en el aprendizaje del profesor hacia los alumnos

Este mecanismo de influencia educativa se refiere al “proceso por el cual los apoyos y ayudas al aprendizaje del alumno van evolucionando y modificándose en la línea de promover una actuación cada vez más autónoma y autorregulada de éste en la realización de las tareas, así como en la utilización de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje. En este proceso, los apoyos y ayudas que proporciona el profesor van retirándose progresivamente o van siendo sustituidos por otros, que suponen tipos y grados de ayuda menores cualitativa y cuantitativamente, de manera que el alumno pueda asumir, y asuma efectivamente, un control cada vez mayor sobre las tareas y contenidos, y en último término sobre su propio proceso de aprendizaje” (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001:453).

En este sentido, en el ámbito de la interactividad, los profesores pueden proporcionar a sus alumnos ayudas que sean al mismo tiempo contingentes a su nivel de competencia y de carácter transitorio. La importancia de este tipo de ayudas reside en que hace posible un progresivo incremento en la participación del alumno en la actividad conjunta, y en su cuota de responsabilidad y control en relación a la realización de las tareas, potenciando una actuación cada vez más autónoma y autorregulada (Onrubia, 1993).

A modo de complemento, a continuación se van a comentar dos estudios realizados en el país, que retomaron las aportaciones de Coll y colaboradores para analizar la práctica del profesor. En el anexo 2, se presentan algunas categorías de análisis utilizadas en investigaciones nacionales en el estudio de la práctica del profesor.

Por su parte, García (García 2002; García, Secundino y Navarro 2000; García y Navarro, 2001) estudió la práctica docente para indagar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, es decir, que hacen los maestros para que los alumnos aprendan y que podrían hacer para mejorar el aprendizaje. La autora utiliza como marco de referencia los términos secuencia didáctica, actividad conjunta y mecanismos de influencia educativa, descritos anteriormente. Sobre estas referencias, la propuesta se enriquece con el análisis de las formas de interacción de Lemke (1990, 1997, citado en García, 2002) y el análisis proposicional o cognitivo del discurso. En los resultados, se encontró que las rutinas de actividad predominantes de los docentes en sus clases fueron: actividad preliminar, inicio, clase principal y cierre (hallazgos coincidentes con los reportados en profesores de Historia de Educación primaria, en cuyo caso a lo anterior se suman actividades diagnósticas, en Elizalde, 2002). Las formas de interacción predominantes fueron: diálogo triádico, diálogo verdadero y exposición del profesor (en profesores de Historia de Educación Primaria, se encontró predominancia del diálogo triádico, explicación y resumen, en Elizalde, 2002). Dentro de las estrategias pedagógicas predominaron la conferencia por parte del docente y el cuestionamiento a los estudiantes. Dentro de las estrategias discursivas predominaron la serie de preguntas del profesor y el monólogo por parte del docente. En el caso de una docente, se encontró que la estrategia pedagógica de “chequeo de la comprensión” y las estrategias discursivas de “construcción conjunta” y “selección y modificación”, pueden apoyar la apropiación del conocimiento de los estudiantes (García, 2002:188). Así mismo, se encontró que después de un curso de formación docente de orientación constructivista, la profesora introdujo dos estrategias pedagógicas congruentes con dicha aproximación (establecimiento de metas y estrategias metacognitivas). Así mismo, después del curso de formación docente, en dos maestras disminuyó el número de tópicos de la secuencia didáctica por una postura que evolucionó desde “cubrir los contenidos” a “construir los contenidos” (García, 2002:189). También se encontró que el “modelo de la situación” de los alumnos y del maestro tuvo similitudes en el número y contenido de las macroproposiciones, no así en las relaciones semánticas. García (2002) concluye que con su propuesta de análisis de la práctica docente es posible encontrar indicios de la relación entre las dimensiones del quehacer docente y los resultados de aprendizaje, más que relaciones funcionales más claras.

Díaz Barriga (1998, anexo 1) presenta un análisis de la práctica docente tomando como referentes los siguientes indicadores: reglas de participación social, apertura relativa de las tareas, variedad y formas de los tipos de ayuda, espacios y dispositivos de seguimiento, participación e implicación de los alumnos. En su investigación realizada con tres docentes de Historia en el nivel de Bachillerato encontró que en las secuencias didácticas, el control de la

actividad estaba depositado en la profesora (un caso) o en los alumnos (dos casos), sin un traspaso progresivo desde la docente hacia los estudiantes. En el caso de la profesora 1, el esquema de organización era de exposición de los alumnos y trabajo en equipo, o sea bajo el control de los alumnos, con procesos de traspaso abruptos porque la supervisión, modelado y retroalimentación hacia el trabajo en equipo y preparación de las presentaciones fue escasa. Después de un curso de formación docente de índole constructivista, la docente introdujo una mayor supervisión y seguimiento a los alumnos, introdujo recursos didácticos y apoyos a la comprensión de textos. Por su parte, los estudiantes manifestaron que lo que más les ayudaba a aprender eran las explicaciones de la profesora y la resolución de dudas. Para la autora, algunas actividades propuestas por la docente en aras de un aprendizaje más significativo repercutieron en resultados favorables en la adquisición de conocimientos de orden conceptual y en el rubro de la comprensión significativa de situaciones cotidianas. En el caso de la profesora 2, el esquema de organización era de exposición magistral, o sea bajo el control del maestro, intercalada con episodios de preguntas y aclaración de dudas por parte de la docente. En este caso, también los estudiantes valoraron las explicaciones y aclaración de dudas por parte de la maestra. Después del curso de formación docente, la maestra introdujo la participación de los alumnos en exposiciones por equipos, supervisadas por ella, y una variedad de recursos didácticos. La autora concluye que después del curso de formación docente, los maestros mejoraron su enseñanza al presentar un ajuste de la ayuda pedagógica más pertinente y una cesión y traspaso del control más graduado. Considerando estas mejoras, así como la valoración que hacen los estudiantes de las explicaciones y resolución de dudas por parte del maestro, Díaz Barriga señala que “lo que destaca es la importancia que tiene un manejo flexible y pertinente de los mecanismos de ayuda pedagógica de parte del profesor, que le demandan no solo el dominio del contenido, sino además, el despliegue de un conocimiento estratégico y ejecutivo, lo que refuerza la importancia de los enfoques que intentan explicar el rol del docente desde la concepciones de mediación, tutoría y andamiaje” (1998:299). Es decir, no es suficiente con que el docente propongan actividades que demanden la participación activa y crítica de los estudiantes, sino que estos procesos deben ser enseñados deliberadamente o “andamiados” por el docente.

En síntesis, ambos trabajos evidencian la pertinencia de los términos interactividad y mecanismo de influencia educativa para estudiar el proceso de enseñanza y la práctica docente desde una perspectiva psicoeducativa constructivista. Así mismo, las autoras destacan la necesidad de continuar investigando la interactividad entre profesor y alumnos a través de un análisis micro. En estos trabajos se recoge evidencia empírica a nivel de Bachillerato y en el contexto del plan de estudios correspondientes a ese nivel educativo. La presente investigación arrojará información del nivel de Educación Primaria, en el contexto regular de enseñanza y en el contexto de un programa de innovación educativa.

El objetivo de la presente investigación es entender el pensamiento y la práctica del docente en el contexto de una innovación educativa. La posible influencia de la innovación educativa en la práctica del docente puede ser

investigada estudiando qué pasa con la interactividad y el ajuste de la ayuda pedagógica cuando las profesoras participan en el Programa Aprendiendo Juntos. El PAJ promueve que los docentes, como producto de su participación en el programa, incorporen a su repertorio el uso del andamiaje, el aprendizaje cooperativo y la promoción de habilidades de lenguaje oral y escrito. De este modo, utilizando como referente teórico y metodológico los constructos de interactividad y mecanismos de influencia educativa, es posible analizar la práctica docente con el propósito de estimar la posible incidencia de la innovación, así como el proceso por el cual transita el maestro cuando se enfrenta a un cambio educativo.

A continuación se describe el Programa Aprendiendo Juntos, que brindó el contexto para la presente investigación.

3.3 Descripción del Programa Aprendiendo Juntos: fortalecimiento de competencias sociales, cognoscitivas, psicolingüísticas y tecnológicas a través de una innovación educativa.



Foto 1. Sala de trabajo del Programa Aprendiendo Juntos en una escuela primaria pública del Distrito Federal.

Fullan y Stiegelbauer (1997) señalan que en la puesta en marcha de una innovación educativa en la escuela, se deben considerar dos aspectos: el proceso del cambio educativo y el programa de innovación específico, con sus elementos característicos. El primero fue descrito en el marco teórico y constituye un referente para la recolección y análisis de los datos provenientes de los dos estudios de caso. A continuación se va a describir el contexto en el cual tiene lugar la presente investigación. Esto es la implementación del Programa Aprendiendo Juntos, que como es un programa nuevo en la escuela donde se realizó la investigación, ha sido considerado un contexto propicio para investigar el pensamiento y la práctica docente en una innovación educativa.

Al realizar el trabajo de campo dentro de una escuela primaria, el acercamiento metodológico es naturalista, la investigación permite ahondar dentro de un espacio educativo concreto y de este modo, incrementar la comprensión del pensamiento y práctica de los maestros y del proceso de enseñanza y aprendizaje que se construye en el aula.

El Programa Aprendiendo Juntos se implementó en una Escuela Primaria de la Secretaría de Educación Pública, en el Distrito Federal², durante el periodo comprendido entre los meses de enero a julio del 2002, periodo en el cual se

² La escuela primaria de la SEP donde se implementó el PAJ, está ubicada en un barrio de clase socioeconómica media- baja, en la zona del sur del Distrito Federal.

realizó la recolección de datos, incluyendo además acciones preparativas realizadas de mayo a diciembre del 2001. El supuesto es que dicho proyecto representa una experiencia de innovación educativa para los docentes y en este sentido, constituye un contexto idóneo para indagar el pensamiento y la práctica del profesor en un proceso de cambio.

El PAJ fue diseñado e implementado por el Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. La aplicación de este proyecto educativo en otras escuelas primarias de la SEP data del año 1997, en esfuerzos por refinar y sustentar dicho programa para su viabilidad en el contexto escolar nacional. Este proyecto se fundamenta en la corriente sociocultural dentro de la Psicología Educativa.

A nivel del trabajo con los estudiantes, el PAJ es un programa de 18 sesiones dirigido a educandos de 4°, 5° y 6° grado de primaria. Tiene como objetivo promover en los estudiantes habilidades sociales, cognoscitivas, psicolingüísticas y tecnológicas, a través de diversas actividades enmarcadas en un ambiente lúdico y funcional. Los objetivos y actividades de cada sesión del PAJ tienen como propósito promover procesos de interacción, colaboración, solución de problemas, uso funcional de la lengua oral y escrita, comprensión y producción de textos, y uso funcional de la computadora. Las 18 sesiones del programa están organizadas de la siguiente manera:

- a) 3 sesiones dedicadas a promover habilidades de colaboración, solución de problemas y uso del habla exploratoria³
- b) 8 sesiones dedicadas a habilidades psicolingüísticas básicas, en las cuales se realizan actividades para promover el uso de macro-estrategias y super-estructuras⁴:

³ El habla exploratoria es un tipo de interacción discursiva en la cual los niños se comprometen crítica pero constructivamente con las ideas de los otros. La información relevante es compartida para la construcción conjunta. Las propuestas y contrapropuestas son intercambiadas, dando razones y alternativas. Se busca el acuerdo como la base para el progreso conjunto. El conocimiento y el razonamiento se hace público a través del habla (Mercer, 2000). En el PAJ se manejan las Reglas Bases del habla exploratoria, como una forma de promover la colaboración entre los estudiantes. Estas reglas son: 1. toda información relevante se compartirá en el equipo; 2. las aseveraciones y opiniones deben apoyarse en razones; 3. las sugerencias y opiniones pueden ser confrontadas y discutidas; 4. Se considerarán opciones alternativas antes de tomar cualquier decisión; 5. Cada quién dentro del equipo, debe ser animado a hablar por los otros miembros; 6. El equipo debe tratar de lograr acuerdos; 7. El equipo asumirá colectivamente la responsabilidad por las decisiones tomadas y por las acciones que se llevan a cabo a partir de esas decisiones.

⁴ Los conceptos de macro-estrategia y super-estructura devienen del modelo de comprensión del discurso de van Dijk y Kintsch, el cual es retomado dentro del PAJ. Las macro-estrategias son las estrategias que puede utilizar el lector para condensar la información y comprender la esencia del texto. La macro-estructura es la representación a nivel semántico de la esencia o mensaje del texto (Rojas et.al., 1999). Por ejemplo, al leer un texto de difusión científica sobre la extinción de los dinosaurios, el lector puede suprimir la información no-relevante para comprender las ideas principales del texto. A través el uso de estas macro-estrategias el lector puede entender que lo que el autor quiere comunicar es que existen algunas razones por las cuales los científicos creen que los dinosaurios se extinguieron. De este modo, el lector puede construir una macro-estructura de causa - efecto para entender que en esencia el texto trata de las causas por las cuales se extinguieron los dinosaurios (efecto).

- ✓ 4° sesión: exploración de diversos portadores textos
- ✓ 5° sesión: estrategia de supresión
- ✓ 6° sesión: estrategia de generalización
- ✓ 7° sesión: estrategia de construcción
- ✓ 8° sesión: estrategia de definición
- ✓ 9° sesión: estructura de comparación - contraste
- ✓ 10° sesión: estructura de causa – efecto
- ✓ 11° sesión: estructura de problema - solución

c) 7 sesiones dedicadas a promover habilidades psicolingüísticas avanzadas, diferenciadas por grado:

- 4° grado: comprensión y producción de textos literarios
- 5° grado: habilidades de comunicación oral y escrita por medio de la argumentación
- 6° grado: comprensión y producción de textos expositivos



Foto 2. Alumnos en tríada trabajando en el PAJ.

A nivel de los maestros, el propósito es generar un programa de formación docente para propiciar que los profesores enriquezcan sus estrategias de enseñanza, y de este modo promuevan en sus educandos mejores repertorios académicos, sociales, cognoscitivos y psicolingüísticos, relevantes para el desempeño de los estudiantes, dentro y fuera del ámbito escolar. En específico, el proyecto promueve las siguientes estrategias de interacción entre los adultos (facilitadores y maestros) y los educandos :

- a. andamiaje y reflexión metacognoscitiva
- b. aprendizaje cooperativo
- c. promoción del habla exploratoria

Los maestros reciben apoyo para manejar las actividades del programa y enriquecer su práctica educativa. Se espera que las habilidades de interacción y de promoción del uso funcional de la lengua oral y escrita que el maestro ejercite en la sala del PAJ, sean después utilizadas por el docente en su aula. Concretamente, el programa espera que la práctica del docente se enriquezca con:

- el uso del andamiaje
- la promoción del aprendizaje cooperativo para la construcción del conocimiento entre los alumnos y el docente, por sobre la transmisión desde el docente
- la promoción de habilidades de lenguaje oral y escrito

Operativamente, el programa funciona de la siguiente manera. La escuela en la cual se pone en marcha el PAJ cede al Laboratorio de Cognición y Comunicación una sala, la cual es acondicionada con mobiliario, computadoras, biblioteca, material de papelería y otros elementos que posibilitan la realización de las actividades por parte de alumnos, como se puede apreciar en la fotografía nº1. Se invita a los profesores de 4º, 5º y 6º grado para que participen de manera voluntaria junto con su grupo. Se realizan algunas sesiones con los profesores para darles a conocer el programa. Se establece un calendario para que cada grupo asista una hora y media a la semana a esta sala, con el objeto de realizar las 18 sesiones del programa.

El Laboratorio de Cognición y Comunicación diseña con antelación las actividades y ejercicios de cada una de las 18 sesiones, de modo tal que el docente participa apoyando a los alumnos en la realización de tales actividades, no así en el diseño de las mismas. Para la implementación del programa, el Laboratorio de Cognición y Comunicación cuenta en promedio con 3 facilitadores en cada sesión (estudiantes de la Licenciatura en Psicología), los cuales son los responsables de preparar los materiales y conducir las sesiones. El docente se incorpora como facilitador. Los alumnos son organizados en grupos de tres o tríadas y trabajan por equipos para realizar las actividades, como se puede apreciar en la fotografía nº 2. La sesión inicia con una explicación para todo el grupo, después los estudiantes trabajan por triadas con el apoyo de los facilitadores y finalmente se realiza el cierre de la sesión, con preguntas para motivar procesos de meta-cognición. Dado que cada sesión tiene actividades diferentes, que son nuevas tanto para los alumnos como para los docentes, la introducción y conducción de las sesiones están a cargo de un facilitador y no del maestro del grupo. Se espera que el docente asuma paulatinamente el cierre de las sesiones.

Durante la puesta en marcha del programa educativo en el periodo de enero a julio del 2002, la encargada de dar apoyo a dos docentes (de los 8 participantes) fue quien reporta esta investigación, de tal modo que en el ámbito de las actividades realizadas con los maestros se tomaron los datos que sirven de evidencia empírica para los estudios de caso. Las actividades de apoyo al docente que se realizaron fueron las siguientes:

- tres talleres para los maestros de la escuela. En estos talleres se trabajaron los siguientes temas: construcción social del conocimiento,

andamiaje, reglas básicas del habla exploratoria y comunidades de aprendizaje. Los talleres fueron realizados por el Laboratorio de Cognición y Comunicación.

- entrega de un manual para al docente, con la descripción de las actividades a realizar en cada sesión⁵.

Las siguientes actividades se sumaron a las anteriores y fueron realizadas con las dos maestras de los estudios de caso a través de un trabajo conjunto entre cada maestra y la investigadora:

- revisión previa de los objetivos y actividades de la sesión y de las posibles dudas surgidas de la lectura del manual. Esta actividad se realizó a través del diálogo directo entre cada maestra y la investigadora.
- apoyo a la docente en el trabajo con los alumnos durante la sesión. Se optó por trabajar en conjunto la maestra y la investigadora con una tríada de alumnos. La investigadora optó por diversas alternativas: observar la actuación de la docente e intervenir posteriormente, realizar observaciones verbales a la docente o modelar algunas interacciones
- apoyo a la profesora para que realizara el cierre de la sesión. Se optó por dejar que en las primeras sesiones, el cierre fuera realizado por un facilitador del Laboratorio de Cognición y Comunicación. Después se propuso a la docente que realizara el cierre con la guía de algunas preguntas.
- estas actividades fueron complementadas con el trabajo de campo que se planteó para el estudio del caso: entrevistas abiertas, videograbación de la práctica docente en el aula y en la sala del PAJ, así como observación y análisis de los videos con cada profesora.

A continuación se explicará el método utilizado para la recolección, análisis y presentación de los datos.

⁵ El manual para el profesor es un documento elaborado por el Laboratorio de Cognición y Comunicación. Contiene una breve explicación de los lineamientos del PAJ y las actividades de cada una de las sesiones. Se le entrega con antelación al maestro para que lo pueda leer y realizar los ejercicios.

4. Método

Para realizar esta investigación se retomaron los lineamientos derivados del paradigma cualitativo para el estudio de la escuela, de la enseñanza y el aprendizaje (Bertely, 2000; Guba y Lincoln, 1994; Jansen y Peshkin, 1992; Lincoln, 1997; Martínez, 1998; Punch, 1994; Stake, 1998, 1994). El enfoque cualitativo para el estudio de los fenómenos educativos en el aula viene tomando relevancia desde los años 50' (Erikson, 1886; Jackson, 1968), y en México comienza a utilizarse hacia finales de los setenta (Bertely, 2000). La última revisión que se hizo a nivel nacional sobre el estado de la investigación en temas educativos durante los diez últimos años, señaló que el método interpretativo y el etnográfico fueron los más utilizados por los investigadores para acercarse a la comprensión de las construcciones simbólicas en las prácticas de la vida escolar (Aguayo y Mireles, 2003).

Tomando como referencias estos lineamientos y principalmente las sugerencias de Stake (1998, 1994), se trabajaron dos estudios de caso. Con este método se buscó ampliar la comprensión sobre qué pasa con el profesor cuando participa en una experiencia de innovación educativa; el estudio de caso representa la oportunidad de observar de manera concreta y cercana la problemática en estudio.

Los estudios de caso son dos maestras de la Escuela Primaria donde se puso en marcha el PAJ, la Maestra Rebeca con su curso de 6° grado y la Maestra Esperanza con su grupo de 4° grado. Se seleccionó a estas maestras como sujetos de los estudios de caso, considerando diversos factores observados al inicio de la puesta en marcha del programa: su interés por participar en el PAJ, su permanencia en la escuela durante el ciclo escolar y la organización interna del Laboratorio Cognición y Comunicación que facilitó el contexto para investigar.

El método que se utilizó para ahondar en la problemática, partió con la lectura y análisis de las fuentes antes citadas, aunado a la experiencia previa en otras investigaciones de índole cualitativo y el valioso acompañamiento y tutoría de los profesores guías mencionados en las páginas iniciales. Con estas herramientas, el método se fue construyendo a medida que el PAJ se realizaba en la escuela, con los intercambios con las profesoras en las actividades de acompañamiento, visitas a sus aulas y la revisión reiterada de los videos y grabaciones de las entrevistas realizadas a Esperanza y Rebeca. Una vez que se contó con las transcripciones de los videos y de las entrevistas, la revisión de estos materiales y la experiencia ganada al observar el trabajo de las maestras con sus alumnos fue dando pautas para construir un método de descripción y análisis de los datos que permitiera comunicar a los lectores las observaciones, intuiciones e interpretaciones de lo que se había observado al recolectar los datos y estar presente en las clases de español y en las sesiones del PAJ.

En una primera fase se elaboraron algunas preguntas temáticas que orientaron la selección de los instrumentos para la recolección de los datos y se realizó la recopilación de la información en la escuela.

En una segunda fase, el material recopilado en las grabaciones de las entrevistas y en los videos fue transcrito a texto escrito.

En una tercera fase, de análisis de los datos, primero se analizó la información para poder realizar una caracterización del pensamiento de las profesoras. En un segundo momento, se analizaron los videos y transcripciones, y se desarrolló un sistema que permitiera describir la práctica docente. El análisis de los videos como una manera de aproximarse a la comprensión y análisis de la práctica docente, fue una etapa de arduo trabajo para poder encontrar una manera de describir y comunicar lo observado al ver a las maestras trabajando con sus alumnos. La lectura y relectura de la información generó un proceso de análisis que puede describirse como no lineal, con idas y venidas desde los datos, desde el marco teórico y desde el propio proceso de reflexión de la investigadora.

A continuación se presenta el método utilizado para la recolección y análisis de los datos.

1° Fase

4.1 Preguntas temáticas para orientar la recolección de datos

Estas preguntas temáticas corresponden a la estructura conceptual que sugiere Stake(1998) para orientar el proceso de indagación en los estudios de caso. Representan orientaciones para el investigador en el diseño de los instrumentos, recolección de datos y análisis de la información. Se plantearon tres áreas de información.

- a) Área de información: escuela - maestra - innovación educativa
 - 1. ¿Qué significado tiene para la maestra que en su escuela se implemente este proyecto de innovación educativa?
 - 2. ¿Qué significado tiene para la maestra participar en el PAJ?
 - 3. ¿La maestra considera que participar en el PAJ le puede afectar a ella o a sus alumnos?, ¿en qué?, ¿cómo?, ¿para qué?

- b) Área de información: maestra - innovación educativa
 - 1. ¿Cómo entiende la maestra la innovación?, ¿cómo la entiende en lo pedagógico?
 - 2. ¿Qué entiende la maestra que tiene que hacer en el aula del PAJ?

- c) Área de información: maestra - aula - innovación educativa
 - 1. ¿Cómo se puede caracterizar el pensamiento de la maestra?, ¿es posible observar prácticas educativas que reflejen el pensamiento de la profesora?
 - 2. ¿La maestra refiere cambios en su pensamiento que se puedan relacionar con su participación en el PAJ?
 - 3. ¿Es posible observar cambios en la práctica de la docente que se puedan asociar a su participación en el PAJ?

4.2 Instrumentos

La recolección de datos se realizó en el periodo comprendido entre enero y junio del 2002¹ utilizando los instrumentos que a continuación se describen:

a. Cuestionario al docente para: 1) obtener información sobre la formación profesional y trayectoria laboral de la maestra; 2) conocer sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje; 3) conocer la opinión y la comprensión del docente sobre el PAJ (anexo 3).

b. Audiograbación y videograbación de la maestra trabajando con sus alumnos durante las sesiones del PAJ. Se videograbaron tres sesiones, al inicio, durante y al término del PAJ; el resto de las sesiones fueron audiograbadas.

c. Audiograbación y videograbación de la maestra en su clase regular de Español una vez al mes por 5 meses. Se optó por registrar la práctica educativa durante la clase de Español, porque el PAJ tiene dentro de sus objetivos enriquecer las estrategias de enseñanza para promover en los estudiantes habilidades psicolingüísticas. Se videograbaron tres clases, en paralelo al periodo de inicio, desarrollo y término del PAJ; el resto de las clases fueron audiograbadas.

d. Observación y análisis con la maestra de extractos de los videos de sus clases de Español y de las sesiones del PAJ, utilizando la técnica de estimulación del recuerdo (Clark y Peterson, 1986; Marceló, 1987). La profesora y la investigadora observaron algunos extractos de sus videos, al mismo tiempo que se le formulaban preguntas que permitieran indagar la intencionalidad educativa de su práctica. Los extractos elegidos se seleccionaron previamente, optando por aquellas actuaciones docentes que permitieran indagar las intenciones pedagógicas y dar cuenta de una posible influencia en la práctica derivada de su participación en el PAJ. El diálogo fue audiograbado.

e. Notas de campo sobre asuntos de interés no registrados con los otros instrumentos, como por ejemplo, conversaciones informales durante el periodo de recreo.

2° Fase

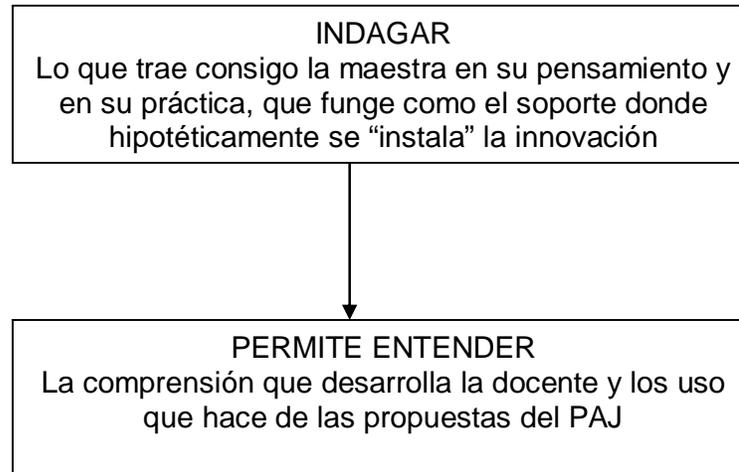
La información recolectada con los diferentes instrumentos (entrevistas, videos y cuestionario) fue transcrita a texto escrito. Para ello se vieron los videos, se escuchó el audio de las entrevistas y el discurso se fue escribiendo literalmente con un procesador de textos, procurando una transcripción apegada al discurso oral, por lo que fue necesario escuchar el material varias veces. Las respuestas de las maestras escritas a mano en el cuestionario, también fueron pasadas en el procesador de textos.

¹ El trabajo de campo inicio en Mayo del 2001 con las primeras gestiones del Laboratorio de Cognición y Comunicación en la escuela. Aún cuando en ese momento no se había iniciado la investigación con los estudios de caso, esta fase preliminar permitió conocer a los maestros, la dinámica de la escuela y de este modo, establecer los vínculos necesarios con las docentes para poder realizar la investigación.

3° Fase

4.3 Propuesta para el análisis de los datos

En el siguiente esquema se presenta el supuesto básico que orientó el proceso de análisis de datos.



Dada la cantidad de datos provenientes de diferentes fuentes, se decidió retomar la información acorde a los objetivos de la investigación, según las siguientes pautas:

1. Para el objetivo específico: “indagar el pensamiento del profesor para describir el proceso por el cual transita la maestra cuando participa en el PAJ”, en primera instancia se tomó la evidencia empírica proveniente de las entrevistas, análisis de videos con la docente y cuestionario. Posteriormente el análisis se enriqueció con extractos de videos para ir construyendo el vínculo pensamiento- práctica.

2. Para el objetivo específico: “analizar la práctica de la maestra en las sesiones del PAJ y en las clases regulares de la asignatura de Español”, se analizaron las transcripciones de los videos de dos clases de la asignatura de Español y de dos sesiones del PAJ. Para esto se consideraron dos clases de la materia de Español, llamándose la primera clase a la que se realizó en fecha cercana a la 2° sesión del PAJ (inicio) y segunda clase a la que se realizó en fecha próxima a la 15° sesión del PAJ (finalización).

3. Para responder al objetivo específico: “relacionar el pensamiento con la práctica del docente en el contexto del PAJ”, se utilizaron extractos de los videos para poder ejemplificar el pensamiento de las profesoras y se realizó un análisis para establecer relaciones entre la descripción del pensamiento de las docentes con la descripción de su práctica.

Una vez clarificadas las fuentes de información utilizadas para abordar el tratamiento de los datos, primero se realizó un análisis que permitiera describir el pensamiento de la maestra y su participación en el Programa Aprendiendo

Juntos. Posteriormente se trabajó en la descripción de la práctica docente en las clases de español y en las sesiones del PAJ.

4.3.1 Propuesta de análisis de los datos para describir el pensamiento de las profesoras

Los datos fueron trabajados de la siguiente manera:

a. Descripción inicial o primer nivel de análisis: el material se dividió en unidades temáticas que se utilizaron para organizar la información. Estas unidades surgieron desde la lectura de los datos, como temas reiterativos que expresan una idea o conceptualización significativa para la investigación. Se trató entonces de construir las primeras categorías de análisis.

b. Categorización o segundo nivel de análisis: la lectura de los datos organizados en las unidades temáticas dadas por el primer nivel permitió acceder a un segundo nivel de análisis, en el cual se clarificaron las categorías surgidas desde los datos. En este nivel las categorías de análisis de despegaron de la organización formal dada por el primer nivel descriptivo.

c. Teorización o tercer nivel de análisis: se establecieron relaciones entre las interpretaciones surgidas de la investigación con las aportaciones teóricas que sustentan el trabajo.

4.3.2 Propuesta de análisis de los datos para describir la práctica docente

Para abordar la práctica docente se retomaron como referencia los trabajos de algunos investigadores españoles sobre la interactividad, y de manera específica el modelo de análisis de la interactividad propuesto en algunos trabajos de investigación (Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001; Arrieta, 2001; Coll y Rochera, 2000; Onrubia, 1993).

Para describir y analizar la práctica docente se tomó como unidad de análisis los turnos del discurso que se dieron entre la maestra y los alumnos en las clases de la asignatura de Español y en la 2° y 15° sesión del PAJ. Utilizando el discurso como referente, se usaron los siguientes elementos para describir la práctica docente:

1. Segmentos de interactividad
2. Porcentajes de turnos
3. Intercambios entre la profesora y los alumnos, y los alumnos entre sí
4. Actuación de la maestra y de los alumnos

1. Segmentos de interactividad: son fragmentos dentro de la clase que van permitiendo que a través de la actuación de la maestra y de los alumnos se vaya construyendo la clase y se vaya concretizando la intencionalidad pedagógica de la docente. Se identifican porque tienen una finalidad instruccional específica y un inicio y un término marcado en el discurso. Todos

los segmentos de interactividad identificados en los videos de las clases fueron iniciados y concluidos por las profesoras. Por ejemplo:

Maestra Rebeca 1° clase de español, tema "el adverbio"	
Segmento de interactividad	Actuación de la profesora y de los alumnos ²
Activación de conocimientos previos: repaso del concepto de "adverbio"	M: (...) antes de irnos a la clasificación se me está olvidando una cosa, ¿quién sabe que es adverbio? Varios alumnos leen de su libreta definiciones de la palabra "adverbio" (...) A : es una palabra que modifica al verbo o a otro adverbio M: es el que modifica A: indica la acción M: e indica cómo está haciéndose la (deja frase inconclusa) A : acción M: acción ¡ajá! (...) entonces ya quedó claro que funciones tiene el adverbio. Vamos a otra etapa, a otra actividad (...)

Una vez identificados los segmentos de interactividad, se elaboraron mapas de interactividad para presentar visualmente los datos (Coll y Rochera, 2000; Arrieta, 2001), los que serán presentados dentro de los resultados de cada estudio de caso.

2. *Porcentajes de turnos*: se contaron por separado los turnos de la maestra y de los alumnos dentro del discurso del aula y se calculó el porcentaje ocupado por cada uno de ellos.

3. *Intercambios entre la profesora y los alumnos y los alumnos entre sí*: en el discurso que se presentó en el aula, se observaron diferentes tipos de cadenas discursivas, diferenciadas por las intervenciones que hacía la profesora o los estudiantes. Se observaron dos tipos de intercambios:

- a) intercambios iniciados por la maestra
- b) intercambios iniciados por un alumno

a) *Intercambios iniciados por la maestra*: se observaron cinco tipos de intercambios, los que se presentan a continuación, acompañados de un ejemplo.

Tabla 1. Tipos de intercambios iniciados por la maestra

Tipo	Descripción	Ejemplo
1	Maestra: pregunta, solicita tarea Alumno: no responde, respuesta no verbal	M: ¿Estás de acuerdo en que se coloquen las carreteras primero? Cristina: no contesta (está con la cabeza agachada) M: ¿Por qué Cristina?, tú di algo mi amor (...) (Esperanza, 1° PAJ)
2	Maestra: pregunta, comenta solicita	M: (...) haber mientras Cristina piensa, tu di por qué

² Se utilizará la siguiente nomenclatura: M = maestra, A= alumno, Als = Alumnos.

	tarea Alumno: responde, comenta, hace lo solicitado	A: ¿Por qué?, para transportar las cosas M: están de acuerdo entonces (...) (Esperanza, 1° PAJ)
3	Maestra: pregunta, comenta, solicita tarea Alumno: responde, comenta, hace lo solicitado Maestra: comenta, repite, retoma implícitamente, reformula	M: a ver A, ¿tú que preguntas harías a la lectura imaginándote los viajes de Marco Polo? A: ¿Qué le sucedería en el mar? M: ¿Que le sucedió en el mar?, esa es una (Esperanza, 2° E)
4	Maestra: pregunta, comenta Alumno: responde Maestra: comenta, repite, reformula, amplia y/o Otro Alumno: comenta, repite, reformula, respuesta diferente	M: a ver, ahí vamos a revisar la palabra siervo, ¿cómo se escribe siervo? A1: con "ve" de vaca A2: es con "ce" M: a ver ¿dónde está la falla?, en la "uve" o en la "ce" (Rebeca, 2° E)
5	Maestra: pregunta, comenta, solicita tarea, Alumno 1: responde Alumno 2: repite, reformula, respuesta diferente Alumno 3: repite, reformula, respuesta diferente A veces al final del intercambio Maestra retoma, reformula, comenta	M: escuchemos, escuchen por favor, dice aquí, ¿dónde me quedé?, "o la luz con que un escudero o un rodrigón alumbraban el camino de un oidor", escudero, ¿cómo le llamamos ahora? A1: guardaespaldas A2: o guaruras A3 : o rodrigón M: guardaespaldas o guaruras, ¿verdad?, vulgarmente usamos guaruras pero lo correcto es ... A1: guardaespaldas M: guardaespaldas o un rodrigón (Rebeca, 2° E)

En el tipo 4 participan dos alumnos y en el tipo 5 participan tres o más estudiantes.

b) *Intercambios Iniciados por un alumno*: se observaron cuatro tipos de intercambios, como se presenta a continuación.

Tabla 2 . Tipos de intercambios iniciados por un alumno

Tipo	Descripción	Ejemplo
I	Alumno : pregunta Maestra: no responde o da una respuesta no acorde a la pregunta o comentario del alumno	A: ¿Es una planta de luz aquí maestra? M: recuerda que todos tienen que colaborar, yo no veo que ellos dibujen (Esperanza, 1° PAJ)
II	Alumno: pregunta, comenta Maestra: responde, comenta	Israel: Maestra M: diga Israel: aquí ya vi algo, cuando en el primero antes de la coma que dijeron "cual dueño tendrá uno", este dueño decía "dueno" nada mas con una "n" y luego acá decía el "duenno" con dos "n", entonces ya no sería dueño porque tiene dos "n" M: ya cambia, vamos a ver, muy buena observación Israel, dice cuál "dueno", cuál "dueño" (Rebeca, 2° E)
III	Alumno: pregunta, comenta, explica Maestra: responde, reformula, repite, amplia y/o Otro alumno: repite, comenta, responde,	A 1: ¿De qué le tocó a él Maestra? A 2 : de cantidad M: de cantidad (Rebeca, 1° E)

	reformula	
IV	Alumno pregunta, comenta Alumno 1, Alumno 2, Alumno 3 responde, repite, reformula, comenta A veces al final del intercambio Maestra: comenta, explica	(Los niños están escribiendo en la computadora) A1: de las causas A2: y de las causas A3: y qué es lo que causa A1: y que causas, tu escribiste M: a ver rectifiquen, vean, espérate (Rebeca, 15° PAJ)

En los intercambios de tipo III participa un alumno y en el del tipo IV participan tres o más alumnos.

4. Actuación de la maestra y de los alumnos: para describir lo que la maestra y los alumnos dicen y hacen en el aula, como una manera de acercarse a la descripción de la práctica docente, se identificaron en la actividad discursiva algunas actuaciones frecuentes, como por ejemplo: preguntar, responder, repetir lo que el otro dijo, etc. Estas actuaciones fueron agrupadas en cinco ámbitos:

- a) Contenidos: actuaciones en las que se hace referencia a los contenidos que se están trabajando en la clase. Por ejemplo, “M: ¿Quién sabe que es adverbio?” (Rebeca, 1° español).
- b) Tarea: actuaciones en las que se hace referencia a la tarea que se está trabajando en la clase. Por ejemplo, “M: vamos a escribir el párrafo que está en el libro y vamos a traducirlo” (Rebeca, 2° español).
- c) Procedimientos: actuaciones en las que se hace referencia a los procedimientos para resolver la tarea. Por ejemplo, “M: aquí hay unas instrucciones que hay que seguir (...) primero, ¿qué es lo que se hace?” (Esperanza, 15° PAJ).
- d) Seguimiento y retroalimentación entre la maestra y los alumnos: actuaciones que van permitiendo que se produzca la interacción y el flujo de la clase, como en “un dar y recibir”. Por ejemplo, cuando la profesora repite lo que dijo un alumno y lo reformula o amplía, o bien un alumno repite lo que la maestra dice, o cuando la maestra deja una palabra inconclusa y los alumnos la completan, o cuando la maestra identifica un error y les pide a los alumnos que lo corrijan.
- e) Organización del trabajo de los alumnos: actuaciones referidas a la organización del trabajo de los alumnos y las reglas de participación. Por ejemplo, “M: tú escríbele y ella que escriba lo suyo” (Esperanza, 2° PAJ).

Considerando estos ámbitos, se calculó por separado el porcentaje de actuaciones de la profesora y de los alumnos en cada ámbito y se elaboraron gráficos para presentar visualmente la información.

Además se elaboró un listado de actuaciones de la maestra y un listado de actuaciones de los alumnos, los que se presentan a continuación acompañados de un ejemplo.

Tabla 3. Listado de las actuaciones de la docente

AMBITO: CONTENIDOS	Ejemplo
1. Pregunta a los alumnos sobre contenidos	
1.1 Formula preguntas sobre contenidos	M: ¿Qué es una leyenda? (Estela, 1° E)
1.2 Pregunta sobre contenidos vinculados y factibles de confusión	M: Todos ya entendimos los adverbios, esperemos que no se vayan a confundir con el adjetivo, ¿el adjetivo a quién modifica? (Rebeca, 1° E)
2. Responde una pregunta de los alumnos sobre contenidos	A1 a M: Maestra entonces ¿también somos parte de Europa? M: cuidado, ¿tú que crees? A1: pues sí, porque es parte de España M: ah no, jamás A3: América M: una cosa es que nos hayan conquistado y otra cosa que nuestro territorio sea parte de Europa (Esperanza, 2° E)
3. Nombra, lee, comenta o explica sobre el contenido	(tema de la clase: las leyendas) M: (...) por eso dicen que vienen de generación en generación, su abuelito de Joel se la contó y él se la va a contar a quién, a sus hijos a lo mejor y vamos de generación en generación (Esperanza, 1° E)
4. Recapitula sobre contenidos	M: (...) vamos a decir que las leyendas son narraciones de hechos verdaderos o fantásticos que vienen desde épocas remotas, desde la antigüedad (Estela, 1° E)
5. Corrige, pregunta, explica ortografía	M: oído no lleva "h" (Rebeca, 15° PAJ)
AMBITO: TAREA	
6. Solicita una tarea a los alumnos	M: (...) vamos a escribir palabras, escriban la palabra farolillo (Rebeca, 2° E)
7. Pregunta a los alumnos sobre la tarea	
7.1 Formula preguntas para clarificar demanda de la tarea	M: recuerden ustedes que éste es el mapa de la ciudad, ¿qué vamos a hacer aquí en este mapa? (Esperanza, 2° PAJ)
7.2 Formula preguntas para resolver la tarea	M: ¿Cuál sería la otra pregunta? (Esperanza, 2° E)
7.3 Comenta o pregunta por avance de la tarea	M: ¿Ya cuántas llevamos? (Esperanza, 2° E)
8. Responde pregunta de los alumnos sobre tarea	M: (...) en el cuaderno vamos a escribir la traducción cómo debe ser, ¿sí?, ponemos la fecha A: ¿primero escribimos aquí como dice? M: si (Rebeca, 2° E)
9. Comenta, explica sobre la tarea	M: (...) ahora sí, vamos a escribir el párrafo del libro y vamos a traducirlo (Rebeca, 2° E)
AMBITO: PROCEDIMIENTOS	
10. Responde pregunta de los alumnos sobre procedimientos para resolver la tarea	Este indicador no se presentó en los videos pero se considera como una posibilidad
11. Formula preguntas sobre el procedimientos	M: ¿Qué van a hacer?, ¿primero qué se pone? (Rebeca, 15°PAJ)

para resolver la tarea	
12. Comenta, explica sobre procedimientos para resolver la tarea	M: (...) aquí en la ficha dice que hay unas instrucciones que hay que seguir (Rebeca, 15°PAJ)
13. Recapitula sobre procedimientos para resolver la tarea	M:(...) Pero aparte de todo esto le pusieron un título y una introducción. La introducción era una explicación de lo que se iba a tratar del tema, no era en sí la información científica, era el diálogo escrito de la manera, de lo que se iba a hablar, de informar de cómo está el tema (Rebeca, 15° PAJ)
14. Nombra o explica estrategias de comprensión y/o producción de textos	M: acuérdense que tenemos que tener en cuenta la supre..., la supresión, la generalización, la construcción para obtener esas ideas principales y hay algo que también tenemos que tener en cuenta, la de causa y efecto ¿sí? (Rebeca, 15°PAJ)
15. Solicita a los alumnos que usen estrategias de comprensión o producción de textos	M: ¿Cómo vamos a escribir esa carta? (...) M: ¿Cómo lo saludarías por escrito? (Rebeca, 2°PAJ)
AMBITO: SEGUIMIENTO Y RETROALIMENTACIÓN A LOS ALUMNOS	
16. Cuestiona y/o solicita argumentación a los alumnos	A2: el árbol puede ir a la granja M: ¿Por qué? A2: porque sin vegetación no hay animales (...) (Rebeca, 1°PAJ)
17. Argumenta a los alumnos	M: (...)¿Tal cuál cómo está aquí lo vamos a pasar para acá? A: no, lo vamos a resumir M: se tiene que resumir porque ya tienen información de varios temas (Rebeca, 15°PAJ)
18. Retoma a los alumnos	
18.1 Repite el aporte o respuesta del alumno	M:¿Qué clase de adverbio te tocó? A: afirmación M: afirmación, dímelos (Rebeca, 1°E)
18.2 Retoma aporte o respuesta de alumnos implícita o explícitamente (habla de lo mismo) y reformula (decir de mejor manera o ampliar)	A: es una palabra que modifica al verbo o a otro adverbio M: es el que modifica A: indica la acción M. e indica como está haciéndose la A: acción (Rebeca, 1°E)
18.3 Retoma respuestas de alumnos y formula otras preguntas	A: en África M: en África, ¿dónde crees tú que más sea? (Esperanza, 2°E)
19. Identifica error en la ejecución o producto de los alumnos y/o solicita corrección	
19.1 Identifica error y/o corrige y/o pregunta	M: no, obsesivo no es. Si estamos diciendo que cantidades son mucho, bastante, ¿qué más? (Rebeca, 1° E)
19.2 Identifica error y solicita al propio alumno que lo corrija	(un alumno escribe una frase en la pizarra) M: (...) no te sientes, hazte a un lado, revisa tu enunciado (Rebeca, 1° E)
19.3 Identifica error y pide al compañero lo corrija	M: (...) haber escríbelo, corrige a Myriam (Rebeca, 1° E)
19.4 Identifica error y pide al grupo lo corrija	M: ¿Quién me puede decir qué pasa con el enunciado que escribió su compañera? (Rebeca, 1° E)

20. Solicita a un alumno autoevalúe su ejecución	M: Ya te fijaste de tu enunciado escritura y ortografía (Rebeca, 1° E)
21. Solicita evaluación de la ejecución	
21.1 Solicita al grupo evalúen ejecución de un alumno	M: ¿Quién ve alguna falla? (Rebeca, 1° E)
21.2 Solicita a un alumno evalúe ejecución de compañero	M: ¿Le corriges tú las faltas de ortografía? (Rebeca, 1° E)
21.3 Solicita al grupo evalúe ejecución del grupo	M: ¿Se cumplieron las metas? (Rebeca, 1° PAJ)
22. Da sugerencias a los alumnos mientras resuelven la tarea	M: ¿Qué les gustaría saber sobre su vida de Marco Polo?, ¿cómo dirían la pregunta?, cuando son bebecitos (mueves sus brazos como acunando) A: ¿Dónde? M: donde ¿qué? A: ¿Dónde nació? (Esperanza, 2° E)
23. Pregunta a los alumnos si tienen dudas	M: ¿Hay alguna duda? (Rebeca, 1° E)
24. Dice palabras o preguntas inconclusas para que los alumnos las completen	M: por eso hay muchos accidentes, accidentes y de... Als; derrumbes M: desas... Als: tres M: desastres ¿verdad? (Esperanza, 1°E)
25. Indica un acierto de los alumnos a través de una palabra (por ejemplo: exacto, interesante, claro)	A: ¿Dónde nació? M: esa es una, sería interesante (Esperanza, 2° E)
26. Estimula la participación y el trabajo (por ejemplo: “eso”, “vamos”)	A: vamos leyendo párrafo por párrafo M: ¡Eso! (Esperanza, 2° E)
27. Responde a los alumnos con un “sí” o “no”	A: ¿Buscar alguna de todas? M: no (Esperanza, 2° E)
28. Solicita a un alumno que participe o le da la palabra a un alumno	M: bien, vamos a ver Arturo, ¿cuál es lo fantástico dentro de la leyenda? (Esperanza, 1° E)
29. Comenta la ejecución o producto del alumno	M: muy bonito, muy bien (Esperanza, 1° E)
AMBITO: ORGANIZACION DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS	
30. Solicita a un alumno dicte a otro	M: bueno , a ver adelante escríbele A: (escribe) M: díctale A: que le dé (Esperanza, 15°PAJ)
31. Solicita a un alumno de sugerencias a otro	M: ¿Qué más sigue ahora?, hay que darle sugerencias a la compañerita para ver que va a hacer (Rebeca, 1°PAJ)
32. Organiza el trabajo en equipo	
32.1 Solicita a un alumno participe en el trabajo en equipo	M: ¿Por qué Cristina?, tú di algo, ¿por qué estas de acuerdo en que quieres que primero pongamos carreteras?, di algo Cristina (Esperanza, 1°PAJ)
32.2 Asigna turnos en el	M: ahora le toca a A1 y después a A4 (...)

trabajo en equipo	(Esperanza, 15° PAJ)
32.3 Asigna tarea a un alumno dentro del trabajo en equipo	M: tú escribes (Esperanza, 1° PAJ)
33. Explica, sugiere, comenta sobre organización de alumnos y/o reglas de participación	M: cada quién va a escribir un pedacito, una fracción, no todo ella, no todo ella, no todo tú, cada quién tiene que participar, así está (Rebeca, 15° PAJ)

A continuación se presenta el listado de actuaciones de los estudiantes.

Tabla 4. Listado de las actuaciones de los alumnos

AMBITO: CONTENIDOS	Ejemplos
1. Responde pregunta sobre contenidos	
1.1 Responde pregunta sobre contenidos formulada por la maestra	M: ¿Qué tipo de español será? A: del siglo diez (Rebeca, 2° E)
1.2 Responde pregunta sobre contenidos formulada por el compañero	A: ¿A qué países llegó? A: a Europa (Esperanza, 2° E)
1.3 Da una respuesta diferente a la dicha por un compañero	M: pero ¿cómo se llama a esa historia, a esa narración? A: la llorona A: leyenda (Esperanza, 1° E)
2. Formula pregunta sobre contenidos	
2.1 Formula pregunta sobre contenidos a la maestra	A1: en China se inventó la brújula A2: no es cierto, se inventó en México A1: no, se inventó en China ¿si o no Maestra? (Esperanza, 2° E)
2.2 Formula pregunta sobre contenidos al compañero	A: ¿Ronda qué es? A: paseo (Rebeca, 2°E)
3. Nombra, lee, comenta o explica contenidos	A: aquí ya no, pero en otros países, si se les dice a los gobernadores el alcalde (Rebeca, 2°E)
4. Pregunta, responde o comenta sobre ortografía	A: ¿"Hubo" es con "hache" al principio? (Esperanza, 2°E)
AMBITO: TAREA	
5. Responde sobre tarea	
5.1 Responde, comenta, avisa avance de la tarea	M: ¿Cuántas les faltan? A: dos (Esperanza, 1°E)
5.2 Responde pregunta sobre la tarea	M: ¿Qué aprendimos el día de hoy? A: a hacer diálogos (Esperanza, 15°PAJ)
6. Formula pregunta sobre la tarea	
6.1 Formula pregunta sobre la tarea a la maestra	A: ¿Primero cómo está? M: primero como está y al lado le van a poner siglo décimo (Rebeca, 2°E)
6.2 Formula pregunta sobre la tarea a un compañero	A: pero, ¿por aquí no va a pasar nada? A: pero si unimos por acá (Esperanza, 2°PAJ)

7. Explica la tarea	A a A: debes ir comparando cada párrafo (Rebeca, 2°E)
8. Da sugerencias para resolver la tarea	A: y aquí ponemos tres puntos porque lo va a decir muchas veces (Esperanza, 15°PAJ)
AMBITO: PROCEDIMIENTOS	
9. Responde pregunta sobre procedimientos formulada por la maestra	M: ¿Tal cual cómo está aquí lo vamos a pasar acá? (del trabajo a mano a la computadora) A: no, lo vamos a resumir (Rebeca, 15°PAJ)
10. Formula pregunta sobre procedimiento	
10.1 Formula pregunta sobre procedimientos a la maestra	A: ¿Ponemos introducción? M: ¿No lo hicieron la vez anterior?, ¿verdad?, entonces hagan la introducción (Rebeca, 15°PAJ)
10.2 Formula pregunta sobre procedimientos al compañero	Este indicador no se presentó en de los videos pero se considera como una posibilidad
11. Comenta, explica procedimientos	A1: entonces quitamos esto y ponemos la introducción A2: y explicamos como M: sí, porque así van los textos, ya está el tema, ahora si la introducción (Rebeca, 15°PAJ)
AMBITO: SEGUIMIENTO Y RETROALIMENTACION CON LA MAESTRA Y LOS COMPAÑEROS	
12. Retoma a la maestra	
12.1 Repite a la maestra	A: su FACE M: su face grandiosa A: su face grandiosa (Rebeca, 2°E)
12.2 Retoma a la maestra explícita o implícitamente y reformula o amplía	(Un alumno dice que siervo se escribe con la letra "c") M: si, pero no hablamos de un animal, estamos hablando de una persona A: de un sirviente (Rebeca, 2° E)
13. Retoma a los compañeros	
13.1 Repite al compañero	A1: los dinosaurios se clasifican por A2: por tamaño A1: por tamaño (Rebeca, 15°PAJ)
13.2 Retoma y reformula o amplía lo dicho por un compañero	M: puede ser matemáticas, historia, geografía, civismo, ciencias naturales, ¿cuál es? A2: ciencias naturales A1: está ciencias naturales y geografía A4: tema ciencias naturales y geografía M: entonces se tiene que poner las dos áreas, se están enlazando las dos áreas (Rebeca, 15°PAJ)
14. Solicita a la maestra o a un compañero que argumente	A1: los dragones ¿si existieron maestra? M: existen A1: ¿En dónde? A2: ¿Existen?, ¿dónde? M: en las islas galapos A2: ¿Si hay dragones? M: en las islas galapos

	<p>A1: ¿Si hay dragones? M: si hay dragones A1: yo pensé que eso había sido de la historia M: si, pero después hablamos de eso, si no nos desviamos, después entramos en esa explicación (Rebeca, 15°PAJ)</p>
15. Argumenta	
15.1 Argumenta a la maestra	<p>M: (...) ¿por qué la electricidad? A: para que tengan luz A: para quitar la oscuridad del hangar (Rebeca, 2°PAJ)</p>
15.2 Argumenta a un compañero	<p>A: el agua A: no puede ser el agua porque se recibe electricidad y se puede hacer una descarga (Rebeca, 2°PAJ)</p>
16. Autoevaluación Identifica error, corrige o evalúa su producto	<p>A: "pero" no, "perro" (mientras teclea en la computadora) (Esperanza, 15°PAJ)</p>
17. Evaluación del producto del compañero	
17.1 Identifica error, corrige o evalúa producto o ejecución del compañero	<p>A: mucho, poco, demasiado, obsesivo Als: ¿obsesivo? M: no, obsesivo no es (...) (Rebeca, 1°E)</p>
17.2 Comenta producto del compañero	<p>A: un carro está volando (comentado el dibujo de una niña) M: ella nos va a decir porque lo puso volando (Esperanza, 1°E)</p>
17.3 Evalúa producto del equipo	<p>M: ya, ya terminamos, ¿verdad?, ¿si está todo? A: faltan los árboles y la fábrica (Rebeca, 2°PAJ)</p>
18. Responde a una pregunta con un "sí" o "no"	<p>M: ¿Lo hacía con medida? Als: no (Esperanza, 1°E)</p>
19. Responde a frase o palabra inconclusa	<p>M: algunas partes son verídicas y otras serán... A: inventadas (Esperanza, 1°E)</p>
20. No responde pregunta de la maestra o da respuesta no verbal	<p>M: (...) ¿ a ti en la calle te gustaría que hubieran carreteras? A: (mueve la cabeza verticalmente) (Esperanza, 1°PAJ)</p>
21. Se ofrece a participar	<p>M: (...)¿quién sabe que es adverbio? A: yo, yo lo digo (Esperanza, 1°E)</p>
AMBITO: ORGANIZACION DEL TRABAJO	
22. Responde pregunta de la maestra sobre organización de alumnos y/o reglas de participación	<p>M: Pero Cristina no está de acuerdo ¿qué hacemos? A: convencerla (Rebeca, 2°PAJ)</p>
23. Pregunta por organización de alumnos y/o reglas de partición	<p>A: ¿No podemos escribir la carta entre todos? (Rebeca, 15°P.A.J.)</p>
24. Comenta o sugiere organización de alumnos	<p>A a M: dijo que le iba a dar una tarjeta M: a ver, les iba a dar A a M: y dijo, por ejemplo, si le toca a él de lugar tiene que</p>

	decirles todos los adverbios de lugar (Esperanza, 15°PAJ)
25. Dicta a un compañero	A1: mejor pone de las causas A3: escribe en la computadora (Rebeca, 15°PAJ)

Siguiendo esta metodología, las transcripciones de los videos de clases de la asignatura de Español y de las sesiones del PAJ, fueron trasladadas al siguiente formato (se parte leyendo la columna del medio y luego a la izquierda):

	Maestra Rebeca 2° clase de español, tema “Acerca de la Lengua”	
Tipo de intercambio (*)	Segmento de interactividad: Traducción con negociación de significados, recurso: novela	Actuación maestra Actuación alumnos
Tipo 5	M: vamos a ver dice “A las ocho de la noche casi nadie andaba ya por las calles y solo de vez en cuando se percibía el farolillo de un alcalde que iba de ronda”, a ver A13 A13: dice mi papá que salía un policía por las calles a decir la hora y que prendía siempre los farolillos que estaban afuera de las casas A: o sea como un vigilante A: y rondaba	M: lee sobre contenidos, da la palabra a alumna A13: comenta sobre contenidos A: retoma a la compañera y amplía A: retoma al compañero y amplía
Tipo 4	M: ¿Ahora nosotros le decimos alcalde al que vigila? A: no, policía A: presidente	M: pregunta sobre contenidos A: responde pregunta de la maestra sobre contenidos A: da una respuesta diferente a la dicha por un compañero
Tipo 5	M: ¿presidente?, ¿a quién se le dice alcalde? A: al corregidor A: al policía A: al velador	M: pregunta sobre contenidos A: responde pregunta sobre contenidos formulada por la maestra A: da una respuesta diferente a la dicha por un compañero A: da una respuesta diferente a la dicha por un compañero
Tipo II	A4: aquí ya no, pero en otros países si se le dice a los gobernadores el alcalde	A4: argumenta a la maestra
Tipo 4	M: si en otros países pero aquí ¿cómo se les dice a los que andan haciendo la ronda? A: policía	M: comenta sobre contenidos, pregunta sobre contenidos A: responde pregunta sobre contenidos

	<p>A: o este ...</p> <p>M: o</p> <p>A: vigilante</p> <p>A: velador</p> <p>M: velador, ya no le decimos alcalde. Vean ustedes como han cambiado nuestras expresiones, nuestros adjetivos para varias personas que hacen algún oficio, vamos a continuar.</p>	<p>formulada por la maestra</p> <p>A: sin clasificar</p> <p>M: sin clasificar (la maestra hace un nexa)</p> <p>A: da una respuesta diferente a la dicha por un compañero</p> <p>A: da una respuesta diferente a la dicha por un compañero</p> <p>M: repite al alumno, explica sobre contenidos</p>
--	---	--

(*) Descritos en la tabla 1 y 2, p.46 y p. 47, respectivamente.

4.4 Unidades temáticas para la presentación del estudio de casos

La presentación de los resultados se organizó en unidades temáticas. De la revisión de los datos se derivaron las siguientes unidades temáticas que se utilizaron para organizar la evidencia recolectada y describir el estudio de caso:

1. ¿Quién es la maestra?

1.a. Antecedentes de formación y actualización profesional

1.b. ¿Cómo se puede caracterizar su pensamiento?

1.c. ¿Cómo explica su práctica desde su pensamiento?

2. ¿Cómo se relaciona la maestra con el PAJ?

2.a. La participación de la maestra en las sesiones del PAJ

2.b. Los intentos de la maestra por llevar el PAJ al salón de clases

2.c. Las sugerencias que la maestra deriva desde el PAJ

3. ¿Cómo se puede caracterizar la práctica docente de la maestra, en sus clases de Español y en las sesiones del PAJ?

En el siguiente capítulo se presentan los dos estudios de caso, con la descripción del pensamiento de cada profesora y de la práctica docente observada en las clases de español y en las sesiones del PAJ.

5. Resultados

5.1 El caso de la maestra Rebeca

- *“aunque ya sea una persona madura debo estar abierta al cambio”*

- *“si yo quiero un cambio tengo que hacerlo efectivo, si no lo hago efectivo no va a haber el cambio”*

5.1.1 *¿Quién es Rebeca?. Antecedentes de formación y actualización profesional*

La maestra Rebeca tiene 46 años, está casada y tiene hijos. Cuando se le pregunta por sus actividades comenta que se dedica a la docencia y al cuidado de su familia.

Egresó en 1977 de una Escuela Normal con el título de profesora de Educación Básica. Ha trabajado como maestra 18 años, en todos los grados de Educación Primaria, en escuelas de la SEP y particulares, en el Estado de México y en el Distrito Federal. También ha trabajado en Educación de Adultos. Durante su trayectoria profesional se ha dedicado solamente a la enseñanza en aula. Ha trabajado preferentemente en un turno.

La maestra Rebeca es titular de un grupo de sexto grado.

Los cursos de actualización docente que ha tomado son los generados por la SEP, realizados por los inspectores de sector o zona.

En relación con cambios en Educación en los que le ha tocado participar durante su trayectoria profesional, menciona que *“el cambio fue únicamente en libros, planes y programas del maestro y los libros del alumno. El trabajo que cambió fue el del trabajo por área o materia. La experiencia fue mínima, sin impacto, no fue de apoyo para el trabajo en las aulas, el renombrado cambio, nadie estaba documentado sobre los cambios” [c 11.03.02]¹.*

Antes del PAJ, Rebeca nunca había trabajado con una metodología o currículum innovador. En relación con los cambios comenta *“soy de las personas que piensa que un humano jamás deja de aprender, debe aprender, debe cambiar, aunque ya sea una persona madura pues debe estar abierta al cambio, no al cambio de un sistema sino al cambio personal, (...) si yo empiezo a cambiar desde adentro, a formarme otro criterio, creo que es para crecer, que yo crezca tanto en lo profesional, ver, poner en práctica, claro voy a poner en práctica algo y busco otras alternativas, ahora tengo que estar abierta a todos los cambios porque ningún grupo de los que he tenido de 6° año ni de 5° son iguales, cada grupo tiene sus características “ [e 30.11.02].*

¹ La evidencia empírica se presenta de la siguiente manera:

-los datos provenientes de entrevistas, cuestionario o notas de campo se presentan en letra cursiva.

-los datos provenientes de la práctica de la docente interactuando con los estudiantes se presentan adentro de un cuadro de texto.

-nomenclatura: c= cuestionario, e=entrevista, er=entrevista estimulación del recuerdo, as=audio de la sesión, ne=nota etnográfica.

5.1.2 ¿Cuál es el proceso por el cual transita la maestra Rebeca durante su participación en el PAJ?

A continuación se describirá el proceso por el cual transita la maestra durante la implementación del programa de innovación educativa. Para ello se utilizarán las siguientes unidades temáticas:

1. ¿Cómo se relaciona Rebeca con el PAJ, antes, durante y al término?
2. ¿Cómo en su participación en las sesiones del PAJ?
3. ¿Cómo lleva el PAJ al aula?
 - 3.a. Los primeros intentos
 - 3.b. El uso de las macroestrategias y superestructuras
 - 3.c. ¿Cómo el proyecto refuerza su práctica?
4. Su comprensión de las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas por el PAJ
5. La relación de la maestra con las actividades de formación en servicio

A continuación se presentará evidencia para cada una de estos rubros, retomando principalmente datos obtenidos a través de las entrevistas.

5.1.2.1 ¿Cómo se relaciona la Maestra Rebeca con el PAJ?

5.1.2.1.1 Antes de comenzar a participar en las sesiones del programa de innovación

La Maestra Rebeca, al igual que los otros docentes de la escuela, conoció el programa a través de las reuniones que se realizaron con la participación del Director, los docentes y miembros del PAJ. En dichas reuniones la maestra Rebeca manifestó su decisión de participar con su grupo de sexto año. Durante los meses de Octubre, Noviembre y Diciembre, Rebeca asistió a los talleres para los docentes organizados por el PAJ.

Rebeca aceptó participar en el programa para conducir mejor el conocimiento de los alumnos y hacer ameno el trabajo en el aula. Comenta *“yo pienso regresarme a 5° otra vez, seguir la secuencia, lo quiero aprender más para que con otro grupo de 5° año ya empiece a trabajar con esto, no esperarme a que vengan Uds.”* [e. 20.02.02].

Durante una entrevista antes de iniciar las sesiones del programa se le pregunta ¿cómo crees tú que te vas a sentir cuando estemos dando sugerencias de trabajo o proponiendo alternativas?:

“pues un poco temerosa, lastimado mi ego, como Rebeca no se ha imaginado, pues yo misma digo he estado pendiente de como dar una clase, dar esto, ya verme. Por un lado bien, por otro, como que uno está acostumbrada que de uno sale toda la información, de mi salen casi la mayoría de las respuestas para satisfacer la curiosidad, las incógnitas de los niños, ahora me tienen que decir a mi y a mi edad, yo creo yo que a mi edad he recorrido infinidad de escuelas, porque he estado en muchísima escuelas, he visto diferente personal, he trabajado con diferentes compañeros y diferentes ideologías, y ahora me van a decir a mi, como que hay, si está uno abierta al cambio pero no

así tan, ahora si me van a andar diciendo las cosas como las debo de hacer, cómo qué, pues si, mi ego se va a ver lastimado” [e 30.11.02].

En los comentarios de Rebeca, se puede observar una dupla dicotómica compuesta por un interés por participar y aprender, y un rechazo a ser cuestionada y presionada a aprender otra forma de enseñar, junto a la preocupación que le genera que sus alumnos tengan otra fuente de información que pueda rebatirle su rol prioritario de docente-informador. La actitud inicial de Rebeca, confirma la caracterización del proceso de cambio como una situación en la que el maestro percibe que la innovación educativa viene a cuestionar la identidad ocupacional del docente, al indirectamente señalarle que hay otras manera de enseñar que pueden ser potencialmente mejores que la propia.

La descripción de la relación de la profesora con el PAJ, reafirma la caracterización del cambio educativo, como un proceso que viene a alterar el estado previo existente y que potencialmente puede amenazar la identidad ocupacional del docente (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Hargreaves, 1998).

5.1.2.1.2 Durante las sesiones del PAJ

Al preguntarle que le parece el PAJ comenta que es concreto, benéfico, de gran apoyo y es una actualización profesional funcional; *“me está ayudando mucho, aprendo y aprenden los alumnos y alumnas” [c 11.03.01].* Desde su punto de vista considera que el PAJ si está funcionado porque *“nos está facilitando el aprendizaje tanto a los niños y a mí como profesora” [c 11.03.01].* Considera que le ha ayudado a mejorar los métodos para conducir el aprendizaje de los alumnos. Así mismo, que se está ampliando el trabajo cotidiano y la planeación de temas. Comenta:

“A mí en clases me facilita, tanto a los alumnos como a mí me está ayudando, en esta ocasión se me hizo fácil redactar los exámenes, ver las cosas más importantes, inclusive a ellos con temas de Español, Matemáticas, todavía en Matemáticas les falta más de reflexión pero son detalles que hay que afinar con ellos, para estudiar con ellos, para que ellos elaboren sus resúmenes. Sí nos está ayudando y ellos se sienten más seguros, yo los veo con más seguridad, con más habilidades para hacer cualquier actividad, como que han adquirido seguridad en ellos mismos y al hablar, de por sí hablaban mucho, pero ahora las intervenciones que hacen son más de pie en el conocimiento, (...) si están conociendo en que no nada más porque lo digo yo deben de poner atención, deben centrarse en una actividad, tener ciertas conductas para lograr un aprendizaje, eso en ellos si está, vaya, haciendo mucho provecho en ellos (...). A mí en particular si me está ayudando. Claro que no ha sido fácil, porque el hecho de tener varias personas (refiriéndose a los psicólogos presentes en las sesiones del PAJ), que veo a uno que está acá, otro esta allá, pues en cierta forma hasta que uno se siente incómoda porque son mis alumnos, yo tengo que tener injerencia en todo lo que ellos están haciendo, debo estar enterada de cómo están elaborando su trabajo, yo creo que es parte como de egoísmo, que se filtre otra intervención que da más información de otras personas, que yo soy, ellos me vean como todo, claro que yo les he hecho saber que hay cosas que me van a fallar pero ahora se está viendo, pero a mí como le diré me está ayudando porque yo quería una idea más clara de cómo hacer,

enseñarles a ellos que aprendieran la forma de redactar más sencillo, un texto, para enseñarlos a estudiar, para enseñarlos, para que ellos formulen bien sus ideas, organicen bien para hacer sus preguntas, porque muchas veces en eso hemos fallado, los niños no saben organizar sus ideas acá adentro antes de expresarlas y ahora están empezando, eso es lo que yo veo, por eso comento ahora ya veo más fortaleza en su conocimiento, ahora son basados, están reforzados, un sentido del por qué de éste conocimiento, como que tiene peso su conocimiento, antes como que divagaban, sabían tener la información pero no la sabían expresar, se está viendo un cambio” [e 20.02.02].

Al describir su experiencia con el programa comenta que *“es muy positiva, he aprendido más, reforzado otros conocimientos, entendiendo las ideas principales con más claridad, me ha ayudado para la formulación de mis exámenes, cuestionarios, y a conducir a mis alumnos en la obtención de conocimiento de temas. Estoy aprendiendo mucho, me siento muy bien, sobre todo se me orienta, aprendo para orientar y seguir ayudando a los alumnos. También me he sentido un poco cansada pues se aceleró el trabajo en el salón por las diversas actividades cotidianas, más lo nuevo del proyecto” [c 11.03.02]*

En una entrevista comenta que platicando con otras docentes hablaban de que el PAJ les da cierta inseguridad:

“así como que alguien me va a criticar, me va sancionar porque no lo estoy haciendo bien pero ya es cuestión de cómo nosotros recibimos la educación, que si lo hacemos mal hay una represión, pero aquí no, eso es lo que estamos viendo, en cierta forma estamos adquiriendo más confianza en mí misma, hacia ti (investigadora) yo me sentía poco segura, en determinado momento siempre he tenido la idea de que es lo que voy a enseñar pero ahora se reafirmo más todavía y me está invitando a prepararme, a ver las cosas de otra manera, de otra perspectiva, (...) a mí en lo particular me está sirviendo para dirigirme con más aplomo, con más seguridad hacia los niños [e 20.02.02].

Considera como positivo del programa: el agrupamiento de los estudiantes en tríadas para trabajar en las sesiones, los textos, las actividades de las sesiones y la biblioteca del aula del proyecto. También estima como positivo el interés por parte de los encargados del proyecto para ayudar a los profesores de escuelas oficiales. No menciona ningún aspecto negativo.

Cuando se le pregunta por sugerencias al proyecto, expresa un comentario de tipo personal, *“que me sigan ayudando a reforzar lo que he aprendido y que me tengan un poquito de comprensión, pero que no me oculten mis errores, no niego que me dará cierta incomodidad al saberlos, pero tengo que cambiar y mejor que lo haga siendo guiada por personas tan preparadas como Uds. Soy sincera y expreso que soy muy ególatra, pienso que todo lo sé hacer muy bien, aunque no es cierto y por ese motivo me resisto a aceptar el aprender y a realizar cambios y más al tomar la conducción del aprendizaje en frente de personas con tanta experiencia, no quiero tener errores” [c 11.02.03].*

Nuevamente en sus comentarios Rebeca manifiesta una dupla dicotómica. Por un lado reconoce que está aprendiendo, *“como le diré me está ayudando”,* pero

por otra parte, expresa que pierde control sobre los alumnos, “yo tengo que tener injerencia en todo lo que están haciendo”. Finalmente ella misma resuelve esta dicotomía, al observar logros en sus alumnos y percibir que ella también está recibiendo un apoyo que le permite reforzar sus estrategias de enseñanza. En este último caso, opera un criterio de relevancia para la docente, al observar que el PAJ incide de manera positiva tanto en el aprendizaje de los alumnos, como en sus estrategias didácticas. En la caracterización del cambio educativo, se señaló que para el docente la innovación tiene que ser percibida como una alternativa relevante. En este caso, Rebeca observa que el PAJ es relevante en términos de los avances que percibe en sus estudiantes, como en el refuerzo de sus estrategias de enseñanza.

5.1.2.1.3 Al término de las sesiones del PAJ

Rebeca reflexiona sobre su propia experiencia y su proceso en la comprensión e incorporación a su práctica de las propuestas del programa:

“en un principio fue trabajoso, dije esto no tiene seriedad, no nada más es un proyecto que como a UNAM le urge y punto, y yo como que voy a servir de facilitadora, de instrumento en el caso de los niños y no va a llegar a más. No había tomado en cuenta, en consideración el andamiaje, no lo conocía yo como andamiaje, lo conocía yo como que tenía que guiar a los niños hacia un objetivo. Con lo de la UNAM empecé mis clase, se me olvidaba, no reflexionaba, en un principio esto se fue adquiriendo paso a paso con el ejercicio y ya hubo en un momento dado, cuando empezaron a trabajar los niños ya en tríadas en Enero que ahora si bien en serio la actividad, tuve ese legajo, esos documentos que nos dieron y ver. Yo sabía que de una u otra manera tenía yo que practicar porque iba a ver un momento en que yo iba a tener que guiar completamente al grupo, pero no a mi manera sino a la manera del proyecto, entonces si yo lo hacia de un día para otro no iba a funcionar, entonces tuve yo que ir practicando en el salón de clases e irlo ensayando y de vez en cuando consultaba yo las hojas e iba yo viendo o me regresaba.

I: Quisiera que reflexionaras de lo que ha sido este proceso, el trabajo que hemos realizado, tu participación en las sesiones del programa, observar y comentar tus videos ¿qué ha significado este proceso para ti?

M: mucho cansancio, si se pone uno tensa, a pesar de que trato de aparentarlo, de no demostrarlo pero si hay tensión, hay cansancio, ha sido fatigoso, yo tengo planeado mi avance, actividades, de momento ver que no es todo mi tiempo, de que hay que darle tiempo a otras actividades, hay que incluir a proyecto UNAM, a proyectos que salen de momento de la dirección para que yo logre alcanzar algunos conocimientos lo más que se pueda, si es cansado (...)

toda esa presión como que hubo una costumbre o sea se adquirió una costumbre ya por inercia lo que viene se va a hacer, va a ser sobre la marcha, ya uno va a estar activo, o sea que si sí sirvió pues que ese fue el objetivo central de que si tuviera un sentido de haberse planteado

I: fue un presión pero de algo que estabas de acuerdo en que si valía la pena hacer

M: si porque yo aprendí y aprendí a confiar más en lo que ya había estudiado y a ser más objetiva, a ser más concreta en la revisión, en todo, no nada más en

los objetivos, en el trabajo con el cuaderno de los niños, en el exponer una clase, en todo se adquirió más el ser concreta” [er 28.05.02].

La profesora evalúa de manera positiva su relación en el PAJ, porque considera que le ayudó a mejorar sus estrategias de enseñanza. La docente reconoce que su participación en el PAJ fue vivenciada como un proceso, en el cual percibió presiones pero que finalmente, valora como un proceso de aprendizaje que le otorgó mayor seguridad en la enseñanza. La descripción del proceso personal que vivencia Rebeca, muestra como la maestra logra entrar en sintonía con el PAJ, al observar cambios en el aprendizaje de los alumnos y en sus propias estrategias de enseñanza. De esta descripción, se deriva que para Rebeca la relación con el PAJ fue un proceso después del cual, ella considera que la innovación es una alternativa pedagógica relevante y factible. Esta última afirmación explica su adhesión al PAJ, sobre la base de un criterio de funcionalidad que caracteriza al pensamiento y quehacer docente (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

5.1.2.2 La participación de la Maestra en las sesiones del PAJ

En todas las sesiones, la profesora leyó previamente el “Manual de apoyo al maestro” y para algunas sesiones realizó los ejercicios con anticipación, lo que dio la oportunidad de revisarlos entre la docente y la investigadora antes de iniciar el trabajo con los alumnos, y de este modo, contar con una mejor preparación para guiar a los estudiantes. La maestra Rebeca desde las primeras sesiones asumió el apoyo a la tríada con la cual trabajaban ella y la investigadora. La revisión personal previa que ella hacía del manual, así como la resolución de los ejercicios, facilitó su comprensión de las actividades y el apoyo que podía brindar a los niños.

Una de las metas del programa es que el maestro asuma paulatinamente el momento de cierre de las sesiones. A continuación se presentan los cierres de las sesiones realizados por la docente. A través de estos extractos es posible identificar la comprensión que la docente va desarrollando del PAJ, a medida que transcurren las 18 sesiones.

- Tercera sesión de habilidades de colaboración, solución de problemas y uso del habla exploratoria:

Comenta a los alumnos *“recuerden que es importante dar razones, dar explicaciones, tienen que respetarse unos a otros, trabajar rápido para terminar”*. También les dice que *“deben respetar a un niño si falla, no hay que reírse porque también se aprende de las fallas”*. En el cierre, la maestra recuerda y reformula las Reglas Bases del trabajo colaborativo en equipo [ne 30.01.02]. En esta ocasión la maestra tiende a dar consejos a los alumnos, más que promover un diálogo sobre lo aprendido.

- Quinta sesión para promover habilidades psicolingüísticas básicas, se trabaja la supresión como un estrategia para identificar las ideas principales de un texto.

Se le solicita a la maestra que realice el cierre de la sesión con una tríada, a modo de ensayo antes de hacerlo con todo el grupo de alumnos. Se le pide que se guíe por las preguntas propuesta por el programa: *¿qué aprendieron el día de hoy?, ¿cómo lo resolvieron? y ¿para que les sirve?*

M: ¿Qué vimos este día?
A1: como se pueden
A2: sacar las ideas
A1: sacar las ideas principales del texto
M: bien, ¿cómo lo resolvieron?
A2: poniéndonos en equipo, bueno trabajando en equipo
A3: leyendo todo y
A1: sacando
A3: sacando lo mas importante de ahí
M: hum, sería, sería una actividad, ¿qué otra actividad podríamos mencionar ahí?, ¿cómo sabemos si es en verdad la idea principal de ese texto?
A2: viendo de que manera se relaciona la parte con el resto del texto
M: ¿y con él?
A2: título
M: bien, ¿para qué les sirve el sacar ideas principales?
A1: para (no continua con la respuesta)
M: ¿para qué creen que nos sirva?
A2: para reducir pues el texto a pocas palabras
M: sería una actividad, otra, ¿para qué creen que nos sirva sacar la ideas principales de un texto?
I: en las tareas que hay que hacer en el salón de clase, ¿para qué nos puede servir sacar las ideas principales?
A3: para no escribir tanto en el cuaderno
M: ¿y aparte para qué nos sirve? Para, primero, si vamos a hacer un resumen, ¿sería nada más subrayar?, ¿subrayar las palabras así?, ¿de que nos serviría sacar las ideas principales de un texto o de un tema?. La primera es para no escribir mucho, ni todo el texto, ¿y otra?
A2: para ver que es lo más importante
M: sería eso, ¿otra para qué nos serviría?
(Pausa de silencio, ningún alumno responde)
Cuando necesitamos de volver a retomar el tema y ponernos a estudiar para los exámenes, ¿qué tendríamos que hacer?, ¿repetir otra vez el texto?, ¿qué harían?
A1: estudiar las ideas principales
A2: estudiar las ideas principales, lo más importante
M: bien

Luego realiza el cierre de la sesión con todo el grupo:

La maestra solicita a algunas tríadas que lean la carta que elaboraron para describir la forma como trabajaron. Después de la lectura de una carta, la maestra no hace comentarios para retroalimentar a los alumnos, sino que nombra a otro niño para que siga leyendo, a pesar de que en las cartas los estudiantes nombran las estrategias para trabajar en equipo y para poder identificar las ideas principales de un texto.
La maestra concluye: bueno muchachos este trabajo viene a reafirmar y ampliar más sus conocimientos de ustedes. Habíamos estado ensayando en el salón de clase las ideas principales, pues con esto confirmamos y respaldamos las actividades y esto lo vamos a usar más adelante, con más profundidad para mejorar nuestro resúmenes y obtener nuestra ideas principales, y que a ustedes se les facilite mejor la obtención de conocimiento y se preparen para sus exámenes
(as 18.02.02).

Como se observa en el extracto, Rebeca no retoma las preguntas sugeridas por el PAJ, que ella misma previamente había formulado a la tríada de estudiantes, a modo de ensayo. Tampoco fomenta la conversación grupal.

Séptima sesión de habilidades psicolingüísticas básicas, se trabajó la macroestrategia de construcción. Como se puede observar la maestra estimula

la participación de los alumnos, la construcción grupal y formula preguntas que promueven la metacognición.

M: ¿Quién me quiere dar una respuesta que nos aclare lo que hicimos el día de hoy?
A: sacamos una idea principal de cada texto
A: construimos
M: ¿De qué manera obtuvimos esas ideas o construyeron esas ideas?
A: leímos y después construimos con nuestras palabras lo que entendimos
M: bien
A: viendo a que se refería cada texto, qué palabras, bueno qué significado quería dar
M: a ver Juan continua con lo que dijo tu compañero, ¿cómo logramos obtener esa idea principal?, ¿qué hicimos en esta ocasión?. La vez anterior hicimos la supresión, la segunda vez hicimos la generalización, ¿verdad?, dijimos que ahí inclusive se veían los campos semánticos, en una palabra se generalizaba. Pero en esta ocasión su compañero ya dijo, obtuvimos también ideas principales, pero ¿cómo fueron esas las ideas principales?, ¿cómo las fuimos construyendo?
A: viendo a que lo que se refería, por sus características
M: exactamente, no podemos construir nada mas por construir sino yéndonos, guiándonos por lo que estaba, ¿qué cosa?
A: por lo que decía el texto
M: lo que decía el texto, lo que querían que hiciéramos en el texto. A eso ¿cómo le podemos llamar?
A: construcción
M: construcción, entonces otra pregunta ¿utilizamos las mismas palabras del texto?
A: no
M: ese ejercicio es para eso, para utilizar diversas palabras pero que tengan el mismo significado. Ahora alguien se acercó y me dijo que estas tres, estos tres tips nos iban a servir, ¿para qué?
A: para resumir
M: en clases, ¿cómo lo vamos a usar?
A: para aumentar nuestro vocabulario
A: para ampliar nuestro vocabulario
M: uno
A: para los resúmenes
A: para suprimir ejemplos
A: para los cuadros sinópticos
M: para los cuadros sinópticos
A: para nuestras síntesis
M. para nuestra síntesis ¿verdad?, entonces afirmamos nuevamente lo que también afirmamos en clases, todo lo que estamos aprendiendo, lo vamos a seguir practicando. Hoy iniciamos, pero en clase vamos a afirmar y vamos a estar ensayando, acuérdense de que si lo ensayamos pues si lo vamos a lograr captar, que se retenga el conocimiento que hoy nos llevamos, porque nos lo llevamos todos tanto ustedes como yo, ¿algo que se me escapa que alguien lo quiera decir? [as 27.02.02].

Con el diálogo que genera en el aula, Rebeca logra conducir un momento de cierre que promueve que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes. También se observa que la profesora retoma las estrategias de comprensión de lectora ejercitadas durante las sesiones anteriores, estableciendo nexos entre las sesiones pasadas y la presente, lo que desde un punto de vista teórico da cuenta de la dimensión temporal de la interactividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, en términos de una historia co-construida en el aula (Coll y Onrubia, 1994; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Edwards y Mercer, 1987). Así mismo, la docente resalta la aplicación de estas estrategias en los ejercicios que ella con sus estudiantes realizan en el aula, valorando el PAJ con un criterio de funcionalidad y estableciendo vínculos explícitos entre los dos contextos.

La descripción de los cierres de las sesiones, da cuenta del proceso de la profesora en la elaboración de una “comprensión subjetiva del cambio”, en este caso, del PAJ (Fullan y Stiegelbauer,1987). Al contrastar los tres momentos de cierre (3º, 5º y 7º sesión), la evidencia muestra cómo la docente va logrando una mejor comprensión de los propósitos del PAJ y va incorporando estos propósitos a su práctica, al intencionar en el cierre de la 7º sesión, un diálogo que promueve en los alumnos procesos de metacognición, lo cual es uno de los propósitos explícitos del PAJ.

Así mismo, la conversación que la profesora promueve en la 7º sesión, evidencia cómo su práctica está siendo influenciada por el programa, al propiciar la reflexión por parte de los alumnos y al establecer vínculos con el quehacer en el salón de clases, por ejemplo cuando les dice a sus alumnos “estos tres tips nos iban a servir, ¿para qué? (...) todo lo que estamos aprendiendo, lo vamos a seguir practicando (...), en clase vamos a reafirmar”.

Estos datos permiten que el presente estudio dedicado a investigar los procesos de cambio pueda arrojar evidencia empírica que demuestra la construcción subjetiva de significados que va haciendo el profesor cuando participa en una innovación. También los datos permiten evidenciar como potencialmente una innovación puede impactar en la práctica del profesor, manteniendo como foco principal el aprendizaje de los alumnos.

5.1.2.3 ¿ Cómo lleva la Maestra el PAJ al salón de clases?

5.1.2.3.a. Los primeros intentos

La maestra Rebeca en el 2º taller para maestros (antes que se iniciaran las sesiones con los alumnos) comenta que realizó con sus alumnos la actividad que se utilizó en el 1º taller para ejemplificar el concepto de andamiaje.

En una entrevista realizada después del 2º taller para maestros se le pregunta: ¿cómo has visto lo que hemos revisado en los talleres sobre el trabajo en equipo entre los niños, es distinto a lo que tú manejabas, crees que te va a servir?, responde “antes yo los colocaba a trabajar en equipo y luego discutíamos, no había debate entre ellos, ahora estoy manejando el debate, el manejo de ideas” [e 30.11.01].

En la 3 º sesión comenta que las reglas base del trabajo en equipo, que se han venido trabajado en la sesiones anteriores, ella también las ha estado reforzando en el aula.

De los comentarios de Rebeca, se puede inferir que desde que inició su participación en el programa, ella intentó aplicar el PAJ al aula.

5.1.2.3.b. El uso en el aula de las macroestrategias y superestructuras

En la primera cita se puede observar el uso que Rebeca hace en el salón de la macroestrategia de supresión. En la segunda, la maestra hace referencia al uso de la superestructura de causa-efecto, aplicada a la asignatura de Historia.

“la primera fue la supresión como Uds. fueron avanzando yo lo fui aplicando en el salón de clases. Uds. empezaron con la supresión y primero empecé por ahí por que creí estaba más cerca de las actividades que yo realizaba en el grupo por el subrayar, nada más nosotros no le llamamos supresión le llamábamos subrayar las ideas y muchas veces teníamos que quitar una palabrita y acomodarla acá y eso todavía no les calza bien a los niños, entonces que prácticamente si había el guiarlos, si había el andamiaje no tan libre, si todavía había ese control sobre el niño de que esta palabrita no queda aquí mijito, te conviene más acá, o sea que dejarlos a ellos en libertad porque quería que si hiciera el trabajo cómo yo lo estaba viendo, no cómo lo estaba viendo el niño, cómo creía que era mejor, entonces empezamos el andamiaje pero no tan así, tan fácilmente, porque quería controlar el aprendizaje del niño (...)

inclusive en el libro de Español hay un tema sobre causa -efecto también se ven causas y efectos en el libro de Historia, “hubo ésta reacción a consecuencia de qué”, entonces para nosotros fue mas fácil guiar en toda la materia de Historia ¿qué ocasiona esto y qué consecuencias tiene? Entonces pues sí, ahorita lo volvemos a ver, nos tocan temas de civismo que los estamos relacionado con Historia y estamos viendo ahí causa y efecto y estamos reafirmando, repasando, reforzando lo que es causa y efecto” [er 28.05.02].

La primera cita claramente muestra la relación que la profesora establece entre “subrayar”, que es la estrategia de comprensión de lectura que ella trabaja con sus alumnos, con la “supresión del material no relevante” que es la estrategia que propone el PAJ. “Subrayar” hace referencia al comportamiento psico-motriz del lector, en cambio “supresión” hace referencia al procesamiento mental de la información (estrategia). De manera simple se puede decir que ambas son similares, si lo que se subraya es la información relevante del texto. Este hecho demuestra que Rebeca se basa o “mira” desde su pensamiento y práctica para entender el programa de innovación, es decir, transita desde sus propios conocimientos previos y cotidianidad, para ir elaborando significados que le permitan comprender las propuestas de la innovación. Al ir elaborando un significado subjetivo del PAJ, cuenta con elementos que le permiten comprender y actuar en el contexto de la innovación y además - desde esta comprensión personal - poder aplicar las propuestas del PAJ en las asignaturas regulares.

5.1.2.3.c. ¿Cómo el proyecto refuerza su práctica?

“M: ha nutrido algo que se había iniciado y que se vino a complementar en mi opinión es esa, toda la actividad del proyecto UNAM es refuerzo, vino a reforzar lo que estaba planeado, pero todavía como un bebe que empieza a caminar, pera ya con esas, yo lo tomé como sugerencias, yo iba viendo que había que reformar, que había que cambiar, que había que alimentar en ese plan que yo tenía en ese proyecto

I: ¿ qué aspectos específicos de lo que haces en el aula podría haber sido influenciadas por el proyecto?

M: hum, se volvieron más concretas las ideas principales, se volvieron más concretos los cuadros sinópticos, se volvió mas concreto la forma de estudiar,

se dio un camino mas recto para llegar al conocimiento de los temas [er 28.05.02].

Rebeca comenta que su participación en el proyecto ha reforzado su estilo de enseñanza:

M: yo siento la ayuda como más, si Uds. me están viendo como era yo concreta, en primer lugar yo como profesora cuando yo llegué y decide ser profesora nunca divagar, los niños tienen que aprender de mi seguridad y no vacilar, aunque yo me equivoque tengo que mantenerme porque de mí van a aprender, de mí tienen que aprender que no deben vacilar, porque entonces si yo vacilo ellos se vuelven temerosos y yo así lo he hecho con todos mis alumnos de darle la mayor seguridad que se pueda (...) Entonces una de las iniciativas que yo he tenido con ellos, es que vean que en mí hay seguridad, que en mí van a tener un apoyo y que lo que estamos haciendo está bien, más que nada soy de carácter así, soy muy mandona, pero ese mandato es porque estoy segura de lo que estamos haciendo, que ellos en mi persona van a adquirir esa seguridad, porque si ven que trastadeo, que vacilo, no voy a conseguir nada, se van a volver temerosos.

I: y tú consideras que el proyecto te ha ayudado a reafirmar ese estilo

M: aja, exactamente, la forma de cómo, ahí es donde les digo que me han ayudado, a mí me decían es que eres muy estricta, muy enojona, eres esto, pero yo digo es que yo no me voy a poner a vacilar con mis alumnos, ellos vienen a aprender y lo que vengan a aprender tiene que estar bien cimentado. Y como lo voy a dar, en primera yo me tengo que preparar porque ellos van a hacer preguntas y si yo vacilo entonces el conocimiento como que va a, no va a ver mucha fuerza para que ellos adquieran el conocimiento, aunque yo de sólo la "a" que queda bien afirmada, que es un signo, que tiene una expresión y va ser "a", no va a ver de otra

I: la manera de trabajar en el proyecto te ha ayudado a sentirte más segura

M: eso que estás viendo pues, me ha ayudado mas si tenía yo un poco de duda, con esto me esta afirmando más que no estoy errada o sea es un camino que empecé a caminarlo tal vez sola porque no hemos tenido mas apoyo que, me dicen los cursitos que me daban antes, por eso yo decía en un principio, los cursos que me ha dado la SEP a mí no me han ayudado en nada, yo tengo otras dudas, que alguien me diga si voy bien o mal en el camino, a lo mejor no esté traumando a mis alumnos, yo tenía esa duda, y afortunadamente vienen Uds. y dicen no los estás traumando, al contrario, hay que hacer eso y hay que hacerlo con más firmeza porque estás en ese camino, pero anteriormente me hacían las criticas que me escuchan hablar, decir las cosas en el salón de clases, pues a lo mejor si los estoy traumando, soy tan exigente con ellos o les hago tantas preguntas, a lo mejor la forma de preguntarles en lugar de ayudarlos los estoy hundiendo, no les estoy ayudando a estar seguros de lo que estamos haciendo o de lo que ellos están adquiriendo en conocimientos. Yo decía yo no puedo decirles a mis niños ¿quieres hacer la tarea?, ¿qué te parece vamos a hacer esto?, yo no puedo dudar, yo tengo que decir vamos a hacer esto y va a salir esto. Bueno no nos salió bien, pero vamos a hacerlo mejor, vamos a ejercitarlo y vamos a salir adelante o sea que en mí, para mí no debo estar vacilando, debo de llevar esa seguridad al salón de clases y si yo tengo miedo tengo que aguantar el miedo que ellos no lo vean. Cuando empezamos con esto, yo tenía miedo, a lo mejor cometo un error, alguna

expresión mal hecha, manías que tiene uno de infancia, que se yo, me van a relucir, van a salir ahí, no sé, cuántas cosas, en un principio me castañeaban los dientes y las rodillas, pero dije yo tengo que salir, y como sea yo tengo que aprender y quise aprender y bueno vamos para allá. Por eso digo a mí si me ayudó [er. 16.04.02].

En sus reflexiones, Rebeca es clara en señalar que considera que el PAJ le ayudó a auto-percibir una mayor seguridad en su desempeño como docente. La descripción de la relación de la profesora con el PAJ, la seguridad y apoyo que ella percibe desde el programa hacia su estilo de enseñanza, los logros observados en sus estudiantes, la aplicación de algunas estrategias en el aula, dan cuenta de la comprensión subjetiva del cambio que elabora Rebeca y explican la adhesión de la profesora hacia el PAJ.

5.1.2.4 Sus entendimientos sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas por el PAJ

5.1.3.4.1 Andamiaje

A través de los siguientes extractos es posible observar como evoluciona su comprensión del concepto de andamiaje.

Al inicio del programa reporta que no lo conocía, que con los talleres para maestros no se entendió y por lo mismo tuvo la necesidad de aprender su significado y su aplicación con la práctica.

Dos meses después, la maestra se observa a sí misma interactuando con una tríada de alumnos durante la 9° sesión, en donde se trabajó un texto con la súper-estructura de problema-solución:

A2: lee el segundo párrafo (que contiene la primera solución dentro de la súper-estructura problema-solución)
M: ahora de acuerdo con eso, ¿allí hay otro problema? o ¿qué se le diría que es?
A3: el aprovechamiento del agua que se infiltra en el terreno
M: ¿eso qué sería problema o qué?
A1: problema
M: ¿también es otro problema ahí?, ¿está marcado otro problema ahí?, ¿qué está marcando en el segundo párrafo?
A2: son las soluciones, ¿no?
M: ¿Sí?
A2: asiente con la cabeza
M. ¿Tú que dices A3?
A2: asiente con la cabeza
M: ¿Si son las soluciones?, pero todo es la solución, ¿todo lo que está escrito es la solución?
A2: no con la cabeza
M: ¿Qué es lo que podríamos?, ¿qué es lo que se podría subrayar para concretar más la solución?
(...)
M: entonces vayan subrayando, esa es una solución ¿verdad?
(...)
M: una de las soluciones es perforar
(...)

M: esa es una solución, lean el otro párrafo

Luego de observar el video se le pregunta:

I: ¿tú crees que las preguntas que haces ayudan a los niños a concretizar lo que tienen que hacer?

M: para mí sería que se les va señalando, se les va diciendo si estás bien, síguete por ahí, entonces pero no le voy a decir es esto y ya, porque ya iniciaron, ya están llegando a la solución, decirles vas bien, no están equivocados, ahí la llevan, y vamos empujándolos hacia donde tiene que ir.

I: ¿te parece que es un tipo de andamiaje el que estás dando?

M: yo creo que sí

I: y ¿cómo lo calificarías, te parece acertado?

M: ahora sí que en mi opinión yo digo que sí, no estoy dando todo, ni los estoy dejando solos, ni les estoy dando toda la solución, estoy conduciendo, podría decirse no dirigiendo pero si coordinando la llegada a un conocimiento [er 16.04.02].

Para Rebeca el andamiaje consiste en no dejar solo al estudiante frente al contenido, ni tampoco darle toda la información desde el profesor, sino que guiar al alumno hacia la comprensión del contenido. Luego explica cómo usa el andamiaje en el aula:

“Y pues yo decía que el darle masticado todo al niño no lleva a ningún camino y entonces con eso que Uds. empezaron a decir andamiaje, qué era el andamiaje, dijimos ah no en realidad no estamos fuera del camino, estamos dentro del camino, lo dábamos, yo bueno siempre lo daba con cierto temor, por que no les daba el resultado a los niños, tampoco les daba la forma de resolver un problema, en base a preguntas, en base a irles cuestionando si llegaban muchas veces [...] Hay veces que como tenemos poco espacio, poco tiempo a fuerzas tenemos que llegar al objetivo con los medios que se pueda y lo dábamos aceleradamente, pero entonces ahora a mí sí me costó mucho trabajo porque ocupábamos mucho tiempo y se tardaban en dar una respuesta, le preguntábamos aunque los cuestionaba, les gustaba más que les diéramos la solución, desde el principio empecé a manejarlo, si estoy yendo a algo es para ponerlo en práctica no para guardarlo, yo ya practico más el andamiaje” [c 06.03.02].

En la explicación de la profesora sobre el andamiaje, destaca el rol de guía del profesor y por ende, un rol más activo del alumno, donde el docente estimula a pensar en vez de entregar la información acabada. La explicación de la profesora hace referencia al rol de mediador del maestro, contiene elementos de lo que ella entiende por andamiaje y no explicita el ajuste de la ayuda pedagógica al desempeño del alumno, que caracteriza al acto de ejercer andamiaje.

No obstante, lo interesante es que más que “evaluar la definición de la profesora”, se puede apreciar que sus palabras remiten a una “vivencia encarnada” del rol del mediador que brinda andamiaje a los estudiantes. Desde los propósitos de este estudio, este dato resalta que el currículum y la didáctica, por sobre una definición de rigurosidad conceptual, en el aula se transforman en un conocimiento práctico, en el que el maestro elabora su

propia comprensión y aplica las estrategias didácticas de manera vivencial, en una situación concreta de enseñanza-aprendizaje (Elbaz, 1981; Clandinin 1985; Figueroa, 2002).

5.1.2.4.2 Estrategias para la comprensión y producción de textos

Cuando se le consulta por las super-estructuras y macro-estrategias ejercitadas en el programa, a excepción de la supresión, en las demás sus respuestas muestran falta de claridad. Por lo mismo, no se presentan citas al respecto. Es posible interpretar este dato, en términos que las estrategias de comprensión y producción de textos trabajadas en las sesiones del PAJ, no le resultaron significativas desde su pensamiento y práctica, pues como se podrá apreciar más adelante, la mirada de la profesora se focaliza en la interacción profesor-alumno.

5.1.2.4.3 Estrategias de enseñanza

Se le pregunta ¿qué crees tú que el programa sugiere a los maestros como estrategias de enseñanza?

“En primer lugar que tengamos la planeación, planear lo que nosotros vamos a dar, o sea que antes de llevar un conocimiento al aula, debemos de tener seguridad de qué es lo que se va a hacer en el salón.

Que nosotros cambiemos nuestra postura, que ya no seamos informadores que seamos conductores, que seamos como una guía, como guiar la enseñanza y que no demos el conocimiento, sino que a través de lo que ellos tienen ir tomando e ir encauzando a donde uno quiere llegar, ya no vaciar conocimientos o tomar los conocimientos de los mismos niños y que ellos empiecen a formar su criterio, a construir su conocimiento, esa es la impresión, ese es el 2° objetivo de Uds. que el maestro ya no sea un traductor del pensamiento del niño, al contrario que se le deja al niño interpretar sus conocimientos como los está captando.

La clase que no sea pasiva porque si el maestro es vaciador de conocimiento la clase se vuelve pasiva, la clase para que se vuelva activa es que los niños estén participando, o sea que la clase no sea un monólogo, sino que se haga la comunicación completa.

I: ¿qué observaste tú en el proyecto que hace pensar que se sugiere una planeación previa?

M: porque ya todo estaba, inclusive en la 1° sesión donde nos preguntaron, ya se nos manejaba que se iba hacer, que se iba a trabajar, cual era el objetivo de que se instalara esa aula en esta escuela, inclusive se vieron videos, posteriormente se dio introducción, podría decirse que fue una introducción con las actividades que los maestros realizamos, como si fuera una muestra de las actividades que se iban a realizar con los niños durante todo el ciclo escolar, pero no nada más nos presentaron un trabajo escrito sino que fue una actividad física, un demostración física elaborada por los mismos maestros, ahí se vio como fue ahora con lo último observando, que he leído de los legajos que se nos dio, todo estaba contemplado desde un principio.

Con esa actitud se nos está diciendo que no nada más es tomar conocimientos o temas para lograr cumplir con un programa sino que esos conocimientos que nosotros damos a los niños que tengan un objetivo al final, y junto con esas

actividades que tengan una visión abierta más amplia para trabajar con los niños” [er 28.05.02].

De su respuesta, se deriva que Rebeca considera que el PAJ propone a los profesores :

- planear las actividades, antes de realizarlas con los estudiantes
- asumir un rol de guía en vez de informador
- apoyar la construcción de conocimientos desde el alumno, en vez de “vaciar el conocimiento”
- que la clase sea activa

La respuesta de Rebeca reflejan la metodología de trabajo socio-constructivista del PAJ y por ende, dan cuenta de la comprensión y adhesión que hace la profesora de la innovación. La sugerencia de planear previamente las clases, la profesora lo deriva al observar a los facilitadores del programa, quienes para cada sesión tienen un objetivo y preparan con anterioridad el material didáctico a utilizar por los alumnos.

5.1.2.5 La relación de la maestra con las actividades de formación en servicio

Es posible considerar que el apoyo que se le brindó a la maestra a través de a) los talleres para maestros, b) la asesoría personalizada y c) la observación y comentarios de los videos, son actividades que pueden ser catalogadas de formación en servicio. Desde esta perspectiva, es significativo rescatar los comentarios de la docente al respecto.

Después de la 3° sesión de habilidades psicolingüísticas básicas se conversa con la maestra para indagar su opinión respecto al apoyo que le brinda la investigadora:

I: ¿ cómo te sientes cuando como trabajamos juntas en la triada?

M: en un principio le soy honesta ¿cómo? ¿qué pasa? ¿me deja o no me deja?, pero dije bueno es que estás aprendiendo, y tienes que aceptar si quieres cambiar y dar oportunidad a que te enseñen, porque no das oportunidad a que te enseñen y si tú estas diciendo en otros años que quieres que te enseñen y ahora que te enseñan no lo quieres hacer, bueno ¿qué pasa contigo?

(...) hasta la sesión anterior estábamos muy tensas pero en esta sesión ya estamos, trabajamos mejor. (...) yo pienso que al principio hubo cierta resistencia, pero ahorita hasta los niños se están adaptando a este ritmo de trabajo y a esa presencia de Uds. En un principio si se alteraron (...) y yo imagino que así le pasa a los adultos, así yo lo percibo, estoy dando mi clase y no estoy yo acostumbrada, vaya si estuviera yo acostumbrada no me sintiera yo tan presionada pero ahorita ya nos estamos adaptando. Ahora ya estamos más relajados, hay menos tensión [e 20.02.02].

En relación a verse y comentar sus videos:

M: si simplemente me pasa con los videos, y no me gusto en veces sinceramente, no me veo yo, no me reflejo como estoy actuando, pero ahorita me estoy viendo como estoy actuando, en cierta manera me está ayudando a reflexionar qué errores tengo que no debo de seguir, que debo de cambiar, (...) que yo misma me estoy cuestionando (...) hay que limarlo, hay que quitarlo, hay que mejorarlo, claro que va ser un poco complicado pero se tiene que lograr, pero si me ha servido, me cuestiona a mi misma.

I: yo siempre te he visto muy clara, muy conciente de lo que estás haciendo como maestra, pero de todos modos te ha significado a ti una reflexión de lo que estás haciendo.

M: sí, tal vez sea, no sé, me gusta cuestionarme para ir mejorando (...) por ejemplo la forma de expresarme, una, otra es que me invita, si he planeado a planear más, ser más concreta muchas veces siento que divago, todas esas cositas son las que tengo, tal vez irme más a prisa, más velocidad, más rapidez en el momento de hacer las preguntas.

I: ¿te has hecho más consciente de tus estrategias particulares para guiar la clase?

M: sí, si me ha hecho, de cómo, de qué manera debo, que secuencia debo tener en mis clases, de que me ha servido, si me ha servido, jamás imagine verme [e 20.02.02].

En relación con la percepción de la docente sobre estas actividades consideradas como formación en servicio:

I: algún comentario que tu quisieras hacer de tu experiencia como maestra

M: si ha sido cansado porque son dos actividades que se llevan a la vez, pero en mi opinión yo diría que es cuando uno aprende, Uds. están viendo como el niño que se fuga de sus labores, el adulto sigue siendo un niño, si yo tengo un curso lo hago tal vez no, yo intente hacerlo y si cumpla con la idea y pero como nadie me vigila, estoy sola en el grupo como bien lo puedo hacer como no, ahora lo tengo que hacer.

I: ¿por qué voy al salón?

M: porque hay quien me está vigilando, entonces a fuerzas yo tengo que estudiar, a fuerza tengo que aplicar y ejercitarme con mis alumnos lo que está planeado, o sea que es darle seriedad al trabajo. En cambio con los otros cursos no puede ser posible, porque aquel receptor, como le podríamos decir, aquel trasmisor de la información ya no hubo más, se quedo nada más en la transmisión y punto, pero ya no verificó si el maestro ejecutó lo que fue a aprender en ese curso y aquí fue todo completo, hubo la información, hubo la transmisión, hubo las actividades y la aplicación de esas actividades, entonces, si es cuestionante para mí, en mi opinión, lo tomo y si me conviene, si creo yo que está bien lo voy a aplicar, y si digo no, no me conviene no lo aplico, si quería yo aceptarlo o no quería aceptarlo, ahora lo tenía yo que hacer forzosamente entonces es más presión, bueno para mí es como si yo hubiera llevado un curso en la práctica, más bien fue eso un curso en la práctica y un curso con los niños, o sea no nada más fue aplicarlo a mí, sino también fue aplicado a los niños o sea si estuvo cansado, es un hábito que no tenemos.

I: mas que la presión de que se filme, yo no lo planteé así, pero así tu me lo reportas

M: entonces para mí si fue algo agotador pues porque una no está acostumbrada a tener ese tipo de presiones, porque bien puedo hacer que sí, actuar en el momento de la entrevista o actuar en el momento de la filmación, pero no es ese el punto, es que en verdad si yo quiero un cambio tengo que hacerlo efectivo, si yo no lo hago efectivo no va a haber el cambio [e. 28.05.02].

La descripción de la relación de Rebeca con el PAJ, muestra que la relación del profesor con una innovación y con el cambio educativo, es un proceso, que

como tal es complejo y presenta idas y venidas. Los datos recopilados evidencian que Rebeca se relaciona con la innovación desde sus conocimientos, experiencias previas y prácticas pedagógicas. La docente utiliza este marco de referencia personal autobiográfico, ligado a su cotidianidad para comprender las propuestas del PAJ y aplicarlas tanto en el contexto del programa como en el aula. La comprensión personal que hace la profesora del PAJ ejemplifica la construcción de un significado subjetivo de la innovación, referido por Fullan y Stiegelbauer (1997) como un elemento relevante para comprender el proceso del cambio en la escuela desde la mirada del investigador, y como un proceso inherente a la relación del profesor con la innovación. Del significado subjetivo que elabore el docente va a depender si adhiere o no a la innovación, y si sus prácticas e intenciones educativas logran reflejar la propuesta educativa planteada por la innovación. En este estudio de caso, se observa que la profesora va paulatinamente comprendiendo el PAJ, y por la seguridad que le confiere, los logros que observa en sus estudiantes y las sugerencias que rescata para su práctica, logra entrar en sintonía con la metodología de trabajo del programa. Para la profesora, su participación en el programa, fue como “un curso en la práctica”, y fue justamente la posibilidad de observar la implementación de la innovación, lo que motivó la elaboración de un significado subjetivo y la adhesión al programa.

A continuación se va a continuar describiendo la relación de la maestra Rebeca con el PAJ, tomando como punto de referencia el pensamiento del profesor.

5.1.3 ¿Cómo se puede caracterizar el pensamiento de la Maestra Rebeca?

De la lectura y análisis de la información, se derivaron tres características de su pensamiento como profesora, las que también fueron observadas en su práctica docente.

Se observó que la profesora:

- a) considera que el aprendizaje se puede favorecer con el apoyo de la maestra y de los compañeros
- b) promueve en el alumno un papel “activo” e intenta “hacer pensar al alumno”
- c) promueve un clima social para apoyar el aprendizaje

Estas tres características se observaron de manera mezclada más que separadas, por lo que se optó por describir el pensamiento de la profesora a través de la siguiente caracterización:

5.1.3.1 Indicios del rol activo del alumno en el aprendizaje y del apoyo del docente y los compañeros en ese proceso.

5.1.3.2 El trabajo en equipo ejemplifica que el aprendizaje se puede favorecer con el apoyo del maestro y de los compañeros

5.1.3.3 Indicios de “hacer pensar al alumno” y promover procesos de autorregulación con el apoyo de los compañeros

5.1.3.4 El manejo de la disciplina y la comunicación profesor-alumno como recursos para promover el aprendizaje

A continuación se describirá el pensamiento de la profesora, utilizando la información obtenida a través de un cuestionario y de las entrevistas. También se utilizarán los datos recopilados a través de las entrevistas de estimulación

del recuerdo, donde se le solicitó a Rebeca observar su propia práctica y explicitar sus intenciones educativas. Esta caracterización se enriquece con la ejemplificación de algunos extractos de videos de sus clases de Español.

5.1.3.1 Indicios del rol activo del alumno en el aprendizaje y del apoyo del docente y los compañeros en ese proceso.

Rebeca considera que los alumnos aprenden *“investigando, elaborando y construyendo su propio conocimiento. Razonando, aplicando sus conocimientos a sus resúmenes, problemas, ejercitando, la reflexión en lecturas, intercambiando experiencias, conocimientos, cuestionándose a si mismos y entre ellos”*[c 11.03.02].

Como se observa en este comentario, la docente manifiesta que los alumnos aprenden de manera activa al investigar, hacer ejercicios y responder a las preguntas que ella formula o que se formulan entre los mismos compañeros. Así mismo, la maestra valora el rol de los compañeros al ayudar al recuerdo o a la corrección entre los estudiantes.

El reporte de la profesora sobre cómo aprenden los alumnos vertido en el cuestionario, representan “teorías que apoyan la acción”, pues expresa sus ideas al respecto. Al observar una de sus clases y posteriormente realizar una entrevista de estimulación del recuerdo, es posible evidenciar como el pensamiento de la profesora se expresa en su práctica. Por ejemplo, en el siguiente extracto de una clase sobre el tema “Adverbios”.

M: vamos a preguntar los, las clases de adverbios, primero vamos a hacer un recuerdo. A ver
A1 dime una clase de adverbios
A1: eh, de lugar
M: de lugar, antes de irnos a la clasificación se me está olvidando una cosa, ¿quién sabe que es adverbio?
Als. Yo, yo , yo lo digo (alzando la mano)
M: no, no , a ver A2
A2: (lee de su cuaderno) se pueden clasificar tradicionalmente en varios grupos en cuanto a su papel (habla inaudible)
A: yo maestra
M: bueno
A2: (continua leyendo) parte de la oración que modifica la indicación del verbo, del adjetivo o de los pronombres
M: vamos entendiendo, otra, a ver
A3: (lee de su cuaderno) el adverbio es una palabra que al inicio con el verbo un adjetivo, o otro adverbio (habla inaudible)
M: a ver A4
A4: es lo mismo
M: lo mismo, otra una diferente, a ver A5
A5: (lee de su cuaderno) es el signo cuya función principal es acompañar al verbo
Als : Yo, yo maestra
M: Entonces ya entendimos. ¿Quién me puede decir entonces?, en las clases anteriores hemos visto modificadores del sujeto y entonces ¿que será el adverbio?
A6: es el que califica al verbo
M: no
A: es la parte
M: ¿Tú que crees A7?
A: yo maestra
M: ¿Que si está bien lo que dice A6?, ¿si el adverbio califica al verbo?, ¿si será un calificativo?
A: no

A: no
M: tu que dices A1
A1: es una palabra que modifica al verbo o a otro adverbio
M: es el que modifica
A: indica la acción
M: e indica como está haciéndose la ...
A: acción
A: acción
Als: acción
M: acción, ajá.

Observando este extracto, se le pregunta:

I: ¿cuál es la idea de preguntarles a los alumnos uno por uno?

M: Que antecedentes, primero, que ellos expresen sus conocimientos, porque en mi clase no me gusta que sea la única que está hablando o dirigiendo soy yo, a mí no me gusta que los niños estén quietos, que nada más sean receptores sino también que ellos colaboren y despertar en cierta forma el interés (...). Yo he visto en los niños, no podemos hacer más tangible, más real la clase, y eso es lo que a mí me ha motivado a hacerles preguntas, que no nada más sea mi información, sino que como ellos ya tenían un antecedente, recordar para que ellos me ayudaran a hacerles recuerdo a todos los demás, en muchas ocasiones dicen sí, si es cierto, yo le tengo anotando entonces por eso empezamos con preguntas [er 06.03.02].

En esta clase se observa que la profesora opta por hacerles preguntas a los estudiantes para ir obteniendo información de parte de ellos, que permita elaborar una definición de la palabra adverbio, en vez de ella directamente dictar una definición. También solicita a los alumnos que emitan comentarios sobre la información dada por un compañero, como un intento de promover que los alumnos contrasten la información entre ellos. Finalmente con lo que ella dice y lo que expresa algún estudiante, se coloca en el discurso del aula, una definición co-construida de la palabra adverbio. En este sentido se observa una relación entre sus teorías que apoyan la acción: los alumnos aprenden “investigando, elaborando y construyendo su propio conocimiento” (su respuesta en el cuestionario) y sus teorías en uso: “que ellos expresen sus conocimientos (...) eso es lo que a mí me ha motivado a hacerles preguntas, que no nada más sea mi información” (su respuesta en la entrevista de estimulación del recuerdo).

Para la docente, sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje se concretizan en la metodología que utiliza en sus clases.

“- cuando vamos a dar una clase primero les dejo investigar, ya con su investigación de ellos comenzamos a tomar el tema que vamos a explicar y vamos dando ejemplos, ejercicios.

- que pasen al pizarrón con otros ejemplos y que ellos lo puedan hacer funcional, o sea que trabajen con ellos, que expliquen.

- todos quieren participar, ahí entra el profesor, vamos por parte y llevamos diciendo ¿aquí cómo fue? ¿por qué está equivocado?, y ya se rectifica, y se va diciendo. Entonces el niño como que se enfrenta al conocimiento y rectifica, le damos la oportunidad de rectificar (...) para mí así son las tareas de investigación, al otro día revisamos porque para mí es importante que ellos obtengan y comparen entre ellos sus investigaciones” [er 06.03.02].

La maestra acostumbra pasar a los alumnos a la pizarra a realizar ejercicios, como una oportunidad para que el niño aplique y valore lo aprendiendo:

“M. hacer un instrumento de valor, la práctica, si ya lo aprendí lo voy a usar ahora, y ya es un valor que estoy adquiriendo, es un conocimiento que como ya lo adquirí lo tengo que usar, no lo tengo que guardar y voy a cambiar, eso es cuando uno dice que con el aprendizaje hay cambio de conducta, hay crecimiento, va aumentado su acervo cultural del niño. Si el niño no lo pone en práctica, no lo plasma ante un gran cuaderno, ante una gran hoja como voy a saber yo que el niño ya me perdió el miedo de pasar a expresar lo que sabe, valorar lo que él sabe, darle un sentido de para qué lo estoy aprendiendo” [er 06.03.02].

Esta forma de trabajo de Rebeca, donde ella considera las tareas de los alumnos, se formulan preguntas, se contrasta la información entre los distintos estudiantes y se realizan ejercicios fue constatada durante las observaciones realizadas en su aula. Se observaron cinco clases de Español y en todas éstas, la docente utilizó el cuestionamiento hacia los educandos y promovió el cuestionamiento entre los mismos estudiantes. Estos datos ejemplifican que el pensamiento de profesora se caracteriza por un atribuir un rol activo al alumno en el aprendizaje y un rol de apoyo al docente y a los compañeros. La evidencia presentada permite interpretar que sus ideas sobre el rol protagónico del alumno y el rol de apoyo de la profesora y compañeros, no solo representan una teoría personal de la profesora que orienta sus acciones, sino que además es una teoría en uso que aplica en su práctica y puede ser observada por el investigador externo (Kane, Sandretto y Heath, 2002).

5.1.3.2 El trabajo en equipo ejemplifica que el aprendizaje se puede favorecer con el apoyo del maestro y de los compañeros

En relación al trabajo en equipo comenta que desde hace dos años organiza a los alumnos en el salón para trabajar en equipo y luego incorporó los trabajos de investigación, *“anteriormente trabajábamos en equipo dentro del salón pero no había trabajo de investigación, trabajo de campo podría decirse, y ahora no, hay trabajo de campo y en el salón” [e 30.11.02].*

Comenta que *“es importante porque con ello se fomenta la armonía, la convivencia, el intercambio de información, conocimientos. Se simplifica el trabajo en el aula, porque uno a otros se ayudan a que capten mejor las cosas o los temas, las indicaciones se aclaran entre sí. Favorece a los alumnos para que entre ellos logren el aprendizaje con mayor rapidez y se formen un criterio amplio y concreto” [c 11.03.02].*

En el siguiente comentario se ejemplifica como maneja el trabajo en equipo:

“M: recién a un equipo le tocó exponer pero a todos se les dejó, pero a uno solo le tocó la suerte de exponer, se preparan, hacen sus tarjetas, los demás también se preparan. El equipo expuso, hizo sus preguntas, después es cuestionado. Luego para evaluar qué es lo que les vamos a revisar, yo les pongo material, les digo con anticipación en las exposiciones de este bimestre, vamos a trabajar de esta manera, vamos calificar materiales, tarjetas de trabajo, vamos a revisar la exposición, la fluidez que no estén nerviosos que se

vayan controlando a si mismos y contenidos, y si formuló bien sus preguntas, para que él (alumno) vaya aprendiendo a hacer preguntas porque no nada más las preguntas las hace el maestro, él también tiene que participar así como formula, construye un texto, también que aprenda a hacer preguntas y además adelantarles, en cierta forma esa actividad es alertarlos de qué preguntas me va a hacer la maestra, qué puedo estudiar, qué creo yo que me va a preguntar la maestra, es anticiparlo para eso son las preguntas y vamos poniendo 2 puntos, dos puntos, suman 10 y ellos mismo van diciendo Fulano ¿trajo material? dos puntos, ¿trajo tarjeta de trabajo?, 2 puntos, ¿cómo fue la exposición?, ¿se entendió?, ¿la dio bien? 2 puntos, hubo calidad de conocimiento, sí, no, que nada más medio punto, ¿hizo bien sus cuestionarios?, ¿le entendieron las preguntas que él les aplicó a Uds.? ya suma todo, es la evaluación que ellos están poniendo, no lo que el maestro está diciendo, en todo momento y para todo se les toma en cuenta “[er 06.03.02].

Rebeca comenta que también promueve el trabajo en equipo para la organización de presentaciones en la escuela y convivios, “no siempre debe emanar de mí la forma de organización, (por ejemplo, para un bailable) ellos se organizaron, yo no los organice, ellos pusieron la música, los pasos, el vestuario, aquí se pusieron a organizarse, ellos todo, quizás algunos padres de familia lo vean como que soy floja, pero no es eso, sino es que tienen que como humanos aprender a organizarse” [e 30.11.02].

En la descripción de la metodología de trabajo del PAJ, se señaló que en todas las sesiones los alumnos trabajan en triadas. El hecho que la profesora valore y utilice el trabajo en equipo con anterioridad al programa, explica la disponibilidad y apertura de la maestra hacia la innovación, y el refuerzo que ella percibe que el PAJ hace hacia su estilo de enseñanza. También ayuda a explicar como la presencia de esta elemento en su practica, facilita la elaboración de un significado subjetivo del PAJ (Fullan y Stiegelbauer, 1997), y la sintonía y adhesión que la profesora logra con el programa.

5.1.3.3 Indicios de “hacer pensar al alumno” y promover procesos de autorregulación con el apoyo de los compañeros

Rebeca comenta que sus estrategias de enseñanza para que los alumnos aprendan:

“Se les invita a descubrir sus capacidades y habilidades. Investigando, cuestionándolos, ejercitando el conocimiento, que construyan su propio conocimiento, elaborando ellos mismos sus ejercicios, que expliquen con detalle su entendimiento del tema y ejercicios que se les den”. “El único método que siempre he seguido es el que los alumnos construyan su conocimiento guiados por el profesor, investiguen, razonen, la aplicación y razonamiento del mismo” [c 11.03.02].

El siguiente extracto de una clase muestra como la maestra le formula preguntas a sus alumnos:

M: ¿qué significa para ti ronda?

A: o sea otra vuelta, o sea por decir, si están jugando jugamos una vez, ya perdimos damos otra ronda y otra vuelta

M: ahora vamos a ver lo siguiente, vamos a ver como ellos usaban esa ronda, ¿si?. Aquí dice "A las ocho de la noche casi nadie andaba por las calles y solo de vez en cuando se percibía el farolillo de un alcalde que iba de ronda", ¿qué se querrá decir con eso?, que un alcalde iba de ronda, ¿qué sería alcalde?

A: como

A: un señor

A: un presidente

M: para nosotros sí, ahora alcalde será actualmente como un presidente y ¿todavía ahora usamos esa palabra?

A: no

A4: pero en otros países

M: pero algunas veces ya no, pero a ver, voy a volver a leer, y me van a decir a quién se le llamaba alcalde en esa época, a ver A14

A 14: ¿a un policía?

M: a un policía, vamos a escuchar porque dice A14 que se refiere a un policía

Observando este extracto se le pregunta por sus intenciones educativas:

"¿Cuál es la idea de ir preguntado el significado de las palabras?"

M: de que ellos con su propias experiencias, primero que lleguen al sentido de la palabra, el siguiente es que lo razonen, porque para mí más corto hubiese sido saquen el diccionario, busquen el significado, anótenlo, léanlo y es un clase fría para mí, quizás para otras personas esté bien, no lo critico, pero para mí es una clase muy austera, muy fría, muy indiferente, a mí me gusta tener comunicación con mis alumnos, estar intercambiando opiniones, darle al niño la facilidad de expresar lo que él piensa, lo que él siente, siento que hay más armonía, más confianza, no hay la rigidez (...) se ve que aparentemente es improvisada, pero en un parte para mí es que los niños están mezclados, están interesados en la plática (...).Hacerles entender que ellos mismos tienen que tomar la iniciativa de que deben estar atentos en la clase, no porque a fuerzas tienen que hacerlo sino hacerlos conscientes de que para eso están, que es muy distinto. Bueno yo les doy más facilidad, siento, quizás estoy equivocada en la manera que doy mis clases, les doy esa libertad de elegir, que no nada más se debe de tomar un concepto de un diccionario o de un libro, sino que ellos descubran el sentido de las palabras [er 06.03.02].

La profesora explica con sus propias palabras, como ella intenta que los alumnos participen y trata de hacerlos razonar, en vez de ella entregar los contenidos como un conocimiento acabado e inerte. De sus palabras y del video, es posible inferir el rol de constructor de conocimientos, que ella procura que los alumnos asuman en sus clases.

Así mismo, Rebeca procura que los estudiantes auto-evalúen su ejecución o que sean evaluados por los compañeros, también como una manera de promover el pensamiento y la reflexión. Para la docente la corrección de los ejercicios que un alumno ha realizado en la pizarra puede ser hecha por el mismo niño con la ayuda de ella, de los compañeros o bien que otro alumno que pase a la pizarra a borrar y corregir el ejercicio, como se observa en el siguiente extracto de una clase:

A1: (escribe en la pizarra) "Alomejor" voy a ir al cine

M: a lo mejor voy a ir al cine, a lo mejor (leyendo el enunciado que escribió la alumna en la pizarra)

M: ¿quién me puede decir qué pasa con el enunciado que escribió su compañera?

A: voy ir
 A: voy a ir
 M: ¿que encuentran? A lo mejor voy a ir al cine ¿es?
 A2: ¿no tiene sujeto?
 M: si está, es de duda, bueno, está bien el adverbio es de duda, a lo mejor, pero ¿qué pasa?, ¿quién ve? ¿qué están observando?
 A3: ¿no tiene sujeto?
 M: no necesaria, acuérdense que no necesariamente un enunciado debe llevar un sujeto, o un sustantivo, puede ser inclusive morfológico, pero ¿qué pasa?
 A4: lo puso muy junto
 M: ¿de qué manera?, corrige a A1, a ver escríbelo, corrige a A1
 A4: pasa a la pizarra
 A: a lo mejor va separado
 A: (habla inaudible)
 A: (habla inaudible)
 Discusión entre varios niños que dicen “a lo mejor”, señalando con la entonación que va separado
 M: exactamente. A ver como va, no lo borres, no lo borres
 A: a lo mejor
 A: a lo
 M: dejemos a A4
 M: sush, sush, así no nos podemos entender, acuérdense que levantamos el brazo para expresarnos, ahorita le damos oportunidad a A4, hazlo
 A: a lo mejor
 A: pero no lo borres
 M: no, abajo
 A4: escribe en la pizarra
 A: no es cierto
 M: ¿qué paso? a ver A1, a ver A5
 A5: se para y pasa a la pizarra
 M: no lo compuso A4, a ver siéntate
 A: yo, yo quiero pasar
 A: yo, yo maestra
 A: nada más dijo los primeros de cada fila
 M: estoy con los primeros de cada fila
 A: pero ya (reclamando), ya, todos que pasen
 M: van a pasar todos, acuérdate que ya ayer quedamos que van a pasar todos
 A: si está bien
 M: ya, era adverbio de duda
 A6: ahí también está mal
 M: ¿de qué manera A6 ?
 A6: Que la “a” sobra. Porque por decir “A lo mejor voy a ir al cine”, quedaría mejor “A lo mejor voy al cine”
 A: ajá
 A7: al cine nada más
 M: “A lo mejor voy a ir al cine”
 A7: “A lo mejor voy al cine”
 M: si, esta demás el ir, “A lo mejor voy al cine”, le corregimos A8, ahora sí ya copian corregido
 A8: corrige en la pizarra

“I: generas un diálogo en torno al enunciado, pasa un alumno a corregir, pasa otro, ¿cuál es la idea de este diálogo?”

M: tienen que corregirse entre ellos, que yo no haga la observación porque resultaría agresiva, yo así lo siento (..)

M: es para que el niño vea que puede ser evaluado, debe acostumbrarse a ser evaluado y a evaluarse, son las dos cosas (...)

Hay ocasiones en que el maestro si determina una valoración pero también importa la opinión de los compañeros en el momento de cuestionarse, y él tiene que adaptarse a esa forma de trabajo [er 06.03.02].

Este fragmento de una clase, muestra la forma de trabajo de Rebeca, en la cual promueve el diálogo entre los alumnos, la co-evaluación, la solución conjunta de un problema y por ende, la construcción compartida del conocimiento en el aula (Edwards y Mercer, 1987). Un camino más corto hubiera sido corregir directamente la ortografía del enunciado. No obstante, Rebeca opta por generar un diálogo en él que involucra el razonamiento de los alumnos. La opción de la profesora reafirma el rol constructivo que le atribuye a los alumnos y el rol de apoyo de la maestra y de los compañeros en el aprendizaje.

Por otra parte, este fragmento evidencia que la investigación logra realizar una descripción de las teorías en uso que caracterizan el pensamiento de la profesora, al utilizar la entrevista de estimulación del recuerdo como una técnica que permite que la docente explicita la intencionalidad pedagógica de su práctica.

5.1.3.4 El manejo de la disciplina y la comunicación profesor-alumno como recursos para promover el aprendizaje

Rebeca considera que para que los alumnos aprendan hay que “respetarlos, dándoles o inspirándoles confianza” [c 11.03.02].

En el siguiente comentario la maestra expresa como concibe la relación con sus estudiantes:

“A mi tampoco me gusta esta zocalito, no me gusta, siento que separa a los niños del maestro, yo acá estoy en un pulpito en algo lejano a mis alumnos, yo quiero estar en relación con ellos, que ellos me sientan a su nivel , de igual tamaño, de igual medida, que si yo tengo más conocimiento es por mi edad, por mi práctica pero ellos lo pueden adquirir, ellos en el momento que pasan al pizarrón les estoy dando la facilidad, tu tómallo, escríbelo, si tienes errores lo podemos componer aquí entre nosotros, somos una familia. Y vamos a corregirlo, y no nada más vamos a corregir evidenciándolo, si te equivocaste pero yo también me puedo equivocar y vamos a escribir, y muchas veces yo lo hago ¿estoy bien, escribí bien? Les doy la oportunidad de criticar en mi, ¿fui derecha? “No se está haciendo chueca”, es una constante comunicación alumno profesores, que no se vea la separación, sino que se vea el equipo de trabajo” [er 06.03.02].

La maestra Rebeca acostumbra poner en su escritorio un buzón para quejas y sugerencias, “siempre cada año pongo yo mi buzón que está en el escritorio con unos papelitos para que cualquier queja que tengan me la pongan ahí, ya voy a leérselas, si estoy fallando, soy humano tengo errores pero no quiero lastimarlos”. Coloca este buzón porque lo considera necesario, ya que entre los mismos niños se critican o se inhiben al hacer determinadas consultas [e 30.11.02]. Esta buzón fue observado en su escritorio.

Durante la observación de algunas clases de Español se observó que la maestra manejaba la disciplina a través de normas compartidas por el grupo.

Utilizaba un sistema de asignación o retiro de puntos a las filas de alumnos, según el comportamiento de la fila, de uno o más miembros. Un alumno fungía como secretario anotando los puntos a indicación de la maestra o propuestas que los estudiantes que se negociaban de manera informal entre todos. También usaba sanciones tradicionales como escribir 50 veces “no debo olvidar los útiles en casa”.

En las visitas al salón se observó a algunos alumnos a cargo de cobrar dinero u otra función, de tal modo que los alumnos se dirigían a ese compañero y no a la maestra. En mi opinión su forma de manejar la disciplina del grupo actuaba como un soporte para la maestra, que si bien amonestaba a los alumnos, incluso a los pocos signos de desorden o falta de concentración, después de la amonestación seguía el hilo de la clase.

En las visitas al salón se observó que el grupo parecía armónico, con intercambios entre los alumnos en relación a tareas y asuntos personales. También se observaron buenas relaciones entre niñas y niños pre-adolescentes, y un tratamiento social por parte de la maestra de los errores académicos de los alumnos, así como de las burlas entre compañeros.

El estilo de la docente de formular preguntas a los alumnos, de favorecer el cuestionamiento entre los propios estudiantes, el manejo de la disciplina, la frecuencia de trabajos grupales y la preocupación de la maestra por la vida social del grupo, promueve un ambiente de trabajo centrado más en el aprendizaje que en la disciplina. Al parecer estos factores promueven que la docente se concentre en la enseñanza como tal, permite que la maestra se cuestione su propio trabajo y busque alternativas de enseñanza dentro de su propio repertorio.

A manera de síntesis, es posible afirmar que los datos muestran una especie de sintonía entre el pensamiento de Rebeca y el estilo de interacción socioconstructivista propuesto por el PAJ. Esta sintonía entre el pensamiento de la maestra y las propuestas del programa son explicativas de la comprensión subjetiva que elabora la docente sobre el PAJ, de la factibilidad y funcionalidad que observa en él mismo, de la percepción que tiene Rebeca de que el PAJ reafirma su estilo de enseñanza y de la incorporación que hace en su práctica de algunas sugerencias del programa.

Estos datos confirman el supuesto inicial expuesto en el apartado del método, donde se señaló que indagar el pensamiento de la profesora – que funge como soporte donde se “instala” la innovación- permite entender la comprensión y uso que la docente realiza de las propuestas del PAJ.

5.1.4 ¿Cómo se puede describir y analizar la práctica docente de la Maestra Rebeca?

La descripción y análisis de la práctica de la Maestra Rebeca, se realizó considerando dos clases de la materia de Español y dos sesiones del PAJ. La distancia entre la 1º y 2º clase fue de 3 meses y medio. Para filmar las clases de español, se solicitó a Rebeca que realizara sus clases de la manera habitual

y las sesiones del PAJ corresponden al cronograma de dicho proyecto. En la primera clase (21-01-2002), la maestra trabajó el tema “El adverbio” y en la 2° (06-05-2002) una lección del libro oficial de texto titulada “Acerca de la lengua”. La 2° sesión del PAJ (23-01-2002) corresponde al uso de las reglas para el trabajo en equipo y la 15° (08-05-2002) a la elaboración de un texto expositivo.

Para una descripción detallada de las clases y sesiones, se van a continuación se presenta cómo se desarrollan la clase a través de la descripción de los segmentos de interactividad. Se presentan extractos del discurso para ejemplificar cómo transcurre la clase.

Se comenzará con la descripción de la primera clase.

1° clase de español, tema “el adverbio”	
Segmentos de interactividad	Discurso de Rebeca y sus alumnos
Inicio de la clase: anuncio del tema y de la tarea	M: vamos a iniciar la clase de español (...) M: nuestro tema ¿es? Als: adverbios M: adverbios, lo escribimos por favor
Activación de conocimientos previos: repaso del concepto de “adverbio”	M: (...) primero vamos a hacer un recuerdo. A ver Israel , dime una clase de adverbios Israel: de lugar M: de lugar, antes de irnos a la clasificación se me está olvidando una cosa, ¿quién sabe que es adverbio? (...) Als: leen de su libreta definiciones de la palabra “adverbio” A 1: es una palabra que modifica al verbo o a otro adverbio M: es el que modifica A: indica la acción M: e indica cómo está haciéndose la (deja frase inconclusa) A 2: acción M: (...) entonces ya quedó claro que funciones tiene el adverbio
Desarrollo de la clase: Ejercicio sobre los tipos de adverbios, con evaluación de la maestra, autoevaluación y/o evaluación del grupo	M: ahora vamos a ver cuales son esos adverbios La Maestra tiene unos carteles con los tipos de adverbios (cantidad, modo, etc.). Le pasa un cartel a un alumno, quien debe nombrar adverbios del tipo que le tocó, escribir un enunciado en la pizarra usando ese adverbio y corregir la ortografía del enunciado. Por ejemplo: M: ¿Qué adverbio te tocó A? A: de tiempo M: pasa, ¡ah, no! perdón A: temprano, tarde, mañana, (...) M: ya pasa a construir tu enunciado (...) A : escribe en la pizarra “Ayer fui al parque” M: revisen el enunciado de su compañera A: está bien
Finalización de la clase: Exploración de la comprensión lograda por los alumnos	M: bien muchachos, se entendieron ya los adverbios, ¿hay alguna duda? A: no M. ninguna, ¿todos ya entendimos los adverbios?,

	esperemos que no se vayan a confundir con el adjetivo, el adjetivo ¿a quién modifica?
	A: al verbo
	M: no, ¿el adjetivo?
	A: al sujeto
	M: y el adverbio ¿a quién modifica?
	M: al verbo
	M: al verbo, esas son las funciones tanto del adjetivo como del adverbio dentro de un enunciado

Asignación de la tarea para la casa con recapitulación del contenido estudiado en ésta clase y otros trabajados en clases anteriores	M: acuérdense que ustedes ya tienen tarea de investigación, que es la de investigar ahora ...(frase inconclusa)
	Als: los artículos
	M: no los artículos, ya terminamos con los artículos, ¿qué otro modificador tiene el predicado?
	A: ah
	M: el adverbio
	A: el verbo
	M: ese es una acción, en el predicado los modificadores son los que acompañan al verbo, precisamente son los modificadores del verbo. Ya vimos que el adverbio es un modificador del verbo, pero ahora, ¿qué otros modificadores que ya vimos en clase?, acuérdense, ¿cuál es otro modificador del verbo o qué está dentro del predicado?
	A: el sujeto
	M: no, el sujeto está en el sujeto
	A: el objeto
	M: el objeto directo, ahora vamos a investigar como tarea qué funciones tiene el objeto directo en el predicado, esa es la tarea.

La 1° clase de español presenta una estructura de tres momentos: inicio-desarrollo-finalización. Tiene un segmento dedicado a recordar la definición de la palabra “adverbio”, que se ha llamado “activación de los conocimientos previos” y un segmento dedicado a consultar a los alumnos si entendieron el contenido revisado en la clase, el que se ha llamado “exploración de la comprensión”. Por último, al asignar la tarea para la casa, Rebeca hace una recapitulación del contenido trabajado en esta clase y otros trabajados en clases anteriores.

A continuación se describe la segunda clase de la asignatura de español.

Inicio de la clase: *M: vamos a hacer las actividades que están en la pagina 110 sobre "Acerca de la anuncio del tema lengua"*

Desarrollo de la clase: M: a ver el siguiente fragmento, ahí está. Vamos a tratar de leer ese idioma ¿qué Traducción con idioma es?, ¿inglés?
negociación de Als: no
significados, recurso: M: ¿portugués?
libro de texto. Se Als: no
intercala explicación del A: no es español
procedimiento para hacer M: es español, pero, ¿qué tipo de español será?
la tarea. A: del siglo diez
M: bien, a ver trata de leerlo Oscar
A: (lee)
M: hasta ahí ¿que signi...?, ¿quien me podrá traducir esa fracción?
A1: cual dueño
A2: cual dueño tenía el honor
M: cual dueño tenía el honor (...)
(...)
M: (...) en el cuaderno vamos a escribir la traducción como debe de ser, ¿sí?,
ponemos la fecha
A: ¿primero escribimos aquí como dice?
M: sí (...)
M: (...) ¿qué tema?, ¿qué título lleva el tema?
A: acerca de la lengua
A: lengua española
(...)
M: acerca de la lengua, ahora sí, vamos a escribir el párrafo que está en el libro y
vamos a traducirlo
A: primero (habla inaudible)
M: el que ya lo hicieron
A: primero como está
M: primero como está y al lado le van a poner siglo décimo
(...)
A: y escribimos el fragmento
M: ¡ajá! y escriben el fragmento y abajo le van a poner siglo 21
(...)
M: ahora vamos a componerlo nosotros ¿sí?. Y en el primer enunciado, la primera
idea, ¿cómo quedaría Francisco?
A: aquel dueño tiene el honor
M: no, ya sabemos cómo
A3: yo diría aquel dueño tiene el honor y aquel dueño tiene la maldición
M: sí, así queda mejor, otra vez Cristián
A3: aquel dueño tiene el honor y aquel dueño tiene la maldición
M: ¿si se entendió?

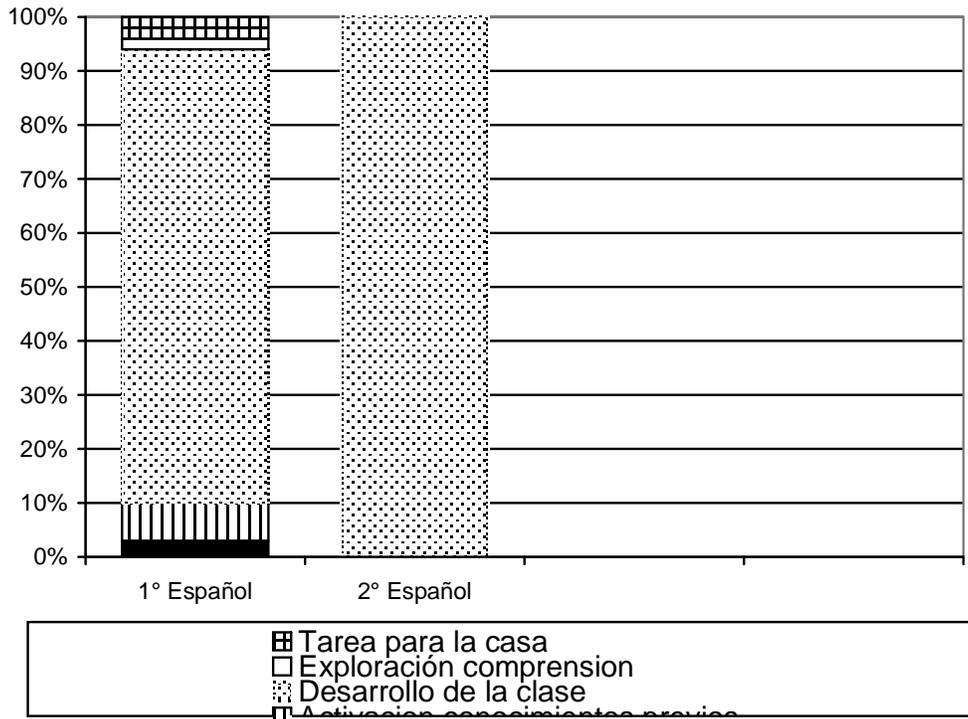
Traducción negociación significados, novela.	con de recurso:	<p>M: (...) traje un libro de hace, fue escrito en La Colonia (...)</p> <p>M: lee un fragmento del libro</p> <p>M: (...) ahora van a hacer el favor de escribir las siguientes palabras en su cuaderno ¿ya?</p> <p>A: ¿qué le ponemos de tema?</p> <p>A: ya le ponemos del subtema o ¿qué?</p> <p>M: no es parte de, ya vimos escritos del siglo X</p> <p>A: ¿abajo?</p> <p>M: sí abajo, pónganle expresiones de 1615 (...)</p> <p>M: vamos a ver, dice "A las ocho de la noche casi nadie andaba ya por las calles y solo de vez en cuando se percibía el farolillo de un alcalde que iba de ronda"</p> <p>M: ver A13</p> <p>A13: dice mi papá que salía un policía por las calles a decir la hora y que prendía siempre las farolillos que estaban afuera de las casas</p> <p>A: o sea como un vigilante</p> <p>A: y rondaba</p> <p>M: ¿ahora nosotros le decimos alcalde al que vigila?</p> <p>A: no, policía</p> <p>A: presidente</p> <p>M: ¿presidente?</p> <p>Als : murmullan</p> <p>M: ¿a quién se le dice alcalde?</p> <p>A: al corregidor</p> <p>A: al policía</p> <p>A: al velador</p> <p>A4: aquí ya no, pero en otros países sí se le dice a los gobernadores el alcalde</p> <p>M: sí en otros países, pero aquí ¿cómo se les dice a los que andan haciendo la ronda?</p> <p>A: policía</p> <p>A: o este</p> <p>M: o</p> <p>A: vigilante</p> <p>A: velador</p> <p>M: velador, ya no le decimos alcalde. Vean ustedes cómo han cambiado nuestras expresiones</p>
Traducción negociación significados, libro de texto	con de recurso:	<p>M: ¿ya?, ¿seguimos?. A13 continua con la lectura, página 112</p> <p>A13: lee (...)</p> <p>M: (...) escriban esas palabras que están en el libro que son ruletero, droguería, gelatina, santiamén, tostón</p> <p>A: droguería</p> <p>M: y ¿qué es? , primero vamos a colocar ruletero</p> <p>A: era una cantina</p> <p>M: ¿qué?, ¿droguería?, ¿tú lo crees que era una cantina?</p> <p>A: sí</p> <p>A: no</p> <p>M: ¿Qué era una droguería?</p> <p>A: droguería</p> <p>A: no, si es donde vendían ...</p> <p>A: (habla inaudible)</p> <p>M: no</p> <p>A: donde vendían productos para las piernas, algo así, para quitarse el dolor y eso</p> <p>M: una farmacia</p> <p>A: eso</p>
Finalización de la clase: Asignación de la tarea para la casa		<p>M: entonces copiamos de tarea (...), de tarea le van a dar las respuestas a esas preguntas que se encuentren en la pagina 113, (...) para continuar con este tema y terminarlo, ¿sí?, pueden salir</p>

En la 2° clase de español también se observa una estructura de tres momentos: inicio-desarrollo-finalización. Después del inicio, la maestra comienza el desarrollo de la clase utilizando como recurso el libro oficial de texto y una novela que trae de su casa. En esta clase, la maestra y los alumnos

se van poniendo de acuerdo en la traducción que van haciendo de algunos fragmentos de texto escritos en el idioma español usado en épocas pasadas. Estos segmentos fueron denominados de “negociación de significados”, porque Rebeca y los alumnos van negociando o “poniéndose de acuerdo” en cómo se diría en estos días lo que está escrito en el español usado siglos atrás. Se observa que los segmentos de interactividad no fluyen uno tras otro de manera lineal, sino que se van construyendo en conjunto a medida que se va dando la clase. Por ejemplo, Rebeca, una vez que se ha iniciado el ejercicio de traducción, se “devuelve” y clarifica el procedimiento que se va a seguir para hacer el ejercicio, el que no había sido explicitado antes de empezar el ejercicio.

Para tener una visión de como se van presentando los diferentes segmentos de interactividad se muestra el mapa de interactividad.

Mapa 1. Segmentos de interactividad de las Clases de Español de la Maestra Rebeca



El mapa permite visualizar que en la 1° clase se presentan una mayor variación de los segmentos de interactividad en comparación con la 2° clase. Como ya vimos, al inicio de la clase se recuerda lo que ya saben los alumnos del tema y al terminar se les pregunta si entendieron. En la 2° clase, la duración del inicio y finalización de la clase ocupan un 1% del total de los turnos, por lo que no se aprecian en el mapa y predomina el momento de desarrollo de la clase.

En lo que sigue se describe las sesiones del PAJ.

2° sesión PAJ:
Uso de las reglas para el
trabajo en equipo

Los niños están sentados en tríadas. El inicio de la sesión lo realiza una persona del PAJ. Lee una carta donde se dan las instrucciones de la tarea, que consiste en dibujar las comunicaciones en el mapa de una ciudad, usando las reglas del trabajo en equipo.

Segmentos de
interactividad

Discurso de Rebeca y sus alumnos

Desarrollo de la sesión: M: (...) ya a está el agua, ya están la casas, y ¿qué seguirá después?, ¿qué seguirá?
Resolución de la tarea en tríada con el apoyo de la maestra A4: la electricidad
A2: la electricidad
M: ándale pues
A4: nada más en las casas
A1: nada más en las casas
M: adelante
(...)
M: ya, ya terminamos, ¿verdad?, ¿sí?, ¿ya está todo?
A4: faltan los árboles y la fábrica
A3: ¿la fábrica?
A1: la fabrica ahí, ahí quedo
A4: necesita de luz
M : ¿nada más de luz?
A1: de luz
A3. de luz y de agua
M: también

Recapitulación del
procedimiento en la
tríada sobre el uso de las
reglas para el trabajo en
equipo

M: (...) a ver ahora vamos a reflexionar con la información que adquirimos la clase anterior, la actividad anterior. Dice la información que obtuvieron de aquí, ¿la compartieron entre todos Uds.? (lee)
A4: asiente con la cabeza
M: la otra ¿opinaron uds.?
A4 y A3: asienten con la cabeza
(...)
M: (...) al hablar y al expresarnos cada uno de nosotros, ¿si lo hicieron como la primera vez que todos hablaban al mismo tiempo?
A4: no con la cabeza
A2: no con la cabeza
A3 no con la cabeza
M: ¿y ahora que hubo?
A1: conversación
A4: más organización
M: más organización ¿verdad?, ¿dos o tres personas hablaban al mismo tiempo?
A2: no
M: no, ¿cómo lo hacían?
A1: primero preguntábamos a cada uno cuáles eran sus sugerencias
M: sugerencias, bien
M: ¿qué tenemos que hacer con A2 para que la próxima ocasión participe más?
A3: hacerlo participar
M ¿cómo?, ¿de qué manera?
A4: pidiéndole su opinión

<p>Recapitulación del procedimiento seguido para resolver la tarea: elaboración de una carta</p>	<p>M: ahora Uds. tienen que elaborar una carta en la que ustedes van a platicar (...) M:(...) dice aquí cada alumno deberá elaborar una carta a Istarí en la que ustedes le van a platicar sobre sus sensaciones de lo que ustedes aprendieron en esta sesión (...) A1: que cada quien A4: que cada quien M: que cada quien ponga su opinión (...) A4: Maestra, ¿no podemos escribir la carta entre todos? M: a pues, adelante, que cada quien, ¿tú qué dices? A3: primero nos pusimos de acuerdo para hacer los trazos (...) M: ¿De qué manera van a empezar su diálogo por escrito? A4: y ahora vamos a poner A3: nos pusimos de acuerdo para hacer los trazos M: hum, ¿tú que opinas? A4: mejor quedaría, queremos contarte que para hacer esto nos pusimos de acuerdo para que todos den sus opinión (...) M: a ver escribe, que primero nos pusimos de acuerdo, escribe M: primero se pusieron de acuerdo, ¿en que se pusieron de acuerdo? A2: para construir la ciudad M: a ver, primero nos pusimos A3: de acuerdo (escribe) M: ¿Cómo fue que se pusieron de acuerdo? A2: para resolver al construir la ciudad A1: ¿Cómo fue que nos pusimos de acuerdo? M: ¿Cómo fue que se pusieron de acuerdo? A1: nos pusimos de acuerdo por medio A4: dando opiniones M: primero A4: nos pusimos de acuerdo dando opiniones M: coma, dando sus opiniones A1: primero dando sus opiniones cada quién M: cada quién, ¿qué más?, ¿qué más podemos decir?</p>
<p>Cierre de la sesión: Lectura de las cartas escritas en las triadas</p>	<p>Un facilitador del PAJ comienza a hacer el cierre. Como se produce ruido la maestra retoma la disciplina del grupo. Facilitador: Si quieren la maestra les da la palabra. M: muy bien, seguimos insistiendo en que todos debemos poner atención al que está leyendo M: a ver Laura A: lee la carta M. también estuvo muy bien su carta, ¿verdad? (...) A: lee M: bien, Eva A: lee M. bien, Eder A: lee Facilitador : da por terminada la sesión</p>

La 2° sesión tiene como objetivo “el uso de las reglas para el trabajo en equipo”. El inicio de la sesión y la división de los alumnos en triadas es realizada por una persona del PAJ. Se le pide a la maestra que trabaje con una triada y ella apoya a los alumnos en la realización del ejercicio haciendo uso de “las reglas para el trabajo en equipo” que se encuentran escritas en un cartel pegado en la pared. Este segmento se ha llamado de “resolución de la tarea”. Luego se presentan dos segmentos que se han llamado de “recapitulación de los procedimientos”, en el cuales la maestra orienta a los alumnos a reflexionar sobre la interacción que han tenido en el trabajo en equipo, lo cual también es

parte del ejercicio. El cierre de la sesión lo inicia un miembro del PAJ y luego lo continua Rebeca.

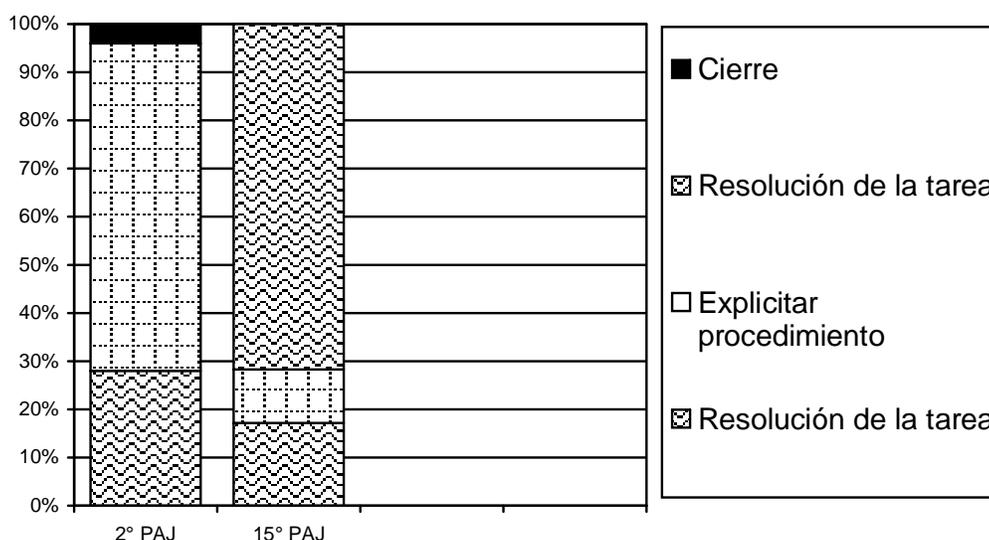
A continuación se presenta la 15° sesión.

15° sesión PAJ: elaboración de un texto expositivo	
	Los niños en sesiones pasadas buscaron información sobre un tema de su interés y la escribieron en una hoja. En esta sesión tienen un instructivo sobre cómo elaborar un texto expositivo.
Segmentos de interactividad	Discurso de Rebeca y sus alumnos
Desarrollo de la sesión	M: A ver ¿qué tema van a buscar? Primero ¿que vamos a hacer?
Resolución de la tarea: construcción de un texto expositivo en tríada con el apoyo de la maestra (triada n°1)	A2: empezamos así (mostrando la investigación realizada en una hoja) A2 a A1: ¿así no? (mostrando a sus compañeros la hoja) A1: si (...) M: antes ¿habían dicho que es lo que los vamos a hacer? (...) M: primero tienen que tomar opiniones entre Uds. Als: dialogan mirando la pantalla, sobre cómo van a comenzar a escribir M: primero ¿qué se pone? A2: ¿el título? M: asiente con la cabeza A1 a a 4: la naturaleza y su poder (...) M: después de ahí ¿qué sigue? ya escribimos la materia, ahora sigue el ... A2: tema M: tema, el nombre del tema ¿cual es? A2: ¿desastres naturales? M: ¿cómo? A2: desastres naturales A2 y A4: teclean juntos en la computadora
Clarificar el procedimiento para la construcción de un texto expositivo (triada n°2)	M: (...) aquí en la ficha dice que aquí hay unas instrucciones que hay que seguir, dice que vamos a hacer el texto para la exposición, ahora vamos a ver qué es lo que ya hicieron. Cuando Uds. van a hacer un trabajo de exposición, primero ¿qué es lo que se hace? A1: el titulo M: ¿cómo? A1: el título
Resolución de la tarea: Construcción de un texto expositivo en tríada con el apoyo de la maestra (triada 1y 2)	Tríada n° 1 M: ¿cómo vamos? Lee lo que los alumnos han escrito en la computadora. Corrige la ortografía del texto. Tríada n° 2 M: ¿en qué vamos? Lee lo que los alumnos han escrito en la computadora. La maestra hace pocas intervenciones. Un alumno le dicta a otro que escribe en la computadora.
Término de la sesión	M: a ver muchachos, vamos a tener que guardar (refiriéndose al documento en la computadora), que nos digan cómo, porque vamos a bajar a ensayo (del bailable del día de las Madres)

En la 15° sesión del PAJ, el inicio de la sesión lo realiza una persona del PAJ. Los alumnos tienen que escribir en la computadora una investigación que previamente habían escrito a mano y para esto disponen de un instructivo sobre la elaboración de un texto expositivo. Como es una de las últimas sesiones, los alumnos trabajan con mayor independencia y se le pide a Rebeca que apoye a dos triadas. En algunos momentos, Rebeca hace que los alumnos revisen el instructivo para ver que lo que están haciendo se ajusta a la estructura del texto solicitado, y en otros momentos corrige la ortografía del texto que los estudiantes escriben en la computadora. De este modo, se identificó un segmento de “resolución de la tarea” y otro de “clarificación del procedimiento para resolver la tarea”.

El mapa de interactividad permite tener una visión de ambas sesiones.

Mapa 2. Segmentos de interactividad de las sesiones del PAJ de la Maestra Rebeca



El mapa permite apreciar que tanto en la 1° como en la 15° sesión, Rebeca no conduce el momento de inicio de la sesión. Sólo la 1° sesión tuvo un momento de cierre.

El mapa de interactividad muestra que en la 1° sesión el S. I. dedicado a explicitar procedimientos tiene una mayor duración que en la 15° sesión. En la 15° sesión, el mapa permite apreciar la “ida y venida” que tiene la sesión. Los alumnos ya han comenzado a elaborar su texto y Rebeca sugiere que revisen el instructivo para ver si lo que han estado escribiendo se ajusta a lo solicitado en el instructivo. Por eso, en la 15° sesión, el mapa presenta un S.I. de “explicitar procedimientos” entre dos S.I. de “resolución de la tarea”.

La descripción de los segmentos de interactividad observados tanto en español como en el PAJ, se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 5. Segmentos de interactividad en las clases de Español y en las sesiones del PAJ

1° español	2° español	2° PAJ	15° PAJ
Inicio de la clase	Inicio de la clase	Desarrollo de la sesión	Desarrollo de la sesión
Anuncio del tema y de la tarea (3%)	Anuncio del tema (0,5%)	Resolución de la tarea en tríada con el apoyo de la maestra (28%)	Resolución de la tarea Construcción de un texto expositivo en tríada con el apoyo de la maestra (tríada 1) (17%)
Activación de conocimientos previos: repaso del concepto de "adverbio" (7%)	Desarrollo de la clase Traducción con negociación de significados, recurso: libro de texto. Se intercala explicación del procedimiento para hacer la tarea. (54%)	Recapitulación del procedimiento en la tríada sobre el uso de las reglas para el trabajo en equipo (10%)	Clarificar el procedimiento para la construcción de un texto expositivo (tríada 2) (11,5%)
Desarrollo de la clase Ejercicio sobre los tipos de adverbios con evaluación de la maestra, autoevaluación y/o evaluación del grupo (84%)	Traducción con negociación de significados, recurso: novela. (25%)	Recapitulación del procedimiento seguido para resolver la tarea: elaboración de una carta. (58%)	Resolución de la tarea Construcción de un texto expositivo en tríada con el apoyo de la maestra (tríada 1y 2) (71%)
Finalización de la clase Exploración de la comprensión lograda por los alumnos (2%)	Traducción con negociación de significados, recurso: libro de texto (20%)	Cierre de la sesión lectura de las cartas escritas en las triadas (4%)	Término de la sesión (0,5%)
Asignación de la tarea para la casa con recapitulación del contenido estudiado en la clase y otros trabajados en clases anteriores (4%)	Finalización de la clase Asignación de la tarea para la casa (0,5%)		

Nota: Se incluye el porcentaje de duración de cada segmento, calculado en base al número de turnos de la docente y de los alumnos en cada segmento de interactividad.

Al describir las clases de español y las sesiones del PAJ a través de los segmentos de interactividad (S.I.), se observa que los segmentos de interactividad de la 1° y 2° clase de español presentan coincidencias entre sí, al igual que los de la 2° y 15° sesión del PAJ, pero que difieren al comparar español con PAJ. Las clases de español presentan una estructura general de tres momentos: inicio- desarrollo- finalización, con variaciones en los segmentos de interactividad que se presentan durante el momento del desarrollo. En las sesiones del PAJ, el inicio y el cierre lo realizan los facilitadores del programa, por lo que esta estructura no fue observada como parte de la práctica de la profesora.

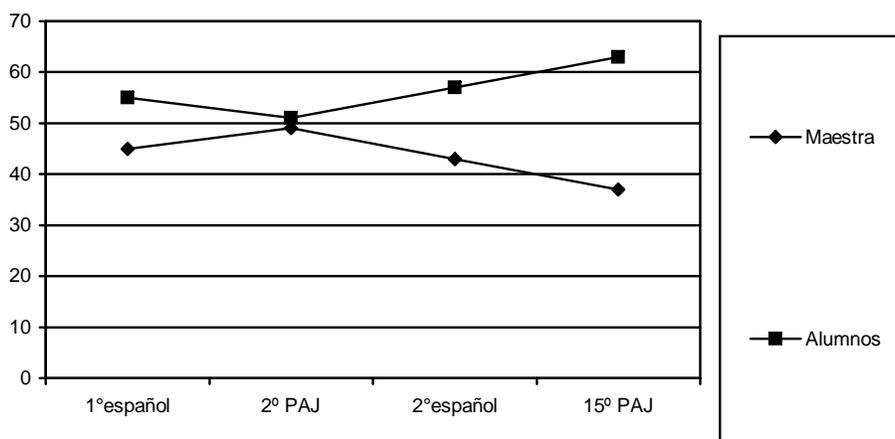
Como se observa, las clases de español están dedicadas a tratar un contenido de acuerdo a los temas que aborda Rebeca en sus clases. En las sesiones del

PAJ, la maestra y los alumnos se dedican a resolver el ejercicio que corresponde a la sesión, el cual incluye explicitar los procedimientos para resolver la tarea.

Por otra parte, en las sesiones del PAJ, Rebeca apoya a los alumnos en la realización de los ejercicios. Como el diseño de estas sesiones es realizada por el equipo del PAJ, Rebeca ajusta su práctica a los requerimientos que se le solicitan. Como se puede observar, en las sesiones del PAJ, la actuación de las maestra y los segmentos de interactividad se van construyendo en función de los momentos y tareas que vienen dados por el diseño de las sesiones.

Por otro lado, para comparar el porcentaje de turnos en el discurso que se da entre Rebeca y sus alumnos en las clases y en las sesiones del PAJ, se presenta el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Porcentaje de turnos de la docente y sus alumnos



Resulta muy interesante la línea ascendente que presentan los estudiantes. En la 1ª clase, los alumnos ocupan un mayor porcentaje en el discurso, luego en la 2ª sesión, ambos comparten en un 50%. En la 2ª clase los alumnos nuevamente vuelven a ocupar un mayor porcentaje y en la 15ª sesión, los alumnos prevalecen. En esta última sesión, la profesora está presente apoyando a los alumnos y estos hablan más que ella.

Esta información se puede triangular con datos sobre quien inicia los intercambios. En la tabla que se presenta a continuación se puede observar el porcentaje de intercambios iniciados por Rebeca y sus alumnos.

Tabla 6. Porcentaje de intercambios iniciados por Rebeca y por sus alumnos

	1ºespañol	2º PAJ	2ºespañol	15º PAJ
Iniciados por la maestra	80%	84%	73%	49%
Iniciados por los alumnos	20%	16%	27%	51%

Nuevamente se observa que en la 1° clase y en la 2° sesión del PAJ, la mayoría de los intercambios los inicia la profesora. En la 2° clase, los alumnos tienen una ganancia en el inicio de intercambios, la cual crece considerablemente en la 15° sesión del PAJ.

Por otra parte, se observa que ocurren turnos entre los alumnos en los cuales Rebeca no participa estando presente en la conversación y los alumnos intervienen o conversan entre sí sobre aspectos vinculados a la clase.

Tabla 7. Frecuencia de turnos de alumnos sin intervención de la maestra

N°de turnos de alumnos	1°español	2° PAJ	2°español	15° PAJ
2	11 (85%)	24 (83%)	57(71,25%)	8 (35%)
3	1 (7,5%)		13(16,25%)	5 (22%)
4	1 (7,5%)	3 (10%)	9 (11,25%)	5 (22%)
5		2 (7%)		1 (4%)
6				
7			1 (1,25%)	1 (4%)
8				2 (9%)
9				1 (4%)

En la 15° sesión del PAJ ocurren intercambios con 7,8 y 9 alumnos a diferencia de la 2° sesión donde predominan intercambios con dos turnos de alumnos. En la 2° clase de español también se observó un mayor número de intercambios con 3 y 4 turnos de alumnos.

En relación a cómo se presentan los intercambios iniciados por la profesora o los alumnos, en las siguientes tablas se presentan los tipos de intercambios identificados en las clases y sesiones.

Tabla 8. Intercambios maestra – alumno iniciados por la maestra Rebeca

Tipo	Descripción	1° español	2° PAJ	2° español	15° PAJ
1	Maestra: pregunta, solicita tarea Alumno: no responde, respuesta no verbal	2%	15%	-	20%
2	Maestra: pregunta, comenta, solicita tarea Alumno: responde, comenta, hace lo solicitado	44%	16%	25%	13%
3	Maestra: pregunta, comenta, solicita tarea Alumno: responde, comenta, hace lo solicitado Maestra: comenta, repite, retoma implícitamente, reformula	36%	41%	61%	37%
4	Maestra: pregunta, comenta Alumno: responde Maestra: comenta, repite, reformula, amplía y/o Otro Alumno: comenta, repite, reformula, respuesta diferente	17%	26%	1%	23%
5	Maestra: pregunta, comenta, solicita tarea, Alumno1: responde Alumno 2: repite, reformula, respuesta diferente Alumno 3: repite, reformula, respuesta diferente A veces al final del intercambio Maestra retoma, reformula, comenta	-	2%	13%	7%

En la 2° clase aumenta el porcentaje de intercambios donde la maestra retoma lo que los alumnos le dicen. Tanto en la 1° como en la 2° sesión del PAJ predominan los intercambios en los que ella retoma lo que el alumno dice en intercambios en los que participa un segundo alumno. (En relación a los intercambios del tipo I, en la 2° sesión se producen porque como el programa es nuevo los alumnos no saben que responder y en la 15° sesión, los alumnos están frente a la computadora y en ocasiones no responden lo que la maestra les pregunta, porque están trabajando de manera más independiente).

Tabla 9. Intercambios Maestra – Alumnos iniciados por alumnos

Tipo	Descripción	1° español	2° PAJ	2° español	15° PAJ
I	Alumno : pregunta, comenta Maestra: no responde o da una respuesta no acorde a la pregunta o comentario del alumno	8%	10%	-	6%
II	Alumno: pregunta, comenta Maestra: responde, comenta	61%	40%	44%	39%
III	Alumno: pregunta, comenta, explica Maestra: responde, reformula, repite, amplía y/o otro alumno: responde, repite, comenta, reformula	22%	30%	32%	35%
IV	Alumno pregunta, comenta Alumno 1, Alumno 2, Alumno 3 responde, repite, reformula . A veces al final del intercambio Maestra: Comenta, explica	8%	20%	24%	19%

En la 1° clase predominaron los intercambios en los que el alumno inicia el intercambio y la maestra responde. En la 2° clase, los intercambios con la participación de varios alumnos aumenta de un 8% a un 24%. En el PAJ se presentaron intercambios entre un alumno y la profesora, y otros con la participación de uno o más alumnos.

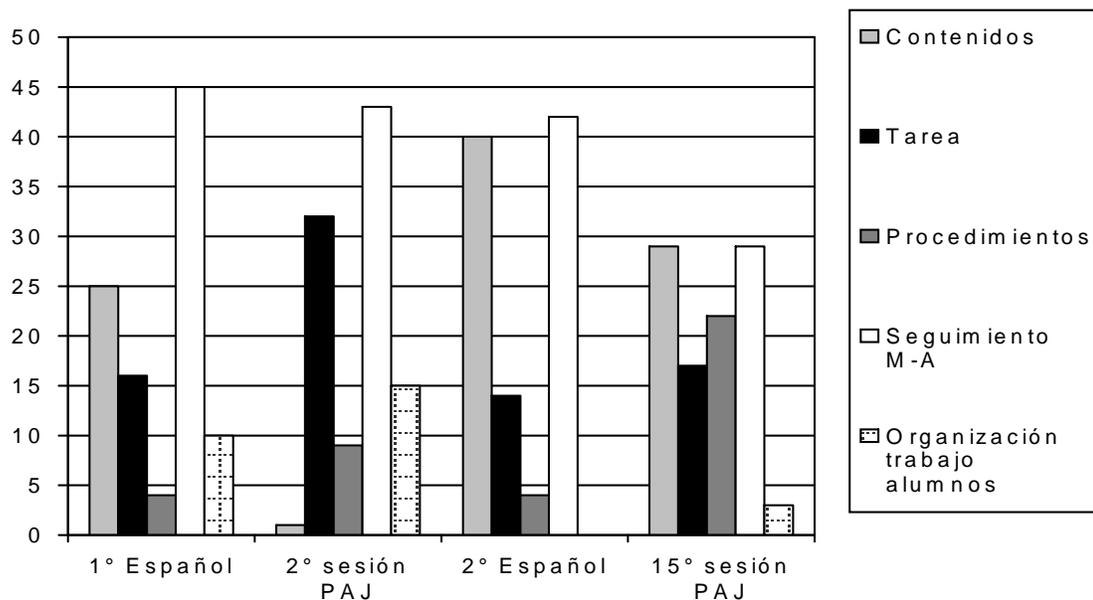
Los datos sobre los tipos de intercambios muestran que en la 2° clase de español, la maestra se centra más en los alumnos, ya sea porque retoma a los alumnos o porque permite que se incorporen más alumnos en el diálogo. Por su parte los alumnos van teniendo una mayor participación. Recordemos que en las clases de español y en la 2° sesión, la maestra inicia el 80% de los intercambios y en la 15° sesión, el porcentaje se divide 49% la maestra y 51% los alumnos.

El descenso en el porcentaje de turnos de la profesora, el incremento de intercambios iniciados por los estudiantes, el aumento de turnos entre los alumnos, el aumento de intercambios donde la docente retoma las aportaciones de los alumnos, el incremento de intercambios donde participan dos alumnos y la profesora, hacen referencia a una mayor participación de los estudiantes, como evidencia de que se va produciendo un progresivo traspaso del control por parte de las docente hacia sus alumnos. Este traspaso del control se hace patente en la 15° sesión del PAJ, en la cual los alumnos trabajan de manera más independiente, pues estando la profesora presente no interviene. Este dato arroja evidencia del mecanismo de influencia educativa denominada “traspaso progresivo del control y responsabilidad en el aprendizaje del profesor hacia los alumnos” (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001), lo cual refleja como la participación de Rebeca en el PAJ se traduce en una mayor disposición para dejar participar o intervenir a los alumnos en las actividades. Esto indirectamente implica que la docente favorece que los

alumnos asuman un rol activo y constructivo en su aprendizaje, y por ende, permite suponer que la docente está en un proceso de desarrollar un mejor ajuste de la ayuda pedagógica que brinda a los alumnos (Onrubia, 1993).

Para describir lo que la maestra y los alumnos dicen y hacen en el aula, como una manera de acercarse a la descripción de la práctica docente, se presentan a continuación las actuaciones docentes observadas en la clases y en las sesiones del PAJ, agrupadas en cinco ámbitos.

Gráfico 2. Porcentaje de actuación de la Maestra Rebeca en las clases de Español y en las sesiones del PAJ



Como se recordará, en el apartado del método se explicó que la clasificación de las actuaciones de la maestra y de los alumnos en cinco ámbitos surgió de la revisión de los videos. En este sentido, llama la atención que dentro de las actuaciones observadas en los videos de las clases, la mayoría fueron agrupadas en el ámbito de seguimiento y retroalimentación entre la maestra y los alumnos, por eso es el ámbito que figura con un mayor porcentaje de actuaciones. Por lo mismo, para el análisis del gráfico se va a tomar a la 1º clase de español como línea base.

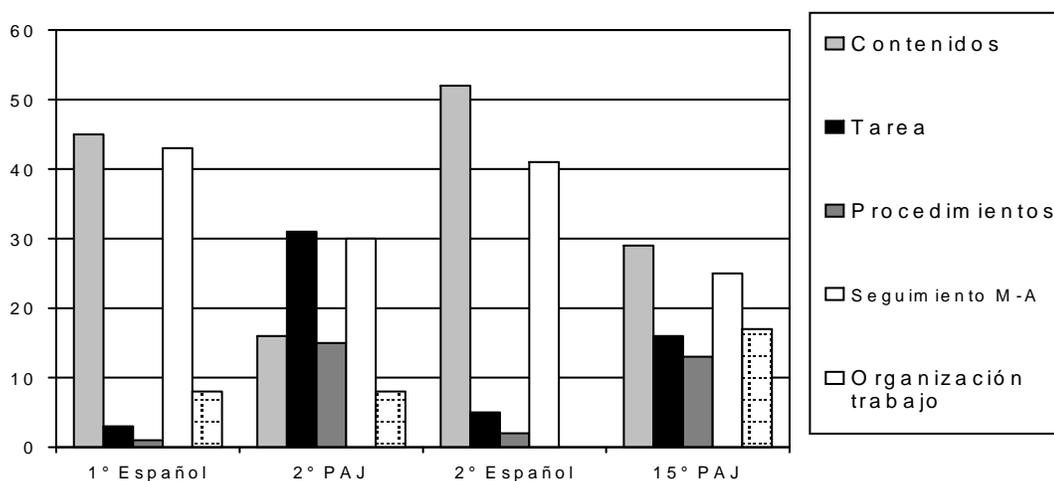
No se observan diferencias relevantes en la 1° y 2° clase de español. En ambas predominan las actuaciones referidas al ámbito de contenidos, seguimiento y retroalimentación entre la maestra y los alumnos, y en un menor porcentaje las de los ámbito de la tarea y procedimientos.

En las sesiones del PAJ, tienen un mayor porcentaje los ámbitos de la tarea, procedimientos y seguimiento y retroalimentación maestra-alumnos. En la 2° sesión, la maestra se centra en la tarea, los procedimientos y la organización del trabajo de los alumnos. En la 15° sesión, disminuyen las actuaciones de Rebeca en el ámbito de la tarea y organización del trabajo de los alumnos, como resultado del mayor conocimiento que ella tiene del tipo de tareas que se realizan en el PAJ. En esta sesión el ámbito de seguimiento es el más bajo que se aprecia en el gráfico, debido a la independencia que van logrando los alumnos. El porcentaje referido a contenidos en la 15° sesión, es producto de la dedicación de la docente a corregir la ortografía del texto que los alumnos escriben en la computadora.

Esta información permite discriminar entre dos contextos distintos. El de las clases de español, centradas en los contenidos y el seguimiento maestra-alumnos; y el contexto del PAJ, centrado en la tarea, los procedimientos y el seguimiento maestra-alumnos. Además, evidencia la independencia que van desarrollando los alumnos y que la maestra estimula al no intervenir estando ella presente. Estos datos pueden triangularse con el predominio de turnos en el discurso. En la 15° sesión del PAJ el porcentaje de turnos de los alumnos aumentó y disminuyó el seguimiento de la maestra hacia los estudiantes, como evidencia de la autonomía que estos van desarrollando y el progresivo traspaso de control desde la docente hacia los alumnos.

En el siguiente gráfico se puede apreciar las actuaciones de los alumnos.

Gráfico 3. Porcentaje de actuación de los alumnos de Maestra Rebeca en las clases de Español y en las sesiones del PAJ



Los alumnos por su parte, en las clases de español se centraron en los contenidos y el seguimiento y retroalimentación con la docente y con los compañeros. En el PAJ, los alumnos presentaron actuaciones en los cinco ámbitos. En la 2° sesión, predominaron la tarea y el seguimiento con la docente y los compañeros. En la 15° sesión, predomina el ámbito de los contenidos por la preocupación en la ortografía del texto. Comparando la 15° sesión con la 2°, aumenta el ámbito de la organización, por la distribución de tareas que hacen entre ellos (un compañero le dicta a otro que escribe en la computadora).

La información que arroja las actuaciones de los alumnos, al igual que las de la profesora, confirma la presencia de dos contextos. Las clases de español con predominio de contenidos y seguimiento maestra-alumnos y el PAJ donde las actuaciones de los alumnos se presentan también en los ámbitos de la tarea y los procedimientos.

A continuación se presenta un listado de las actuaciones que obtuvieron mayores porcentajes.

Tabla 10. Listado de la actuación docente de la maestra Rebeca

	1° español	2° PAJ	2° español	15° PAJ
AMBITO: CONTENIDOS				
Pregunta a los alumnos sobre contenidos	15%		15%	
Nombra, comenta o explica sobre el contenido			20%	8%
Corrige, pregunta, explica ortografía				13%
AMBITO: TAREA				
Solicita una tarea a los alumnos	13%		7%	
Pregunta a los alumnos sobre la tarea		25%		12%
AMBITO: PROCEDIMIENTOS				
Formula preguntas sobre el procedimientos para resolver la tarea		8%		11%
Comenta, explica sobre procedimientos para resolver la tarea				5%
AMBITO: SEGUIMIENTO Y RETROALIMENTACION ENTRE LA MAESTRA Y LOS ALUMNOS				
Cuestiona y/o solicita argumentación a los alumnos			7%	
Retoma a los alumnos	18%	18%	15%	
Identifica error en la ejecución o producto de los alumnos y/o solicita corrección		6%	5%	9%
Solicita evaluación de la ejecución	7%			
Da sugerencias a los alumnos mientras resuelven la tarea				5%
Indica un acierto de los alumnos a través de una palabra	5%	7%		
Solicita a un alumno que participe o le da la palabra a un alumno	6%			

AMBITO: ORGANIZACION DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS				
Explica, sugiere, comenta sobre organización de alumnos y/o reglas de participación	10%	11%		

Nota: Se presentan solo las actuaciones con porcentajes iguales o mayores a 5%.

Una de las actuaciones más frecuentes de Rebeca es formularle preguntas a los alumnos. En sus clases las preguntas son sobre los contenidos y en el PAJ son sobre la tarea y los procedimientos para resolver la tarea. También en sus clases explica o comenta sobre los contenidos. Dentro de su discurso, retoma lo que los alumnos dicen ya sea repitiéndolo, reformulando o haciéndoles otra pregunta. En la 1° clase y en la 1° sesión del PAJ, Rebeca se preocupa por la organización del trabajo de los alumnos o explicitar las reglas de participación.

Por otra parte, en la siguiente tabla, se presentan las actuaciones más frecuentes de los estudiantes.

Tabla 11. Listado de la actuación de los alumnos de la maestra Rebeca

	1° español	2° PAJ	2° español	15° PAJ
AMBITO: CONTENIDOS				
Responde pregunta sobre contenidos	34%	6%	35%	
Nombra, lee, comenta o explica contenidos		6%		10%
Pregunta, responde o comenta sobre ortografía				14%
Formula pregunta sobre contenidos	5%		8%	
AMBITO: TAREA				
Responde pregunta sobre la tarea		16%		
Da sugerencias para resolver la tarea		12%		15%
AMBITO: PROCEDIMIENTOS				
<i>Comenta, explica procedimientos</i>		9%		8%
AMBITO: SEGUIMIENTO Y RETROALIMENTACION CON LA MAESTRA Y LOS COMPAÑEROS				
Retoma a la maestra	5%		8%	
Retoma a los compañeros		7%	12%	10%
<i>Argumenta</i>		9%	8%	
Evaluación del producto del compañero	14%			5%
<i>Responde a una pregunta con un "sí" o "no"</i>	7%		6%	
AMBITO: ORGANIZACION DEL TRABAJO				
Comenta o sugiere organización de alumnos	6%	6%		5%
Dicta a un compañero				12%

Nota: Se presentan porcentajes mayores o iguales a 5%

Por su parte, los alumnos en las clases responden las preguntas de la profesora sobre los contenidos que se están trabajando. Repiten lo que la maestra dice, repiten lo que dice el compañero, o en base a lo que el compañero dicen ellos hacen su aporte. En las sesiones del PAJ comentan sobre el tema que están investigando, dan sugerencias para resolver la tarea, comentan sobre los procedimientos para resolver la tarea, le dictan al compañero y comentan sobre la ortografía del texto que están escribiendo.

La descripción de la práctica muestra que las actuaciones de la profesora y de los estudiantes son similares en las clases y en las sesiones, en cuanto a preguntar, responder, explicar, retomar al otro, corregir la ortografía, etc., como parte del repertorio de comportamientos que se observan en el aula escolar. No obstante, al contrastar las clases y sesiones, los datos muestran que estos comportamientos se focalizan de manera distintiva.

En el caso de la profesora, su actuación en sus clases está focalizada en los contenidos, y en las sesiones, en la tarea y los procedimientos.

En los estudiantes, se observa que en las sesiones, muestran un conjunto de actuaciones que evidencian un rol más activo en el aprendizaje. En las sesiones del programa, muestran un mayor número de actuaciones donde los alumnos hablan de los contenidos, dan sugerencias para resolver la tarea, retoman a sus compañeros y presentan un mayor número de actuaciones referidas a la organización del trabajo. Si bien este estudio no se focaliza en los alumnos, este dato es interesante en la medida que evidencia un comportamiento distinto en los alumnos en el programa de innovación, que de manera resumida evidencia un rol más protagónico en su aprendizaje. Si bien es cierto, el rol del alumnos está dado por la metodología del trabajo del PAJ, puesto que la docente siempre estuvo trabajando con los alumnos, esto supone que ella permitió que los estudiantes asumieran ese rol, ya sea motivada por la metodología del trabajo o bien, porque se vio en alguna medida “presionada a hacerlo”, pues en todas las sesiones estaban presentes tanto la profesora como los facilitadores del programa. Desde una mirada positiva, la posibilidad que tuvo Rebeca de observar en sus alumnos un rol más protagónico, se puede triangular con la caracterización del pensamiento y práctica de la profesora, donde ella incentiva la participación y el razonamiento por parte de los alumnos. Así mismo, es explicativa de la sintonía y refuerzo que Rebeca encuentra en el PAJ.

5.1.5 En busca de relaciones entre pensamiento – práctica – innovación educativa

5.1.5.a) Comparando la 1° con la 2° clase de la asignatura de Español

Al comparar la primera con la segunda clase de Español, se observa que ambas presentan una estructura de inicio-desarrollo-finalización. Además en ambas clases, la profesora se ubicó frente a los alumnos y trabajó con todo el grupo.

En relación a los segmentos de interactividad, en ambas clases los segmentos que se presentan son diferentes, no obstante permiten que se de el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de los contenidos que se corresponde al tema de la clase.

El porcentaje de turnos no presenta variaciones significativas entre la 1° y 2° clase, los alumnos suben su participación de un 55 % a una 57%. En cuanto a quien inicia los intercambios, la participación de los alumnos muestra un leve incremento de 7%.

Los turnos de alumnos sin intervención de la profesora estando ella presente, muestran que en la 2° clase aumenta el porcentaje de turnos con 3, 4 y 7 alumnos.

También en la segunda clase, aumenta la presencia de intercambios del tipo 3, donde la maestra pregunta, el alumno responde y la maestra da retroalimentación. Además se presentan intercambios del tipo 5, donde participan tres o más alumnos e intercambios del tipo IV, que son iniciados por un alumno y continúan tres o más estudiantes. La presencia de turnos entre alumnos implica que los estudiantes retomen al compañero y muestra la interacción entre los alumnos en torno a los contenidos. Estos datos se puede interpretar por un lado, como una mayor participación por parte de los alumnos y por otro, se puede analizar desde la actuación de la profesora quien permite la participación, posibilitando con esto que los alumnos asuman un rol menos pasivo.

Al comparar las actuaciones de Rebeca en la 1° con la 2° clase se observan el mismo tipo de actuaciones. En la segunda clase, llama la atención la presencia actuaciones donde la profesora cuestiona y solicita argumentos a los alumnos. Por su parte, resaltan las actuaciones de los estudiantes donde retoman a los compañeros y argumentan. Para analizar esta información, es importante recordar que una de las reglas del trabajo en equipo que se usan en el PAJ, es solicitarle a los alumnos argumenten sus opiniones.

A manera de síntesis, es posible afirmar que la presencia de intercambios del tipo 3, arroja indicios de un ajuste de la ayuda pedagógica, ya que la docente al dar retroalimentación a la respuesta del estudiante, hace de manera explícita o implícita un reconocimiento del aporte del alumno y una retroalimentación acorde. A partir de este dato, es posible inferir que la profesora intenciona sus actuaciones en sintonía o de manera pertinente a las respuestas de los alumnos, como una manera de lograr un mejor ajuste de la ayuda pedagógica.

La presencia de intercambios del tipo 5 y del tipo IV, evidencian que la profesora promueve una mayor participación por parte de los estudiantes y que permite además el intercambio de conocimientos entre ellos mismos. Las actuaciones de la profesora referidas a preguntar o solicitar argumentos a los alumnos, muestran la preocupación Rebeca por estimular la participación y el razonamiento.

El contraste entre la 1º y 2º clase, da indicios que permiten suponer que en la 2º clase, la docente muestra actuaciones que le confieren al alumno un rol más activo y que permiten la posibilidad de co-construir el conocimiento con los compañeros.

5.1.5.b) Comparando la 2º con la 15º sesión del PAJ

En la descripción del PAJ se indicó que el diseño y conducción de las sesiones está a cargo de una persona del programa y por tanto, las sesiones presentan una estructura diferente a la que Rebeca usa en sus clases. Esta característica coloca a la profesora en condición de externa al PAJ y al igual que los estudiantes le corresponde participar en un programa que es nuevo. Quizás por lo mismo, en la 2º sesión sube su predominio en el discurso de un 45% observado en la 1º clase de español a un 49%. Es decir, aumenta su nivel de control para poder manejarse con sus alumnos en una experiencia de enseñanza - aprendizaje que es nueva para ambos. Ya en la 15º sesión, relaja el control y lo traspasa a los alumnos, quienes asumen un 63% del discurso. En concordancia con esta información, los alumnos en la 2º sesión solo inician un 16 % de los intercambios, mientras que en la 15º sesión llega a predominar un 51% de intercambios iniciados por los estudiantes. En la 2º sesión predominan los intercambios con la participación de dos alumnos, para subir en la 15º sesión a intercambios con 3, 4, 5, 7, 8 y 9 turnos de alumnos.

En la 2º sesión se observa un mayor porcentaje de actuaciones donde la docente se refiere a la organización del trabajo y formula preguntas sobre la tarea, como evidencia de que la docente va pautando el trabajo de los alumnos, a diferencia de la 15º sesión, donde los alumnos se organizan entre ellos para trabajar de manera más independiente.

Los diferencias observadas en cuanto a un predominio de los alumnos en el discurso y el inicio de los intercambios, así como la disminución de las actuaciones docentes referidas a la organización del trabajo de los alumnos, evidencian que entre 2º y 15º sesión es posible observar cómo se desarrolla el mecanismo de influencia educativa denominado “traspaso del control y responsabilidad en el aprendizaje de la docente hacia los alumnos” (Colomina, Onrubia, Rochera, 2001), donde Rebeca va cediendo el control a los alumnos, en la medida que observa que ellos van adquiriendo un mejor manejo para la resolución de la tarea.

5.1.5.c) Comparando las clases de Español con las sesiones del PAJ

Comparando las dos clases con las dos sesiones se observa que en la 15º sesión los alumnos predominan en el discurso, porque tienen un mayor porcentaje de turnos, inician más intercambios y se presentan intercambios con una mayor participación de alumnos (tipo 4 y tipo IV). Así mismo, en esta sesión se observa tanto en la maestra como en los alumnos, un menor porcentaje de actuaciones en el ámbito del seguimiento maestra – alumno, como muestra de la mayor independencia que van logrando los alumnos. Como ya se ha señalado, este dato como evidencia de un rol más participativo de los alumnos y un traspaso del control por parte de la profesora hacia los alumnos.

Por otra parte, tomando como referencia los cinco ámbitos, se observa que las clases de español y las sesiones del PAJ aparecen como dos contextos distintos. La actuación de la maestra y de los alumnos evidencian estos dos contextos. En sus clases, la maestra organiza sus clases y trabaja a su manera en torno a los contenidos escolares. En el PAJ Rebeca ajusta su práctica a los propósitos que persiguen las sesiones del proyecto y apoya a los alumnos siguiendo los lineamientos que se le dan.

5.1.5.d) Estableciendo relaciones con el pensamiento de Rebeca

En síntesis, al comparar la 1° con la 2° clase se constata que la estructura de la clase no cambia. Donde se observan variaciones es en la participación de los alumnos, en la segunda clase los alumnos tienen una mayor participación y por ende, un rol más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta interpretación de su práctica, se puede triangular con el pensamiento de Rebeca sobre el rol protagónico del alumno en el aprendizaje y el apoyo que la docente y los compañeros pueden brindar al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, en el pensamiento de Rebeca hay indicios que permiten configurar una idea cercana a lo que se conoce como ajuste de la ayuda pedagógica y andamiaje. En la indagación del pensamiento de Rebeca, ella señala que “hay que hacer pensar al alumno” y “no hay que darle todo masticado”, o sea, que el profesor tiene que brindar una ayuda que permita que sea el alumno él que piense y tenga un rol activo en su propio proceso, a la vez que, el apoyo del profesor tiene que ajustarse al nivel de comprensión en el que está el alumno.

Como Rebeca señala “y no hay de otra que ellos mismos formen su propio conocimiento de acuerdo a lo que ellos van entendiendo” (e 16.04.02). Para la maestra, en este proceso el profesor actúa como un guía que tiene una intencionalidad pedagógica y lleva o conduce al niño hacia la parcela de conocimiento compartidos en la que se quiere situar junto al alumno. Rebeca considera que al profesor le corresponde apoyar el proceso constructivo del niño, “se guía hacia el tema en que uno quiere que caiga un conocimiento” (e 16.04.02).

Para Rebeca cualquier tipo de acción pedagógica no da lo mismo, sino que el estilo de enseñanza que ella tiene propicia la participación del alumno, que se dé cuenta de sus errores, se evalúe, resuelva ejercicios que le permitan aplicar lo que aprende, piense y reflexione; es este estilo de enseñanza el que la innovación viene a reforzar.

Cómo se recordará la profesora señaló que el PAJ “ha nutrido algo que se había iniciado y que se vino a complementar (...), la actividad del proyecto U.N.A.M. es refuerzo, vino reforzar lo que se estaba planeando” [er 28.05.02].

“Y pues yo decía que el darle masticado todo al niño no lleva a ningún camino y entonces con eso que Uds. empezaron a decir andamiaje (...) yo bueno siempre lo daba con cierto temor, porque no les daba el resultado a los niños,

tampoco les daba la forma de resolver un problema, en base a preguntas, en base a irles preguntando, si llegaban muchas veces” (e 16.04.02).

Para Rebeca, el PAJ propone un rol más activo del niño y un rol de guía por parte del profesor, para que sea el alumno en que vaya construyendo su propio aprendizaje.

La profesora dice que el PAJ sugiere “que nosotros cambiemos nuestra postura, que ya no seamos informadores que seamos conductores, que seamos como una guía, como guiar la enseñanza y que no demos el conocimiento, sino que a través de lo que ellos tienen, ir tomando e ir encauzando a donde uno quiere llegar, ya no vaciar conocimientos o tomar los conocimientos de los mismos niños y que ellos empiecen a formar su criterio, a construir su conocimiento, esa es la impresión, ese es el segundo objetivo de Uds., que el maestro ya no sea un traductor del pensamiento del niño, al contrario que se le deja al niño interpretar sus conocimientos cómo los está captando. La clase que no sea pasiva porque si el maestro es vaciador de conocimiento la clase se vuelve pasiva, la clase para que se vuelva activa es que los niños estén participando, o sea que la clase no sea un monólogo, sino que se haga la comunicación completa” (er 28.05.02).

La interpretación de los datos de la práctica de Rebeca, evidencian que la participación de la profesora en el PAJ, refuerza su pensamiento acerca del rol del alumno en el aprendizaje y del apoyo que los profesores y los compañeros pueden brindar. La maestra no toma del PAJ aspectos relacionados con las estrategias de comprensión y producción de textos, ni del tipo de tarea u organización de los alumnos, sino que retoma más bien el tipo de interacción que se da en el PAJ, donde el alumno tiene un rol protagónico y a través del andamiaje intencionado se busca el ajuste de la ayuda pedagógica.

En el marco teórico se señaló que una innovación educativa puede ofrecer cambios al docente en tres aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje: las creencias, la metodología y los materiales didácticos (Fullan y Stigelbauer, 1997). El PAJ influye en el pensamiento de Rebeca sobre los roles que los alumnos, el profesor y los compañeros pueden tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la ayuda que el maestro puede brindar al proceso constructivo de los estudiantes. El PAJ refuerza el pensamiento de Rebeca sobre un rol más protagónico del alumno, ya sea el del propio alumno que aprende, como de los compañeros que pueden apoyar el proceso constructivo de un estudiante. Así mismo, refuerza su rol de conductora por sobre el de informadora (er 20.05.02).

Infiriendo a partir de las interpretaciones sobre el pensamiento de Rebeca, es posible señalar que para Rebeca el PAJ desafía al profesor a brindar ayudas que tengan una mayor posibilidad de ajustarse al proceso constructivo del niño.

Este retomar que hace Rebeca de las ideas sobre el rol del alumno, del profesor y de la enseñanza-aprendizaje que vienen implícitas y explícitas en la implementación del PAJ, es posible de comprender si se mira desde la situación de Rebeca. Por un lado, el proyecto refuerza su pensamiento, porque

lo ve reflejado en las prácticas del programa y porque Rebeca valora el programa de innovación por venir de “manos expertas de la universidad” (como ella mismo lo dice). Por otro lado, las condiciones de trabajo de la maestra, al desenvolverse sola frente al grupo y trabajar con los recursos didácticos disponibles, no le hacen posible retomar aspectos de la metodología del PAJ, ni tampoco usar directamente los ejercicios del programa porque que no traen explícitamente los contenidos de los planes y programas de la S.E.P. Por lo tanto, Rebeca retoma lo que es posible para ella, en este caso el estilo de interacción y los lineamientos derivadas del enfoque socio-cultural en el que se fundamenta el PAJ.

La descripción de su práctica, tanto en sus clases como en el transcurso de las sesiones, arrojó información sobre cómo la profesora promueve un rol más activo y cómo trata de que tanto ella como los compañeros apoyen al alumno. La descripción del traspaso del control que se produce en las sesiones, suman antecedentes para comprender el proceso de la profesora al participar en el PAJ y la apropiación que hace de la innovación. Así mismo, al entrelazar los datos sobre el pensamiento y la práctica de Rebeca, es posible derivar una consistencia que reafirma la relación dialéctica que se establece entre el pensamiento y la práctica del docente. Reafirmar esta relación dialéctica, obliga a remirar que tanto están presentes, el pensamiento y la práctica del docente, en el diseño e implementación de las innovaciones educativas.

5.2 El caso de la Maestra Esperanza

-“yo quiero plasmar esto que estamos aprendiendo aquí pero me cuesta mucho trabajo”

5.2.1 ¿Quién es Esperanza? Antecedentes de formación y actualización profesional

La maestra Esperanza es una mujer de 40 años, está casada y vive con su esposo e hijos. Esperanza combina su trabajo de maestra con sus labores de ama de casa.

Egresó hace 20 años de la Escuela Normal Nacional como maestra de Educación Primaria. Desde el año 1982 a la fecha ha trabajado en el Distrito Federal, en diferentes escuelas primarias de la SEP. Como maestra de grupo ha estado a cargo preferentemente de 1° y 2° grado (también ha tenido 3°, 4° y 5°). Durante sus 20 años de carrera profesional, sólo ha trabajado como maestra de grupo, mayoritariamente en un turno y en escuelas de la SEP. Los cursos de actualización docente que ha realizado y considera significativos son de Geometría y del método Minjares.

En relación con cambios en Educación en los que le ha tocado participar durante su trayectoria profesional menciona: a) los Planes y Programas de estudios de 1993; b) que ella ha utilizado como metodología innovadora el método Minjares para la enseñanza de la lectura y escritura y c) en relación al plan curricular de Matemáticas, dice: este año “lo que quieren es que el niño construya el conocimiento, pero si el niño no aprende a construir, ¿cómo lo va a hacer? [er 09.04.02].

Esperanza lleva 15 años trabajando en la Escuela Primaria donde se está implementando el programa de innovación educativa y no había participado antes en un proyecto similar.

La maestra es titular de un grupo de 4° grado. Para entender la información que a continuación se va a presentar es importante mencionar la dinámica de interacción observada en su grupo. De los dos grupos que se observaron con sus respectivas maestras, éste fue valorado de manera informal (por los facilitadores del PAJ) como “el más desordenado”. El grupo tenía tres estudiantes con características particulares: un alumno con signos visibles de déficit atencional, un estudiante de comportamiento inquieto que se sentaba por lo regular al lado del anterior y una alumna que no hablaba ni respondía a las peticiones de la maestra en las sesiones del PAJ, aunque hablaba de manera normal en otras ocasiones.

5.2.2 ¿Cuál es el proceso por el cual transita la maestra Esperanza durante su participación en el PAJ?

A continuación se describirá el proceso por el cual transita la maestra durante la implementación del PAJ. Para ello se utilizarán las siguientes unidades temáticas:

1. ¿Cómo se relaciona Esperanza con el PAJ?
2. Algunos comentarios o críticas de la maestra hacia el programa.
3. ¿Cómo influencia lo personal en la relación de la maestra con el PAJ?
4. ¿Cómo es su participación en las sesiones del PAJ?
5. ¿Cómo lleva la Maestra el PAJ al salón de clases?
6. Su comprensión de las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas por el PAJ
7. La relación de la maestra con las actividades de formación en servicio.

5.2.2.1 ¿Cómo se relaciona la Maestra Esperanza con el PAJ?

Durante las juntas realizadas por el Laboratorio de Cognición y Comunicación, con el propósito de presentar el programa de innovación a los maestros de la escuelas, Esperanza manifestó su interés por participar con su grupo de 4° grado. En los meses de Octubre, Noviembre y Diciembre del 2001, asistió a los talleres de capacitación para los docentes.

Esperanza manifestó interés y aceptación hacia el proyecto. Asistió a las sesiones del programa, mostró disposición para que su grupo participara y recibió en su salón a la investigadora y a las personas del Laboratorio de Cognición y Comunicación. Para la mitad del total de sesiones leyó previamente el Manual para maestros y formuló a la investigadora las dudas surgidas de su lectura.

Cuando se le entregó el Manual para el profesor, con el manual abierto en la página de las Reglas Base para el Trabajo Colaborativo, comentó *“tengo que seguir todos estos pasos, pero a mi me cuesta llevar la teoría a la práctica, ayer dijiste que lo hacía bien, pero yo no sé”*[ne 17.01.02].

Sobre el aula del proyecto comenta *“el ambiente es bonito, aquí (su salón) todo sucio, viejo y allá todo está acondicionado”* [e 20.02.02].

Los siguientes diálogos ejemplifican la relación de la docente con el programa. En la 2° sesión sobre donde se trabajó la macro-estrategia de generalización, comenta:

I: ¿cómo ves que estamos trabajando tu y yo en la tríada, cómo te has sentido?

M: Bueno, a mi me parece bien, el único detalle en que a veces si me pongo nerviosa porque como te diré, las dudas te las pregunto un poquito antes de la sesión y me gustaría un poquito más antes, para que yo no llegué, porque luego para hacer las preguntas en el equipo (de alumnos) como que se me hace un poquito difícil. Lo demás pues ahí vamos y bueno voy aprendiendo, porque hay días que sí, como ayer, si me sentía muy mal y hasta como que yo no daba una.

Al final de la entrevista, después de que la maestra da algunas sugerencias para el programa y comenta sus intentos por usar en sus clases lo que se trabaja en el proyecto, dice: *la verdad yo soy muy limitada para estas cosas y contigo aprendo* [e 26.02.02].

En la 10ª sesión se trabajó la macro-estructura de causa y efecto. Esta sesión fue filmada y la intención era que ella trabajara sola con una tríada, pero en dos ocasiones deja a la tríada para hacer consultas, por lo que se decidió que trabajaran con los alumnos, la docente y la investigadora. Al término de la sesión comenta :

I: ¿como viste hoy?

M: ah, no, no, se me hizo un poquito complicado, es que a veces ando distraída, en primera porque no leo (refiriéndose al Manual que contiene los ejercicios que se realizan con los niños, de tal modo que pueden ser revisados previamente), en segunda porque como que me falta esa seguridad, como te diré, ahora si para usar el andamiaje con los niños, yo quisiera sacarles pero se me borra de inmediato.

I: la sugerencia que te doy es que vengas con los ejercicios del Manual para Maestros resueltos, trata de hacer el siguiente y lo vemos

M: cuando me salen mal las cosas me enojo y me angustio

I: eso es parte de nuestro aprendizaje

M: si, pero es bueno, yo quiero plasmar esto que estamos aprendiendo aquí pero me cuesta mucho trabajo [e 19.03.02].

En otra ocasión comenta que participar en el PAJ es una oportunidad de aprendizaje para ella, aunque también le genera sentimientos de inseguridad:

M: A mí me gusta porque yo estoy aprendiendo, por ejemplo en Historia las ideas principales las hemos sacado y yo tenía una duda, cómo dijo la maestra (del PAJ) que la idea principal venía escrita en el libro, y ayer no, ayer era generalizar la idea (...), a mí me ha servido, les dije, lo que aprendieron hoy ahora vamos a hacerlo con Historia, y ya hacemos subrayar la idea principal, por ejemplo vimos Conservadores y Liberales, vimos de quién habla y qué cosas realizan [20.02.02].

M: pues fijate, si siento que a veces me siento muy insegura, a veces porque no preparo y debe uno preparar, bueno preparo en la semana pero hay veces que eso del andamiaje me falta un poco, como que no tengo las palabras suficientes para formular, que es lo que siento yo que fallo en eso y tengo que leer, leer. Por ejemplo, si voy a ver historia y eso que es un poquito aburrido tengo que estar leyéndolo

I: ¿con anticipación?

M: si, o sea en la tarde un ratito leerlo para ver que voy a hacer, cuestionario, crucigrama

I: eso que me dices que te cuesta un poquito el andamiaje

M: como yo le preguntaba a mis compañeras porque a veces, trabajábamos unas pocas veces juntas y yo le preguntaba porque yo nunca me había oído, visto esto. Oigan muchachas ¿cómo le hago? o ¿estoy bien así?, yo siempre les he preguntado eso, y me dicen está bien o no hazle así, buscar la forma , porque yo me he sentido muy insegura

I: ¿te has sentido insegura desde antes o con el proyecto te sientes más cuestionada?

M: ahorita me siento un poquito mejor, más cuestionada pero un poquito más segura porque del todo no estoy mal, yo decía es que fallo, llegaba a mi casa angustiada

I: ¿cuándo, desde antes o con el proyecto?

M: antes yo sentía que no daba una o sea daba un tema, un contenido y no me salía, no me gusta, ya lo volvía yo a retomar para otro día y ahora con esto, si, si sirve de mucho, por ejemplo yo preparo y trato de meterlo a la clase, aunque con mucha dificultad porque si me cuesta trabajo

I: y esa dificultad ¿la has tenido siempre?, por que llevas años trabajando con niños o ¿lo has notado ahora último?

M: no porque yo siento que era mas fácil porque era más rutinario

I: ¿cuando?

M: antes del curso, pues sería desde antes, pero ahorita menos, es un poquito menos, pero si he estado, a lo mejor no lo practico como debe ser, eso es lo que me hace falta

(..)

ya vez cuando empezamos a cerrar la clase (del PAJ), ahí me sentía mal pues entre tanta gente y a veces las criti..., porque no lo haces bien del todo, pero no, después me sentí segura ya cuando vino la maestra chaparrita (del PAJ), bueno dije no lo hice tan mal, pero es eso lo que pasa es que me siento mal, me siento un poco nerviosa a veces y menos cuando no le entiendo, pues digo si yo no le entiendo como los niños le van a entender

I: ¿qué has hecho con esto que te sientes insegura?

M: no pues, veo bien la clase cuando van Uds., yo siento que por ejemplo veo las actividades que hacen y esa actividades las trato de poner en el salón, trato porque no así del todo, fue el problema del Porfiriato, digo ¿qué hago? ¿será generalizar, construir? [er 09.04.02].

La manera como Esperanza percibe y se relaciona inicialmente con el PAJ muestran elementos que hablan de una relación compleja, con variadas aristas:

i) Esperanza percibe una distancia entre su práctica y el PAJ, que asimila con una tensión teoría-práctica. Para ella, el PAJ es teórico, difícil de comprender y por ende, de aplicar (aún cuando el PAJ es un conjunto de 18 sesiones).

ii) Participar en las sesiones del PAJ, le genera nerviosismo e inseguridad. Lo que se puede entender por que tiene que hacer sus clases o sesiones frente a un "público" que ella considera más experto (ya sea los facilitadores del PAJ o la investigadora).

iii) La docente auto-refiere la sensación de sentirse insegura como profesora, duda de sus propias estrategias docentes y de la conducción que hace del proceso de enseñanza y aprendizaje.

iv) Auto-reporta que se siente presionada a utilizar el andamiaje con sus alumnos, sin entender que significa ni cómo se hace. Comenta que al ver que "no le resulta las cosas como ella quisiera", se enoja y se angustia. Es posible interpretar que sus expectativas sobre la interacción con los niños en la realización de los ejercicios de las sesiones, ella misma no logra corroborarlas con su práctica, de ahí surge la angustia. Esto muestra una confrontación entre la que ella quisiera hacer con sus alumnos y lo que efectivamente logra realizar, entre sus intenciones y su práctica, lo que Kane, R., Sandretto, S. & Heath (2002) denominan un dilema entre las teorías que orientan la acción y las teorías en uso.

La narración de la maestra muestra como paulatinamente va desarrollando una seguridad en sí misma, y en su capacidad y estrategias docentes. En los datos

no queda claro si la inseguridad auto-percibida por la maestra en relación a sus habilidades como docente, es previa al PAJ o se produce con el programa. Da la impresión que es previa, que ella con anterioridad al programa se cuestionaba sobre sus estrategias y la efectividad de estas, en la conducción de sus clases. No obstante, Esperanza se desplaza desde un sentimiento de inseguridad hacia una mayor seguridad e intenta utilizar en el aula las estrategias de comprensión y producción de textos trabajadas en el PAJ.

En la caracterización del proceso de cambio se señaló que para el maestro, una innovación viene a cuestionar la identidad profesional (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Hargreaves, 1998), al plantearle implícitamente o explícitamente que existen otras formas más idóneas de enseñanza o que sus estrategias podrían ser revisadas. Con esto se tensiona la apertura del docente frente al cambio y se apela a una flexibilidad del profesorado para aceptar las innovaciones. Dado que la puesta en marcha de las innovaciones, no puede esperar a priori una apertura por parte del docente, se constata la necesidad de generar espacios de reflexión que permitan al docente comprender la innovación y sentirse cómodo en el proceso de cambio, ya sea en el caso que se rechace o que se acepte la mejora.

La relación de la Esperanza con el PAJ reafirma la necesidad de evitar cuestionar la identidad profesional del docente, de proponer innovaciones que sean percibidas como relevantes y factibles por los profesores, y el imperativo de la creación de espacios de intercambio de experiencias y reflexión que contengan el proceso subjetivo de los profesores frente al cambio.

5.2.2.2 Algunos comentarios o críticas de parte de la docente hacia el PAJ

La forma de trabajo en las sesiones del programa, es entregar a cada tríada solo una hoja con la lecturas y/o actividades de la sesión, esta hoja la deben compartir entre tres alumnos. Esperanza comenta *“él (niño) que está leyendo nada más es él que está interesado, a mí me gustaría que fuera que los cuatro niños tuvieran su guión, su lectura y que le dieran una leída en silencio el primer párrafo, porque ahí si me doy cuenta, si están bonitas las lecturas pero si son muy largas y un poquito complicadas para entenderlas ¿no?”* [er 09.04.02]. También en relación a los materiales escritos (lecturas o ejercicios con textos) comenta *“a veces yo sentía que era mucha teoría para los niños, ahí van, no se han aburrido, el niño está más acostumbrado a ver dibujos y dibujos, y a lo mejor por eso se distraían, pero la mayor parte fue mejor”* [er 27.05.02].

La maestra comentó que para el PAJ el trabajo es más fácil, porque usa textos ex-profeso para las habilidades que promueve. En cambio ella como docente, debe ver qué texto seleccionar y cómo aplicar las macro- estructuras y superestructuras trabajadas en las sesiones del programa.

También Esperanza señala que el trabajo en las sesiones del programa *“es más profundo, como son varios los guías que nos apoyan. Acá nosotros la gran diferencia en que nosotros estamos solos”* [er 09.04.02]. La maestra se refiere a que en las sesiones del proyecto se cuenta en promedio con 3 psicólogos que asumen el rol de facilitadores.

De sus comentarios, se deriva que la profesora realiza críticas a los textos escritos que se utilizan en el programa, porque los encuentra con “muchas teorías para los niños”, largos y complicados. También critica que se use solo un ejemplar para la triada. E implícitamente reclama que al ser textos ex profeso, es más fácil aplicar las estrategias propuestas en el programa. Es este punto es importante destacar que los textos son elaborados por especialistas en la materia. Se utiliza solo un ejemplar como una manera de estimular a los niños a compartir la tarea, sus ideas sobre el texto y potenciar el trabajo colaborativo entre los alumnos.

Este “desacuerdo entre la profesora y el PAJ”, por un parte refleja que ella no ha elaborado un significado de porque se usan esos materiales, y por otra, que el PAJ no considera la opinión de los docentes sobre el asunto. Este dato remarca la necesidad de establecer puentes entre el pensamiento y la práctica del docente y las innovaciones, ya que Esperanza al ver que los textos que se utilizan en el programa no son idénticos a los presentados en los libros de los SEP, no logra abstraer que la relevancia radica en formar las habilidades en el alumno-lector. Tampoco el PAJ hace un trabajo explícito para que el docente relacione los textos y las habilidades propuestas por el programa, con las estrategias de comprensión lectora y textos contenidos en los libros de la SEP. (Es importante señalar que las estrategias de comprensión y producción de textos trabajadas en el programa retoman y amplían las mencionadas en los libros para el maestro de la SEP). El PAJ espera que el vínculo lo realice el maestro por sí mismo, los datos muestran que esto es difícil para el docente, como profesor y como lector.

Esta información conlleva a revalorar la importancia de diálogo entre los docentes y las innovaciones, para que los maestros logren elaborar un significado subjetivo del cambio y para que las innovaciones sean sensibles a las necesidades del profesorado.

5.2.2.3 ¿Cómo influencia lo personal en la relación de la maestra con la innovación?

Esperanza considera que algunos factores de su vida familiar, impiden que ella pueda dedicar más tiempo para la lectura de los materiales del programa:

“yo siento que se practica en el salón pero necesitamos tiempo y leer, luego lo lees así a la carrera y no. Por ejemplo, en la casa yo lo leo, pero como a las siete, cuando ya estoy cansada de hacer las cosas de la casa, de ver a mis hijos, y si me gusta, pero además tengo el problema de no entender de una mirada, si me cuesta un poquito de trabajo” [e16.04.02].

“llego a mi casa y me encierro y ya a las 7 tengo que agarrar un libro ya estoy cansada, eso es lo triste, si yo pago 100 pesos para que me lo hagan, bueno ¿con qué me voy a quedar?. A veces que me he querido ir a trabajar doble, le he intentado, digo creo que me gusta más la escuela que mi casa (se sonríe)” [er 27.05.02].

Este dato evidencia que la participación de la maestra en el PAJ es una relación personal, que incluye incluso factores externos al aula. Y que por lo

tanto, la relación del profesor con la innovación es auto-biográfica (Clandinin, 1985).

5.2.2.4 ¿Cómo es su participación en las sesiones del PAJ?

Como ya se ha señalado, una de los metas del programa es que el maestro asuma paulatinamente la conducción del momento de cierre de las sesiones. A continuación se presentan algunos cierres de las sesiones realizados por la docente. A través de estos extractos es posible identificar el entendimiento que la docente va desarrollando a lo largo de las sesiones del programa.

Séptima sesión de habilidades psicolingüísticas básicas: se trabajó la macroestrategia de construcción. Las actividades consistieron en lecturas de pequeños textos, refranes, chistes, etc., en los cuales la idea venía implícita y los niños debían construirla o inferirla para poder comprender la intención comunicativa del texto. Al término de la sesión la maestra realiza el siguiente cierre:

M: ¿qué aprendimos hoy?, alzando la mano quiero que participen A, A, A. ¿Qué aprendimos hoy?, ¿qué hiciste hoy?, a ver A, ¿que hiciste en tus hojas, en una de tus hojas?
A1: preguntas
M: ¿cómo qué preguntas?
A: habla inaudible
M: ¿para qué te sirvieron esas preguntas?
A: habla inaudible
M: (llamada a la disciplina del grupo)
A1: preguntas y adivinanzas
M: y ¿para qué te sirven esas preguntas y adivinanzas?
A1: para
M: y ¿cómo resolviste esas adivinanzas?
A: no eran las adivinanzas, eran refranes
M: eran refranes y ahora
A1: los refranes tenían las respuestas
M: dentro del refrán había la respuesta
A: con letras
M: si era eso, a ver ustedes tenían unos enunciados en una hoja, y ¿qué pasaba?, ¿qué tenían que hacer?
A: escribir el numero adentro del cuadrito
M: el número del refrán adentro del cuadrito y ¿por qué lo encontraban adentro del cuadrito?, ¿por qué encontraban esa refrán adentro del texto, del enunciado?, ¿qué decía?, ¿algo se parecía a lo que decía el enunciado?
A: ajá
M: ¿si se acuerdan de alguno de ellos?
A: si
M: a ver
A: Juan o Pablo se parece, es muy bueno en las matemáticas como su papá
M: y ¿cuál sería el refrán que quedaría ahí?
A: astilla
Als: de tal palo tal astilla
A: se parece astilla
M: de tal palo sale astilla, ¿qué quiere decir?, ¿qué Juan se parecía a quién?
Als: a su papá
M: y ustedes, ¿es cierto que algunos se parecen a su papá?
A: es cierto
M: levanten la mano, a ver, ¿quién se parece en lo inteligente a su mama?. A ver, bravo. ¿Quién se parece en lo inteligente a su papá?
A: igualito

M: todos, aunque no sean, también tienen habilidades papá y mamá, y algunos aprenden esas habilidades
A: a cocinar
M: a cocinar
A: habla inaudible
A: a trabajar
M: ¿Para qué les va a servir a ustedes esto que vieron hoy?
A: para
M: a ver A, a ver A, ¿para qué te va a servir?. Déjenlo que piense, él quiere pensar
A: maestra
M: dejen a A2, él quiere participar, a ver A2, ¿para qué te va a servir?, ¿te podrá servir en la casa?
A: sí
M: ¿podrías darle ejemplo a mamá de lo que aprendiste hoy?
A: sí
M: ¿cómo qué ejemplo le podrías dar a mamá?
A: habla inaudible
M: y ¿te gustó? bien. ¿ustedes con pocas palabras le pueden decir a mamá lo que quieren?
Als: sí
M: por ejemplo, si yo digo “hijo de tigre tigrillo”, a ver ¿qué quiero decir con eso?
A: que el tigre tuvo un hijo
A: que el tigre tuvo un hijo
A: que el hijo del tigre
A: el hijo del tigre
M: en cuanto a papá y a ustedes
A: de que se parecen mucho
M: ¿qué tienen un parecido? y ¿en qué podría ser el parecido?
A: en que son tigres
A: en la cara
A: en la cara
M: en lo físico, ¿qué más?
A: en lo mental
M: en lo mental. ¿qué más?. Que podemos heredar de los papas, ¿verdad?, al menos la mano, ¿quién se parece a su papá?
A: habla inaudible
M: fíjense “A 1” es idéntico a su papá y hasta en lo inteligente podría ser
Als: risas
M: vamos a ver entonces, ¿les sirve para algo esto?
A: sí
M: les voy a dar un ejemplo que acabo de encontrar pero quiero que ustedes, aquí está explícita la palabra que quiero, la clave que ustedes me dan, la consecuencia de esto. Dice así eran muchos dulces y solo quedaron dos
A: que alguien
A: que nos los comimos
M: ¿por qué?, eran muchos dulces y solo quedaron dos
A: porque se los comió
M: pero, ¿por qué se los comió?
A: habla inaudible
M: yo dije eran muchos dulces y solo quedaron dos, eran muchos dulces y solo quedaron dos, ¿por qué?, ¿cuál es la consecuencia de que quedaron dos?
Als: habla inaudible
A1: que me los comí
M: y ¿por qué te los comiste?
A1: porque me gustaron
M: porque te gustaron, porque son sabrosos, deliciosos y solo quedaron
Als: dos
A: tres
M: y la consecuencia ¿cuál será?
Als: habla inaudible
M: que no quedaron muchos y te los comiste por sabrosos

Als mucho murmullo

M: ahora si ustedes se quedan quietecitos, la consecuencia que va, ¿cuál va a ser?

A: un premio

A: un premio

M: entonces, calladitos porque ya son diez y media (hora del recreo)

Cómo se puede observar en el cierre, la maestra retoma algunas actividades trabajadas en la sesión, pero no logra concluir o resumir respecto al contenido principal. Así mismo, tampoco logra involucrar a los niños en procesos de meta-cognición sobre las habilidades psicolingüísticas trabajadas. Aunado a lo anterior, la extensión del cierre así como la incorporación de ejemplos, producen una actividad discursiva que se dispersa.

Este cierre de sesión conducido por Esperanza, ejemplifica la comprensión de la maestra, respecto a los objetivos de las sesiones y las habilidades psicolingüísticas trabajadas en las mismas. Su comprensión como proceso en construcción todavía presenta aspectos difusos y poco consolidados, mismos que pueden ayudar a explicar la dificultad que ella tiene como docente para avanzar hacia la construcción conjunta con los alumnos.

En la 16° y antepenúltima sesión, los alumnos inician la construcción de un cuento, usando los recursos trabajados en las sesiones anteriores, como son la estructura del cuento, la descripción y el diálogo. Dentro del programa de innovación se maneja la siguiente estructura del cuento: inicio (personajes, escenario y problema); desarrollo (o intentos de solución al problema) y final (solución del problema). Al finalizar, Esperanza realiza el siguiente cierre:

M: uno, - "A" por favor - , dos, tres, recuerden que si quieren ir a recreo tenemos que portarnos bien y tomar atención. Bien, van a alzar la mano los niños que quieran participar. Cuando es el cierre tenemos que poner atención. ¿Qué aprendimos el día de hoy?. Retomando todo aquello que nosotros ya conocemos, ¿qué aprendieron el día de hoy?, alzando la mano

A: nada

A: a elaborar un cuento

M: fuerte, a elaborar un cuento, ahora, ¿qué es lo que contiene un cuento?

A: a elaborar un cuento

M: ¿Que debemos tomar en cuenta?

A: el título

M: el título

Als: el principio, desarrollo y final

M: uno nada más

A: el título, principio, desarrollo y final

M: dentro del título, son 3 estructuras, dentro del inicio ¿que debe ir A1?

A: (habla inaudible)

M: ¿qué debes tomar en cuenta para formar un cuento en el inicio?, ¿alguien le puede ayudar a A1?

A: ¿personajes?

M: a ver A

A: el título

M: el título, ¿qué más?

A: los personajes

M: los personajes o el personaje

A: el título

A: el escenario

M: el escenario, ¿verdad?, bien. Ahora dentro del desarrollo, ¿qué cosas debemos tomar en cuenta para que nuestro cuento quede perfectamente?

A: intentos

M: intentos
 A: problemas
 M: a ver
 A: problemas
 M: uno, de uno en uno
 A: tres intentos
 M: podrían ser muchos intentos o un intento
 A: varios intentos
 M: tu quieres con varios, pero ¿sí se puede hacer con uno?
 A: si
 M: claro que sí, después del desarrollo que va pasar, a ver, ¿quién me puede ayudar?, ¿qué sucede?
 A: ¿buscan la solución?
 M: buscamos la solución, y ¿cómo termina un cuento?
 Als: habla inaudible
 M: alzando la mano
 A: con un final feliz
 M: con un final feliz, ¿ustedes han oído un cuento que termine con un final triste?
 Als: no
 M: ¿por qué?
 A2: porque casi todos los cuentos terminan con un final feliz
 M: el cuento es ¿verdadero o es fantasioso?
 A2: fantasioso
 M: bien ,entonces ahora dice ¿de qué nos sirve lo que aprendimos hoy?
 A2: lo podemos hacer en otras ocasiones
 M: ¿en donde?, como por ejemplo
 A: aquí abajo
 A2: si tu quieres inventar un cuento y estás en tu casa ¿lo puedes inventar en tu casa?. Si estás en la escuela, en la escuela porque luego aquí nos pueden dejar cuentos
 M: y si andas en un día de campo, ¿podrías inventar un cuento?
 A: si
 M: claro que si, ¿verdad?, bien. Ahora, ¿cómo se relaciona lo que aprendimos el día de hoy con lo que ustedes han aprendido?, ¿tendrá alguna relación?
 Als: hum
 M: ¿Les sirvió lo que han aprendido anteriormente?, ¿por qué les sirvió?
 A: para hacer un cuento
 M: ¿Qué aprendiste además?, con lo que hiciste el día de hoy, cuándo tu platicaste con tu compañero, ¿qué hiciste?
 A: trabajé en equipo
 M: con tus tres compañeros, pero ¿que te pasó?, ¿cómo se llama a la comunicación que tuviste con él y tú y ella?
 A: hum ...
 M: tu platicaste con él y ¿cómo se llama a esa comunicación entre él y tu?, el día...
 A3: el día ¿diálogo?
 A4: diálogo
 M: el diálogo, ¿verdad?, llevaron a cabo un diálogo
 A3 y A4: si
 M: además, ¿en qué otra cosa les sirvió?
 A3: en que de ahí podemos sacar ideas
 M: la maestra (una facilitadora del programa) les dijo que ustedes iban a hablar de sus características físicas e internas, ¿cómo se llama eso?, qué ella era muy bonita, que se parecía
 Als: descripciones
 M: descripciones, ¿verdad?, bien ahora vamos a ver
 A: (habla inaudible)
 M: (la investigadora le sugiere preguntar) ¿cómo se podría aplicar en el salón?
 A: para hacer cuentos [as 21.05.02]

La maestra comenta que en los libros de textos del 4° grado, se trabajan los cuentos con una estructura similar a la usada en el programa; es decir, el contenido de esta sesión está más cercano a su conocimiento práctico. En

este cierre, se puede observar como Esperanza retoma el contenido principal de la sesión, o sea la estructura del cuento, y los recursos que los alumnos puedan usar para construir un cuento. Es decir, se observa un entendimiento más desarrollado respecto al contenido de la sesión, mismo que se traduce en una actividad de síntesis más consolidada que la anteriormente presentada.

Los datos del primer cierre dan cuenta de la elaboración subjetiva del PAJ en el pensamiento de Esperanza. Justamente los aspectos difusos del primero refieren a que se trata de un proceso en construcción. Dado que el contenido de la 16ª sesión forma parte del repertorio de la profesora y que ella ya tiene más tiempo participando en el programa, el último cierre refleja que la comprensión personal que la docente está elaborando logra entrar en sintonía con el PAJ.

Esta información muestra que la comprensión de una innovación por parte del docente es un proceso y que por lo mismo hay que abordarlo como tal, sin esperar que el profesor comprenda de manera inmediata un programa de innovación, aun cuando esté bien fundamentado o tenga un impacto probado en el aprendizaje de los estudiantes. Según estos datos, la comprensión y aceptación de un programa de innovación, tiene que ver con la comprensión subjetiva que el profesor elabore, más que con la calidad de la innovación.

5.2.2.5 ¿Cómo lleva la Maestra el PAJ al salón de clases?

5.2.2.5.1 Los primeros intentos

Durante su participación en el PAJ, la maestra insistió en revisar junto a la investigadora, como se podían aplicar en las materias del currículum, las estrategias propuestas en el programa. En varias ocasiones invitó a la investigadora al salón, le mostró los libros de textos de la SEP y le solicitó sugerencias específicas. Aun cuando el rol de la investigadora en el salón era de observadora, dada su insistencia se le plantearon sugerencias.

A continuación se describen algunos intentos de Esperanza por llevar elementos de la innovación al salón y de este modo, incorporarlos a la práctica docente. Estos intentos conllevan diferentes niveles de complejidad, desde “imitar” la organización de los niños por equipos hasta usar las macro-estrategias y macro-estructuras.

La 1ª sesión se realiza en el salón de la Maestra. En esta sesión se confecciona un cartel con las “Reglas Bases para el Trabajo en Equipo”, el cual se mantiene en la pared del salón durante todo el semestre, la maestra refiere que lo tiene en su salón para que los niños las recuerden y las usen. En la 2ª sesión el objetivo es que los niños practiquen el uso de las Reglas Bases y se le explica a la Maestra que el ejercicio es un medio para que los niños practiquen estas reglas, comenta: *“¡ah, no el contenido de lo que se está viendo aquí, o sea que lo entienden, pero lo que se quiere lograr es la discipli..., por decir, el control para la participación”* [e 22.01.02]. En otra ocasión comenta que considera que los niños producen mucho ruido en las sesiones del programa y agrega *“por eso estamos con las reglas, si estamos con las reglas ellos deben comportarse”* [e 20.02.02]. Como se puede observar, el entendimiento de la Maestra sobre las “Reglas Bases para el Trabajo en

Equipo”, está asociado a la organización y disciplina más que a la promoción de habilidades cognitivas, psicolingüísticas y sociales como propone el PAJ.

Durante una clase de Español, la maestra organiza a los alumnos en parejas y pide que usen un solo libro de texto, *“yo quería retomar lo de las clases (del programa), vez que les dan una hoja para tres, yo quería que practicasen, a ver si leyendo al mismo tiempo tuviera otras, se hiciera más interesante, pero me da cuenta que no, casi son individualistas, nunca quieren compartir, no se puede compartir”* [er09.04.02]. Como se puede apreciar, la profesora aplica la forma más que la metodología que propone el programa.

5.2.3.5.2 El uso de las macroestrategias y super-estructuras

La maestra Esperanza mostró interés por aplicar las estrategias de comprensión y producción de textos trabajadas en el PAJ. Como se puede observar en los comentarios citados a continuación, intenta usar estas estrategias en la lectura de los libros de texto de la SEP para 4° grado.

Comenta “en Historia, las ideas principales las hemos sacado” [e 20.02.02]. En el siguiente extracto, se observa que para ella identificar las ideas principales de un texto presenta menos dificultad que usar una super-estructura.

La maestra consulta si un texto sobre el gobierno de Porfirio Díaz puede ser como organizado con la macro-estructura de semejanzas y diferencias comparándolo con el gobierno actual. Se le sugiere que lo primero es leer, subrayar los más importante para suprimir el material no relevante. Que puede utilizar “semejanzas – diferencias”, “causa – efecto”, o las ventajas y desventajas del gobierno de Porfirio Díaz.

M: entonces sería causa y efecto, es que yo me pongo y digo ¿cómo?, ¿cómo?

I: te sugiero que pongan dos columnas, lo “positivo” y lo “negativo”

M: ¿cómo una mapa?

I: Veamos una oración temática o una oración principal

M: ¿el Porfiriato dices tú?

I: lo positivo y negativo del gobierno de Porfirio Díaz

M: y si dejo que unos saquen lo positivo y otros lo negativo

(...)

M: ¿qué hagan qué dijiste?

I: la oración temática o tópico. Primero puedes hacer que hagan las columnas y después la construyes para que no les cueste tanto

M: primero esto (las 2 columnas)

I: para hacer la oración principal hay que entender el texto

M: lo que pasa es que yo hacía mucho cuestionario, cuadro sinóptico, pero como que no le hallo

I: que un grupo haga hasta aquí y el otro hasta aquí (mostrando partes del texto)

M: y después la conclusión

I: que lo resuman y que se contrasten las opiniones

M: y que vean como ahora se vive con el presidente actual, para que ellos vean la historia de antes y comparar con ahora. Es que estaba yo como le hago, es que me cuesta trabajo y ahora con lo que vimos (refiriéndose a la sesión que

acaba de terminar donde se trabajo la macro- estructura de causa - efecto) [e19.03.02].

En el siguiente extracto ocurrido un mes después, la maestra relata cómo aplicó con buenos resultados la super-estructura de “definición” trabaja en el PAJ, a un texto del libro de Geografía sobre el tema de la Agricultura:

M: pero si la sacaron, porque por ejemplo ¿qué es?. Dijeron la agricultura, otros pusieron actividades humanas antiguas, ¿cómo es?, porque había dos tipos de agricultura, la de tiempo y la de riego, luego decía ¿para qué sirve?, para el autoconsumo y el comercio, o sea si lo sacaron, ¿en que daña?, pues el fertilizante que le ponen contamina los ríos

I: el texto era ¿de qué materia?

M: de geografía

I: y no venía como definición

M: no

I: tú cuando lo leíste le aplicaste la estructura de definición

M: no fue una idea, saque la idea, suprimí la idea porque decía la agricultura son actividades de los humanos desde antes y sí, sí, no se cómo veas tu

I: ¿el libro de texto o la guía de español no traía trabajar el texto así?, ¿a ti se te ocurrió trabajarlo así?

M: o sea como Uds. lo plantearon allá (en el PAJ), voy a ver si lo puedo sacar , no se, ¿cómo veas tú?

I: fue como un manera de organizar la información

M: la organizamos, primero fuimos leyendo, después de leer fuimos subrayando los más importante, después sacamos la definición

I: la idea es que este tipo de estructura como la definición te permita organizar un texto

M: y a suprimir, no ves que estaba muy amplio

(...)

I: que bien

M: y parece que sí se les quedó

I: me parece muy bien como lo hiciste [e16.04.02].

En el primer ejemplo, Esperanza tiene dudas sobre cómo aplicar las estrategias de comprensión lectora en un texto de Historia y expresa confusión “es que yo me pongo y digo, ¿cómo?, ¿cómo?”. En el segundo, se plantea con mayor seguridad y utiliza dos estrategias trabajadas en las sesiones del programa. Primero subraya las ideas más importantes y aplica la macro-estrategia de supresión al material no relevante. Después organiza el texto utilizando la super-estructura de definición. En este ejemplo se evidencia que la maestra ha comprendido qué significan ambas estrategias, las ha utilizado ella misma como lectora y las utiliza como un recurso para apoyar la comprensión lectora de sus alumnos. Como ella misma dice: “primero fuimos leyendo, después de leer fuimos subrayando lo más importante, después sacamos la definición” y “a suprimir, no ves que estaba muy amplio”. En este caso, Esperanza usa las sugerencias del PAJ en su clase, es decir, en un contexto diferente a las sesiones del programa.

Este dato se puede triangular con la descripción de la relación de la profesora con el PAJ y en tránsito hacia una mayor seguridad en su desempeño como

profesora. Refleja como la comprensión subjetiva que va elaborando la profesora es un proceso, que paulatinamente se va construyendo en el pensamiento del profesor. La mejor comprensión que desarrolla la profesora se traduce en una incorporación en su práctica docente, de manera voluntaria, donde ella misma constata la utilidad de una estrategia de comprensión lectora.

5.2.2.5.3 ¿Cómo el proyecto refuerza su práctica?

El siguiente extracto ejemplifica la comprensión que va construyendo la maestra y sus intentos por incorporar en su práctica las sugerencias del programa:

(Se observa el video de la 2° sesión del PAJ)

I: observo que tiendes a hacer preguntas más que a dar respuestas

M: me parece bien para que el niño sea participe de lo que se está haciendo, siempre es el niño él que tiene que actuar. Pero no lo manejo así como debe ser, porque se me olvida un poco, tengo que estudiarlo, día a día tengo que estarlo leyendo, porque si se me queda cuando doy la clase de Uds. o tu me dices es esto

I: ¿tienes interés en usarlo o más bien porque entre comillas te sientes un poquito obligada porque estás trabajando en el proyecto?

M: si me siento presionada pues si la rutina, que a veces tu buscas una actividad y no sabes para qué la estás haciendo a veces, yo por ejemplo busco la actividad, una dinámica, yo se que para que el niño se tranquilice pero no sé mas allá de lo que quiero, y ahorita con esto pues ya más o menos digo, pues por ejemplo para el habla exploratoria, lecturas, escritura

I: ¿y tienes interés de llevarlo al aula?

M: si, pero el tiempo a veces no lo permite pero te digo, si me gusta y si lo he llevado, pero algunos como que si me cuesta trabajo distinguirlas en los textos en el aula, por ejemplo puede ser en español, en matemáticas, problemas o soluciones

I: te cuesta distinguir en que momento hay que aplicar las estrategias de comprensión de textos, tienes los libros de la SEP, pero ¿cuándo esto es pertinente de aplicar?

M. exactamente

I: por ejemplo, cuando aplicaste la definición al texto sobre la Agricultura, ahí si te distes cuenta de que era pertinente

M: si porque te acuerdas que yo te he preguntado, por ejemplo lo del Porfirismo, dije le voy a preguntar porque es lo que quiero, me está costando trabajo pero me estoy adentrando a eso, porque ese es el objetivo, de que al alumno se le explote más de lo que debe hacer

I: y ¿cuándo leíste el texto se te ocurrió?

M: se me ocurrió por que no lo llevaba en mente

I: y si lo lograste hacer

M: y quiero que la veas a ver si estoy bien y sino pues, donde este mal ahí tratar. Por que ahí se presta un poco mas en cuanto a Geografía, en Historia si me cuesta más porque vienen mas fechas, mas lugares a lo mejor también se podría, pero tengo que hacerlo en casa para no venirlo a hacer ahora si al vapor

I: el problemita es saber en que momento es pertinente aplicar las estrategias

M: eso es lo que me cuesta trabajo [er 09.04.02]

En la entrevista Esperanza expresa dos ideas que son interesantes de rescatar:

a) cuando la investigadora le comenta que observa que ella tiende a hacer preguntas más que a dar respuesta, señala “para que el niño sea participe de lo que se está haciendo, siempre es el niño él que tiene que actuar. Pero no lo manejo así como debe ser, porque se me olvida un poco”. Sigue después “ese es el objetivo, de que al alumno se le explote más de lo que debe hacer”.

b) en relación a las estrategias de comprensión y producción de textos comenta “si me cuesta trabajo distinguirlas en los textos en el aula”.

De sus respuestas se puede inferir que la participación de Rebeca en el PAJ, influye su creencia sobre el rol del alumno, hacia una concepción sobre un rol más protagónico, aunque ella misma lo expresa como “un deber ser”, que apela a una auto-reflexión sobre su pensamiento y su práctica, y pone en tensión el dilema entre las teorías que apoyan la acción y las teorías en uso.

Por otra parte, Rebeca nuevamente expresa su dificultad para aplicar las estrategias de comprensión de textos a las lecturas de los libros oficiales. Para el observador externo, comprender esta dificultad de la profesora es explicativo para entender su proceso frente a la innovación, aun cuando a priori se podría suponer que la profesora por su formación inicial y su rol de pedagoga, debería manejarse con dichas estrategias tanto como lectora, así como mediadora del aprendizaje de otros. Este antecedente también es explicativo de la inseguridad percibida por la profesora. Desde la elaboración subjetiva que va haciendo la profesora sobre la innovación, se observa una debilidad en la comprensión de los contenidos de la innovación, que no es absorbida en la implementación del PAJ y que las acciones de acompañamiento por parte de la investigadora tampoco logran resolver. Estos datos reafirman la necesidad de capacitación, reflexión y diálogo con el pensamiento y la práctica del profesor, como condicionantes para la puesta en marcha de mejoras que pretendan incidir en el aprendizaje en el aula.

5.2.2.6 Su comprensión sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas en el PAJ

En relación a algunos términos o estrategias utilizadas en el programa de innovación, se le consultó qué entendía al respecto en dos ocasiones, en el 2º y 4º mes de implementación del programa de innovación educativa.

5.2.2.6.1 Andamiaje

Al inicio del programa, Esperanza comenta que el término andamiaje no lo conocía antes de asistir a los talleres para maestros. Durante la implementación del programa comenta “*el andamiaje para mí es como alentar al alumno para sacar la respuesta de algo*”. Cuando se le pregunta si lo ha intentado hacer responde: “*lo he intentado, me ha costado trabajo, pero si lo he intentado porque a mí me cuesta trabajo formular las preguntas, las tengo que tener escritas*” [e 16. 04.02].

En la segunda clase de Español (coincidente en el tiempo con la finalización del PAJ), la maestra agrupa a los alumnos en triadas y les solicita que formulen preguntas previo a la lectura del libro de la SEP. Ella pasa por los subgrupos para apoyar a los niños. En la entrevista observando el video comenta:

I: ¿cuál es el propósito de pasar por las triadas para apoyarlos?

M: porque algunos niños, yo cree que no han de tener la idea de como formular las preguntas entonces pues darle una idea, pero ahí me estoy dando cuenta, no sé si esté mal; yo les estoy diciendo dónde, cuándo, por qué, o sea una idea de como empezar porque no tienen la idea, como que andan vagos así, como que no piensan

(...)

I: yo veo que les das pistas

M: eso siempre lo he hecho pero con un poquito mas de dificultad a mi se me dificultaba mas, ahorita ya tengo un poquito mas de confianza porque también preparo en la casa o sea me siento y veo lo que, cuesta trabajo y tengo que estarlo haciendo.

(...)

I: después de todas las actividades del proyecto ¿cómo ves?, ¿cómo entiendes el andamiaje?

M: yo lo entiendo como un apoyo al alumno para que el logre el conocimiento, lo que él quiere saber

I: ¿un apoyo cómo?

M: un apoyo en forma oral, por lo regular en oral porque escrita yo voy viendo como lo va haciendo y también se le ayuda, que logre entender los conocimientos

I: ¿qué vas pensando cuando vas dando ese apoyo?, ¿en qué te vas fijando?

M: de acuerdo a lo que se va ver en el trabajo, en los niños que más necesitan, me acerco y les pregunto, la forma que sea más fácil

I: ¿cuándo apoyas a los niños lo vas pensando o te sale solo?

M: no pues ya ahorita lo tomo en serio, y ya es un avance, ahora si cómo te diré, un caminito que seguir, que logre uno lo que quiere [er 27.05.02].

De las respuestas de la profesora, se infiere su comprensión del andamiaje en términos de “darle una idea, pero ahí me estoy dando cuenta, no se si esté mal; yo les estoy diciendo dónde, cuándo, por qué, o sea una idea de como empezar porque no tienen la idea”. Los comentarios de Esperanza evidencian cómo al observar su práctica en el video, ella se da cuenta cómo a través de su actuación docente, le brinda a los alumnos una ayuda (al decirles pronombres interrogativos del tipo dónde, cuándo, por qué) que les permite a los estudiantes estructurar una pregunta (como por ejemplo, un alumno dice: ¿dónde navegó?, a lo que la maestra responde reformulando la pregunta: ¿de dónde a dónde navegó?, en la 2º clase de español). Más adelante en la entrevista se le pregunta si va pensando lo que hace con los niños o le aflora, a lo que ella responde “ahorita lo tomo en serio”.

Desde la perspectiva de la investigación, el extracto muestra como a través de la entrevista de estimulación del recuerdo, la profesora reflexiona sobre cómo utiliza el andamiaje como un mecanismo de mediación que le permite ajustar la ayuda pedagógica que brinda a los alumnos para apoyarlos en la resolución de las tareas. Así mismo, la respuesta “ahorita lo tomo en serio”, evidencia que la

participación en el programa estimula un proceso de reflexión sobre su pensamiento, práctica y el ajuste de la ayuda pedagógica.

5.2.2.6.2 Trabajo en equipos

Comenta que antes colocaba a sus alumnos a trabajar por equipos, “lo hacía antes pero después lo dejé, por lo mismo, porque me afectaba la garganta, hablaban mucho”. Más adelante, comenta que el trabajo en equipos que se realiza en las sesiones del PAJ le ha servido “porque en el salón antes era mucho el escándalo que hacían”, que cuando lo usa pone a los alumnos de a dos, a veces en triadas, considera que “se tranquilizan, platican un ratito pero ya después se adentran al trabajo” [er. 16.04.02]. Mas adelante en la 2° clase de Español, la maestra usa un estrategia para agrupar a los niños en triadas. Se le pregunta porqué organiza a los niños para trabajar en equipo, responde “me he dado cuenta que en equipo los niños se ayudan, se piden opiniones entre ellos y para que se enriquezca mas el trabajo” [er. 19.04.02].

De las respuestas de la profesora se infiere que la participación en el PAJ, afecta sus teorías en uso de la docente sobre el trabajo en equipo. En la 2° clase de Español, agrupa a los niños para trabajar en triada porque considera que es una estrategia que propicia el aprendizaje. La primera respuesta de la profesora cuando dice que le “afectaba la garganta” está centrada en sí misma, después dice “me he dado cuenta que en equipo los niños se ayudan, se piden opiniones entre ellos y para que se enriquezca mas el trabajo”, centrándose en el aprendizaje de los alumnos. De estos datos, se puede inferir que la participación en el programa influencia el pensamiento y la practica de la profesora, ayudándola a focalizar su atención en el aprendizaje. En el marco teórico expuesto, se señaló que el propósito central de cualquier innovación educativa es el aprendizaje de los estudiantes. Tanto los datos en relación al andamiaje como al trabajo en equipos, son coincidentes en evidenciar que la participación de la profesora en el PAJ facilita que ella -en alguna medida- desarrolle una mayor orientación hacia el aprendizaje.

5.2.2.6.3 Estrategias para la comprensión y producción de textos

Al inicio del programa, comenta que “algo similar viene en el libro de Español” y que después de los talleres para maestros son “más entendibles”.

Al término del programa consultarle de manera específica por algunas estrategias de comprensión y producción de texto, responde:

I: ¿qué has entendido por supresión?

M: de que el niño, aquí fue subrayar el núcleo, las palabras claves

I: ¿generalización?

M: generalizar, déjame, (demora) generalizar es cuando vimos la inferencia, que por ejemplo en un texto podemos utilizar otras palabras para formar la oración, es como una oración temática la generalización

I: ¿y la construcción?

M: déjame acordarme, la construcción fue de los refranes, entonces la inferencia es la construcción que puede estar en el texto implícito lo que tu quieres o lo puedes tu inferir o puedes buscar la palabra (...)

I: y ¿para qué sirven?

M: todo esto sirve para la comprensión y la reproducción (...) para que el niño desarrolle el habla exploratoria,

I: por ejemplo, en el caso que usaste la definición ¿para qué crees que sirve?

M: para comprender mejor el texto, el contenido

I: ¿por qué te ayuda a comprenderlo mejor?

M. porque como te diré, se analizo cada pregunta

(...)

M: pues para que el niño recuerde, recuerde lo que contiene la lección

(....)

Más adelante en la misma entrevista

M: lo único que tengo duda, si me cuesta un poco de trabajo no se si las estructuras se van a dar separadas o todas las estructuras las va a encontrar en un texto

I: generalmente en los textos aparecen mezclados o que inclusive no se presentan tan claras, más que nada es como una guía mental para cuando te enfrentes con el texto

M: o sea ¿yo las tengo que adecuar? (..) Por ej. ayer estábamos viendo los medios de transporte y comunicación y yo estaba viendo y dije voy a utilizar la definición, puede ser que salga, estaba yo pensando en mezclarlas digo porque si se presta luego la generalización, hablaba de aviones, de barco, etc, oigan muchachos son medios de transporte, luego la construcción, que más fue para la construcción, no me acuerdo si trate de mezclar dos y el tiempo no me permitió hacer la otra, pero no sé si estoy bien, a veces digo como usarlas para que no se me olviden porque también las tengo que ir practicando.

Que será que las ponga yo a la vista, porque tengo que estar con el manual lo agarro y lo veo, se me olvida. Para mí seria bueno de ponerlas en cartulina, en grande y en ese momento seria bueno y el niño recordar, bueno ¿qué estructura quedaría para este texto? O sea porque muchos niños ya lo usan, yo les digo lo que vieron al UNAM, vamos a ver, así la definición ya la tienen que es, como es para que sirve, en que daña la contaminación, y ya empiezan [er 27.05.02]

Para la Esperanza suprimir es “subrayar el núcleo, las palabras claves”. Generalizar es “una oración temática”. La construcción es “la inferencia” y todas estas estrategias sirven para “comprender mejor el texto”. La comprensión de la profesora de cada estrategia evidencia los vínculos que establece con sus conocimientos previos, para tender un puente entre sus conocimientos y las propuestas del PAJ. Al comparar lo que la profesora explica con las definiciones de las estrategias de comprensión lectora, se observa que Esperanza de manera general ha desarrollado un buen entendimiento de éstas y que ha intentado aplicarlas con sus alumnos en la asignatura de Español, con los textos de los libros oficiales para 4^o grado. No obstante, todavía permanecen algunas dudas, como por ejemplo cuando dice, “no se si las estructuras se van a dar separadas o todas las estructuras las va a encontrar en un texto” y “tengo que estar con el manual, lo agarro y lo veo, se me olvida”.

Los datos son consistentes al evidenciar el proceso de la profesora, descrito como un tránsito desde una comprensión difusa hacia una más clara, desde la

inseguridad hacia una mayor seguridad. Estos hallazgos constatan que el cambio en un proceso, no un acontecimiento puntual. Además enfatizan que en este proceso, se pone en juego la elaboración de un significado subjetivo por parte del profesor (Fullan y Stiegelbauer,1997). Y que es esta elaboración subjetiva la que va a posibilitar la comprensión, aceptación o rechazo por parte del profesor de las propuesta de la innovación.

5.2.2.6.4 Estrategias de enseñanza

Se le pregunta ¿qué crees tú que el programa sugiere a los maestros como estrategias de enseñanza?

M: son buenas sugerencias porque nosotros no sabíamos, el libro de Español marca algunos conceptos de los que Uds. están viendo, pero Uds. nos dan el modelaje y creo que es un buen camino para seguir mejor la línea y este, si sí me gusta como daban la clase (...)

I: ¿qué cosas de libro de texto se te han hecho más claras?

M: por ejemplo, eso de la construcción en la lectura, viene en el libro de 1º, viene que el niño maneje la predicción, la inferencia, la anticipación y otro concepto, entonces Uds. al niño se lo hicieron claro porque trajeron, ahora si lo modelaron en vivo, en cambio en Español si no lo entiendes cómo lo vas a aplicar.

I: entonces un ejemplo seria trabajar las lecturas usando las estrategias, ¿qué otras estrategias crees que el proyecto le sugiere al maestro?

M: ese seria un paso que Uds. nos sugieren que hagamos eso para mejorar el aprendizaje en los salones

I: ¿qué otra cosa?

M: trabajar más en equipo, continuamente el trabajo en equipo. Pues que las preguntas que se le hagan a los niños, cómo tu me dijiste, las instrucciones claras y también nos enseñó la responsabilidad en cuanto a la organización en el trabajo en equipo, que tengan la responsabilidad de leer y comprender lo que están leyendo

I: ¿y las estas poniendo en práctica?

M: si, me cuesta trabajo pero si las estoy intentando y pues ahí vamos y parece que ahí va

I: se ve que lo estas intentando aplicar [er 27.05.02]

Así mismo, cuando comenta lo que ha reflexionado a raíz de su participación en el programa señala la necesidad de planear las clases: “ en primera no llegar al salón y sacarlo de la manga esa es una, yo decía ¿para qué planear? no, no, si yo ya lo traigo acá, pero no es mejor, por lo regular estoy planeando, me falta un poquito porque luego no da el tiempo pero cuando llego temprano aprovecho de planear el ejercicio que voy a hacer” [er 27.05.02].

Esperanza deriva tres sugerencias del PAJ hacia los profesores:

- a) planear las actividades
- b) utilizar el trabajo en equipo
- c) dar instrucciones claras a los alumnos

Y además desarrolló un mayor entendimiento de las estrategias de comprensión lectora, estableciendo vínculos entre las estrategias usadas en el programa con las contenidas en el libro de Español de la SEP. La profesora

atribuye su aprendizaje y el de los niños, al modelaje que se hizo del uso de estas estrategias, durante las sesiones del PAJ.

Los aprendizajes que la profesora deriva de su participación en el programa, apuntan -en alguna medida- a mejorar la enseñanza y centrarse en el aprendizaje de los estudiantes. Los datos arrojan indicios positivos de que el PAJ logró incidir en el pensamiento y práctica de la profesora, manteniendo como foco principal el aprendizaje de los alumnos.

5.2.2.7 La relación de la maestra con las actividades de formación en servicio

La maestra Esperanza, al igual que la maestra Rebeca, se involucró en actividades que pueden ser consideradas de formación en servicio, a saber: a) tres talleres para todos los maestros de la escuela, b) asesoría personalizada² y c) observación y comentarios de los videos de sus clases. Al respecto se presentan sus comentarios.

“Ahora con lo que tu me ayudaste sí me gusta porque fue seguridad, me diste más seguridad y me motivé a estudiar más, una vez me dijiste si no te sabes la lectura como lo vas a dar y si a veces la verdad venimos de la casa, traemos planeado el avance pero no lo tomas en cuenta, traes actividades ya aquí en mente y hay que hacer las estrategias mejores”

“La normal básica es muy poca para que tengas mucha experiencia, no te creas hay veces porque por necesidad llevas las cosas y tienes que agarrarle a fuerzas el sabor para que lo hagas con cariño. Yo dije a lo mejor las deficiencias que tiene, y yo me vi tantas deficiencias acá y le digo a mi marido no me lo han prestado, dice que te presten la tele (refiriéndose a las filmaciones de sus clases). Fíjate yo, ahora otras maestras que yo las veo peor que yo ¿qué harán?, no por eso es que la educación está mal y además son chambitas, llegas a tu casa y otra cosa, y olvidas y tienes que preparar a fuerzas, no una hora, que te dieran lugar a preparar material didáctico

I: lo que pasa también, es que el sistema educativo tiene pocas instancias de capacitación de los maestros

M: exactamente y a veces te hacen a la fuerzas que vayas al curso, luego los cursos no son bien preparados, van igual, así embarrados y luego que va a hacer uno. A mi me sirvió porque me quito un poco el miedo, bueno participar también es bueno

I: me da la impresión que durante esta entrevista y al ver los video te he hecho pensar en cosas en las que no habías pensando

M: sí, lo que pasa es que se me hace difícil, tú me formulas las preguntas pero no me cae luego para ordenar las ideas

(...)

me he calificado las fallas que he tenido, y digo es que aquí fallo o acá, tengo que hacerle así, buscar la forma de lograr un mejor aprendizaje

² Durante el trabajo de campo, se intentó reunir a las dos maestras para promover un espacio de intercambio. Tanto las docentes como el director mostraron disposición, pero la falta de maestros sustitutos obligaba a que durante el tiempo que las docentes estuvieran reunidas, los estudiantes permanecieran solos en sus salones. Las maestras no tenía disponibilidad para quedarse al término de la jornada. Dada estas condiciones, no fue posible trabajar en talleres de reflexión con las maestras.

I: lo que me comentas que tu no ves que lo haces bien ¿cómo lo has reflexionado?

M: me han dolido, la verdad, y siempre yo sentía que era negativa a todo, que lo que yo hacía no servía, me daba yo cuenta

I: ¿ahora conversando conmigo?

M. no antes de , y ahorita con esto, digo a lo mejor yo siempre me catalogaba no, no sé, a lo mejor no lo hice bien, ¿por qué? y me sentía yo mal, llegaba yo a mi casa y decía no, por qué lo hice mal y ahorita ya con esto no, que si puedo, pero pues planeando las cosas. He logrado mucho la verdad, me ha costado trabajo, he logrado un mayor confianza y ponerle un poquito mas de empeño.

I: ¿y qué fue lo que te ha dolido mucho?

M: que por ejemplo, fueron dos cosas que me dijiste tú (o sea, la investigadora), una vez yo que te pregunte, eso de la conducta me dolió por que no he podido yo, y ahorita poco a poco y digo soy yo, porque mi carácter no sé y esto ya no lo puedo cambiar, desgraciadamente ya me quede así. Pero con las estrategias pues si he logrado, ya no he hablado mucho, me he mejorado de la garganta un poco.

I: ¿qué te fue la otra cosa?

M: ¿qué fue?

I: ¿una vez qué te pregunte por los propósitos de la actividad que estabas haciendo en el salón?

M: ese también fue una, de que nunca yo tenía, yo las actividades las hacia pero yo no sabia, como dice el inspector (de zona), Uds. la hacen pero no me dicen que están haciendo y eso es bueno, cuando tu me preguntaste ¿qué están viendo?, bueno estoy viendo la ortografía o sea ser definida, decidida. ¿Qué otra cosa fue?, fue una pregunta que me hiciste, que me sentí mal, no me acuerdo

I: ¿te hice sentir mal?

M: no, fíjate que no porque me hiciste ver, y a veces me hacen ver las cosas y me siento mal, me enoja pero no las rectifico y digo tengo que aceptar lo que estoy haciendo mal porque yo quiero ser, como una vez me dijo mi esposo, tu quieres ser perfecta

I: nunca mi intención fue hacerte sentir mal, pero como tú me preguntabas mi opinión, mi intención fue sugerirte algunas estrategias

M: ahora cuando me decías “has el cierre”, dije en la torre cómo le hago, no, porque me pones a pensar ¿qué vimos hoy?, ¿dónde? ¿cuándo se va a necesitar? también ahí me sentía, ya viene el martes (el día que le correspondía a su grupo la sesión del programa de innovación), ¿qué voy a hacer? y sí trataba de una leer, una vez no leí (el manual para el maestro) y si me sentí muy mal, por que no, dije ¿cómo le hago? tengo que leer a fuerzas.

I: ¿era como una presión?

M: fue como un curso que me ayudó y a mí me gusta ir a los curso y aprender, me gusta aprender en forma oral, lecturas pues como que me cuesta más trabajo, pero si logré, se me hizo cansado pero a la vez me siento contenta porque he logrado, a lo mejor todos mis errores que he visto pues si los he rectificado y he tratado de mejorarlos. Y si me siento mejor, ahora puedo agarrar un sexto año, puedo agarrar un primer año, primero si tuve muchos y se trabaja un poquito diferente, pero ya no grito, siento que ya es menos, ahorita ya no grito y me los quedo viendo así, ya se callan, o ellos se vigilan entre ellos, esperemos que sigamos así.

Maestra a la investigadora: me parece que al platicarte lo hago muy largo el comentario, no se cómo lo veas, soy clara, ¿si me entiendes?

I: yo te siento más clara y que estás aclarando lo que haces como maestra

M: eso debe ser, porque el inspector me decía y bueno ¿qué estás haciendo aquí?, no pues esto, y ¿qué contenido es?, pues no me acuerdo, yo lo hice en casa y leí los libros pero no me acuerdo

(...)

Bueno y ahora siento que los niños se sienten contentos y estamos logrando pero seré yo o tendré un problema de autoestima ¿será eso también? [er 27.05.02].

Los comentarios de Esperanza evidencia que las actividades de formación en servicio:

- i) la involucraron en un proceso de reflexión sobre su quehacer profesional
- ii) le ayudaron a desarrollar una mayor seguridad como docente
- iii) activaron el dilema teorías que orientan la acción y teorías en uso
- iv) fueron apreciadas como un curso con modelaje

i) El relación al ver sus videos dice “me he calificado las fallas que he tenido (...) buscar la forma de lograr un mejor aprendizaje”. Continúa “si puedo, pero pues planeando las cosas”.

De manera general, los datos de la relación de Esperanza con el PAJ, muestran que la profesora - en alguna medida - se involucró en un proceso de darse cuenta y analizar su quehacer docente, que la motivó a buscar e implementar otras estrategias de enseñanza, que ella misma valoró como más apropiadas para promover el aprendizaje. Como por ejemplo, al agrupar a los alumnos en tríadas o utilizar las estrategias comprensión lectora al trabajar los textos de los libros oficiales.

ii) Esperanza señala que participar en el programa “si le ayudó porque me quitó un poco el miedo”. Dice “he logrado mucho la verdad, he logrado una mayor confianza y ponerle un poquito más de empeño”. Deriva que tiene que ser “decidida, definida”. “Y si me siento mejor, ahora puedo agarrar un sexto año, puedo agarrar un primer año”.

La mayor seguridad se refleja en un dato muy concreto, “me he mejorado de la garganta un poco”, “ahorita ya no grito”, lo que significa que ha implementado otras estrategias para trabajar con el grupo y captar su atención.

Los datos presentados a lo largo del estudio de caso, son consistentes en evidenciar un tránsito desde una inseguridad hacia una mayor seguridad en el desempeño docente. La profesora refiere que se siente preparada para tomar un grupo, tanto de primero como de sexto año de primaria.

iii) En relación a las entrevistas dice “tu me formulas preguntas pero no me cae luego para ordenar las ideas”, “...tengo que aceptar lo que estoy haciendo mal porque yo quiero ser (...) perfecta”.

Por una parte, Esperanza refiere a que a ella le costaba explicar sus ideas y por otra, a la investigadora se le hizo difícil realizar preguntas que permitieran clarificar las intenciones pedagógicas de su práctica³, lo que fue interpretado desde la investigación como una característica del pensamiento del profesor, descrito en el marco teórico como implícito y difícil de comunicar.

Así mismo, durante la presentación de los datos, en ocasiones aflora una tensión entre lo que la profesora desea y espera lograr en su interacción con los alumnos, y lo que finalmente ella valora que logra. Entre las intenciones pedagógicas que espera concretizar con las actividades y los resultados que obtiene durante el desarrollo de las mismas, evidenciando un dilema entre sus teorías que orientan la acción y sus teorías en uso.

iv) Comenta que “fue como un curso que me ayudó (...) se me hizo cansado, pero a la vez me siento contenta porque he logrado”.

Esperanza considera que su participación en el programa, fue como un curso que le arrojó una mayor seguridad profesional. Anteriormente, la profesora había manifestado que en las sesiones del PAJ, hubo un modelaje de las habilidades de comprensión lectora. Ligando ambos comentarios, es posible inferir que la docente considera que el conjunto de actividades desarrolladas se equiparan a un curso de capacitación, donde además se contó con el modelaje de las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas por el programa de innovación.

A manera de síntesis, se puede señalar que el estudio de caso devela una relación compleja entre la profesora y el PAJ. Donde se puso en juego su pensamiento sobre la enseñanza, el aprendizaje, el rol de los alumnos y su rol como docente; la auto-percepción profesional y sus inseguridades como docente, y una vivencia de la participación en la innovación impregnada de sentimientos. Estos hallazgos son relevantes para reafirmar la caracterización del pensamiento del profesor, lo significativo de una elaboración subjetiva del cambio como sustento para la comprensión de las innovaciones y la idea del cambio en las prácticas como un proceso complejo.

De manera hipotética se puede inferir que el nivel de comprensión y aplicación de la innovación hubiera sido menor, si la docente no hubiera contando con el acompañamiento y el modelaje entregado en las sesiones, reafirmando la necesidad de contar con acompañamiento, modelaje de buenas prácticas y espacios de reflexión como requisitos para aceptación de las mejoras. Si el conocimiento de la innovación por parte de Esperanza se hubiera restringido a un curso de perfeccionamiento con contenidos declarativos, indudablemente el impacto en el pensamiento y la práctica de la profesora

³ Es importante comentar que a la investigadora se le hizo difícil entrevistar a la maestra con el objeto de tratar de comprender su pensamiento docente. Como se pudo apreciar en los datos presentados, a veces su forma de expresión es dispersa y da la impresión de que ella tampoco tiene claridad suficiente respecto a sus intenciones educativas. Así mismo, en más de una ocasión, la docente expuso que le costaba expresar sus ideas. No obstante, entre ambas se mantuvo una relación cordial y frecuentemente la maestra invitó a la investigadora a su salón o le pidió sugerencias para las actividades del aula.

hubieran sido cualitativamente diferentes a los presentados en el estudio de caso.

En el siguiente apartado se va continuar con el caso, describiendo el pensamiento de la profesora.

5.2.3 ¿Cómo se puede caracterizar el pensamiento de la Maestra Esperanza?

De la lectura y análisis de la información, se derivaron tres características de su pensamiento como profesora, las que también fueron observadas en su práctica docente:

- 1) la utilización de actividades para activar los conocimientos previos de los estudiantes, a modo de introducción y motivación a la clase
- 2) el uso de inferencias previas a la lectura
- 3) su preocupación por que los alumnos hablen y participen

A continuación se va a presentar esta caracterización, acompañada de ejemplos de su práctica y de extractos de las entrevistas de estimulación del recuerdo.

5.2.3.1 La utilización de actividades para activar los conocimientos previos de los estudiantes

Se observaron tres clases de la asignatura de Español. La primera tuvo como contenido las leyendas y la maestra les pidió a los niños que contaran alguna leyenda que ellos conocieran. La segunda fue sobre el uso de la letra “g” y alumnos pasaron a la pizarra a escribir algunas palabras que tuvieran la letra “g”. La tercera fue una la lectura sobre los Viajes de Marco Polo, la docente mostró un planisferio y trató de indagar el conocimiento de los niños sobre la ubicación de algunos países.

En el siguiente extracto se presenta un segmento de la 1° clase, sobre el tema de La Leyenda:

M: Brazos cruzados. Por ahí me contaron una pequeña historia muy interesante, una mujer de blanco con su pelo muy largo a las 12 de la noche
As: la llorona
M: ¿la qué?
As: la llorona
M: (...)¿cómo se llama esa historia?
As: la llorona
M: si, pero en cuánto a concepto, dice que sale la llorona, sus hijos
A: siempre la llorona
A: la llorona
M: vamos a alzar la mano para hablar , pero ¿cómo se llama a esa historia, a esa narración?
A: la llorona
A: leyenda
M: una...
As: leyenda
M: ella sí sabe. A1, no podemos hablar, quedamos en que alzando la mano. Entonces yo quiero, nosotros hoy vamos hablar de las leyendas, pero si alguien sabe una, pero muy breve para que la podamos narrar si, ¿quién se sabe? ,¿tú?, de pie mi amor
A2: Yo tengo un libro donde hay muchas leyendas
M: podríamos contar una rápidamente

A2: narra (breve) M: A ver A1, bueno la última, vamos ver A1: narra (breve)

Observando el video la maestra comenta:

I: ¿para qué les contaste la leyenda de la Llorona?

M: para que ellos vayan ahora si pueden, para que vayan recordando, se me hace difícil construir, para motivar la clase (...), pues para motivar su interés y que recordaran ellos alguna otra anécdota que les hayan contado

I: ¿tiendes frecuentemente a iniciar la clase motivando el interés de los niños?

M: si, con dinámicas o juegos para que le entren y le tomen un poquito de más interés, la atención

I: ¿con qué propósito le preguntas a los niños si saben una leyenda y que la cuenten?

M: para que ellos, a ver que sería, pregunto para que ellos se expresen algunas experiencias que traían de sus hogares

(...)

I: ¿y eso para qué sería en relación con el aprendizaje?

M: pues para que se le facilita más, ahora si, el contenido de la leyenda, o sea como te diré del texto

I: ¿tú crees que si tú les cuentas una leyenda y ellos recuerdan otras leyendas se les facilita más comprender el contenido de la clase?

M: para mí en una parte si, porque por ejemplo ellos te están contando las cosas y las están viviendo, ahí pues recordaran

(...)

I: ¿es para recordar lo que el niño sabe del tema que se va tratar ese día?

M: sobre las vivencias que tiene en casa [er 09.04.02].

En el siguiente extracto se presenta un segmento de la 3° clase sobre los Viajes de Marco Polo:

A: los Viajes de Marco Polo

M: ¿Ustedes me pueden decir dónde sucede esa acción?, ¿aquí en México o en otros países?
--

Al: en otros países

M: a ver, alzando la mano, sin gritar

A: en otros países

M: ¿En que país crees que sucedió?

A: en Europa

M: ¿Y dónde más?

A: en España

M: ¿Tú crees que España sea parte de Europa? y ¿dónde más?
--

A: en África

M: ¿Dónde tu crees que sea?

I: ¿cuál fue tu intención de preguntarles?

M: la idea fue para llegar a ver si llegaban con el país que yo quería o el continente

I: ¿y qué buscabas que te dijeran?

M: que fueran, fue en Venecia, en Italia por ahí cerca, que tuviera una cercanía

I: ¿y por qué la estrategia de preguntarles a ellos?

M. si, si, es que no me puedo expresar, es para inicio de la lectura, para que tengan, como te diré, recuerden pues, primera que las cosas suceden en diferentes lugares

I: y esta estrategia de preguntarles a ellos, en vez de decirles “esto sucedió en Venecia”, ¿para que sería?

M: pues es para que ellos, a lo mejor tienen vivencias que ya han visto en la tele, en periódicos, revistas y tengan noción del país

I: sería para que tengan nociones

M: sí, eso más que nada, para introducción a lo que se va a ver [er 27.05.02].

De las respuestas de la profesora se puede inferir que su intencionalidad al formular preguntas a los estudiantes, es para “traer al salón” las experiencias y conocimientos de los niños, vinculados al tema de la clase. En su discurso, la profesora no expresa el término “activar los conocimientos previos de los alumnos”, como una estrategia pre-instruccional (Díaz Barriga y Hernández, 2003). Sino que de manera simple, Esperanza manifiesta que intenta hacer presente en el aula, los conocimientos de los niños sobre el tema, con el propósito de que recuerden, motivar el interés en el tema e introducir la clase. Inclusive para ella misma, el propósito no está tan claro. Como ya se señaló en el marco teórico, el pensamiento del profesor es difícil de explicitar. No obstante, el hecho de que la profesora oriente su comportamiento en este sentido, hace referencia a que se trata de una teoría en uso.

5.2.3.2 El uso de inferencias previas a la lectura

Durante la 1° clase de Español sobre La Leyenda, los alumnos leen una leyenda sobre el origen de los huracanes.

M: Ahora fíjense bien, nosotros vamos a leer una lectura maravillosa del libro del alumno, se llama Los siete eh ...

A: truenos

M: Tajín y los siete truenos, pero para esto quiero saber ¿qué significa un huracán?

As: yo, yo, yo (levantan su mano)

M: pero antes tengo un dibujo a medias (en la pizarra) y ustedes van a pasar a poner un elemento para que sea un huracán, a ver si sabemos, pasa a dibujar algo A1. Huracán, ¿ustedes se imaginan cómo es?

A1: dibuja en la pizarra

M: usted ponga lo que quiera, vamos a formar un huracán

Pasan algunos alumnos a dibujar diferentes elementos como lluvia, viento, carros y casas volando, etc.

Observando el video comenta:

I: ¿cual fue el objetivo que tú tenías cuando propusiste hacer el dibujo en la pizarra?

M. para que ellos fueran formando el concepto de huracán, de la palabra huracán, para que se anticipen a ver que, o sea los elementos que lleva

I: ¿para qué propones que se vea que es un huracán antes de leer la leyenda?

M: porque, para que este que vean, porque la leyenda menciona el origen del huracán, como se va formado un huracán, para que ellos vean primero pusieron el viento, la lluvia o sea los elementos principales, los primeros para formar el huracán

I: ¿tu crees que les ayuda a entender mejor la leyenda?

M: para entender mejor la leyenda y pues el concepto de la palabra, la definición

I: ¿y cuál fue el propósito de que fuera previo a la lectura?

M: previo a la lectura es para que ellos fueron, que sería infiriendo lo que vamos a ver [er 27.05.02].

Más adelante en esa misma clase:

M: Ahora me va a decir A1, ¿de qué cree que se vaya a tratar la lectura de "Tajín y los 7 truenos"?, con el dibujo que tiene ahí nada más (en el libro de texto). A ver A1 ¿de qué crees que va a ser?, a ver
A: de los truenos
M: de los truenos.
A: del mar donde salen los truenos
M: donde se forman los huracanes
A: y hay truenos
M: y de los huracanes, y ese niño que está ahí, ¿qué hace?, si ya la leyó no se vale
A: de los dioses del trueno
M: de los dioses del trueno. A ver tu A2 rápido, ¿de qué crees que se trate?, ve el dibujo que está
A: maestra, maestra
M: bueno, todos dicen que de los huracanes ¿verdad?. A ver ¿qué pasó?
A: al niño le pusieron Tajín como una pirámide que está ahí (mostrando un mapa que aparece en la lectura)
M: ah; al niño le pusieron Tajín, vamos a ver entonces a la cuenta de tres empezamos a leer en silencio

Al ver el video, nos comenta:

I: ¿cuál sería la idea de pedirles a los niños que miren los dibujos y anticipen de que creen que va a tratar la lectura?

M: es una anticipación al contenido, o sea que se imaginen que vuela su imaginación, en base al dibujo que creen que va a pasar [er09.04.02].

Durante la 3° clase de español, la maestra propone la siguiente actividad:

M: antes de leer vamos a hacer cinco preguntitas de lo que ustedes crean que venga en la lectura. ¿Quién me puede hacer una de las preguntas que crean ustedes?. A ver A1, a ver A2, ¿tú qué pregunta harías a la lectura?, imaginándote los Viajes de Marco Polo
A: ¿Qué le sucedió en el mar?
M: ¿Qué le sucedió en el mar?, esa es una
A: ¿Dónde navegó?
M: ¿De dónde a dónde navegó?

I: ¿cuál fue el propósito de que los niños formularan preguntas antes de leer?

M: imaginaran de que creían ellos que trataba la lectura, o sea es una imaginación, a lo mejor lo han vivido, o se imaginan como te diré, su imaginación va mas allá

I: ¿tú crees que les ayudó a los niños hacerse éstas preguntas previas?

M: pues algunos si les ayudo y acertaron (...), algunos lo que hicieron, fueron cambiándolas en el momento en que estaban leyendo.

En el momento ya que las tienen formuladas, y el momento de estar leyendo pues ellos tienen que retener, o sea tener la visión y la mente, ambos ejercicios y les ayuda a recordar. Si porque es difícil y esa es una ayuda para que ellos retengan un poquito más el conocimiento, del contenido de la lectura.

Yo creo que si te ayuda por que por ejemplo ellos ya las formularon, y la traen en mente, la van leyendo y se les hace mas fácil encontrarlas, y si pueden ir entendiendo el contenido de la lectura [er 27.05.02].

Esperanza al explicitar la intencionalidad de su quehacer, se refiere a la inferencia como una estrategia para apoyar la comprensión lectora. Al solicitar a los alumnos que dibujen o que realicen predicciones en base a las ilustraciones, está utilizando dentro de su repertorio docente, estrategias para

apoyar la comprensión lectora. Al pedirles que formulen preguntas que ellos supongan que la respuesta está en el texto, por un parte está apoyando la elaboración de inferencias, y por otra, está promoviendo una lectura orientada por un propósito.

Con esta descripción del pensamiento de Esperanza, se hace evidente que entre el pensamiento y la práctica del profesor se establece una relación dialéctica, donde el pensamiento guía las acciones, a la vez que las acciones están determinadas por los procesos de pensamiento. Así mismo, la evidencia en la práctica, hace referencia a las teorías en uso de la docente.

5.2.3.3 Su preocupación por que los alumnos hablen y participen

Durante la 1° clase de Español, la maestra realiza una síntesis, retomando la participación de los alumnos:

M: Entonces ahora ya saben lo que es una leyenda, me podrían decir con sus palabras, vamos a juntar, ¿qué es una leyenda?
A: es una narración ¿que pasó hace mucho tiempo?
M: es una narración que puede ser antigua, ¿verdad?. Oigan, ¿son verdaderas todas las cosas que hay en una leyenda?
As: no
M: alcen la mano, son verdaderas
A: algunas partes si, otras no
M: algunas partes son verídicas y otras serán ...
A: inventadas
M: alzando la mano, y la otra parte, ¿qué sería la otra parte?
A: verdadera
M: fantástica y verdadera, ¿verdad? Dicen que desde hace, desde el tiempo de los aztecas está la de la llorona ¿verdad?
(...)
M : bueno entonces vamos a decir que las leyendas son narraciones de hechos verdaderos o fantásticos que vienen desde épocas remotas, desde la antigüedad

Posteriormente, comenta:

I: a medida que habla el niño, tú retomas lo que el niño dice

M: si es lo que estoy viendo, (...) lo que pasa que esa costumbre la he tenido para que el niño vaya recordando, aquel que no le entendió siquiera se le quede un poquito mas de lo que se está tratando, (...) yo lo repito para ver si algún niño capta algo de lo que estamos diciendo, pero no se si esté bien o esté mal porque yo tengo esa costumbre

(...)

M: yo sentía que para mí estaba bien, pero como estaban grabando se siente uno un poquito más nerviosa, pero yo siento que estamos bien para que lo generalicemos de nuevo o sea lo vuelva a tomar y alguien que no lo haya, que participen de la clase

(...)

M: es para que recuerden y participen también yo tengo muchos niños como A1, que apenas empezó que no quería, para que participen y se hagan más amena la clase, no se, qué sea bueno

(...)

M: que se interesen más, que el interés sea para todos , (...) para los niños que están mas bajitos y esa comunicación no la tienen y para eso lo hago, para

tratar de sacarles lo que más aunque a veces digan una cosa por otra [er 09.04.02].

Durante la 3ª clase, la maestra motiva la participación de los alumnos:

Antes de leer

M: ¿qué problemas creen que se le haya presentado a Marco Polo o a otro?

A: las tormentas

M: las tormentas

A: los truenos, así las lluvias

M: las lluvias fuertes

A: tormentas

M: Usted ya cooperó

A: huracanes

M: huracanes

I: ¿ les preguntas a uno y a otro?

M: para que ellos participen, primeramente en su forma oral, que su comunicación sea un poquito más fluida, que tengan entusiasmo en participar, porque siempre trato de invitar a los niños que tienen mas problema de expresión oral, para que se comuniquen mejor [er 09.04.02].

Los comentarios de Esperanza, dan cuenta de para la docente, que el alumno se involucre en la conversación del aula, es un mecanismo para fomentar el aprendizaje, un indicio de la comprensión por parte del niño y una estrategia para fomentar la expresión oral. De hecho, la profesora comenta que valora que los niños se expresen, aun cuando lo que digan no sea del todo un aporte al tema.

El comentario de la profesora, evidencia que el pensamiento del profesor almacena un conocimiento práctico que es generado en la acción y que es funcional para el propio desempeño del docente. Por lo mismo, puede no ser compatible con los lineamientos pedagógicos más formales, como por ejemplo, en este caso, donde para la profesora valora la participación del niño, aun cuando no sea fluida o relevante al tema.

A manera de síntesis, es importante profundizar que si bien esta descripción permite delinear el pensamiento de la profesora, no hay hallazgos específicos que permiten relacionar el pensamiento de Esperanza, con los postulados del PAJ o las actividades trabajadas en el programa. Aun cuando en el PAJ se trabajan estrategias para la comprensión y producción de textos, estas no guardan una simetría con el método de la docente, en cuanto a rescatar las experiencias de los niños o usar la inferencia, tal como la usa ella.

Esta aclaración ayuda a comprender la relación de la docente con la innovación, entender porque a la profesora se le hace difícil comprender el programa y encontrarle una funcionalidad. Así mismo, permite entender porque a la profesora le resulta costoso tender un puente entre su sistema de enseñanza y las propuestas por la innovación, aun cuando ambas apunten a apoyar la comprensión lectora. Es justamente, la debilidad del puente entre la forma de trabajo de la profesora y las estrategias del PAJ, la que ayuda a entender el complejo proceso por el cual transita Esperanza cuando participa

en el programa de innovación. Este conjunto de observaciones aluden al significado subjetivo de la innovación que va construyendo Esperanza cuando se involucra con el PAJ, y son explicativas de que el cambio es un proceso, en el cual, la innovación entra en relación con el pensamiento y la práctica del docente.

5.2.4 Descripción y análisis de la práctica docente de la Maestra Esperanza

Como ya hemos señalado para la descripción y análisis de la práctica de la maestra, se consideraron dos clases de la materia de Español y dos sesiones del PAJ. En la 1° clase de español (21-01-2002), Esperanza trabajó una lección del libro oficial de texto sobre una leyenda. En la 2° clase (07-05-2002) trabajó otra lección del libro oficial de texto sobre “Los viajes de Marco Polo”. La 2° sesión del PAJ (22-01-2002) corresponde al uso de las reglas para el trabajo en equipo y la 15° sesión (08-05-2002) corresponde al uso del diálogo en la elaboración de una historieta. Entre la 1° y 2° clases transcurrieron tres meses y medio.

A continuación se presentan la primera y segunda clase de español, tomando como referencia los segmentos de interactividad y el discurso entre Esperanza y sus alumnos.

1° clase de español,
tema “La leyenda de
Tajín y los siete truenos”,
sobre el origen de los
huracanes

La maestra les pide a los alumnos recitar el abecedario a coro

Segmentos de interactividad de Discurso de Esperanza y sus alumnos

Desarrollo de la clase
Activación de los conocimientos previos sobre el género literario de la lectura y anuncio del tema

M: Por ahí me contaron una pequeña historia muy interesante, una mujer de blanco son su pelo muy largo a las 12 de la noche
Als: la llorona (...)
M: vamos a alzar la mano para hablar, ¿pero cómo se llama a esa historia, a esa narración?
A: leyenda
M: una ...
Als: leyenda
M: (...)nosotros hoy vamos hablar de las leyendas pero si alguien sabe una, pero muy breve para que la podamos narrar
Algunos niños cuentan historias populares (...)
M: ¿aparecía en el día o en la noche?
A: en la noche
M: siempre las leyendas son en la noche, nunca pueden ser de día, ¿verdad?, bien (...)
M: ah bien y ¿quien te contó a ti esa leyenda?
A: mi abuelito
M: tu abuelito, su abuelito se la contó, por eso dicen que vienen de generación en generación, su abuelito de Joel se la contó y él se la va a contar ¿a quién?, a sus hijos a lo mejor y vamos de generación en generación, bien

Recapitular y dar una definición	<p>M: Entonces ahora ya saben lo que es una leyenda, me podrían decir con sus palabras, vamos a juntar, ¿qué es una leyenda? (...) A: es una narración, ¿qué ya pasó hace mucho tiempo? M: es una narración que puede ser antigua ¿verdad?. Oigan ¿son verdaderas todas las cosas que hay en una leyenda? (...) A: algunas partes sí, otras no M: algunas partes son verídicas y otras serán... A: inventadas M: alzando la mano, y la otra parte, ¿qué sería la otra parte? A: verdadera M: fantástica y verdadera, ¿verdad? (...) M: bueno, entonces vamos a decir que las leyendas son narraciones de hechos verdaderos o fantásticos que vienen desde épocas remotas, desde la antigüedad.</p>
Activación de conocimientos previos sobre el tema de la lectura	<p>M: Ahora fíjense bien, nosotros vamos a leer una lectura maravillosa del libro del alumno, se llama los siete ... A: truenos M: Tajín y los siete truenos, pero para esto quiero saber ¿qué significa un huracán? Als: yo, yo, yo (levantan su mano) M: pero antes tengo un dibujo a medias y ustedes van a pasar a poner un elemento para que sea un huracán, a ver si sabemos, pasa a dibujar algo Rocío. Huracán, ¿ustedes se imaginan cómo es? Los niños pasan a la pizarra a dibujar las características de los huracanes, como viento, tormentas, etc. (...) M: (...) los huracanes siempre son a orillas en las costas, en los lugares tropicales, ¿verdad?. Aquí en Guerrero hubo uno hace aproximadamente tres años, ¿se acuerdan ustedes cómo se llama? A: Paulina M: (...) siempre hay que tener cuidado y preguntar el nombre y por qué le ponen ese nombre al huracán, ¿ustedes saben por qué le ponen? (...) M: el huracán es la fuerza tan fuerte que trae el viento, la velocidad y esa velocidad se lleva todo lo que trae a su ... A: paso</p>
Anuncio de la actividad: lectura en parejas	<p>M: ahora vamos a sacar el libro de lecturas donde dice Tajín y los 7 truenos, vamos a ver qué hay de verdad en esa leyenda y qué hay de fantasía. Pero antes van a trabajar, nada más un libro porque van a trabajar en pareja, van a leer en pareja, uno nada más. Bien, página...</p>
Construcción de inferencias en base a las ilustraciones del texto	<p>M: pero antes de leer vean los dibujos que están al pie ¿sí?, del título, ¿ya vieron?, ahora me va a decir , "A" , ¿de qué creen que se vaya a tratar la lectura de Tajín y los 7 truenos?, con el dibujo que tienen ahí nada más. A ver "A1" , ¿de qué crees que va ser?, a ver "A2" A: de los truenos M: de los truenos. A: del mar donde salen los truenos M: ¿Dónde se forman los huracanes? N: y hay truenos M: y de los huracanes (...) (...) M: bueno, todos dicen que de los huracanes, ¿verdad?</p>
Lectura en parejas	<p>M: ¿podrías ponerte a leer? (...)</p>

	M: ¿verdad que está interesante? (...) M: ándale, ándale, mueve los ojitos
Reconstrucción grupal de la lectura a través de aportaciones individuales	M: vamos a suspender, alcen la mano los que ya terminaron de leer. Me hubiera gustado que todos hubiesen puesto empeño en leer toda la leyenda. Ahora quiero que alguien de los que terminaron de leer me la pueda contar con sus palabras, lo que hayan entendido. Con las preguntas de la maestra y las respuestas de los alumnos se reconstruye la historia
Finalización de la clase Intento de recapitulación del tema	M: bien ahora me va a decir, A1, fíjate A1, que te voy a preguntar algo ¿cuál es la realidad de la leyenda? A1: la realidad es que (respuesta incompleta) M: ¿y cuál es la fantasía de la leyenda? A: lo real es que hubo (respuesta incompleta) M: es que hubo huracán en esa leyenda ¿y lo fantástico cuál sería? (...) A: ah, no que los indígenas lo sabían, era de los indígenas M: pero esa es la historia, pero yo te pregunto dentro de la leyenda, bien. Vamos a ver A2, ¿cuál es lo fantástico dentro de la leyenda?, lo que no es verdad A2: lo de los Dioses M: a ver ¿cuáles Dioses?, ¿qué hacían los 7 truenos?, ¿por qué dices tú que no era verdad? ¿en qué no era verdad? A: pisoteaban las cosas M: pisoteaban, a ver otra vez A: que se subían a las nubes y pisoteaban M: oigan, ¿es cierto que los truenos usan botas? Als a coro: si Als a coro. no M: ¿en la realidad usan botas? Als a coro: no (...) M: todo eso es fantástico y ¿qué otra fantasía puede haber allí?, a ver si se acuerdan A: tener un cuerpo M: tener cuerpo, tener ojos, ¿que otra fantasía? A: que pueden subir al cielo M: que son humanos y van a subir al cielo tampoco es verdad (...) M: cuidaban el fuego, entonces es cierto que nosotros vimos hoy lo que significa un huracán Als a coro: si M: y uds. le van a contar a sus ¿qué sería?, a sus papas la leyenda, llegando a casa Als a coro : si M: ¿les gustó la leyenda? Als a coro: si

Nota: En ambas clases se menciona un S.I. de construcción de inferencias separado de un S.I. de activación de conocimientos previos, porque la elaboración de inferencias la maestra se lo menciona a los estudiantes como una manera de anticipar el contenido de la lectura.

Cómo se puede apreciar en la descripción, Esperanza inicia la clase pidiendo a los niños que reciten el abecedario a coro (con el propósito de ordenarlos y captar su atención), a continuación introduce el tema narrando una leyenda y haciendo preguntas para ir construyendo una definición de lo que es una leyenda (S.I. "Recapitulación y elaborar una definición"). Después, anuncia la actividad que se va a realizar en la clase. Luego del desarrollo de la clase, la docente formula preguntas para recapitular las características de la leyenda

mencionadas al inicio de la clase, pero los estudiantes no dan respuestas que permitan reconstruir la definición de lo que es una leyenda y la maestra tampoco logra conducir a una recapitulación. Por lo mismo, no está claro que en el discurso haya evidencia de un momento de finalización que muestre una negociación de significados entre la docente y los alumnos sobre las características de una leyenda, de ahí que se menciona un S.I. de “intento de recapitulación”.

Se continuará con la descripción de la segunda clase.

2° clase de español,
tema “Los viajes de
Marco Polo”

Segmentos de interactividad	Discurso de Esperanza y sus alumnos
	Antes de iniciar la clase Esperanza agrupa a los niños en triadas
Inicio de la clase Anuncio de la tarea	M: Hoy nos toca leer y compartir, ¿si?. Lo que van a hacer ustedes. Van a sacar el libro de lectura pero todavía no, porque vamos a ver la lección 16, ¿alguien sabe cómo se llamaba la lección 16? A: Gulliver en el país de los enanos M: ¿y la 17? A: La de Marco Polo M: ¿qué hacia Mar...? A: viajes M: los viajes de Marco Polo, bien.
Desarrollo de la clase Activación de conocimientos previos antes de la lectura	M: ¿Uds. me podrían decir dónde creen que suceda esa acción? ¿aquí en México o en otros países? La maestra muestra un planisferio y algunos niños pasan a indicar en el mapa el lugar donde creen que ocurrirán los eventos. M: en Brasil, de este lado (mostrando en el planisferio), pues bueno, vamos a ver si acertaron, acuérdense que usted. dijo en Brasil, él dijo en Europa y él en África, bien. (...) M: (...) bien otra pregunta, ¿qué creen que hay sucedido?, ¿si sucedió algún problema en el mar?
Construcción de inferencias: preguntas antes de la lectura, con todo el grupo y en triadas	M: vamos a empezar, entonces fíjense bien lo que vamos a hacer en el momento de leer, vamos antes a hacer cinco preguntitas de las que ustedes creen que vengan en la lectura, ¿quien me podría hacer una de las preguntas que crean ustedes? A4: yo sé M: a ver permítanme tantito, a ver, ¿tú qué preguntas harías a la lectura imaginándote los viajes de Marco Polo? A6: ¿qué le sucedería en el mar? M: ¿qué le sucedió en el mar?, esa es una (...) A4: ¿dónde navegó? M: ¿de donde a donde navegó?, muy bien (...) M: bueno, ya vieron que tienen muchas preguntas que hacer, ahorita en triada van a escribir en su cuaderno 5 preguntas dejando un espacio para contestar, háganla y luego vamos a leer ¿entendido?. Saquen su cuaderno. La maestra comienza a pasar por las triadas para apoyar a los niños en la elaboración de las preguntas
Lectura y búsqueda de las respuestas en la triada	M: el siguiente paso, fíjense bien, van a sacar el libro, todavía no, escuchen, van a sacar el libro y van a ir leyendo párrafo por párrafo A: hasta encontrar las preguntas M: y los niños van a estar alerta por si hay una respuesta para resolverla en el cuaderno, ¿entendido?. Vamos a sacar el libro, se va

	<p>a hacer lectura compartida párrafo por párrafo, donde hay un punto y aparte va uno.</p> <p>La maestra pasa por las triadas para apoyar a los alumnos, llamar a la disciplina y ver el avance en la lectura.</p>
Reconstrucción del procedimiento seguido en la lectura y en la búsqueda de respuestas	<p>M: bien, vamos a suspender ya la mayoría terminó, manitas arriba, se voltean hacia este lado por favor, vamos a congelar solamente contesta él que tenga la respuesta de lo que yo voy a preguntar, ¿qué problemas se suscitó al buscar las respuestas en el texto?, ¿tuviste algún problema?</p> <p>A: no</p> <p>M: se te hizo fácil, ¿por qué se te hizo fácil?</p> <p>A: estaba fácil escribirlas en el cuaderno</p> <p>M: ¿leyeron toda la lectura?, ¿seguro?</p> <p>A 24: nos faltó una</p> <p>M: fueron leyendo y escuchando las preguntas</p> <p>A 24: sí</p> <p>M: ¿seguro?</p> <p>A: sí</p> <p>M: bien, ¿quién más tuvo problemas al buscar sus preguntas?, ¿qué iban a hacer primero?</p> <p>A: buscar</p> <p>A: buscar alguna de todas</p> <p>M: no</p> <p>A: hacer las preguntas</p> <p>M: yo no les dije buscar las preguntas, ¿qué les dije?</p> <p>A: hacer las preguntas</p> <p>M: ¿cómo lo iban a hacer?</p> <p>A: leyendo</p> <p>M: leyendo qué, ¿todo?, ¿un elemento iba a leer todo el texto?</p> <p>A: no</p> <p>M: ¿qué dije?</p> <p>A: por párrafos</p> <p>M: que iban a leer por párrafos cuando iba un punto y aparte le tocaba a otro, ¿a otro quién?</p> <p>A: persona</p> <p>M: persona ¿y los demás que iban a hacer?</p> <p>Als: escuchar</p> <p>M: ¿iban a qué?</p> <p>Als: escuchar</p> <p>M: ¿para qué iban a escuchar? y vieran si había una ¿qué?</p> <p>A: respuesta</p> <p>M: respuesta</p>
Reconstrucción de la lectura a través de preguntas y respuestas formuladas por los alumnos	<p>M: a ver, tú lees tu pregunta de las que tú formulaste, nos la vas a contestar y nos van a decir si está correcto</p> <p>A25: ¿cuál fue el problema en el viaje?</p> <p>M: ¿cuál fue el problema en el viaje?, ¿alguien sabe cuál fue el problema en el viaje?</p> <p>(...)</p> <p>A 22: después de cruzar el desierto sufrieron falta de alimentos</p> <p>M: ellos cruzaron el desierto, él cruzo el desierto y ¿cómo es el desierto?</p> <p>A: árido</p> <p>M: árido, seco y ¿qué les faltó a ellos?</p> <p>A: agua</p> <p>A: alimento</p> <p>M: les faltó alimento y agua ¿verdad?, bien ahora le toca a él, una de sus preguntas que formuló</p> <p>(...)</p> <p>M: bueno, entonces ahorita continuamos, les paso a revisar</p>

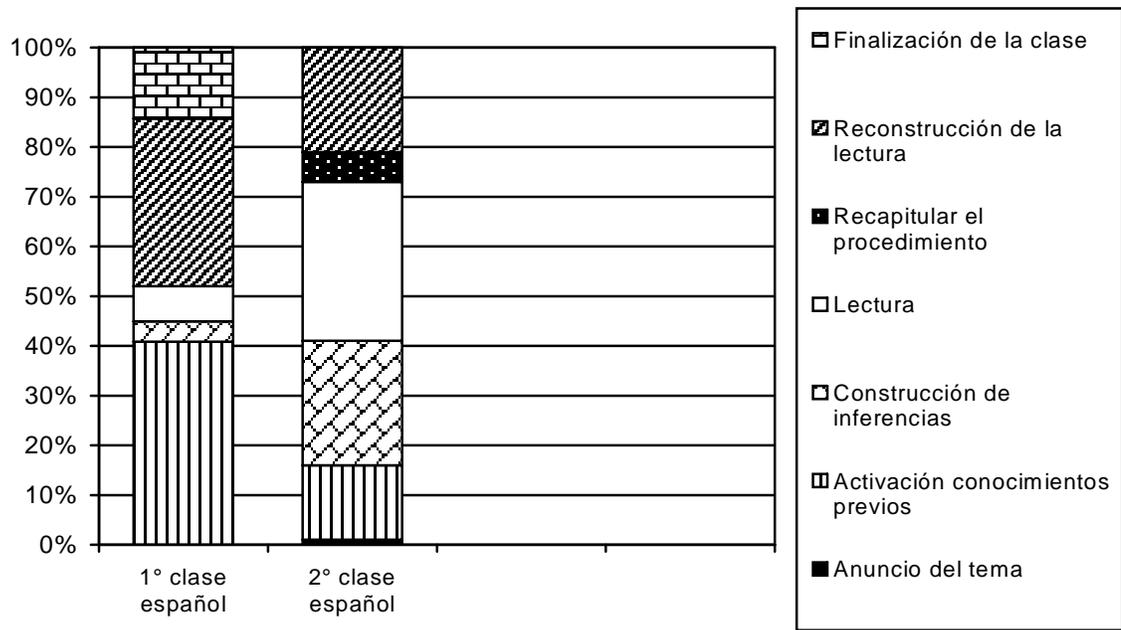
En la 2° clase , la maestra inicia la clase anunciando la actividad que se va a realizar. Después se presenta el desarrollo de la clase con cuatro segmentos de interactividad: activación de conocimientos previos, construcción de preguntas antes de la lectura, recapitular el procedimiento seguido para la lectura y reconstrucción de la lectura. La maestra finaliza la clase preguntándoles a los niños ¿les gustó el viaje?, ¿aprendiste más en equipo que sola? y ¿qué debemos guardar al trabajar en equipo? (silencio y estar atentos, respondieron los alumnos). Por lo mismo, no se observó un momento de finalización o de síntesis del tema trabajado. No obstante, a diferencia de la primera clase, en el S.I. de reconstrucción de la lectura, Esperanza y sus alumnos logran generar una conversación que permite reconstruir la lectura, por lo que se observa una negociación de significados en torno a lo leído.

En relación a la organización de los alumnos, en la 1° clase Esperanza solicita a los alumnos que realicen la lectura utilizando un libro para dos niños. En la 2° clase, la docente agrupa a los niños en tríadas y leen sólo usando un libro para los tres. Esta distribución de los estudiantes, rememora el acomodo usado en el PAJ, donde los alumnos trabajan en triadas y comparten una hoja con el ejercicio.

En la 2° clase de español se observó un S.I. de “Recapitular del procedimiento”, en la cual Esperanza pide a los alumnos que recapitulen el procedimiento para realizar la lectura. Este segmento de interactividad, así como el acomodo de los niños en tríadas, aparecen como intentos de la docente de llevar la innovación al aula, pues en las sesiones del PAJ, los alumnos trabajan en tríadas y como parte de las tareas hay periodos de recapitulación del procedimiento. Las diferencias sutiles que se pueden comentar, es que la docente en el aula lo toma para evaluar si los niños siguieron las indicaciones, y en el P.A.J. los periodos de recapitulación y cierre tienen propósitos relacionados con la meta-cognición, en los que se solicita a los alumnos que reflexionen sobre su forma de trabajo y aprendizaje.

En el siguiente mapa de interactividad se pueden visualizar los segmentos de interactividad que se identificaron en ambas clases, su duración y el momento de la clase en donde se presentaron.

Mapa 3. Segmentos de interactividad de las Clases de Español de la Maestra Esperanza



El mapa de interactividad permite apreciar visualmente que las clases de español son diferentes en su estructura, pues la primera tiene un momento de desarrollo y otro de finalización, y la segunda, tiene un momento de inicio y otro de desarrollo. Esta situación supone que Esperanza no utiliza una estructura permanente en sus clases, sino que ésta varía.

En ambas clases se presentan cuatro segmentos de interactividad con una finalidad instruccional similar, estos son los de “activación de los conocimientos previos” y “construcción de inferencias” para rescatar las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes; y “lectura” y “reconstrucción de la lectura” destinados a fomentar la comprensión lectora.

Se continuará con la 2° y 15° sesión del PAJ.

2° sesión PAJ: uso de las reglas para el trabajo en equipo

Segmentos de interactividad Discurso de Esperanza y sus alumnos

Los niños están sentados en tríadas. El inicio de la sesión lo realiza una persona del PAJ. Lee una carta donde se dan las instrucciones de la tarea, que consiste en dibujar las comunicaciones en el mapa de la ciudad, usando las reglas del trabajo en equipo.

<p>Desarrollo de la sesión Clarificar la demanda de la tarea</p>	<p>Tríada 1 M: tienen que recordar las reglas del trabajo en equipo como lo hicieron los alebrijes, ¿entendido?, del trabajo en equipo. Entonces, ¿sí le entendieron qué van a hacer en este mapa?, ¿se acuerdan de lo que dice la carta? A1: no lo escuchaba M: ¿no lo escuchabas?, ¿tu lo escuchaste A2? A2: no (con la cabeza) M: ¿tu lo escuchaste? (dirigiéndose a A3) A3: no, con la cabeza M: tampoco, que les parece si le dan una leidita, quieren leerlo rápido para que vayamos paso a paso, ¿sí o no? A1: sí M: bien (...) M: recuerden ustedes que éste es el mapa de la ciudad, ¿qué vamos a hacer aquí en el mapa de la ciudad?, para construirla porque le falta más cosas, medios de comunicación, aquí dice (indicando la carta) A3: tenemos que ponerle los demás dibujos que faltan Un alumno lee la carta con las instrucciones</p>
<p>Resolución de la tarea en tríada con el apoyo de la maestra</p>	<p>Tríada 1 M: bien, ahora aquí está el mapa, ahora, ¿qué quieren ustedes colocar primero de todos estos servicios que hacen falta? A3: ¿carreteras? M a A3: a ver ¿tú por qué quieres poner carreteras? A3: porque aquí no hay carreteras M: por que no hay, y ¿para qué sirven las carreteras? A3: para que anden los carros M: a ver tú A2: no contesta M: ¿estás de acuerdo en que se coloquen las carreteras primero? (pregunta a A2) A2: (no habla, está con la cabeza agachada) M: ¿por qué A2?, tú di algo mi amor, ¿por qué?, ¿estás de acuerdo en que quieres que primero pongamos carreteras?, di algo A2, a ver mientras A2 piensa, tú di por qué A1: por qué, para transportar las cosas M: ¿están de acuerdos entonces?, pero A2 no está de acuerdo, ¿qué hacemos? A1: convencerla M: ¿qué? A1: convencerla M: convénczanla en lo que yo vengo y voy para allá, díganle por qué y ella que les de su razón A1: si</p> <p>Tríada 2: M: ¿ya están de acuerdo Uds.? A: sí M: ¡Eso!, ¿qué están poniendo primero? A2: estamos poniendo las carreteras M: ah, ¿por qué las carreteras primero? A1: porque ... A2: porque la gente tiene que pasar por aquí M: ah muy bien y es importante estas torres de comu ..., ¿son importantes estas torres de comunicación?, ah muy bien, entonces ahorita regreso La maestra continua apoyando a los alumnos de las dos tríadas (...) A1: maestra ¡ya! M: ¿Las seis torres ya están?, bien, ¿qué nos falta en las torres? A3: ¿la planta de luz? A1: porque la granja (no se escucha lo que continua) M: a ver espérense, vamos a discutir después todos juntos, siéntense. Las otras tríadas del curso continúan trabajando, la maestra se va a su escritorio</p>

En la 2° sesión del PAJ, el inicio y el cierre lo realizó una persona del proyecto. En la 15° sesión que se describirá a continuación, el inicio lo realiza una persona del proyecto y la maestra lleva a cabo el cierre de la sesión.

15° sesión PAJ:
elaboración de los diálogos de una historieta

Segmentos de interactividad

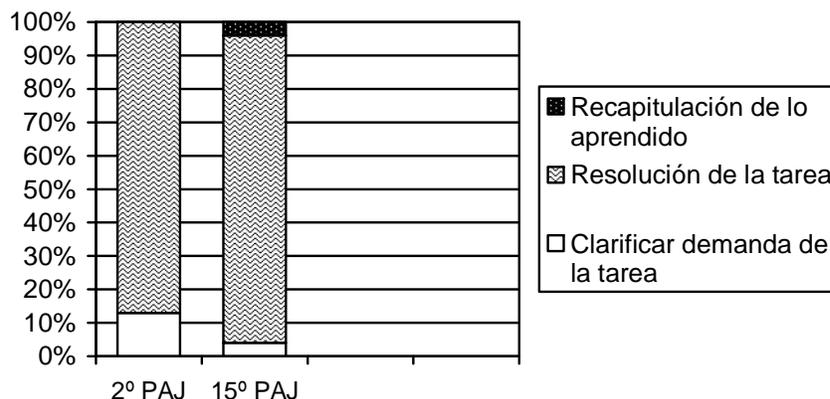
Discurso de Esperanza y sus alumnos

	Los alumnos tienen una hoja con los dibujos de una historieta y deben elaborar el diálogo entre los personajes, de acuerdo a la secuencia presentada en las ilustraciones
Desarrollo de la sesión Clarificar la demanda de la tarea	<p>M: a ver las indicaciones, fuerte y clara</p> <p>A2: (lee) a continuación se presentan tres historias diferentes, cada historia debe ser contestada con diálogos en el espacio que se les indica. Deberán ustedes escribir y ponerse de acuerdo</p> <p>M: deben ponerse de acuerdo, lista A4 porque tenemos que cooperar todos</p> <p>A2: yo ya se qué</p> <p>M: a ver tú nos vas a dar tu idea de qué poner en el primer cuadro, ¿cómo se llaman estos?</p> <p>A1: diálogos</p> <p>M: no</p> <p>A4: globos</p> <p>A3: globos</p> <p>A1: globos</p> <p>M: globos, ya lo vimos en la historieta, sí las parte de, aquí dentro van los que dijo ella, ¿como se llaman?</p> <p>A1: diálogos</p> <p>A2: diálogos</p> <p>M: los diálogos, bien,</p>
Resolución de la tarea en tríada con el apoyo de la maestra: construcción del dialogo	<p>M: (...) ahora ¿cómo vamos a iniciar?</p> <p>(...)</p> <p>M: ¿Qué pondremos?, ¿qué crees que piense este señor?</p> <p>(...)</p> <p>M: ¿Cómo quedaría el enunciado?</p> <p>(...)</p> <p>A2: "no le vas a dar a las bolas" (refiriéndose a un dibujo donde un personaje está jugando bolwing)</p> <p>M: eso, ¿quién no le a dar a la bola?, ¿les pondremos un nombre? O así nada más. Ahora ¿quien va a escribir?, tú ya escribiste, a ver A4 o tú A3, recuerden el guión, como empezó la maestra, con guión</p> <p>A2 dicta a A3: "no le vas a dar a las bolas"</p>
Resolución de la tarea en tríada con el apoyo de la maestra: dramatización del diálogo	<p>M: bueno ya terminamos. Ahora dice que seguimos (...), ¿cuál quieren representar entre nosotros?</p> <p>Los niños dramatizan el diálogo de una historieta usando su voz como recurso</p>
Resolución de la tarea en tríada con el apoyo de la maestra: escribir el diálogo en computadora	<p>M: pónganse de acuerdo, no agarren la cosa al mismo tiempo (refiriéndose al mouse)</p> <p>M: ¿quién sabe usar la computadora de los dos?</p> <p>A: yo más o menos</p> <p>A: yo más o menos</p> <p>M: también</p> <p>Los niños escriben el diálogo en la computadora</p>
Cierre de la sesión Recapitulación de lo aprendido y comentarios sobre su funcionalidad	<p>M: muchachos atención para que ya se cierre esto, pónganse de pie para verlos mejor, aquellos que están hasta allá, contamos uno, dos, tres, recuerden dejen las computadoras, vamos a escuchar, A1 y A2, bien. Vamos a cerrar el día de hoy, quiero que alguien de ustedes me diga rápidamente que aprendimos el día de hoy, alzando su manita</p> <p>A: a hacer diálogos</p> <p>M: a hacer diálogos y esos diálogos, ¿cómo se hacen?</p> <p>A: con guiones</p> <p>A: con guiones largos</p> <p>M: ¿Para qué nos sirve?</p> <p>A 30: lo que puede decir un personaje</p> <p>M: ¿lo que puede decir un personaje?, y el diálogo ¿se hace con uno o más personajes?</p> <p>A 30: con más, uno o más personajes</p>

M: bien, vamos a ver, entonces ¿para qué les va servir el diálogo?
 A: para hacer obras de teatro
 M: para representar obras de teatro, ¿para qué más?
 A 31: para un cuento
 M: ¿cómo?
 A 31: para que cuando tengan que hacer un cuento
 M: para hacer un cuento, a ver, ¿para qué otra cosa?, ¿para qué otra cosa?, apenas vieron a Gulliver, ¿se acuerdan de la lección de Gulliver?
 A: sí
 A. sí
 M: ¿cómo venía?
 A: ¿para hacer historietas?
 M: para hacer historietas, muy bien

En el siguiente mapa, se puede apreciar los segmentos de interactividad que se presentaron en ambas sesiones.

Mapa 4. Interactividad de la Maestra Esperanza en las sesiones del PAJ



El mapa de interactividad muestra que primero se presenta un S.I. para clarificar la demanda de la tarea y luego un S.I. de resolución de la tarea. En la 15ª sesión hay un S.I. de recapitulación de lo aprendido, donde la maestra conduce un diálogo con los alumnos para recapitular lo aprendido en esta sesión, estableciendo vínculos con los contenidos trabajados en las clases de Español.

En la siguiente tabla se muestran los segmentos de interactividad de las clases y sesiones del PAJ. Entre paréntesis se indica la duración de cada S.I. considerando el porcentaje de turnos que se presentó en cada segmento.

Tabla 12. Segmentos de interactividad en las clases de Español y en las sesiones del PAJ

1º español	2º español	2º PAJ	15º PAJ
Desarrollo de la clase	Inicio de la clase	Desarrollo de la sesión	Desarrollo de la sesión
Activación conocimientos previos sobre el género literario de la lectura y anuncio del tema (13%)	Anuncio del tema (1%)	Clarificar la demanda de la tarea (13%)	Clarificar la demanda de la tarea (5%)
Recapitular y dar una	Desarrollo de la clase	Resolución de la tarea	Resolución de la tarea

definición (5%)	Activación conocimientos previos antes de la lectura (15%)	en tríada con el apoyo de la maestra (87%)	en tríada con el apoyo de la maestra: construcción del dialogo (72%)
Activación de conocimientos previos sobre el tema de la lectura (22%)	Construcción de inferencias: preguntas antes de la lectura, con todo el grupo y en triadas (25%)		Resolución de la tarea en tríada con el apoyo de la maestra: dramatización del diálogo (9%)
Anuncio de la actividad: lectura en parejas (2%)	Lectura y búsqueda de respuesta en la lectura en triadas (32%)		Resolución de la tarea en tríada con el apoyo de la maestra: escribir el diálogo en computadora (10%)
Construcción de inferencias en base a las ilustraciones del texto (4%)	Recapitular del procedimiento seguido en la lectura y en la búsqueda de las respuestas (6%)		Cierre de la sesión Recapitulación de lo aprendido y comentarios sobre su funcionalidad (4%)
Lectura en parejas (7%)	Reconstrucción de la lectura a través de preguntas y respuestas formuladas por los alumnos (21%)		
Reconstrucción grupal de la lectura a través de aportaciones individuales (33%)			
Finalización de la clase			
Intento de recapitulación (14%)			

Los segmentos de interactividad muestran nuevamente dos contextos diferentes: español y PAJ. En las clases de español, Esperanza trabaja de acuerdo a los contenidos de la materia. En las sesiones ajusta su práctica y apoya a los alumnos en los ejercicios que deben realizar como parte del Programa Aprendiendo Juntos.

Por otro lado, al comparar el porcentaje de turnos en el discurso, en las clases y en la 2° sesión, la maestra y los alumnos comparten un 50%. En la última sesión, los estudiantes tienen un leve predominio de un 10%, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 13. Porcentaje de turnos de la Maestra Esperanza y sus alumnos

	1° español	2° PAJ	2° español	15° PAJ
Turnos de la maestra	52%	48%	50%	45%
Turnos de los alumnos	48%	52%	50%	55%

Cuando se analiza quién inicia los intercambios, los datos muestran mayor variación, pues los alumnos progresivamente van iniciando un porcentaje mayor de intercambios, como se muestra a continuación.

Tabla 14. Porcentaje de intercambios iniciados por Esperanza y sus alumnos

	1°español	2° PAJ	2°español	15° PAJ
Iniciados por la maestra	88%	82%	80%	72%
Iniciados por los alumnos	12%	18%	20%	28%

Los alumnos van aumentando su participación en cuanto a iniciar los intercambios en el discurso, como se observa en la 2° clase de español y en la 15° sesión del PAJ.

Al triangular la información del porcentaje de turnos y de quién inicia los intercambios, se puede inferir que los alumnos tienen una mayor participación en la 15° sesión del PAJ.

En relación a turnos entre los alumnos sin intervención de Esperanza, estando ella presente, el panorama es el siguiente. En este caso, los datos se presentan indicando frecuencia y porcentaje.

Tabla 15. Frecuencia de turnos de alumnos sin intervención de la maestra Esperanza

N°de turnos de alumnos	1°español	2° PAJ	2°español	15° PAJ
2	10 (77%)	8 (89%)	28 (93%)	28 (82%)
3	3 (23%)		1 (3%)	3 (9%)
4		1 (11%)		2 (6%)
5			1 (3%)	1 (3%)

Tanto en las clases como en las sesiones prevalecen intercambios en los que se presentan dos turnos de alumnos, es decir, habla la profesora, hablan dos alumnos y luego nuevamente habla la profesora. Llama la atención cómo se va incrementando la frecuencia de turnos sin intervención de la maestra, los cuales aumentan en la 2° clase y en la 15° sesión del PAJ. Este dato evidencia la mayor participación que van teniendo los alumnos en el discurso, la cual aumenta desde 13 ocasiones en la 1°clase a 30 veces en la 2° clase. En la 15° sesión del PAJ, se observaron intercambios con 3 y 5 turnos de estudiantes que no se presentaron en la 2° sesión.

En relación a cómo se producen los intercambios entre la profesora y los alumnos, se identificaron diferentes tipos de intercambios que fueron descritos anteriormente y que en el caso de Esperanza se presentaron de la siguiente manera.

Tabla 16. Intercambios maestra – alumnos iniciados por la maestra Esperanza

Tipo	Descripción	1° español	2° PAJ	2° español	15° PAJ.
1	Maestra: pregunta, solicita tarea Alumno: no responde, respuesta no verbal	8%	31%	4%	11%
2	Maestra: pregunta, comenta, solicita tarea Alumno: responde, comenta, hace lo solicitado	32%	27%	34%	23%
3	Maestra: pregunta, comenta, solicita tarea Alumno: responde, comenta, hace lo solicitado Maestra: comenta, repite, retoma implícitamente, reformula	38%	30%	29%	39%
4	Maestra: pregunta, comenta Alumno: responde Maestra: comenta, repite, reformula, amplía y/o Otro Alumno: comenta, repite, reformula, da respuesta diferente	20%	12%	33%	22%
5	Maestra: pregunta, comenta, solicita tarea, Alumno1: responde Alumno 2: repite, reformula, respuesta diferente Alumno 3 o más: repite, reformula, respuesta diferente A veces al final del intercambio Maestra retoma, reformula, comenta	2%			5%

El primer dato que llama la atención es el 31% de intercambios donde la maestra formula una pregunta o les solicita una tarea a los estudiantes y estos no responden. Este tipo de intercambio fue observado en la 2° sesión del PAJ, por dos razones. En la tríada había una alumna que sistemáticamente no respondía las preguntas de la profesora y además por ser la segunda sesión para los niños representaba un nuevo contexto y tipo de tarea, por lo que en ocasiones no le respondían a la profesora. Este tipo de intercambio disminuye en la 15° sesión del PAJ.

Cómo se puede observar en la tabla, tanto en las clases como en las sesiones del PAJ se presentan en porcentajes similares los intercambios del tipo 2, 3 y 4. Los intercambios del tipo 4 - donde participan dos alumnos, uno que pregunta y otro que retoma al compañero o a la profesora - fueron observados en un mayor porcentaje en la 2° clase, evidenciando la mayor participación que van teniendo los alumnos en el diálogo del aula.

En relación a los de intercambios iniciados por los alumnos, el panorama es el siguiente:

Tabla 17. Intercambios Maestra – Alumnos iniciados por alumnos

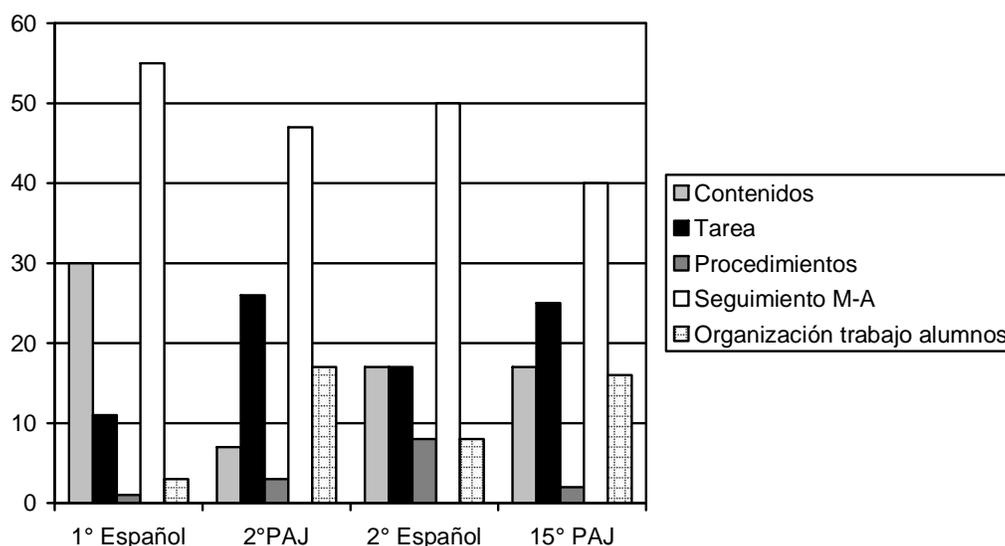
Tipo	Descripción	1° español	2° PAJ	2° español	15° PAJ
I	Alumno : pregunta, comenta Maestra: no responde o da una respuesta no acorde a la pregunta o comentario del alumno	8%	11%	4%	11%
II	Alumno: pregunta, comenta Maestra: responde, comenta	58%	83%	70%	83%
III	Alumno: pregunta, comenta, explica Maestra: responde, reformula, repite, amplía y/o Otro alumno: repite, responde, responde o reformula	17%		19%	
IV	Alumno pregunta, comenta Alumno 1, Alumno 2, Alumno 3 responde, repite, reformula . A veces al final del intercambio Maestra: Comenta, explica	17%	6%	7%	1%

Tanto en las clases como en las sesiones predominaron los intercambios en los que el estudiante hace una pregunta o comentario y la maestra le responde. En la 1° clase se observaron intercambios entre dos o más alumnos, los que se presentaron en bajos porcentajes en la segunda clase y en las sesiones del PAJ.

En general, los datos muestran que los alumnos tienen un predominio en el discurso solo en la 15° sesión, tanto por el mayor porcentaje de turnos, como por el número de turnos sin intervención de la profesora, estando ella presente. La profesora sobrepasa a los alumnos en el inicio de los intercambios y tiende, en las clases y sesiones, a compartir el discurso en un 50% de turnos. A manera de síntesis, los datos presentados no evidencian cambios sustanciales en el porcentaje de turnos profesora - alumnos, comparando las clases de español con las sesiones del PAJ.

Para describir lo que la maestra y los alumnos dicen y hacen en el aula, se presentan las actuaciones de la docente y de los alumnos en los cinco ámbitos anteriormente descritos.

Gráfico 4. Porcentaje de actuación de la Maestra Esperanza en las clases de Español y en las sesiones del PAJ



Aparece con un mayor porcentaje el ámbito de seguimiento y retroalimentación entre la maestra y los alumnos, el cual como se mencionó anteriormente agrupa un mayor número de comportamientos dentro de la lista de actuaciones docentes.

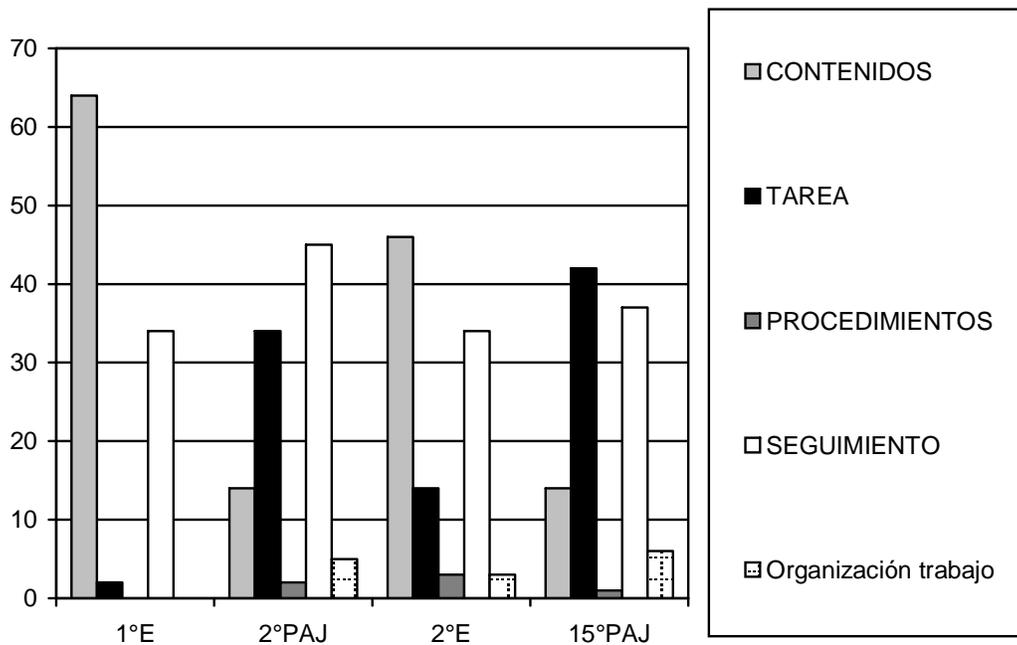
Comparando la primera con la segunda clase de español, se observa que en la 1° Esperanza se centra en el seguimiento y retroalimentación a los alumnos y en los contenidos. En la 2° clase baja el ámbito de seguimiento, los porcentajes en los ámbitos de contenidos y tarea se igualan, y hay un leve incremento en los ámbitos de procedimientos y organización del trabajo de los alumnos. Cómo

se recordará en la última clase, Esperanza se dedica apoyar a las tríadas en la formulación de las preguntas y se presenta un S.I. dedicado a explicitar el procedimiento. Lo que significa que Esperanza en alguna medida va considerando dentro de su práctica, acciones destinadas a apoyar a los alumnos en la resolución de los ejercicios y explicitar los procedimientos para la resolución de las actividades, como muestra del ajuste de la ayuda pedagógica que brinda a los alumnos.

En ambas sesiones del PAJ se observa un mayor porcentaje en el ámbito de la tarea y organización de los alumnos, además del de seguimiento. El porcentaje en el ámbito de contenidos en la 2° sesión, se explica por las correcciones que hace la profesora a la ortografía del texto que escriben los estudiantes y porque nombra los elementos de la historietta, como evidencia de su rol de “enseñar”. En la 15° sesión tenemos el porcentaje más bajo en el ámbito de seguimiento, lo que se puede triangular con el incremento en un 16% en el inicio de los intercambios por parte de los alumnos y en un 7% de incremento de turnos en el discurso (comparando con la 1° clase de español), como muestra de un leve aumento en la participación y traspaso del control desde la profesora hacia los alumnos.

En el siguiente gráfico se pueden apreciar las actuaciones de los alumnos.

Gráfico 5. Porcentaje de actuación de los alumnos de la Maestra Esperanza en las clases de Español y en las sesiones del PAJ



En el caso de los estudiantes, las barras nos muestran que en la clase de español predomina el ámbito de contenidos, además del de seguimiento. Comparando la primera con la segunda clase de español, en esta última los alumnos presentan un mayor número de actuaciones en el ámbito de la tarea.

En las sesiones del PAJ, además del ámbito de seguimiento se observa un predominio del ámbito de la tarea. Además, comparando la 2° con la 15° sesión, se observa un aumento en las actuaciones en el ámbito de la tarea.

Esto significa que las actuaciones de los alumnos en las clases de español se concentran alrededor de los contenidos y en el PAJ en las tareas, como evidencia de la presencia de dos contextos diferentes. Por otra parte, llama la atención que tanto en las clases como en las sesiones, se presenten un escaso número de actuaciones en los ámbitos de procedimientos y organización del trabajo de los alumnos.

A continuación se presenta una tabla con las actuaciones más frecuentes de Esperanza, la que nos permite describir que hace la docente en sus clases y en las sesiones del PAJ.

Tabla 18. Listado de actuación docente de la Maestra Esperanza

	1° clase Español	2° sesión del PAJ	2° clase Español	15° sesión del PAJ
AMBITO: CONTENIDOS				
Formula pregunta sobre contenidos	25%	6%	13%	6%
Nombra, comenta o explica sobre contenidos	5%			
Corrige, pregunta, explica ortografía				6%
AMBITO: TAREA				
Solicita una tarea	5%			
Formula pregunta sobre la tarea		15%		21%
Comenta o pregunta por avance de la tarea (por ejemplo: ¿terminaron?)	5%		8%	
AMBITO: SEGUIMIENTO Y RETROALIMENTACION A LOS ALUMNOS				
Cuestiona y/o solicita argumentación a los alumnos		15%		
Repite el aporte o respuesta del alumno		7%	11%	8%
Retoma aporte o respuesta de alumnos implícita o explícitamente (habla de lo mismo) y reformula (decir de mejor manera o ampliar)	12%		9%	5%
Retoma respuestas de alumnos y formula otras preguntas	7%			7%
Da sugerencias a los alumnos mientras resuelven la tarea				7%
Indica un acierto de los alumnos a través de una palabra (por ejemplo: exacto, interesante)			7%	5%
Estimula la participación y el trabajo (por ejemplo: "eso", "vamos")	6%			
Solicita a un alumno que participe o le da la palabra a un alumno	10%	9%		
AMBITO: ORGANIZACION DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS				
Organiza el trabajo en equipo				7%
Explica, sugiere, comenta sobre organización de alumnos y/o reglas de participación		16%		8%

Nota: se presenta solo los porcentajes mayores o iguales a 5%, en números enteros sin decimal.

La actuación más frecuente de Esperanza en sus clases es formular preguntas sobre los contenidos. En las sesiones del PAJ, las preguntas son para apoyar a los alumnos en la resolución de la tarea. En la primera sesión del PAJ, uno de los propósitos es que los alumnos den su opiniones usando argumentos, por lo que la profesora los cuestiona a través de preguntas que inician con un ¿por qué?. Para mantener la interacción dentro del discurso e ir construyendo el seguimiento maestra-alumnos, la profesora repite o retoma las respuestas de los alumnos.

Tanto en la 1° clase como en la 2° sesión del PAJ, Esperanza les solicita a los alumnos su participación de manera directa, como por ejemplo “Ahora Germán ¿nos podrías aportar algo?, a ver este Yarumi”(1° español), actuación que después presenta un porcentaje menor y que se puede triangular con el aumento en el inicio de los intercambios por parte de los estudiantes. Por último, en ambas sesiones la profesora se preocupa en organizar a los estudiantes o comentar las reglas de participación.

En la siguiente tabla se presentan las actuaciones mas frecuentes de los estudiantes.

Tabla 19. Listado de actuación de los alumnos de la Maestra Esperanza

	1° clase Español	2° sesión del PAJ	2° clase Español	15° sesión del PAJ
AMBITO: CONTENIDOS				
Responde pregunta sobre contenidos formulada por la maestra	39%	9%	17%	5%
Da una respuesta sobre contenidos diferente a la dicha por un compañero	6%		5%	
Formula pregunta sobre contenidos			16%	
Nombra, lee, comenta o explica contenidos	18%	5%		
AMBITO: TAREA				
Responde, comenta, avisa avance de la tarea			8%	
Responde pregunta sobre la tarea		13%		20%
Da sugerencias para resolver la tarea		14%		19%
AMBITO: SEGUIMIENTO Y RETROALIMENTACION CON LA MAESTRA Y LOS COMPAÑEROS				
Repite al compañero			7%	
Argumenta a la maestra		13%		
<i>Responde a una pregunta con un “si” o “no”</i>	14%	13%	10%	9%
Responde a frase o palabra inconclusa	6%			
No responde a la pregunta de la maestra o da respuesta no verbal		14%		
Se ofrece a participar	6%			6%

Nota: Se presenta solo los porcentajes mayores o iguales a 5%, en números enteros sin decimal.

En la 1° clase las actuaciones más frecuentes de los estudiantes son responder a las preguntas realizadas por la profesora sobre los contenidos de la clase y hacer comentarios sobre el tema. En la 2° clase, los alumnos formulan preguntas sobre los contenidos ya que elaboran preguntas antes de la lectura,

y al final de la clase se reconstruye la lectura en base a las preguntas y respuestas que formulan los estudiantes.

En las sesiones del PAJ, los alumnos responden preguntas sobre la tarea y dan sugerencias para resolver la tarea dentro de la tríada. En la segunda sesión, dan argumentos a la profesora para justificar sus respuestas.

Las actuaciones de los estudiantes muestran nuevamente la presencia de dos contextos. En las clases los alumnos están más centrados en los contenidos y en las sesiones en la resolución de la tarea.

De este modo, tanto las actuaciones de la docente como las de los estudiantes, muestran la presencia de dos contextos diferentes. Esperanza en las clases, formula preguntas sobre el contenido. En las sesiones, las preguntas son sobre la tarea. Los alumnos por su parte, en las clases responden preguntas sobre contenidos. En las sesiones, responden preguntas sobre la tarea y también dan sugerencias para resolver la tarea.

5.2.5 En busca de relaciones entre pensamiento – práctica – innovación educativa

5.2.5.a) Comparando la 1° con la 2° clase de la asignatura de Español

Al comparar la primera con la segunda clase de Español, se observa que la primera tiene un momento de desarrollo y otro de finalización; y que la segunda tiene un momento de inicio y otro de desarrollo. En el caso de la 1° clase, Rebeca comienza la clase sin anunciar el tema a los alumnos y de este modo, el inicio solo es tal si se ve en retrospectiva cuando el tema de la clase es anunciado. Por eso, se ha estimado que la 1° clase no tiene una estructura de inicio-desarrollo-finalización. Con el último segmento de la clase, la finalización se hace de manera más explícita en el discurso. Por el contrario, la segunda clase tiene un inicio explícito y un desarrollo, pero carece de un momento de finalización porque la docente después de estar conduciendo frente a todo el grupo, se dedica a revisar los cuadernos de los niños y luego con el toque de campana para el recreo, da la instrucción de guardar el cuaderno y salir al recreo. Visto desde el tratamiento del tema, se considera que no hay un cierre del tema.

Los segmentos de interactividad de ambas clases son similares: activación de conocimientos previos antes de la lectura, lectura y reconstrucción de lo leído. En la 2° clase, se tiene un S.I. dedicado a recapitular el procedimiento seguido en la lectura. Este segmento llama la atención porque no se presenta en la primera clase y porque recuerda las recapitulaciones realizadas en el cierre de la sesiones del PAJ y por lo mismo, da indicios de cómo Rebeca intenta llevar el PAJ al aula.

En este punto, es posible establecer relaciones entre el pensamiento de Esperanza y los segmentos de interactividad que se construyen en sus clases. Como parte de su pensamiento se destacó la utilización de actividades para activar los conocimientos previos de los estudiantes, a modo de introducción,

motivación y para “traer al salón” las experiencias de los niños. Lo que hace justamente Esperanza en la primera clase es solicitar a los alumnos que narren alguna leyenda conocida, y en la segunda, que dibujen y describan un huracán, con la intención de introducir el tema y asociarlo a las vivencias de los alumnos. Así mismo, se caracterizó su pensamiento por el uso de inferencias previas a la lectura. En la primera clase, solicita a los estudiantes anticipar de qué se va a tratar la lectura en base a las ilustraciones del texto y en la segunda, les pide formular preguntas antes de comenzar a leer. Cuando se le preguntó a la maestra por qué lo realiza antes de la lectura, comenta que es para que los alumnos vayan imaginado, se les haga más fácil y que “previo a la lectura es para que ellos fueran ¿qué sería?, infiriendo lo que vamos a ver” [er09.04.02]. De este modo, para Esperanza, retomar las experiencias previas de los estudiantes sobre el tema, antes de comenzar a leer y favorecer que elaboren inferencias sobre lo va a tratar el texto, aparece como una teoría en uso, que es constitutiva de su pensamiento y que al observarlo dentro su práctica, se constata que orienta sus acciones.

En la cuanto a las actuaciones de la profesora en la segunda clase, el ámbito de contenidos se iguala al de la tarea y presentan un leve aumento los ámbitos de procedimientos y organización del trabajo de los alumnos. En ambas prevalece el ámbito de seguimiento mutuo. En la última clase, se presentan en un mayor porcentaje actuaciones donde Esperanza repite el aporte o respuesta del alumno e indica un acierto de los alumnos a través de una palabra.

En las actuaciones de los estudiantes, en la 2° clase baja el porcentaje de actuaciones en el ámbito de contenidos y sube el ámbito de la tarea. Aumenta la formulación de preguntas sobre contenidos, las respuestas o comentarios sobre el avance de la tarea y repetir las respuestas o comentarios de los compañeros.

En síntesis, Esperanza y los alumnos en la segunda clase, presentan un mayor número de actuaciones en el ámbito de la tarea. En el caso de la profesora contenidos y tareas se igualan, y en los alumnos sube en un 12%. Intentando relacionar estos datos con la información anteriormente presentada en relación a cómo el PAJ refuerza la práctica de la profesora, hay evidencia para afirmar que la participación en el programa ayuda a la profesora a focalizar parte de su actuación en brindar apoyo a los alumnos para la resolución de los ejercicios o tareas, como muestra de una mayor sensibilización de la docente hacia el ajuste de la ayuda pedagógica que brinda a los alumnos.

Por otra parte, en cuanto a cómo se acomodan los alumnos, en la primera clase trabajan dos niños con un solo texto y en la segunda trabajan sentados en tríadas con un solo cuaderno. Esta organización de los alumnos claramente es una imitación de la forma de sentarse en las sesiones del PAJ. Esperanza nos comenta que en la primera clase tiene el propósito de que los niños aprendan a compartir y que en la segunda es para que se ayuden.

Podemos interpretar que la organización de los niños en subgrupos puede ser un indicio que cómo la profesora intenta llevar el PAJ a su aula, a la vez que nos da evidencia de que su concepción del trabajo en equipo va cambiando,

como se puede apreciar en las siguientes frases. Comenta que antes colocaba a sus alumnos a trabajar por equipos, “lo hacía antes pero después lo dejé, por lo mismo, porque me afectaba la garganta, hablaban mucho”. Cree que el trabajo en equipo que se realiza en las sesiones del programa le ha servido “porque en el salón antes era mucho el escándalo que hacían”, en cambio ahora “se tranquilizan, platican un ratito pero ya después se adentran al trabajo”. Cuando ve el video de la 2° clase donde ella acomodó a los niños en triadas, reflexiona diciendo “me he dado cuenta que en equipo los niños se ayudan, se piden opiniones entre ellos y para que se enriquezca más el trabajo” [er. 19.04.02]. Como es posible apreciar sus creencias sobre el trabajo en equipo han sido influenciadas por la participación en el programa y se han concretizado en prácticas en el aula.

Por lo tanto, en resumen, se tiene que, por un parte que en la 2 ° clase, existe evidencia que tanto la profesora como los alumnos presentan un mayor número de actuaciones en el ámbito de la tarea. Por otra, también hay evidencia que la maestra agrupa a los niños en equipos y que su concepción del trabajo en grupo, ha tenido variaciones como resultado de la participación en el programa. Tanto los datos en relación al mayor porcentaje de actuaciones en el ámbito de la tarea como al uso del trabajo en equipos, son coincidentes en evidenciar que la participación de la profesora en el PAJ facilita que ella -en alguna medida- desarrolle una mayor orientación hacia el aprendizaje.

5.2.5.b) Comparando la 2° con la 15° sesión del PAJ

Como ya hemos señalado, las sesiones del PAJ tienen una estructura dada por la organización del programa. Por lo tanto, Esperanza apoya a los alumnos en las actividades programadas.

En relación al discurso en la 15° sesión, los alumnos ocupan un 45%, esto es un 3% más que en la 2° clase. Donde se ve una mayor ganancia es en el inicio de intercambios, donde los alumnos suben de un 18% a un 28%. Así mismo en la 15° sesión, hay intercambios con participación de 3 y 5 turnos de alumnos.

Dentro de los intercambios iniciados por Esperanza, tanto en la 2° como en la 15° sesión, tenemos intercambios del tipo 3, 4 y 5. En los intercambios iniciados por los alumnos, en ambas sesiones predomina el tipo II.

En cuanto a las actuaciones de la profesora, en la 15° sesión baja el ámbito de seguimiento mutuo y sube el ámbito de contenidos por las correcciones de ortografía que hace la docente al texto que escriben los alumnos. En la 15° sesión también hay un aumento en las actuaciones de la docente referidas a retomar a los alumnos, formular preguntas y dar sugerencias sobre la tarea.

En las actuaciones de los alumnos hay un aumento en el ámbito de la tarea y un descenso en el ámbito de seguimiento, lo que se explica por un aumento en las actuaciones dirigidas a responder preguntas sobre la tarea y dar sugerencias para resolverla.

Sintetizando, se observa que al comparar la 15^o sesión con la 2^o, tanto la docente como los alumnos tienen una mayor porcentaje de actuaciones en el ámbito de la tarea. Lo que concuerda con la caracterización que se hizo del PAJ sobre la base de las actuaciones de la profesora y de los alumnos, donde aparece como un contexto en el cual prevalece el ámbito de la tarea.

5.2.5.c) Comparando las clases de Español con las sesiones del PAJ

Tomando como referencia la 1^o clase, la 2^o sesión del PAJ, la 2^o clase y la 15^o sesión del PAJ, tanto en el porcentaje del discurso como en el inicio de intercambios se observa un leve descenso en la participación de la profesora y por ende, un aumento en la participación de los alumnos, quienes en la 15^o sesión presentan su mayor ganancia con un 55% del discurso y un 28% de inicio de intercambios. Por lo tanto, es posible inferir que en la segunda clase, en la 2^o y 15^o sesión, los alumnos tienen cierto incremento en su participación.

Los datos derivados de la actuación de la profesora evidencian que en la 1^o clase se centra alrededor de los contenidos, y en la 2^o, el ámbito de contenidos se igualó al de la tarea. En las sesiones se concentra en la resolución de la tarea y en la organización del trabajo de los alumnos, además del seguimiento mutuo que siempre estuvo presente tanto en español como en PAJ. No obstante, en la 15^o sesión el seguimiento por parte de la profesora descendió a su valor más bajo.

En el caso de los alumnos, el panorama es diferente. En español se centraron en los contenidos y en el seguimiento, no obstante en la segunda clase además de los contenidos se presentó un porcentaje en el ámbito de la tarea mayor al que se presentó en la primera. En el programa se centraron en la tarea y en el seguimiento e inclusive en la 15^o sesión, la tarea superó a seguimiento presentando su valor más alto.

Por lo tanto, los datos muestran una posible influencia del PAJ, porque tanto la profesora como los alumnos en la segunda clase de español destinan más actuaciones dedicadas a resolver la tarea, evidenciando una posible influencia del programa de innovación en las clases de español. Esto es una evidencia del ajuste en la ayuda pedagógica, pues no es lo mismo dar una tarea y dejar a los alumnos que la resuelvan solos, que brindarles apoyo. Al brindar ayuda para la resolución de los ejercicios, la maestra muestra un cierto aumento en su dedicación a apoyar a los alumnos en la resolución de la tarea. Por lo tanto, se puede interpretar que la acción pedagógica está más focalizada en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Para Onrubia (2003), el ajuste de la ayuda pedagógica a la actividad constructiva del alumno evidencia una ayuda de parte del docente que se centra en apoyar el aprendizaje del estudiante y que se valora de manera positiva dentro de un rol constructivista del profesor.

En el supuesto de que apoyar a los alumnos en la resolución de las tareas evidencia una ayuda pedagógica hacia el proceso de aprendizaje del alumno, los datos permitirían interpretar que el PAJ como innovación educativa, logra promover en algún modo, una mayor focalización de parte del docente hacia al

aprendizaje de los estudiantes; y con ello a su vez, responder al propósito general de las innovaciones en términos de centrarse en el proceso de aprendizaje de los educandos (Maehr y Midley, 1996).

En relación a la diferencia de contextos observadas entre las clases de español y las sesiones del PAJ, se observan las relaciones más claras en las actuaciones de los estudiantes que en la profesora. Ellos en las clases se centran alrededor de los contenidos y las sesiones alrededor de la tarea. En la docente, los contenidos tienen relevancia tanto en la 1° como en la 2° clase, no obstante, en la 2° el ámbito de la tarea se iguala al de contenidos.

5.2.5.d) Estableciendo relaciones con el pensamiento de Esperanza

En síntesis, al comparar la 1° con la 2° clase se observa que tanto la profesora como los alumnos en la segunda clase tienen un mayor número de actuaciones en el ámbito de la tarea. Ese ámbito desde la 2° sesión comparativamente obtuvo un mayor porcentaje en las sesiones del PAJ que en las clases de español, por lo que es posible sostener que una posible influencia del programa en la práctica de la profesora fue que la hizo más sensible al apoyo que ella puede brindar a los alumnos en la resolución de los ejercicios o tareas.

Para buscar vínculos con esta primera afirmación, se cuenta con las entrevistas en las que Esperanza ha comentado que la participación en el programa la ha motivado a reflexionar sobre las preguntas que le formula a sus alumnos y cómo estas preguntas pueden estar más dirigidas para generar en el aula un diálogo más focalizado hacia el apoyo que ella puede brindar a los alumnos. Por ejemplo, en el segmento de interactividad que se presenta en la segunda clase, cuando los estudiantes elaboran preguntas antes de leer y ella pasa por las mesas revisando y dando sugerencias, se tiene una muestra del apoyo que la profesora da a los alumnos. Tanto la reflexión que la profesora hace sobre las preguntas que realiza a los alumnos, como la guía que les brinda mientras los niños elaboran sus preguntas son evidencias de que cómo Esperanza le va dando más relevancia al apoyo que le puede brindar a los niños en la resolución de las actividades. Esto se puede interpretar como una sensibilización hacia el ajuste de la ayuda pedagógica.

Esta sensibilización desde una perspectiva constructivista, da cuenta del rol del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La participación en el programa provoca una reflexión en la profesora sobre su rol como docente que se traduce en actuaciones docente vinculadas a apoyar a los alumnos en la resolución de las tareas. Por lo tanto, es posible inferir que la profesora transita por un proceso de cambio en sus concepciones sobre su rol docente. Este proceso se relaciona dialécticamente con su práctica, porque por un lado, presenta actuaciones para proporcionar un ajuste de la ayuda pedagógica, y por otro, la propia práctica brinda elementos para la reflexión y análisis de su rol como profesora.

Por otra parte, ya se ha señalado que tanto en la primera como en la segunda clase Esperanza agrupó a los niños para que conformaran equipos de trabajo. Y si bien es cierto, se ha visto como un imitar y llevar la innovación al aula; y

además el trabajo en grupo es una práctica habitual de los maestros, no es menos cierto que sus comentarios reflejan que ella observa que la participación en el programa ha beneficiado a los estudiantes en su concentración y capacidad para trabajar en grupos y por otro lado, la ha convencido a ella misma que el trabajo en equipo es también una oportunidad para que los alumnos compartan sus ideas y se apoyen en el aprendizaje.

En este sentido, la dinámica misma del PAJ al utilizar el trabajo en equipo, le muestra a la profesora, su utilidad como estrategia para promover el aprendizaje, al punto de que le permite observar un beneficio para los alumnos. Dice “me he dado cuenta que en equipo los niños se ayudan, se piden opiniones entre ellos y para que se enriquezca más el trabajo” (er19-04.02). Este cambio en su concepción, influencia su pensamiento y práctica.

Por ultimo, se hará referencia al uso de estrategias para la comprensión de textos, que la maestra realiza al trabajar dos lecciones del libro de texto, una sobre el Porfiriato y otra sobre la Agricultura. En los comentarios de la profesora se observa que Esperanza se propone como meta personal derivada de su participación en el programa, el llegar a entender y aplicar estas estrategias en la comprensión de las lecturas de los libros oficiales de texto. Esperanza transita por un proceso que va desde conocer las estrategias que se utilizan en el programa, relacionar estas estrategias con las mencionadas en el libro para maestros (de español) de la SEP, hasta utilizar estas estrategias en las actividades en las sesiones del programa y en las actividades desarrolladas en el aula. Este análisis también refleja que el PAJ, logra incidir en el pensamiento y práctica de la profesora.

Por lo tanto, a manera de síntesis es posible afirmar que los datos sobre su práctica y pensamiento arrojan información sobre tres aspectos que han sido influenciados por su participación en el PAJ:

- una mayor dedicación a apoyar a los alumnos en la resolución de las tareas
- uso y cambios en su concepción del trabajo en equipo
- comprensión y uso de algunas estrategias de comprensión y producción de textos.

6. Discusión

La discusión se va a presentar en el siguiente orden. Se iniciará comentando el proceso de cambio en ambas profesoras. Posteriormente se van a retomar los términos “teorías que orientan la acción y teorías en uso”. Luego se continuará retomando los constructos utilizados para describir la práctica docente. Y finalmente, se hará mención al método usado en la investigación.

I. En relación al proceso de cambio.

Como se mostró en el capítulo anterior, la participación en las sesiones del programa tiene impacto en la práctica y en el pensamiento de ambas profesoras. La indagación que hizo del pensamiento, la descripción y análisis de la práctica dieron cuenta del proceso de ambas maestras al participar en el PAJ, así como de los cambios que se generaron. El propósito de esta discusión va a ser justamente tratar de entender - a la luz de las aportaciones teóricas que guiaron la investigación - el proceso de cambio que se generó en las profesoras.

Uno de los supuestos de este estudio fue que el pensamiento y la práctica que trae consigo el profesor son el soporte donde se instalan las propuestas del PAJ. En primer lugar, porque obviamente el profesor no es una “tabula rasa”, sino que por el contrario trae un bagaje de experiencias, conocimientos y creencias que constituyen el pensamiento del profesor, que le sirve de marco de referencia personal para entender y guiar sus acciones como docente. Justamente lo que hizo este estudio fue indagar el pensamiento y las prácticas, que las profesoras traen consigo cuando inicia su participación en el PAJ.

Lo primero que hay que señalar en este sentido, es reafirmar que el pensamiento del profesor está presente en las dos maestras y en los docentes en general, y por lo tanto es susceptible de indagación, como se hizo en este estudio y se ha realizado en otras investigaciones (Arbesú, 2002; Figueroa, 2002; Gutiérrez, 2002; Elizalde, 2002; Díaz Barriga, 1998; Monroy, 1998; Velásquez, 2000).

En el caso de Rebeca, la profesora cuenta con un conjunto articulado de ideas sobre la enseñanza, asumido por la profesora como un sistema o un marco de referencia personal que guía sus acciones en el aula y del cual, la docente puede expresarse y describirlo porque al parecer son explícitas para ella. Por lo mismo, se hizo expedito explorarlas y observarlas dentro de su práctica. Al comenzar a participar en la innovación, la profesora considera que sus ideas están presentes en el PAJ, y como además el programa viene de personas que ella valora como “expertos”, su pensamiento se refuerza y el PAJ reafirma su estilo de enseñanza.

El pensamiento y práctica de Rebeca, encuentra sintonía con el programa, en relación al rol más protagónico que se le asigna al estudiante en el aprendizaje y en proponer actividades que estimulan al alumno a pensar, en vez de entregarle la información totalmente elaborada. Los ejercicios desarrollados en el PAJ, vienen a ratificar el pensamiento de la profesora. El encuentro entre el

programa y el pensamiento y práctica de la maestra, vienen a reafirmar la idea de la profesora de “darle masticado todo el niño no lleva a ningún camino” (e 06.03.03). La comprensión subjetiva que hace la profesora de la innovación constituye un puente, que le permite comprender y actuar en el PAJ, y reafirmar su práctica.

Por otra parte, la descripción de la práctica arrojó información sobre cómo la profesora promueve un rol más activo y cómo trata de que tanto ella como los compañeros apoyen el aprendizaje de los alumnos. La descripción del traspaso del control que se produce en las sesiones del programa, suman antecedentes para comprender el proceso de la profesora al participar en el PAJ y la apropiación que hace de la innovación. Así mismo, al entrelazar los datos sobre el pensamiento y la práctica de Rebeca, es posible derivar una consistencia que reafirma la relación dialéctica que se establece entre el pensamiento y la práctica del docente.

En el caso de Esperanza, fue más difícil indagar e interpretar su pensamiento. Incluso la misma profesora comenta que le cuesta comunicar sus ideas y expresar las intenciones pedagógicas de sus acciones. Por lo mismo, su pensamiento aparece difuso e implícito, y da la impresión que está menos consolidado o trabajado por ella misma. No obstante, la observación de su práctica da pistas sobre las creencias que orientan las acciones de la profesora. En este caso, al parecer el pensamiento no está tan ligado con las propuestas del PAJ, además que la misma innovación no contiene la funcionalidad que la maestra espera. El encuentro entre Esperanza y el PAJ es complejo, la profesora se siente observada e insegura, y transita por un proceso en el que paulatinamente va ganando confianza, y va comprendiendo y aplicando las sugerencias del programa.

En el caso de Esperanza, ella enfrenta la innovación con un grado de inseguridad sobre su quehacer docente, que es previo a la implementación del programa en la escuela. Como esta percepción es parte del pensamiento de la profesora, está también presente en la relación que establece la profesora con el programa. La participación en el PAJ, le permite a la profesora compartir sus percepciones y observar prácticas diferentes a la suya. EL PAJ por un lado, le muestra otras prácticas y por otro, viene de personas que ella valora como especialistas. La relación que establece la maestra con el programa, está orientada por un criterio de funcionalidad (Fullan y Stiegelbauer, 1997). Esperanza vincula las estrategias de comprensión y producción de textos trabajadas en el PAJ, con habilidades de lectura que se proponen en la guía para maestros de la SEP, e intenta usarlas en las lecturas del libro de texto del alumno, de la asignatura de español. La comprensión subjetiva que hace Esperanza del PAJ, está orientada por un criterio de funcionalidad y aplicación directa al aula, en términos que ella espera alternativas para mejorar su quehacer docente y disponer de una mayor seguridad como profesora.

La descripción del proceso por el cual transitan ambas profesoras para relacionarse, comprender y usar las propuestas de la innovación, ejemplifica la construcción de un significado subjetivo de la innovación por parte de las profesoras y permite explicar el proceso de cambio.

Los resultados dan cuenta de que el profesor no es una *tabula rasa* frente a una innovación, sino por el contrario, su pensamiento aparece como una base de experiencias, ideas y conocimientos donde entra a dialogar la innovación (García, 1997). El maestro frente a la innovación, al igual que cualquier persona frente a un acontecimiento nuevo, trata de entenderlo desde su propio marco de referencia, y por lo tanto, genera una comprensión que se basa en sus conocimientos previos, elaborando un significado personal del nuevo acontecimiento. Y esto es lo que hicieron Rebeca y Esperanza, van intentando comprender el PAJ desde su propio pensamiento, elaborando una comprensión subjetiva de la innovación.

No obstante, frente a una innovación educativa que el profesor tiene que comprender, usar e incorporar a su práctica, no se espera que el docente la entienda a su modo, sino que se espera que entre el profesor y la innovación se construya un significado compartido de la innovación, una manera de ver y hacer en el aula, que sea compartida por el profesor y el programa de innovación. Cuando Fullan y Stiegelbauer (1997) refieren a que innovar supone una construcción de significados compartidos, aluden al grado de cercanía que se espera se logre entre lo que entiende y hace el profesor y lo que propone la innovación. Entre el docente y la innovación es necesario construir una parcela compartida de significados sobre la manera de ver y hacer, en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La descripción de la relación que Esperanza y Rebeca establecen con el PAJ, ilustra la comprensión que paulatinamente van logrando las docentes sobre la innovación. Como es sabido, el aprendizaje no es de todo o nada, sino que supone idas y venidas, en un proceso en el que hay encuentros y desencuentros entre el conocimiento previo y el nuevo. Al indagar el pensamiento de las profesoras y describir su participación en el PAJ, lo que se hizo fue describir el proceso por el cual las profesoras van estableciendo vínculos entre su pensamiento y práctica y las propuestas de la innovación. Es decir, se pudo acceder al significado subjetivo del cambio, a la comprensión personal que hicieron las profesoras del PAJ (Bolívar, 1999; Fullan y Stiegelbauer, 1997; García, 1997). En esta elaboración personal toman algunos sugerencias y lineamientos y dejan otros. ¿Cómo se produce esta discriminación?. Probablemente se toman aquellas maneras de ver y hacer en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, que están cercanas al pensamiento y práctica del profesor y qué además resultan funcionales para el quehacer docente. En el caso de Rebeca, retoma el rol del alumno y del profesor, que es compatible con su pensamiento y que el PAJ viene a reafirmar. En el caso de Esperanza, el uso de estrategias de comprensión y producción de texto, que ella intenta comprender y aplicar en el aula.

Cuando se le pregunta a las maestras, que le sugiere el programa a los profesores, las respuestas de Rebeca refieren a la planeación, asumir un rol de guía y permitir que los alumnos construyan sus conocimientos. Esperanza por su parte, hace referencia al uso de estrategias de comprensión y producción de textos, al trabajo en equipo y a la planificación. Los comentarios de ambas docentes dan cuenta de la comprensión subjetiva que ellas van elaborando de la innovación.

Queda preguntarse como las profesoras logran detectar las estrategias y lineamientos derivados del PAJ. Ellas mismas señalan que observan a los facilitadores del programa en las sesiones con los alumnos, tienen un manual, talleres y asesorías, de tal modo que de este conjunto de acciones y prácticas van detectando las características explícitas e implícitas del programa. Es a través de las sesiones y en el diálogo que se produce en distintas instancias que se genera un espacio de intercambio, como un contexto propicio para la construcción compartida de significados entre las profesoras y quienes encarnan la innovación. Se supone que estos espacios de intercambio son el caldo de cultivo para que se genere en las profesoras el proceso de reflexión que trae consigo el cambio. Es este proceso de reflexión personal, sobre el cual algunas pistas dieron las profesoras en sus comentarios, el que va permitiendo la elaboración de un significado subjetivo de la innovación.

El proceso de reflexión de las profesoras se refleja en sus comentarios finales, en relación a la participación en el programa. Rebeca dice “para mí es como si yo hubiera llevado un curso en la práctica” (er 28.05.02). Esperanza comenta “fue como un curso que me ayudó” (er 27.05.02). Las docentes hacen una valoración de acceder no solo a una explicación declarativa de una metodología de trabajo con los alumnos, sino que por sobre todo, poder observar su aplicación en el trabajo directo con los estudiantes.

Como se señaló en el marco teórico, innovar supone cambios en tres dimensiones del quehacer educativo: materiales didácticos, estrategias de enseñanza y/o creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (Fullan y Stiegelbauer, 1997). En el caso del PAJ, como propuesta alternativa, propone cambios en los tres elementos. No obstante, las profesoras no retoman todas las propuestas. En el caso de Rebeca, se afirma su estrategia de formularle preguntas al alumno, su creencia de hacerlo pensar y no darle todo masticado, esto de “no darle todo pero tampoco dejarlo solo”, así como el rol de guía del profesor para que sea el alumno el que construya su propio conocimiento. Por lo tanto, la profesora retoma del PAJ sugerencias a nivel de las creencias. Esperanza, por su parte, intenta usar las estrategias para la comprensión de textos, logra darle una mayor atención a las preguntas que le puede formular a los alumnos para ayudarlos en la resolución de tareas y vuelve a mirar el trabajo en equipo como un contexto para el aprendizaje. Por lo tanto, retoma del programa sugerencias a nivel de las estrategias y creencias.

La apropiación que el docente hace de la innovación es una decisión personal, mediada por su pensamiento, su práctica, un criterio de funcionalidad y el puente que logre establecer entre la innovación y su pensamiento y práctica. Este antecedente, reafirma que el maestro es, en alguna medida, autónomo en relación a la adhesión que hace de una innovación y que los cambios implican un proceso constructivo y no una imposición.

Por otra parte, frecuentemente se hace referencia a que las innovaciones generan rechazo y temor por parte de los profesores (Hargreaves, 1998; Fullan y Stiegelbauer, 1997). Con ello, se puede suponer que el rechazo es a nivel social, por la amenaza a la identidad ocupacional frente a la presencia de

propuestas que le dicen implícitamente al profesor que hay otros modos de hacer, mejores y más efectivos que los suyos. Y aún cuando esta percepción por parte del profesor se produzca, sobre todo como en el caso del PAJ donde van especialistas a la escuela “invadiendo” un espacio que tradicionalmente es privativo de los maestros, los datos arrojados por esta investigación, dan luces para ampliar la comprensión de este “supuesto rechazo”. En este caso, Esperanza y Rebeca recibieron cordialmente al equipo del programa, tanto en el aula del programa como en su propio salón, por lo que no se podría hacer referencia a un rechazo a nivel social.

Por lo tanto, los datos evidencian que se trata de una distancia entre pensamientos, entre el pensamiento del profesor y las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje en las que se sustenta la innovación (ya sea de las personas que encarnan la innovación como en este caso o las que se comunican por documentos escritos). Entre el profesor y la innovación hay una distancia entre el modo de concebir y hacer en relación a la enseñanza y el aprendizaje, más que un rechazo caprichoso o social. Y aún cuando tanto el profesor como una innovación pueden compartir la meta de “promover el aprendizaje”, se ubican en distintas posiciones dentro del espectro de creencias, prácticas y teorías pedagógicas que nutren la enseñanza.

Desde los hallazgos del presente trabajo, es posible derivar que uno de los desafíos para la implementación de una innovación, radica en generar estrategias que permitan acortar esta distancia. Se hace necesario crear espacios que permita que el profesor se sensibilice frente a las nuevas propuestas y cuente con el tiempo, posibilidades de prácticas y espacios de reflexión que le permitan ir construyendo este significado subjetivo de la innovación. Más aún, se sugiere que se construya un significado compartido entre los profesores de toda la escuela, que permita que el proceso de cambio vaya pasando por sus diferentes etapas desde la iniciación hasta la institucionalización (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Tanto Esperanza como Rebeca manifestaron que por una parte, su participación en el programa les significó una presión porque tenían que comprender y usar las sugerencias del programa. Pero también por otra parte, fue una experiencia que les brindó apoyo para mejorar y reafirmar sus estrategias de enseñanza. Esta dupla presión y apoyo es parte de los procesos de cambios, donde se le brinda a los maestros el apoyo para que pueden transitar por un proceso de cambio, pero también se les presiona para que puedan salir de su status quo y puedan ver otras alternativas pedagógicas (Fullan, 1993).

Nuevamente el cambio aparece como un proceso complejo, donde la reflexión y el acompañamiento son básicos para lograr la puesta en marcha de las innovaciones (Fullan y Stiegelbauer, 1997, Fullan, Bennett & Rolheiser-Bennett, 1990).

II. En relación al pensamiento del profesor.

En el marco teórico se revisaron algunos constructos para acceder al estudio del pensamiento del profesor: conocimiento práctico, creencias, teorías implícitas, pensamiento didáctico, teorías que orientan la acción y teorías en uso. La información arrojada por la revisión bibliográfica permitió configurar una plataforma conceptual para abordar el pensamiento del profesor como un construcción personal, implícita, vivencial, autobiográfica que constituye el marco de referencia que el docente construye y utiliza para comprender y actuar en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje.

Considerando estas aportaciones teóricas, la presente investigación retomó la distinción que hacen Kane, Sandretto y Heath (2002) sobre las teorías que orientan la acción y las teorías en uso. Como se señaló, las primeras hacen referencia a los objetivos e intenciones de los docentes, las segundas a las creencias que orientan las acciones de los profesores en el aula. La necesidad de esta distinción según los autores, radica en que frecuentemente se tiende a creer que las intenciones de los profesores se corresponden con sus acciones en el salón y se tiende a suponer -en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor- que las intenciones pedagógicas que el maestro reporta se correlacionan con sus prácticas.

Para describir el pensamiento del profesor se recurrió a diversos instrumentos como cuestionario, entrevistas, observaciones de las clases y entrevistas de estimulación del recuerdo; siendo esta última herramienta la que mayor información proporcionó sobre el pensamiento de las profesoras. El hecho de filmar las clases y posteriormente realizar entrevistas de estimulación del recuerdo, permitió acceder a las teorías en uso de las profesoras, puesto que las profesoras verbalizaron las intenciones que motivaban sus acciones en la interacción con los alumnos. Cuando se compararon las ideas que las profesoras comunicaron por escrito en el cuestionario con los datos derivados de la entrevista de estimulación del recuerdo, quedó en evidencia que en el cuestionario comunicaba frases comunes en el discurso de los profesores, como “enseñar es guiar a los niños” o “a los niños hay que motivarlos”, mientras que en las entrevistas de estimulación del recuerdo las profesoras explicaban sus intenciones pedagógicas, señalando el por qué y para qué de sus propias prácticas que estaban observando en los videos. Así, fue posible acceder a las teorías en uso que orientaban las acciones de las maestras.

Por consiguiente, identificar algunas teorías en uso de las profesoras, no solo permitió caracterizar el pensamiento del profesor, sino también poder relacionar el pensamiento con la práctica. De este modo, al caracterizar el pensamiento de Rebeca y Esperanza se presentaron fragmentos de sus clases que evidenciaban como las maestras estaban llevando a la práctica sus teorías en uso y viceversa, como sus teorías en uso guiaban sus acciones.

Por lo tanto, la observación en el aula y la entrevista de estimulación del recuerdo, permitió no solo poder identificar algunas teorías en uso, sino también establecer relaciones entre el pensamiento y la práctica de las profesoras. De este modo, se establecieron vínculos fluidos entre el pensamiento de las profesoras con su hacer en el aula.

Así las cosas, fue posible observar una relación dialéctica entre las teorías en uso y el hacer en el aula, logrando no solo relacionar pensamiento y práctica, sino también otorgar mayor validez a los datos e interpretaciones. Al ejemplificar las teorías en uso con fragmentos del discurso de la maestra con sus alumnos, se vinculó creencias con quehacer y por otro, se le otorgó una mayor consistencia a los hallazgos.

III. En relación a la interactividad.

Para la observación, descripción y análisis de la práctica docente, se retomó un enfoque constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde la mirada se centra en cómo los alumnos van construyendo el conocimiento y cómo los profesores van ajustando la ayuda pedagógica para apoyar a los estudiantes en este proceso constructivo (Coll, 2001).

La propuesta de observar la práctica docente desde la actividad conjunta del maestro y los alumnos en torno a los contenidos escolares, es decir desde la interactividad, permitió ver las acciones de las profesoras y de los alumnos como actuaciones centradas en el aprendizaje y de este modo poder acotar el análisis de la práctica pedagógica en el campo de la psicología educativa, que es el área de competencia e interés de la presente investigación.

Como se señaló en el apartado donde se describió el método, se retomaron los trabajos de algunos investigadores españoles convocados por la propuesta de Cesar Coll sobre la interactividad y se utilizó el modelo de análisis de la interactividad propuesto en algunos trabajos de investigación (Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001; Arrieta, 2001; Coll y Rochera, 2000; Onrubia, 1993).

De este modo, los videos de las clases y sesiones se fueron analizando con el propósito de observar cómo se va construyendo la interactividad. La descripción de las actuaciones de la maestra y de los alumnos, así como el análisis de los mensajes permitieron que a través del discurso se pudieran identificar los segmentos de interactividad y así el video de una clase, que a primera vista en un asunto complejo, se pudo observar utilizando un procedimiento que tuvo como foco los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La descripción de la clase a través de los segmentos de interactividad, permitió presentar de manera resumida una clase concreta ocurrida en un aula en particular, rescatando la riqueza del discurso, haciendo visible la interacción y la construcción conjunta de significados alrededor de los contenidos y la tarea, y de este modo, observar -de manera palpable- la ocurrencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La interactividad aparece como una construcción que se va dando a medida que transcurre la clase y los alumnos y la profesora van interactuando. Si bien es cierto que la profesora conduce la clase con una intencionalidad pedagógica, para que la clase se lleve a efecto es necesario la participación tanto de los alumnos como de la maestra. Y como la clase tiene una intencionalidad instruccional, el triángulo interactivo alumnos- maestra-

contenidos se pone en marcha con la interacción de ambos en torno a los contenidos (Coll, 2001).

Resulta ambicioso afirmar que los resultados fueron compatibles con los estudios que sirvieron de referencia a la presente investigación. Es más pertinente señalar que dichos estudios ayudaron a comprender y analizar la interactividad. Y poder verla en los videos - al igual que los autores que sirvieron de referencia - como un proceso que se va construyendo a medida que la clase tiene lugar y por lo tanto no se da a priori sino que "on-line", solo puede verse en retrospectiva una vez que la clase ha ocurrido. Los diferentes fragmentos que se presentaron de las clases y sesiones de la maestra Esperanza y Rebeca, constituyen ejemplos de la interactividad u organización de la actividad conjunta de la maestra con sus alumnos alrededor de los contenidos escolares, a través de acciones discursivas. Por ejemplo, los fragmentos que mostraban como a través de las preguntas de la profesora y las respuestas de los alumnos se iban tratando y tramando el tema de la clase, dieron cuenta de la articulación de lo que los participantes hacen y dicen con respecto al contenido, o sea, evidenciaron la interactividad que se gestó en la clase.

Para el análisis de la actividad conjunta entre el profesor y los alumnos, se retomó del modelo solamente tres niveles de análisis: a) sesión, b) segmentos de interactividad y c) mensajes, no considerando la secuencia didáctica que corresponde al primer nivel.

Una vez que se tomó como referencia este modelo, los videos se observaron desde las sugerencias del modelo y lo primero que llamó la atención fue la posibilidad de observar la presencia de los segmentos de interactividad en las clases y sesiones del PAJ. Y aunque la denominación de los segmentos difieren de las investigaciones citadas porque la estructuración de la participación social, académica y la finalidad instruccional difieren en los contextos específicos de enseñanza, y por tanto son nominados de distintas maneras por los autores (Arrieta, 2001; Coll y Rochera, 2000; Onrubia, 1993), la posibilidad de identificar los segmentos de interactividad en los datos permitió darle coherencia a la interpretación de los mismos.

A continuación se citan como ejemplo otras denominaciones de los segmentos de interactividad, que constatan que la interactividad se construye de acuerdo al contexto y en interdependencia con los contenidos trabajados. Por ejemplo, al analizar la interactividad en la enseñanza-aprendizaje de un procesador de textos, se identificaron tres segmentos de interactividad: aportación de información, práctica y ejecución de rutinas (Onrubia, 1993). En una investigación sobre la enseñanza de una segunda lengua con niños preescolares, en la cual la maestra tenía como propósito el aprendizaje de los nombres de 16 partes del cuerpo humano en una segunda lengua, la investigadora identificó cuatro tipos de segmentos de interactividad: etiquetado, señalamiento, actuación individual y ejecución de órdenes (Arrieta, 2001). En otra investigación sobre la enseñanza de los números en el preescolar, los investigadores identificaron cuatro segmentos de interactividad: organización del juego, partida, recapitulación y valoración de resultados (Coll y Rochera,

2000). Estos mismos segmentos no se encontraron en los videos de las profesoras, pues como ya se señaló, los segmentos de interactividad son dependientes del contexto y de cómo en ese contexto o clase en particular, se presente la estructuración de la participación social, académica y la finalidad instruccional. No obstante, arrojaron pistas de lo que los investigadores entienden por segmento de interactividad y cómo éstos se pueden caracterizar en contextos educativos particulares.

Con estas investigaciones de referencia, en el presente estudio se identificaron los siguientes segmentos de interactividad. En las clases de español: anuncio de la actividad o del tema, activación de los conocimientos previos, recapitular y dar una definición, construcción de inferencias, lectura en parejas, reconstrucción grupal de la lectura, recapitular el procedimiento, exploración de la comprensión, resolución de ejercicios, traducción con negociación y asignación de la tarea para la casa. En las sesiones del PAJ: clarificar la demanda de la tarea, clarificar el procedimiento, resolución de la tarea en tríada, recapitulación del procedimiento y cierre con recapitulación.

Es importante resaltar que el análisis de los mensajes permitió identificar que cada segmento de interactividad tiene un inicio y un término marcado en el discurso, aspecto que no estaba clarificado en las investigaciones que sirvieron de referencia. De modo tal, que este acierto pasa a constituirse como un criterio operacional para la identificación de los segmentos de interactividad. Este criterio amplía los criterios operacionales derivados del concepto de estructura de participación e identificación de actuaciones predominantes, utilizados en una investigación sobre la actividad conjunta y traspaso de control en la enseñanza y aprendizaje de los números a nivel del preescolar (Coll y Rochera, 2000). Además, enriquece los criterios operacionales de cambios sustanciales (detectables por el observador) en el patrón de actuaciones dominantes o cambios sustanciales en la cohesión temática utilizados en una investigación sobre la enseñanza-aprendizaje del manejo de un procesador de textos en estudiantes universitarios (Onrubia, 1993).

El hecho de contar con señales en el discurso como criterio operacional que se sumó a los otros criterios como identificación y cambio de la estructura de participación, actuaciones predominantes y cambio de la temática interna, favorece la agudeza para poder detectar los segmentos de interactividad. Así mismo, constituye una estrategia que orienta una observación guiada o intencionada de los videos.

En esta temática, Lemke (1997) señala que la estructura de la clase es episódica, que es posible determinar episodios claramente definidos de 1 a 20 minutos cada uno, que pueden ser identificados a través de cambios en el tipo de actividad o en el tema. Según el autor, en el flujo de clase se dan varios indicios para señalar los límites entre los episodios, como por ejemplo un “bien”, “ya” o “ahora” expresados por el docente. En la explicación de su método de análisis de las transcripciones del discurso en el aula, Lemke (1997) señala que utilizó como referente este análisis de segmentación haciendo la división por cambios de en el tema y/o estructura de la actividad. Por un parte, los aportes del autor vienen a reafirmar la noción de segmentos de

interactividad trabajada como un nivel de análisis de la actividad del profesor y los alumnos en el aula. Por otra, se valida la utilización de pistas en el discurso del profesor, como criterio operacional para la identificación de los segmentos de interactividad, propuesto a partir de los hallazgos de la presente investigación.

En cuanto a la presentación de manera gráfica de los segmentos de interactividad, Coll y Rochera (2001) señalan que la elaboración de los mapas de interactividad permite disponer de una representación gráfica de la articulación y evolución de los segmentos de interactividad a lo largo de las sesiones de la secuencia didáctica. En nuestra investigación además de mostrar en una mirada visual cómo se fueron presentando los segmentos de interactividad, principalmente sirvieron para evidenciar la presencia de dos contextos diferentes. En el caso de las clases de español, los segmentos de interactividad se construyeron alrededor de la enseñanza y el aprendizaje del contenido temático. En las sesiones del PAJ, se centraron alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de los procedimientos para resolver la tarea, ya sea las reglas para el trabajo en equipo o las estrategias para la producción de textos. Al contrastar los mapas de interactividad de las clases de español y de las sesiones del programa, esta diferenciación adquirió notoriedad.

La descripción de la clase a través de la identificación de los segmentos de interactividad junto al análisis de los mensajes, permitió observar cómo la organización de la actividad conjunta de la maestra con sus alumnos con fines instruccionales, permite que en el aula se plasme el tratamiento del contenido y de este modo, la profesora y los estudiantes puedan negociar significados para ir construyendo significados compartidos.

Para ahondar en la comprensión de la interactividad, se tomará como ejemplo el fragmento de la primera clase de español de Rebeca donde al inicio de la clase, los alumnos leen diferentes definiciones de la palabra adverbio hasta que finalmente con aportaciones de los alumnos y reformulaciones de la profesora, se logra poner en el discurso del salón una definición co-construida (queda en duda o pendiente el poder constatar si los 30 o más alumnos del salón estaban en su mayoría involucrados en esa construcción, más allá de los 3 a 5 que estaban hablando o participando del diálogo con la profesora). O por ejemplo, el último segmento de interactividad de la primera clase de español de Esperanza, cuando la profesora intenta recapitular las características de la leyenda y a pesar de varios intentos no se logra una recapitulación. Ambos ejemplos evidencian como a través de los segmentos de interactividad y la organización de la actividad conjunta de la maestra y de los alumnos se va gestando en el salón el tratamiento del contenido o la construcción de significados compartidos en torno a los contenidos.

Fue justamente la identificación de los segmentos de interactividad en las clases de español y en las sesiones del PAJ, lo que permitió distinguir entre dos contextos diferentes. Las clases de español centradas en los contenidos y las sesiones del PAJ centradas en la tarea y los procedimientos para resolver la tarea. Aún cuando se trataba de dos espacios físicos similares que comparten un propósito educativo en relación a la promoción del aprendizaje,

las clases y sesiones presentaron actividades diferentes, de modo tal, que el análisis de los videos brindó evidencia para caracterizar estos dos contextos y entender por qué las actuaciones de los profesores y alumnos presentaban diferencias en ambos contextos.

En el caso de Esperanza, la actuación de la profesora en la primera clase se centra alrededor de los contenidos y en la segunda, el ámbito de contenidos se igualó al de la tarea. En las sesiones del PAJ se concentra en la resolución de la tarea y en la organización del trabajo de los alumnos, además del seguimiento mutuo que siempre estuvo presente tanto en español como en el PAJ.

En el caso de Rebeca, en las clases de Español se trabajó alrededor de los contenidos y en el PAJ alrededor de la tarea y los procedimientos para resolver la tarea, además del seguimiento mutuo que está presente en ambos contextos.

La identificación de estos dos contextos y las actuaciones acordes por parte de la docente y los estudiantes, evidencian que como señala Coll (2001), tanto las prácticas educativas como el proceso de enseñanza y aprendizaje, están influenciados por los contextos socioculturales donde ocurren los procesos. A partir de la identificación de los segmentos de interactividad y la descripción de las actuaciones de la docente y de los estudiantes en las clases de español y sesiones del PAJ, se pudieron identificar dos contextos diferentes. Darse cuenta de la diferencia de contextos, permiten explicar las actuaciones observadas en ambos actores, y reconocer que el PAJ se presenta como una innovación que representa un contexto distinto al aula escolar, aun cuando persigue propósitos educativos y está inserto físicamente dentro de la escuela. Esta explicación también ayuda a entender la relación de Esperanza con el programa y las dificultades que la profesora refiere para entender el PAJ.

Otros asuntos más específicos y por ello altamente relevantes para el enfoque constructivista como para la psicología educativa, son por ejemplo, investigar si se logra en el aula generar un significado cercano al significado aceptado dentro de la asignatura o dimensionar la cercanía o distancia que hay entre la comprensión del profesor y la comprensión de los alumnos. Estos aspectos no fueron abordados en esta investigación, pero no obstante están latentes y quedan pendientes para futuras investigaciones sobre la interactividad.

Por otro lado, el análisis de los mensajes evidenció como el lenguaje es el mecanismo por el cual profesor y alumnos van negociando y construyendo significados alrededor de los contenidos escolares (Lemke, 1997; Mercer, 1997; Edwards; 1994; Coll y Onrubia, 1996).

Al mismo tiempo, información como el porcentaje de turnos de la profesora y de los alumnos, quién inicia los intercambios y quienes participan, así como la caracterización de la estructura de estos intercambios (en tipo I, II, etc.), permitió describir cómo se presentó el discurso como vehículo para la construcción y comunicación de significados entre la docente y los educandos.

Tradicionalmente se menciona la consigna de los dos tercios (Mercer,2000), donde dos tercios del discurso los ocupa el profesor y un tercio los estudiantes. En la presente investigación, los datos presentaron otro panorama, ya que en la primera clase de ambas profesoras, los porcentajes se distribuyeron en un 50%.

Así mismo, en los videos fue posible observar el ajuste de la ayuda pedagógica como una acción o práctica educativa relevante, a través de la cual los profesores logran ajustar o acomodar los apoyos que brindan a los estudiantes en sintonía con el nivel de comprensión de los alumnos. Además, se observó cómo a través de esta ayuda se va concretizando la negociación de significados alrededor de los contenidos y se logra el traspaso del control desde el profesor al alumno.

En relación a los mecanismos de influencia educativa a través de los cuales se concretiza el ajuste de la ayuda pedagógica del docente hacia los alumnos, las fuentes bibliográficas aportaron dos teórica y empíricamente estudiados: la construcción de significados compartidos y el traspaso del control y la responsabilidad en el aprendizaje desde el profesor hacia los alumnos (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

Los videos permitieron tener evidencia de la presencia del segundo. El análisis de los mensajes permitió evidenciar como en el caso de la Maestra Rebeca, en la 15° sesión del PAJ se constata un traspaso del control, donde los alumnos van logrando una mayor autonomía en la resolución de las tareas, evidenciada principalmente por el predominio de los alumnos en el discurso (40% del discurso). Díaz Barriga (1998) en su investigación con profesores de Historia de Bachillerato, dio cuenta de este traspaso del control y advirtió que puede ser un traspaso graduado o abrupto, señalando que en un traspaso graduado el profesor brinda guías y apoyo a los alumnos para que vayan asumiendo una ejecución autónoma y orientada a los propósitos de la tarea. En dicho estudio, se ejemplifica como la profesora puede dejarles a los estudiantes un trabajo en equipo sin darles apoyo u orientaciones, a diferencia de dar a los alumnos un apoyo pautado de como manejar el trabajo en equipo. La presente investigación no llegó a profundizar en esta materia. La tríada que fue observada trabajando en la 15° sesión con la Maestra Rebeca presentó una ejecución orientada hacia la resolución de la tarea, ¿cómo se produjo el traspaso del control? es un aspecto que no se reportó y que por lo tanto, es deseable de considerar en futuras investigaciones sobre los mecanismos de influencia educativa.

La construcción de un listado de 33 actuaciones de la profesora y 25 de los estudiantes a partir de los datos, aportó una descripción detallada de lo que hacen y dicen estos dos actores en el salón. El hecho de no utilizar a priori una clasificación o términos ya dados (por ejemplo, Lemke, 1997; Rojas, 2000, Mercer, 1997; Edwards y Mercer, 1994), sino que describir la práctica a partir de la observación de los videos, permitió ahondar en la comprensión de la enseñanza.

El análisis de la práctica a partir de la observación de videos, permitió profundizar la comprensión del discurso que se da en el aula y clarificar la comprensión de términos que frecuentemente se utilizan en el análisis de discurso, como por ejemplo diálogo triádico (Lemke, 1997), reformulaciones (Mercer, 1997) y recapitulaciones (Edwards y Mercer, 1994). De modo tal, que la revisión de las fuentes bibliográficas como parte del bagaje en el tema, se vio ampliamente enriquecida con la observación de dichos términos en los videos que constituyeron los datos de la investigación. No obstante, es importante aclarar desde el punto de vista metodológico, que si bien es cierto, la investigación no se orientó a priori a identificar en los datos los términos ya dados, como estos forman parte de los conceptos utilizados en el análisis del discurso en el aula, el listado de actuaciones de la maestra y de los alumnos implícitamente retomó estos conceptos.

En cuanto a cómo se trabajó el listado de actuaciones de la profesora y de los estudiantes, inicialmente se identificaron las actuaciones y posteriormente se agruparon en los cinco ámbitos: contenidos, tarea, procedimientos, seguimiento y retroalimentación y organización del trabajo. La clasificación en cinco ámbitos permitió organizar la información y establecer porcentajes que permitieron hacer comparaciones.

En cuanto a las actuaciones docentes más frecuentes, en las clases de español prevalecieron: formula pregunta sobre contenidos, retoma el aporte o respuesta de los alumnos, solicita a un alumno que participe o le da la palabra a un alumno y solicita una tarea a los alumnos. Por otro lado, en las sesiones del PAJ, las actuaciones docentes más frecuentes fueron: formula pregunta sobre la tarea, explica o sugiere sobre organización de alumnos y/o reglas de participación, y retoma a los alumnos.

La presencia de actuaciones más frecuentes permitió describir lo que regularmente observamos en un salón de clases, como por ejemplo que los profesores preguntan y los alumnos responden, y las preguntas que hacen los profesores son por así decirlo preguntas no auténticas, porque tanto el maestro como los alumnos saben que el profesor conoce las respuestas y que además espera de los alumnos una respuesta que se ajuste al discurso que se está dando en el aula (Lemke, 1997).

Los resultados de la investigación, evidencian la necesidad de llegar a establecer una graduación de niveles de desempeño de las actuaciones docentes, a modo de descriptores ordenados jerárquicamente que permitan discriminar diferencias cualitativas en el desempeño docente. Por ejemplo, una actuación como "comentar o explicar los procedimientos para resolver la tarea" puede presentarse en distintos tipos de ejecución, desde una explicación sencilla de algunos pasos hasta una explicación más compleja a modo de hacer explícito el razonamiento mental para resolver la tarea. En esta investigación solo se trabajó con presencia o ausencia, por lo que queda pendiente un análisis más fino de los niveles en los que se pueden presentar algunas actuaciones docentes.

En relación a la identificación de intercambios iniciados por la maestra o por los alumnos, se identificaron cinco y cuatro tipos respectivamente. La identificación

de los tipos de intercambios surgió desde los mismos datos y constituye un aporte de esta investigación, para describir la práctica docente y el discurso en el aula. El estudio permitió dar cuenta de cómo las profesoras pueden o no dar retroalimentación a los alumnos, y cómo también los estudiantes se pueden involucrar en la retroalimentación al compañero. Así mismo, se observó cómo los alumnos pueden dialogar en relación a los contenidos o tareas y cómo la participación de uno o más alumnos da pistas del rol activo que pueden asumir los estudiantes en el aula. La estructura básica de intercambio en el discurso en el aula es I-R-F (inicio-respuesta-retroalimentación o feedback), la cual admite variaciones como fue posible constatar en los intercambios iniciados por la profesora. Especificar estas variaciones o identificar intercambios iniciados por los alumnos, viene a enriquecer el conocimiento de la interacción profesor-alumno.

Continuando con la discusión, al elaborar el listado de actuaciones docentes, se observaron dos tipos de actuaciones. Unas dirigidas a la forma en que se comunicaban las profesoras con sus alumnos, por ejemplo, a través de una pregunta o de una explicación. Y otras relacionadas con el contenido de lo que se hablaba, por ejemplo, las características de las leyendas.

En este sentido, Lemke (1997) al estudiar el discurso en el aula, aclara que la clase es una actividad social que se va construyendo a través de un modelo de organización compuesto por dos patrones: una estructura de actividad y un patrón temático. La primera hace referencia a cómo se organiza el intercambio entre los profesores y los alumnos; la segunda a un patrón de relaciones semánticas que describe el contenido temático o contenido sobre el que se está trabajando en la clase. La forma como se comunican profesor –alumnos está dada por el patrón de la actividad, y lo que se habla sobre los contenidos, es el patrón temático.

Por ejemplo, la 1º clase de la asignatura de Español tiene como tema la Leyenda. La maestra Esperanza inicia la clase contando la leyenda de La Llorona – sin antes anunciar el tema -, y luego se presentan los siguientes intercambios:

Maestra: (...) ¿cómo se llama esta historia?
Alumnos: la llorona
Maestra: sí, pero en cuanto a concepto (...)
Alumno: la llorona
Alumno: la llorona
Maestra: pero ¿cómo se llama a esa historia?
Alumno: siempre la llorona
Alumno: leyenda
Maestra: una
Alumnos: leyenda

En este fragmento, el patrón temático se construye a través de preguntas de la profesora y las respuestas de los alumnos, hasta al final cuando un alumno da la respuesta esperada, la profesora retoma esa respuesta y dirige una frase inconclusa que el grupo completa.

Ya formulada esta aclaración, es posible establecer una relación entre los patrones de actividad formulados por Lemke (1997) y las actuaciones docentes del listado elaborado a partir de la observación de las clases de Esperanza y Rebeca. Realizar este paralelismo le confiere validez a los resultados y ayuda a mejorar la comprensión de la práctica docente.

Lemke (1997) reporta que la estructura de actividad más frecuente en el aula es el diálogo triádico que consiste en: pregunta del profesor - respuesta del alumno - evaluación del profesor (en algunos casos con otras participaciones como por ejemplo preparación del profesor, ofrecimiento de los alumnos para contestar, nominación del profesor o elaboración del profesor). En la presente investigación este patrón de actividad fue observado en los videos y se denominó "intercambio iniciado por la profesora del tipo 3". Y tanto en los datos de la Maestra Esperanza como en la Maestra Rebeca, fue un intercambio con una alta frecuencia en las clases de Español y en las sesiones del PAJ. Lemke (1997) junto con señalar que es el patrón de actividad predominante en el aula porque le confiere al profesor un control del diálogo y de las interacciones en el aula, agrega que constituye una desventaja desde el punto de vista del aprendizaje del alumno, porque limita sus posibilidades para expresar con sus propias palabras la comprensión que va haciendo de los contenidos y por ende, limita que el alumno aprenda a manejar los contenidos en los términos propios del currículum escolar. En las sesiones del PAJ, aun cuando aumentó el porcentaje del discurso ocupado por los alumnos, predominó el diálogo triádico en la mayoría de las sesiones. Esto significa que si bien los alumnos presentaron un mayor porcentaje en el discurso en las sesiones del PAJ, la estructura tradicional de intercambio se mantuvo.

Otros patrones de actividad estudiados por Lemke (1997) que también fueron observados en nuestros datos e incluidos en el listado de actuación docente son los siguientes (en cursiva los términos utilizados por el autor). Por ejemplo, el *monólogo con explicación del profesor* se encontró en dos actuaciones docentes mencionadas en el listado: a) nombra, lee, comenta o explica sobre el contenido y c) corrige, pregunta o explica sobre la ortografía. También el profesor puede hacer una *selección y modificar las respuestas de los alumnos en el diálogo triádico*, a lo que se le denominó retoma y recapitula. La *nominación al alumno* se trabajó como "solicita a un alumno que participe o le da la palabra a un alumno". *Ignorar la pregunta del alumno* se denominó "no responde o da una respuesta no acorde a la pregunta o comentario del alumno". En relación a cuando el alumno toma la iniciativa y se presenta un *diálogo de cuestionamientos de alumnos*, estos tipos de interacciones dieron lugar en el análisis a los intercambios iniciados por el alumno y a actuaciones como "formula pregunta sobre contenidos, ortografía, procedimientos y la tarea". Cuando el alumno no está de acuerdo e impugna al profesor y se presenta un debate profesor-alumno, se denominó "solicita a la maestra que argumente", y por parte de la maestra "argumenta a los alumnos". Los intercambios iniciados por el alumnos son visto por Lemke (1997) como una instancia donde el profesor comparte el control y por tanto, se traducen en una evidencia del mecanismo de influencia educativa "traspaso del control y la responsabilidad en el aprendizaje del profesor al alumno".

Por último, el autor aclara que la clase es una actividad social que tiene un modelo de organización o estructura de actividad con un inicio y final y que cómo todo tipo de actividad social, se construye con la participación de sus actores. El autor hace referencia a una sección de inicio con actividades de pre-clase e invitaciones a empezar, otra sección al inicio de la clase principal a través de actividades preliminares, luego otra sección de actividades de clase principal y por último, una sección de cierre. El análisis inicial de los videos consideró la presencia o ausencia de estos momentos, como un primer acercamiento al análisis de la clase o sesiones y también como un punto de referencia para contrastar clase –sesión del PAJ.

A modo de reflexión, se puede discutir la ausencia de evidencia en los datos sobre el mecanismo de influencia educativa denominado “construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumno”. Considerando que la clase se organiza a través de una estructura de actividad y un patrón temático (Lemke, 1997), es posible señalar que el tratamiento de los datos careció de un análisis de discurso que considerara y distinguiera la estructura de actividad y el patrón temático. Como el análisis de los patrones temáticos que se construyeron en las clases y sesiones – o sea, lo que hablaban la maestra y alumnos sobre los contenidos y las relaciones que establecieron entre los conceptos - estuvo ausente, en consiguiente, no fue posible detectar la presencia de la construcción de sistemas de significados compartidos entre la docente y el alumno.

Un análisis de los patrones temáticos hubiera dado pistas sobre la presencia de este mecanismo de influencia educativa. Por lo tanto, desde el punto de vista del método, es posible afirmar que no se tuvo evidencia de este mecanismo porque el análisis que se hizo de los datos no fue el apropiado. De este modo, más que hablar de una ausencia de evidencia, es necesario mencionar la falta de un método pertinente de indagación. Esta simple observación confirma el carácter interpretativo de esta investigación, y de la investigación y del quehacer científico en general .

A manera de síntesis, es posible señalar que tanto la identificación de los segmentos de interactividad, como enlistar las actuaciones de la profesora y de los alumnos, así como identificar los tipos de intercambios y analizar los mensajes, constituyeron insumos que permitieron comprender empíricamente como se va gestando la construcción social del conocimiento. Nuevamente la posibilidad de observar en los datos conceptos ampliamente utilizados en la literatura de la psicología educativa, constituye una oportunidad para afianzar la comprensión sobre estos conceptos claves.

IV. En relación al método.

El estudio de caso permitió indagar en profundidad el proceso de cambio de las docentes, así como describir y analizar el pensamiento y la práctica docente. El enfoque cualitativo como punto de partida para construir a partir de los datos, permitió ahondar en los temas de interés, desde la evidencia arrojada por una investigación naturalística.

De este modo, el posicionarse desde un paradigma cualitativo y utilizar el estudio de caso permitió que se concretaran en esta investigación, dos supuestos que son propios de este enfoque metodológico. Por una parte, lograr penetrar en el fenómeno en estudio desde el fenómeno mismo, de modo naturalista y desde los mismos actores, y por otra parte y como resultado de lo anterior, lograr que el investigador pueda profundizar su comprensión del fenómeno y de este modo, contribuir en cierto grado al conocimiento de los procesos educativos.

No obstante y siguiendo esta discusión, es importante hacer una distinción en relación al enfoque o perspectiva con que se analizó el pensamiento y la práctica. Por una parte, para describir y analizar el pensamiento del profesor se realizó una elaboración que se basó en los reportes de las maestras y desde allí se hizo una construcción en donde se pusieron en juego, tanto los aportes de las docentes como los aportes de la investigadora. Se hizo un entramado entre el reporte de las profesoras con los fundamentos teóricos en que se sustentó la investigación, orientada por un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Cuando por ejemplo, Esperanza dice que “hay que rescatar las experiencias que los niños traen de sus casas”, la investigación toma ese reporte, lo mira desde el constructivismo y lo lee como “activar los conocimientos previos de los alumnos”. Es allí en donde se produce la construcción, a partir de los reportes de las profesoras, mirados desde el sustento teórico de la investigación.

En cambio, cuando se analiza la práctica se hace desde la mirada de la investigadora, sin considerar la participación de las docentes, dado que los videos se analizaron desde el modelo de la interactividad. En este caso, la voz de la profesora no entra en juego. Lo que se hizo fue analizar los videos desde un modelo que también se fundamenta en el constructivismo, en una dinámica en la que participan los datos, los lineamientos derivados del modelo y otros conocimientos sobre el análisis del discurso en el aula. En esta situación, el enfoque cualitativo no viene dado porque retoma la voz de los actores, sino porque el análisis se construye a partir de los datos, como por ejemplo, al elaborar el listado de actuaciones docente y de los alumnos a partir de los comportamientos observados en los videos.

Para la descripción y análisis de la práctica se estimó conveniente presentar la información con porcentajes y frecuencias, de tal modo que el uso de la estadística descriptiva estuvo al servicio de los objetivos de la investigación y en el contexto general dado por el paradigma cualitativo. Así, más que una integración de paradigmas esta investigación se posicionó desde lo cualitativo y se utilizaron datos cuantitativos cuando fue necesario, manteniendo un enfoque metodológico brindado por el paradigma cualitativo.

En cuanto a la uso de la entrevista de estimulación del recuerdo sugerida por Clark y Peterson (1986) y por Marceló (1987) para recuperar el pensamiento del profesor en la fase interactiva, este instrumento permitió que Esperanza y Rebeca recordaran momentos dentro de la interacción con sus alumnos y expresaran sus teorías en uso, y de este modo fue posible caracterizar el pensamiento de ambas profesoras.

Al comparar la información vertida por las profesoras en los cuestionarios, se observaron frases que resultan comunes dentro del discurso educativo, como por ejemplo, enseñar es guiar a los alumnos; las cuales son generales, poco concretas y por lo mismo, arrojan escasa información sobre cómo estas creencias se vierten en las prácticas. En cambio, al entrevistar a la profesora viendo su video, la maestra se coloca en una posición que posibilita que ligue pensamiento con práctica, y el investigador cuenta con más elementos para ahondar en el diálogo y comprender con mayor profundidad el pensamiento del profesor. Fundamentándose en estos argumentos, el uso de la entrevista de estimulación del recuerdo constituye una herramienta eficaz para indagar el pensamiento del profesor.

IV. El relación al Programa Aprendiendo Juntos: fortalecimiento de competencias sociales, cognoscitivas, psicolingüísticas y tecnológicas a través de una innovación educativa.

Los hallazgos de la investigación evidenciaron que ante las profesoras, el PAJ aparece como un contexto diferente al aula. Y que las sugerencias del programa, en cuanto a la promoción de habilidades de comprensión y producción de textos, y al estilo de interacción de índole socioconstructivista, fundamentadas en postulados actualizados sobre la enseñanza y el aprendizaje, no tienen por si solo impacto en las maestras, para constituirse como una alternativa relevante y factible.

Los datos fueron consistentes al mostrar la presencia de dos tipos de contextos: las clases de español donde se trabaja alrededor de los contenidos y las sesiones del PAJ donde se trabaja alrededor de la tarea y los procedimientos para resolver la tarea. Si bien se trata de dos situaciones de enseñanza y aprendizaje que responden a objetivos vinculados al aprendizaje del lenguaje oral y escrito, la metodología con que se estructura la experiencia educativa, los contenidos y el estilo de interacción alumno-maestro, presentan diferencias. Las clases de español son planificadas por la docente y se focalizan a trabajar los contenidos programáticos de la asignatura. Las sesiones del PAJ están diseñadas por los encargados del programa y presentan un diseño que incluye la resolución de ejercicios, el aprendizaje de estrategias de comprensión y producción de textos y la reflexión sobre el uso de los procedimientos. Si bien es cierto que la enseñanza de tales estrategias forman parte de los planes y programas nacionales, los ejercicios de PAJ no están estrechamente vinculados con los contenidos programáticos.

Las aportaciones derivadas del socio-constructivismo indican que las características de las interacciones y de los contextos influyen en la complejidad de los procesos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje (Palincsar, 1998). En este caso, se observa que las clases de español y las sesiones del PAJ se presentan como dos contextos diferentes, en los cuales los actores involucrados responden de manera diferenciada. Si se considera que el aula del PAJ es una aula más dentro de la escuela, que de hecho está ubicada a pocos metros de los salones de ambas profesoras, y que sólo se distingue porque ha sido acondicionada con muebles y computadores, y que en

ambas situaciones la profesora y los alumnos son los mismos, se cuenta con elementos para señalar que, cómo se trata de programas educativos diferentes, estos mismos por sí solo tienen la capacidad para generar respuestas diferentes en la profesora y los alumnos.

Este análisis viene a explicar porque el PAJ es un programa de innovación y porque es vivenciado como tal por los profesores. Explica también porque el proceso de cambio es complejo y la distancia que los profesores perciben entre su práctica y la innovación. De manera positiva, también es explicativo en reafirmar la validez de las innovaciones como propuestas educativas que permiten re-significar la enseñanza y el aprendizaje.

Derivado de lo anterior, los datos evidenciaron la necesidad de construir de manera explícita un puente entre el pensamiento y práctica docente, y los postulados y metodología del programa de innovación.

La información recopilada, dejó en evidencia la necesidad de establecer vínculos visibles entre el libro guía del maestro y las actividades y lecturas de los textos del alumno de la SEP; con las estrategias, ejercicios y textos utilizados en el programa. De hecho, el PAJ trabaja las estrategias de comprensión y producción de textos sugeridas en los Planes y Programas de la SEP, pero como esto no se hace de manera explícita junto con los profesores, estos no logran necesariamente hacer los vínculos. Como Esperanza señala, el PAJ modeló las estrategias que vienen en libros, que con solo leerlas, ella no lograba comprenderlas. La investigación mostró la necesidad de que la innovación se plantee desde la realidad del docente, con nexos concretos y visibles entre las sugerencias de la innovación, y los objetivos y contenidos que el profesor ha de trabajar en sus clases como parte del currículum oficial.

En cuanto a la relación establecida entre la investigadora y las maestras, involucrarse personalmente con las docentes durante su participación en el PAJ brindó un contexto altamente propicio para lograr el nivel de comunicación y compenetración necesarios para realizar las entrevistas y filmar las clases. Así mismo, poder ejercer un rol de apoyo a las profesoras permitió a la investigadora vivenciar el proceso de acompañamiento, al mismo tiempo que, desarrollar y analizar las propias competencias como formadora de formadores (Díaz Barriga, 1998).

El proceso de acompañamiento a las profesoras permitió moverse en una zona de desarrollo próximo, retomando el concepto vigotskiano. Al estar trabajando en conjunto con la profesora y una tríada de alumnos, ya sea observando su práctica, brindando sugerencias específicas o modelando la interacción con los alumnos, se puede interpretar como un movimiento en una Z.D.P. y desde esa mirada, es posible referirse a un desempeño potencial de las maestras. Las maestras al sentirse acompañadas a la vez que “presionadas” por tener que trabajar dentro del programa de innovación y recibiendo modelaje de parte de los facilitadores del programa y retroalimentación específica por parte de la investigadora, contaron con un espacio donde les fue posible implementar las estrategias de la innovación con un apoyo sostenido.

Desde esta perspectiva, este apoyo sostenido fue un aliciente para que las profesoras se animaran a probar las sugerencias del PAJ, tanto en el aula del programa como en el salón. El hecho de no estar sola en este camino, sino que contar con el modelaje y apoyo de personas con un mayor conocimiento de la innovación, les permitió avanzar desde un desempeño potencial a uno real de mayor nivel que el inicial.

En este punto, es pertinente mencionar los aciertos del PAJ. Por un parte, para las profesoras fue como un curso en la práctica, con modelaje de las estrategias de interacción, comprensión y producción de textos. Este aspecto fue el que más las motivó y permitió reflexionar e intencionar sus prácticas. Por otra, el programa logró incidir en el pensamiento y práctica de la profesora, promoviendo en alguna medida una mayor focalización en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y un ajuste de la ayuda pedagógica, lo que reafirma el sentido de las innovaciones, en cuanto a centrarse en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Maehr y Midgley, 1996).

Nuevamente se vuelve a retomar la sugerencia de Fullan y Stiegelbauer (1997) sobre la estrategia de presión y apoyo, como incentivo y soporte al cambio educativo. Al moverse con las docentes en una Z.D.P. también se está brindando presión para que las profesoras usen las estrategias sugeridas por el programa, a la vez que se les está dando el acompañamiento y seguridad para sostener los intentos de las profesoras. Tanto Esperanza como Rebeca manifestaron que temían equivocarse al implementar “mal” las estrategias propuestas por el programa. Frente a estas dudas la respuesta fue “estamos aprendiendo, probando”, por lo tanto no son errores sino que intentos.

En la medida que las profesoras tengan la posibilidad de experimentar nuevas estrategias didácticas, estas pueden ir teniendo sentido para ellas, porque paulatinamente se les posibilita constatar por sí mismas diferentes alternativas para promover el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Derivado de lo anterior, se hace evidente que la capacitación de los profesores, si apunta a fomentar el uso de diferentes estrategias con los alumnos, tiene que diseñarse a través de talleres que permitan que los profesores puedan observar en acción estas estrategias, en vez de presentarlas solo de manera declarativa, para dejar que después los maestros vean como las van a aplicar con sus estudiantes en el salón.

Los datos reafirmaron la necesidad de contar con una estrategia de acompañamiento para apoyar de manera concreta – idealmente en el aula- a los profesores durante la implementación de una innovación educativa. En el caso de esta investigación, se contó con el modelaje de la interacción con los estudiantes y del uso de las estrategias de comprensión y producción de textos por parte de los encargados del PAJ, con los resultados ya señalados. Por lo tanto, en la situación de una implementación masiva de una innovación, como es el caso de una reforma educativa, contar con una estrategia de acompañamiento sostenido al docente es un punto clave a atender y resolver.

A manera de síntesis, es posible señalar que el estudio logró indagar el pensamiento y la práctica docente en el contexto del cambio educativo, develando el cambio como un proceso complejo. El estudio reafirmó que no es posible concebir a los docentes como “hacedores del cambio”, pues los maestros son poseedores de creencias y prácticas que prevalecen frente al cambio. Se remarca la necesidad de re-valorar la comprensión personal de las innovaciones, por parte de los docentes, como soporte principal para la implementación de innovaciones educativas.

7. Conclusiones

Esta investigación se realizó con el objetivo general de investigar el pensamiento y la práctica del docente en el contexto de una innovación educativa. Y de manera específica, el trabajo tuvo como objetivos, primero, indagar el pensamiento del profesor para describir el proceso por el cual transita el maestro cuando participa en el Programa Aprendiendo Juntos. Segundo, describir y analizar la práctica del maestro tanto en sus clases de la asignatura de español como en las sesiones del PAJ. Y tercero, relacionar el pensamiento con la práctica del profesor en el contexto del Programa Aprendiendo Juntos.

Al término de la investigación se puede aseverar que se lograron los objetivos trazados. El estudio logró dar cuenta de la participación de Rebeca y Esperanza en el Programa Aprendiendo Juntos. Fundamentalmente el acercamiento a través de dos estudios de caso, permitió indagar tanto el pensamiento como las prácticas de las profesoras. A través de los resultados se pudo comunicar el proceso de las profesoras frente a la innovación.

Las conclusiones de la investigación se pueden resumir en los siguientes puntos:

- a) El proceso de cambio en la escuela implica la elaboración de un significado subjetivo de la innovación por parte del maestro.
- b) En el estudio del pensamiento del profesor es pertinente considerar la observación en el aula y las entrevistas de estimulación del recuerdo, como instrumentos para indagar las teorías en uso de los docentes.
- c) La interactividad constituye un referente teórico y metodológico para la descripción y análisis de la práctica docente.
- d) El PAJ como programa de innovación logró -en alguna medida- que los docentes se centraran en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y realizaran una mejor ajuste de la ayuda pedagógica que brindan a los alumnos.
- e) Las sesiones del PAJ y las clases de la asignatura de español, se presentaron como dos contextos diferentes.

La descripción de la participación de las profesoras en el programa, develó un complejo proceso que se inició con un cuestionamiento inicial de sus prácticas y culminó con la incorporación de algunas estrategias y la reafirmación de su rol como facilitadoras del aprendizaje por sobre el de transmisoras de conocimientos. Del auto-reporte de las profesoras, se derivó que para las docentes fue más fácil comprender y utilizar las sugerencias de la innovación que estaban más cercanas a sus teorías en uso y a las estrategias que ellas utilizaban en sus clases. Al contrastar la práctica de las profesoras al inicio y término del programa, los datos mostraron que las actuaciones docentes

presentaron - en alguna medida - un mayor ajuste de la ayuda pedagógica brindada a los estudiantes.

Los resultados evidenciaron que la participación de las profesoras en el PAJ logró que ellas, en alguna medida, se focalizaran en el aprendizaje de los estudiantes y mostraran un ajuste de la ayuda pedagógica más orientada hacia los alumnos. Rebeca por ejemplo, reafirmó sus creencias sobre el rol activo del alumno y el papel de guía del profesor y la contribución de los compañeros en el aprendizaje. Esperanza por su parte, mostró una mayor dedicación a apoyar a los alumnos en la resolución de las tareas y una re-valoración del trabajo en equipo.

La descripción del proceso de las profesoras frente al cambio, permitió describir cómo las profesoras fueron elaborando un significado subjetivo o personal de la innovación, que les permitió comprender y aplicar las estrategias sugeridas; así como, comprender las ideas sobre el rol del alumno y del profesor que sustentaba el programa de innovación.

Filmar las clases y posteriormente, ver los videos con las docentes permitió acceder a las teorías en uso de las profesoras, ya que las docentes verbalizaron sus procesos de pensamiento, señalando el por qué y para qué de sus prácticas. Desde esta perspectiva, este trabajo constituye una contribución a nivel metodológico porque presenta un camino para abordar el estudio del pensamiento del profesor. Quedó de manifiesto la necesidad de abordar tanto el pensamiento como las prácticas. Por lo tanto, se puede concluir que en el estudio del pensamiento del profesor es pertinente contar con un método de observación en el aula que arroje información sobre las teorías en uso de los docentes. Retomando la discusión planteada por Kane, Sandretto y Heath (2002), es necesario distinguir que lo que los profesores dicen que hacen no es necesariamente equivalente a las estrategias que utilizan en concreto con los alumnos en el salón y que por lo tanto, para dar cuenta del pensamiento del profesor es fundamental contar también con la observación del aula.

Entre el pensamiento y las acciones del maestro se establece una relación dialéctica. Contar con la observación del aula, los videos y las entrevistas de estimulación del recuerdo permitió capturar el pensamiento del profesor que orienta la práctica docente, y dar cuenta de la interacción que puede existir entre el pensamiento y la práctica del maestro.

Por otra parte, la identificación de los segmentos de interactividad en las clases de español y en las sesiones del PAJ, permitió identificar dos contextos diferentes. Las clases de español centradas en los contenidos y las sesiones del PAJ centradas en la tarea y los procedimientos para resolver la tarea. Comprender que se trataba de dos espacios diferentes, permitió comprender por qué las actuaciones de las profesoras y alumnos presentaban diferencias en ambos contextos. Esta información aunada a la caracterización del pensamiento del profesor y al reporte de la relación de las profesoras con el PAJ, favoreció la comprensión del proceso del cambio frente a las innovaciones educativas.

Por otro lado, la identificación de los segmentos de interactividad y de las actuaciones de la profesora y de los alumnos puede ser un insumo útil para futuras investigaciones en el salón de clases. El surgimiento de 33 actuaciones observadas en las profesoras y 25 en los estudiantes, aporta una valiosa información de cómo se gesta la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Estos listados podrían ser utilizados en otras investigaciones, o bien constituir una base para elaborar una descripción de la actuación docente observada en otros salones de clase. Así mismo, la agrupación de los comportamientos docentes en cinco ámbitos (contenidos, tarea, procedimientos, seguimiento y retroalimentación entre la maestra y los alumnos, y organización del trabajo de los alumnos) puede ser un aporte inicial para abordar el análisis de las filmaciones del aula.

Por otra parte, es necesario señalar que si bien es cierto, la investigación logró los objetivos trazados, los resultados no permiten vislumbrar una clara influencia del PAJ, que trajera consigo cambios sustanciales en el pensamiento y práctica de las maestras Rebeca y Esperanza. Hipotéticamente se puede esperar que una innovación produzca cambios en las prácticas docentes, dirigidos a promover en los estudiantes un aprendizaje más significativo y funcional. Y si se pensaba que era suficiente mostrarle a los profesores una propuesta fundamentada en postulados psico-pedagógicos actualizados para lograr cambios en las prácticas, los datos emanadas de esta investigación vienen a confirmar un complejo proceso.

Si bien es cierto que, los resultados evidenciaron que la participación de las profesoras en el PAJ, logró que -en alguna medida- se focalizaran en el aprendizaje de los estudiantes y mostraran un ajuste de la ayuda pedagógica más orientada hacia los alumnos, no obstante, no se observaron cambios radicales en su pensamiento o práctica. Las creencias y práctica del docente, por la funcionalidad y arraigo que tienen en la cotidianidad, son la base de la identidad ocupacional de los profesores y de que como ellos mismos se perciben y actúan como maestros. Por este arraigo que tienen son difíciles de alterar, ya que conforman el complejo entramado de la cultura escolar.

Sin embargo, los cambios observados en las profesoras, dan cuenta que el PAJ como innovación educativa, logró lo se que espera de toda innovación, esto es, centrarse en el aprendizaje de los estudiantes (Maehr y Midgley, 1996; Fullan y Stiegelbauer, 1997). El proceso reportado en las profesoras en su relación con el programa y su incidencia en el pensamiento y práctica, evidencia que su participación en el programa, logró una mayor focalización en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, se puede sostener por un parte, que una innovación tiene que tener como principal propósito propiciar mas y mejores aprendizajes, y por otra parte, que este propósito se puede llevar a cabo, como en el caso del Programa Aprendiendo Juntos.

De hecho, a nivel de los alumnos el PAJ logró incidir en las habilidades de los estudiantes en el mismo periodo de tiempo que se trabajó con las profesoras. Por ejemplo, un grupo experimental donde participaron alumnos de la maestra Rebeca, logró un incremento significativo en la producción de macroestructuras en la elaboración de un texto expositivo, después de su participación en el programa. Al mismo tiempo, triadas seleccionadas al azar

mostraron en el post-test un incremento en el habla exploratoria para la resolución de problemas lógicos y un trabajo cooperativo y constructivo para la elaboración conjunta de información. La estrategia utilizada por los alumnos para resolver la tarea cambió de un nivel pre-estratégico a uno estratégico, inclusive de nivel sofisticado como la construcción (Mazón, 2006).

En relación a las limitaciones del presente estudio, se hace necesario mencionar el factor tiempo, pues entre la primera y segunda clase transcurrieron tres meses y medio, un tiempo corto para dar cuenta de procesos de cambio. Y por lo tanto, una recomendación para futuras investigaciones es desarrollar estudios de mayor duración. De hecho, la maestra Rebeca continuó participando en el PAJ y para la segunda implementación del programa en el año 2003, ella dirigió el inicio, desarrollo y cierre de las sesiones del PAJ. Por otra parte, en la identificación de las actuaciones docentes, no se discriminaron niveles de desempeño, que potencialmente podrían arrojar información en relación a su impacto en la enseñanza y el aprendizaje. Así mismo, se hizo referencia a que la participación en el programa incidió - en alguna medida-, en el ajuste de la ayuda pedagógica que las maestras brindaron a sus estudiantes, no obstante este es un término impreciso, que requiere ser descrito en términos operacionales. Las anteriores limitaciones, justifican la pertinencia de desarrollar estudios futuros sobre la descripción y análisis de la práctica del profesor.

A modo de implicancia derivada de la presente investigación, se puede señalar que es necesario considerar, en la puesta en marcha de innovaciones educativas y el perfeccionamiento docente, la distinción entre teorías que apoyan la acción y las teorías en uso. Esta distinción avala la necesidad de que las actividades de perfeccionamiento e implementación de innovaciones, consideren no solo el aprendizaje declarativo de las estrategias de enseñanza, sino que, principalmente exista la posibilidad de ejercitar dichas estrategias, para que los profesores puedan apreciar *"in situ"* la efectividad de las propuestas de las innovaciones educativas. La idea es poder generar espacios que permitan tanto la práctica como la reflexión, para que los docentes puedan elaborar una mayor coherencia entre las teorías que apoyan la acción y las teorías en uso. Y de este modo, comprender por qué algunas metodologías o estrategias de enseñanza son más idóneas que otras para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

En las actividades de perfeccionamiento del profesorado y en la implementación de innovaciones, es necesario tener presente que las prácticas y actitudes observadas en los docentes están determinadas por un complejo y arraigado sistema de creencias. Es importante considerar que para apoyar procesos de cambios hacia prácticas más centradas en el aprendizaje de los alumnos, es fundamental contemplar tanto la ejercitación de las nuevas prácticas como la reflexión de parte de los profesores sobre cómo ellos van experimentando la puesta en marcha de las nuevas propuestas, con el propósito de socializar la elaboración subjetiva del cambio que va haciendo el profesor. Dado que entre pensamiento y práctica existe una relación dialéctica, la implementación de mejoras o nuevas alternativas en el quehacer pedagógico –

aun cuando el profesor no goce de una clara comprensión o aceptación – le permitirá ir progresando en la docencia. Los procesos de reflexión que puedan ir de la mano de los nuevos intentos, van a ser el sostén para que él mismo profesor pueda darse cuenta - por los resultados que obtiene -, de cuáles son las mejores estrategias que puede utilizar para ajustar la ayuda pedagógica que brinda a los alumnos.

Como consecuencia del estudio, se cuenta con elementos para cuestionar a la vez que nutrir, la forma o el procedimiento que se utiliza para concebir y poner en marcha las innovaciones educativas. En ocasiones, el cambio de textos, planes de estudios, acondicionamiento del espacio físico en el aula, entre otros; están asociados a un cambio directo en las prácticas pedagógicas, obviando la elaboración de un significado subjetivo de la innovación, como un requisito imprescindible para que el cambio sea observable en el aula y en la cotidianidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

8. Referencias

Aguayo, B. y Mireles, A. (2003). Formas y condiciones de producción de la construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar. En Piña, J., Furlán, A. y Sañudo, L. *Acciones, actores y prácticas educativas*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Arbesú, I. y Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En Beltrán, M., Frida, D. y Díaz, M. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior*. UNAM, UAM, U. Autónoma de Benito Juárez de Oaxaca.

Arrieta, E. (2001). Mecanismos de influencia educativa y adquisición del euskara en preescolar - 4 años – (modelo D). *Infancia y Aprendizaje* 24, 491-517.

Artiles, A. y Clark, M. (1996). Expandiendo la reforma en la capacitación de docentes en Guatemala: el rol de los procesos de pensamiento de los maestros. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28 (2), 233 - 262.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestra escuelas*. México: Paidós.

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Botella, L. y Feixas, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.

Brown, A. & Palincsar, A. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En Resnick L. (Ed). *Knowing, learning and instruction, essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Cazden, C. (1990): El discurso en el aula. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós.

Calvo, B. (1994). Modernización de la educación básica en la frontera norte de México. En Rueda, M., Delgado, G. y Jacobo, Z. *La etnografía en educación*. CISE.

Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry* 15 (4), 361- 385.

Clark, C. y Peterson, P. (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós.

Colomina, R., Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y aprendizaje*, 93, 67-80.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En Coll, C., Palacios I. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Coll, C. (2001). Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C., Palacios, I., Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En Coll, C., Palacios I. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En Coll, C., Palacios I. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Coll, C. y Onrubia J. (1993). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1(2), 241-259.

Coll, C. & Onrubia J. (1994). Temporal dimension and interactive processes in teaching/learning activities: a theoretical and methodological challenge. En Mercer N. & Coll C. *Explorations in socio-cultural studies, v. 3. Teaching learning and interaction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Coll, C. y Onrubia J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En Coll, C. y Edwards, *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll, C., Palacios I. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Coll, C. y Rochera M. (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y aprendizaje*, 92, 109-130.

Collins, A., Brown, J. & Newman S. (1989); Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. En Resnick L. (Ed). *Knowing, learning and instruction, essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Díaz Barriga F., Rigo M. (2000). El análisis de la práctica educativa como instrumentos de reflexión en un proceso de formación docente en el

bachillerato. En Rueda, M., Díaz Barriga, F. *Evaluación de la docencia*, México - Paidós.

Díaz Barriga, F. (1998). *El aprendizaje de la Historia en el Bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.

Edwards D. y Mercer N. (1987). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.

Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11 (1), 43 – 71.

Elizalde, L. (2002). *El pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la Historia*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Universidad Nacional Autónoma de México.

Erickson, F. (1986). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza II*. Madrid: Paidós.

Figueroa, A. (2000). Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores. En Rueda, M. y Díaz Barriga, F. *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.

Figueroa A. (2002); *El conocimiento práctico del profesor, un estudio en Educación Superior*. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Fullan, M. (1993). *Change forces, probing the depths of educational reform*, New York: The Falmer Press.

Fullan, M., Bennett , B. & Rolheiser- Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47 (8),13-19.

Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo*. México: Trillas.

García, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*, 127, 63-70.

García, B. (2002). *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: una aproximación metodológica desde la perspectiva del discurso situado*. Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

García, B., Secundino, N. y Navarro F. (2000). El análisis de la práctica educativa: consideraciones metodológicas. En Rueda, M. y Díaz Barriga, F. *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.

García, B. y Navarro F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En Rueda, M., Díaz Barriga y Díaz M. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior*. UNAM, UAM, U. Autónoma de Benito Juárez de Oaxaca.

García, J. (1997). *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. Bilbao: Mensajero.

Guba E. & Lincoln Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin, N. & Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research*. California: Sage.

Gutiérrez, V. (2002). *Creencias, actitudes y prácticas de evaluación de los profesores de Educación Primaria*. Tesis de Doctor en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jansen, G. & Peshkin, A. (1992). Subjectivity in qualitative research. En *Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press.

Kane, R., Sandretto, S. & Heath Ch. (2002). Telling half of story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-228.

Laboratorio de Cognición y Comunicación (2001). *Creando comunidades de aprendizaje para la construcción social del conocimiento*, documento no publicado. Facultad de psicología, UNAM.

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Piados.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar de ciencia*. España: Paidós.

Lincoln, Y. (1997). What constitutes quality in interpretive research?. *Inquiries in literacy theory and practice*. The National Reading Conference.

Maehr, M. & Midgley C. (1996). *Transforming school cultures*. Colorado: Westview Press.

Marceló, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Mazón, N. (2006). *Fortalecimiento del uso del habla exploratoria y la producción de macro-estructuras de textos expositivos a través de una innovación educativa*. Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Mercer, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento*. España: Paidós.

Mercer, N. (2000). *Words and Minds*. Londres: Routledge.

Monroy, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de Ciencias Histórico Sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Universidad Nacional Autónoma de México.

Monroy, M. (1998). Las teorías implícitas de profesores de Historia del nivel medio superior. En Calvo, B., Delgado, G. y Rueda M. *Nuevos paradigmas, compromisos renovados*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua.

Monroy, M. (2000). Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente. En Rueda, M. y Díaz Barriga, F. *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.

Monroy, M. y Díaz, M. (2001). Evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes. En Rueda, M. , Díaz Barriga, F. y Díaz M. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior*. UNAM, UAM, U. Autónoma de Benito Juárez de Oaxaca.

Onrubia, J. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de psicología*, 58, 83-103.

Palincsar, S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning, *Annual review of psychology*, 49, 345-375.

Punch, M., (1994). Politics and ethics in qualitative research. En Denzin, N. & Lincoln Y. *Handbook of qualitative research*. California: Sage.

Rojas-Drummond, S., Hernández, G., Vélez, M., & Villagrán, G. (1998). Cooperative learning and the acquisition of procedural knowledge by primary school children. *Learning and Instruction*, 3, (1).

Rojas, S. (2000). Guided participation, discourse and the construction of knowledge in mexican classrooms. En Cowie, H. & Aalsvoort G. (Eds). *Social interaction in learning and instruction*. U.K : Elsevier science.

Rojas, S., Gómez, L., Peón, M., Márquez, A., Olmos, A. y Vélez M. (1999). El desarrollo de macroestructuras en niños de primaria. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 29, 13-32.

Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En Sikula, J. (Ed.). *Handbook of research on Teacher Education*. New York: Macmillan.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (1990). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III*. Madrid: Paidós.

Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En Pérez, A., Barquín, J., Angulo, J. *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Stake, R. (1994). Case Studies. En Denzin, N. & Lincoln, I. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

UNESCO (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. LLECE. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago: OREALC.

UNESCO (2004). *Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance*. Santiago: OREALC.

UNESCO (2005). *Panorama Educativo 2005: progresando hacia las metas*. UNESCO y Secretaría de Educación Pública de México.

Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista PRELAC* 1, 38-51. Santiago. OREALC-UNESCO.

Velásquez, M. (2000). *El pensamiento didáctico del docente de primaria en relación a la comprensión lectora: un estudio de caso*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Universidad Nacional Autónoma de México.

9. Anexos

Anexo 1. Investigaciones nacionales sobre el pensamiento del profesor

Autor	Objetivo de investigación	Sujetos	Tipo de estudio	Instrumentos	Hallazgos
Monroy M. (1998)	Indagar el pensamiento docente en relación a la práctica educativa: objetivos, enseñanza-aprendizaje, métodos didácticos, evaluación, estudiantes, expectativas sobre el trabajo.	20 profesores de Ciencias Histórico Sociales de educación superior: Bachilleres y Colegio Ciencias y Humanidades	Descriptivo Estudio de caso	Entrevista semiestructurada a profesores con 5 dimensiones: identificación, formación profesional y didáctica, postura teórica en la materia, importancia de la experiencia y acción práctica, enseñanza – aprendizaje en la materia (planeación, objetivos, contenidos, métodos didácticos, modelo del alumno, conocimientos previos, evaluación, modelo del profesor)	<p>1. Condiciones laborales inapropiadas para prácticas educativas de calidad: excesivo número de alumnos, exigencias administrativas y académicas, falta de tiempo, carencia de materiales de apoyo.</p> <p>2. Asistencia a actualización ajena a la didáctica de la materia, ausencia de espacios de reflexión sobre su pensamiento docente, carencia de formación sistemática e intencionada por parte de la institución de pertinencia.</p> <p>3. Carencia de un soporte psicológico y pedagógico para la práctica educativa. Ausencia de principios teóricos sobre enseñanza-aprendizaje, evaluación, didáctica de la materia, estrategias grupales, ajuste del apoyo al aprendizaje.</p> <p>4. La reflexión sobre la experiencia práctica ha contribuido a generar cambios en el qué, cómo y por qué enseñar.</p> <p>5. No se indican diferencias entre el aprendizaje de las ciencias sociales y no sociales. Ausencia de referencia a habilidades específicas para</p>

Autor	Objetivo de investigación	Sujetos	Tipo de estudio	Instrumentos	Hallazgos
					<p>comprender el conocimiento histórico.</p> <p>6. Postura expositiva mas que constructivista en la promoción del aprendizaje. Énfasis en el aprendizaje de conceptos, datos, hechos y principios más que de habilidades, actitudes y valores.</p>
Velásquez, M. (2000)	<p>Explicitar el pensamiento didáctico del docente sobre su función y la dinámica de la enseñanza y aprendizaje en la comprensión lectora en la práctica del aula.</p>	3 maestros de primaria	Cualitativo. Estudio de caso.	<p>Entrevista a maestros.</p> <p>Videograbación de las actividades de comprensión lectora realizadas por el docente en el aula, posterior entrevista de estimulación del recuerdo.</p> <p>Análisis en tres categorías: reflexiones acerca de la labor docente, la comprensión lectora y la tarea.</p>	<p>El pensamiento del docente son conocimientos asumidos como propios. Se observó concordancia entre el pensamiento del docente y las ideas sobre Educación de la escuela. El docente promueve un relación bidireccional entre texto y lector. Se concibe la comprensión lectora como la integración y construcción coherente del significado global del texto con la movilización de conocimientos previos. Las acciones para promover la comprensión lectora dependen del grado. En los grados mayores se promueven actividades de macroprocesamiento. En todos los grupos se promueven actividades de microprocesamiento (identificación de grafías, integración silábica). Los docentes a través de preguntas negocian significados y unifican criterios.</p>
Figuroa	Reconstruir la	2 maestros	Cualitativo	Tres entrevistas	Se caracterizó la

Autor	Objetivo de investigación	Sujetos	Tipo de estudio	Instrumentos	Hallazgos
A. (2002)	enseñanza en educación superior utilizando como referencia el constructo conocimiento práctico del docente	que imparten una materia de Licenciatura en Psicología en una universidad	Estudio de caso	<p>semiestructuradas a profesores.</p> <p>Guía de observación semiestructurada para el aula.</p> <p>Audiograbación de la clase.</p> <p>Audiograbación de la planeación del profesor de la clase y de la autovaloración de cómo se realizó la clase.</p> <p>Audiograbación de comentarios a un documento sobre su práctica docente elaborado por la investigadora.</p> <p>Videograbación de dos clases a cada profesor.</p> <p>Entrevista a algunos estudiantes.</p> <p>Cuestionarios a los estudiantes.</p>	<p>estructura del conocimiento práctico de cada maestro. Los profesores poseen pocas metáforas sobre la enseñanza, que se traducen en principios y reglas más específicas para guiar las acciones en el aula. Se identificaron variantes entre el conocimiento práctico de cada profesor. El conocimiento práctico afecta la forma de regular la enseñanza entre las intenciones del profesor y las necesidades de los estudiantes. En un profesor se observó menor orientación hacia los estudiantes, esperando que éstos por propia iniciativa participen y se involucren. En el otro se observó una orientación más de apoyo hacia los estudiantes y estos se involucraron más en su aprendizaje. En la orientación del conocimiento práctico de cada maestro, la situacional y personal fueron prevalentes. Se concluye que el estudio del conocimiento práctico del docente constituyen una herramienta conceptual para sistematizar y reconstruir la práctica docente; brinda elementos para elaborar instancias evaluativas y estrategias de</p>

Autor	Objetivo de investigación	Sujetos	Tipo de estudio	Instrumentos	Hallazgos
Díaz Barriga, F. (1998)	<p>1. Analizar los procesos de pensamiento, representación del conocimiento y aprendizaje de profesores y alumnos en la enseñanza de la Historia en el bachillerato.</p> <p>2. Diseñar, conducir y evaluar un programa de formación docente en servicio para revisar la enseñanza y mejorar la práctica docente.</p> <p>3. Diseñar con los profesores una propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia, tomando como referencia los postulados del enfoque constructivista.</p>	3 profesoras de Historia con sus alumnos del CCH / UNAM	Pre y post evaluación, antes y después de un programa formación docente en servicio	<p>A nivel docentes: Entrevista en profundidad para indagar el pensamiento didáctico</p> <p>Entrevista sobre las estrategias docentes en la secuencia didáctica</p> <p>Redes semánticas, análisis de proposiciones y mapa conceptual para indagar la representación del conocimiento</p> <p>Videograbación de la secuencia didáctica y formato de registro</p>	<p>formación docente.</p> <p>A nivel docente: Las profesoras sustentan preferentemente su práctica en su formación disciplinaria, en su experiencias de estudiantes y en los saberes didácticos, por sobre el apego a teorías psicológicas o pedagógicas.</p> <p>La planeación preactiva e interactiva no se ajusta a los modelos basados en objetivos.</p> <p>Fuentes de malestar docente: falta de tiempo para profundizar e innovar, sobrecarga de trabajo, grupos numerosos, exigencias.</p> <p>Con el programa de formación docente se logró que las profesoras presentaran una organización conceptual más diferenciada y articulada de los contenidos a enseñar. Mejoría en las habilidades docentes de planificación, trabajo en equipos colaborativos, enseñanza significativa, manejo de preconcepciones, diseño y uso de apoyos didácticos.</p> <p>Ajuste de la ayuda pedagógica mas pertinente y traspaso de control graduado.</p> <p>Se derivaron proyectos personales y colectivos de apoyo psicopedagógico de orientación</p>

Autor	Objetivo de investigación	Sujetos	Tipo de estudio	Instrumentos	Hallazgos
Gutiérrez V. (2002)	<p>Describir las creencias, actitudes y prácticas de evaluación de los profesores de educación primaria, tomando como referencia un modelo explicativo de la tríada: creencias, actitudes y comportamiento, llamado TAR (Teoría de la acción razonada)</p>	<p>Investigación por fases: 1° fase=200 profesores de Primaria 2° fase=500 profesores de Primaria</p>	Cuantitativo	<p>Los instrumentos se reconstruyen en las fases de investigación.</p> <p>Se inicia con una entrevista sobre creencias en torno a la evaluación de los alumnos (aplicada a 6 profesores).</p> <p>Con la información recopilada se diseña un Cuestionario sobre la evaluación en el salón de clases (aplicado a 35 profesores).</p> <p>El anterior se reconstruye (se aplica a 200 profesores).</p> <p>Se reconstruye en un Cuestionario de actitudes hacia la educación y un Inventario de creencias sobre la evaluación de los alumnos (500 profesores).</p>	<p>constructivista.</p> <p>Planteamientos reduccionistas sobre evaluación. Se le asigna una función sumativa y administrativa. Evaluar se relaciona con asignar una calificación al conocimiento de los alumnos a través de una prueba, en forma bimestral.</p> <p>En la predicción de las practicas evaluativas las normas derivadas del contexto social (opinión de los demás) tienen mayor peso que la propia actitud, La figura del Director es un factor que influye en los maestros en su intención de realizar las prácticas evaluativas.</p> <p>Contribución de la investigación: diseño de instrumentos para estudiar creencias sobre evaluación.</p>
Elizalde L. (2002)	<p>Analizar el pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a sus representaciones o teorías implícitas sobre la enseñanza de la Historia y su convergencia con los planteamientos constructivistas. Caracterizar los procesos de pensamiento del profesor de</p>	<p>18 Profesores de Educación Primaria de 4°, 5° y 6° grado (6 maestros por grado)</p>	Cualitativo Estudio de caso múltiple de tipo instrumental	<p>Entrevista semiestructurada sobre el pensamiento didáctico del profesor (papel del profesor en la enseñanza de la Historia, importancia y visión de los contenidos histórico -sociales en el proceso de enseñanza – aprendizaje, qué Historia enseñar, para qué enseñar Historia,</p>	<p>Se observaron dos estilos docentes: enseñanza tradicional y un modelo cercano a la enseñanza por descubrimiento basado en el aprendizaje constructivo. Como estrategias de enseñanza se utilizan lecturas, cuestionarios, resúmenes, exposiciones individuales y en grupo. El recurso didáctico mas</p>

Autor	Objetivo de investigación	Sujetos	Tipo de estudio	Instrumentos	Hallazgos
	<p>primaria durante la planificación de la enseñanza de los contenidos históricos. Valorar el efecto del conocimiento práctico del docente y de la toma de decisiones interactivas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia.</p>			<p>planeación, proceso instruccional, proceso de aprendizaje). Planes escritos y avance programático de la asignatura de Historia. Observaciones participantes de la clase de Historia a través de videograbaciones y relatorías.</p>	<p>utilizado es el libro. No se observó que los docente usen las estrategias de enseñanza propuestas en el Libro de Historia del Maestro. La planeación tiene una función de guía del trabajo docente. También cumple una función burocrática para cumplir con exigencias de la escuela. Se escriben las actividades habituales de enseñanza, durante la clase el maestro realiza actividades no planeadas por escrito, evidenciando la presencia de pensamientos interactivos. Durante la clase se observaron las siguientes estructuras de actividades: iniciar, actividades preliminares, actividades diagnósticas, actividades de clase principal, cierre. Los recursos discursivos más usados son el diálogo triádico, la explicación y el resumen.</p>
Arbesú I. (2002)	<p>Analizar el modelo de docencia modular en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Conocer, analizar y evaluar la docencia en un modelo de enseñanza</p>	<p>Tres profesores de educación superior</p>	<p>Etnográfico</p>	<p>Observación participante Entrevista Videofilmaciones Consulta de documentos</p>	<p>Vigencia del sistema modelar. Los tres docentes evidencian un modelo de enseñanza innovador en el que el maestro: coordina y facilita un proceso de aprendizaje activo; aborda de manera interdisciplinaria algunos contenidos; coordina y dirige proyectos de investigación de los</p>

Autor	Objetivo de investigación	Sujetos	Tipo de estudio	Instrumentos	Hallazgos
	<p>innovador. Conocer, comprender y reflexionar sobre la práctica para promover su mejora.</p>				<p>estudiantes; utiliza un método que favorece la participación, discusión y análisis; vincula teoría y práctica. La investigación permitió la reflexión y cambio por decisión de los propios docentes. Se observaron limitaciones en la coordinación de los trabajos de investigación desde una perspectiva interdisciplinaria, la que además no se encuentra bien desarrollada en los lineamientos de la institución. Se cuestiona la evaluación de la docencia superior con patrones preestablecidos que ignoran los contextos de enseñanza y aprendizaje que construyen los alumnos y el docente. Se sugiere una evaluación formativa y cualitativa para comprender y mejorar la enseñanza.</p>

Anexo 2 . Categorías de análisis utilizadas en algunas investigaciones nacionales para estudiar la práctica docente

Autor	Sujetos	Categorías de análisis
García, B. (2002)	Profesores de Educación Superior de Ciencias Naturales	<p>Análisis en tres niveles:</p> <p>1. <u>macro</u>: metas y creencias del profesor, secuencia didáctica, secuencias de actividad conjunta, estructuras de la actividad , formas de interacción profesor-alumnos y resultados globales del aprendizaje.</p> <p>Categorización de la estructura de la actividad: diagnóstico, preliminar, inicio, clase principal, actividad interpolada, cierre, otras.</p> <p>Categorización de las formas de interacción: exposición del profesor, diálogo verdadero, diálogo triádico, otras.</p> <p>2. <u>meso</u>: tópicos introducidos en las secuencias didácticas y las estrategias discursivas y pedagógicas usadas por el profesor para apoyar el desarrollo temático.</p> <p>Categorización de las estrategias pedagógicas: establecimiento de metas, modelamiento, chequeo de la comprensión, petición, conferencia, trabajo individual y grupal, otras.</p> <p>Categorización de las estrategias discursivas: construcción conjunta, conexión catafórica o anafórica, monólogo, preguntas del profesor, otras.</p> <p>3. <u>micro</u>: esquemas de representación del conocimiento de los participantes en relación con el patrón temático experto o modelo de la situación.</p> <p>Categorización de las macroproposiciones: supresión, construcción, otras.</p>
Díaz Barriga F. (1998)	Docentes en Historia nivel Bachillerato	<p>1.Reglas de participación social que se emplean en la actividad conjunta profesor-alumnos (organización y gestión de la actividad).</p> <p>2.Apertura relativa de las tareas (margen de decisión de los alumnos sobre objetivos, medios, productos).</p> <p>3.Tipos de ayuda del profesor de acuerdo a la actuación de los alumnos.</p> <p>4. Espacios y dispositivos de seguimiento para valorar y actuar según la comprensión de los alumnos.</p> <p>5. Participación e implicación de los alumnos en las actividades.</p>
Arbesú M. (2002)	Docentes en Educación Universitaria	<p>1.organización y funcionamiento de la clase</p> <p>2.actividades y tareas</p> <p>3.tipos de apoyo</p> <p>4.espacios de valoración (evaluación)</p> <p>5.participación de los estudiantes</p>
Figuroa A. (2002)	Docentes en Educación Universitaria	<p>1.arreglo grupal</p> <p>2.formulación de preguntas</p> <p>3. actividad central del profesor o del estudiante</p> <p>4.recursos didácticos usados por el estudiante y/o profesor</p> <p>5.tarea interactiva del estudiante</p>

Autor	Sujetos	Categorías de análisis
		6.tarea interactiva del profesor 7.gestos, frases de aprobación o reprobación del profesor y/o del estudiante 8.momentos de silencio o confusión 9. evaluación del aprendizaje
Elizalde L. (2002)	Docentes de Educación Primaria	1.Actividades pre-clase: conferencias profesor-alumno; ponerse a trabajar 2.Iniciar 3. Actividades preliminares: asuntos de clase; revisar los deberes; repaso; motivación; amonestación 4.Actividad diagnóstica 5.Actividades de clase principal: diálogo triádico, diálogo triádico de texto externo; diálogo a dúo profesor-alumno; discusión general; copiar apuntes; trabajo individual; trabajo de pizarra; resumen 6.Actividades interpoladas

Anexo 3: Cuestionario para maestros

Estimada Maestra:

Este cuestionario tiene como propósito obtener información sobre su trayectoria profesional y su opinión del proyecto. Consta de 31 preguntas que le pedimos responder con sinceridad y reflexionar sobre sus respuestas antes de registrarlas.

Si el espacio para las respuestas es insuficiente puede continuar en las hojas en blanco colocadas al final, registrando el número de la pregunta.

La información que Ud. proporcione es muy importante para la investigación que se está realizando.

Muchísimas gracias por su colaboración.

(en la versión entregada a las maestras, entre cada pregunta hay espacio en blanco para la respuesta)

I. Identificación

1. Nombre:
2. Edad:
3. ¿Dónde estudió para maestra?, ¿durante qué años?, ¿qué título obtuvo?
4. ¿Qué motivos tiene para dedicarse a la enseñanza?
5. Puede relatar su trayectoria profesional, indicando los lugares en los cuales ha trabajado y los grupos que ha tenido a cargo.
6. ¿Ha desempeñado otras funciones además de la docencia en aula?
7. ¿Ha trabajado preferentemente un turno o doble turno?
8. ¿Tiene otro(s) trabajo(s) aparte de la docencia?
9. ¿Qué tipo de nombramiento tiene actualmente en la SEP?
10. ¿Puede mencionar los cursos de actualización que ha realizado y que han sido más significativos para Ud.?
11. ¿Qué es para Ud. enseñar?
12. ¿Cómo cree Ud. que los alumnos aprenden?
13. ¿Cuáles son sus estrategias de enseñanza para que los alumnos aprendan?
14. ¿Qué opina sobre el trabajo por equipos en el salón de clases, Ud. lo hace en sus clases?. Si su respuesta es afirmativa, describa cómo lo hace.
15. ¿Qué elementos considera para evaluar la calidad de sus clases?
16. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de los alumnos?
17. ¿Durante su trayectoria profesional le ha tocado participar en algún cambio en Educación? Comente cual ha sido su propia experiencia.
18. ¿Ha trabajado alguna vez con alguna metodología o currículum innovador? (o con alguna otra innovación educativa). Comente.
19. ¿Qué le parece el proyecto que se está poniendo en marcha en la escuela?
20. ¿Cree Ud. que va a funcionar o no va a funcionar, por qué?
21. ¿Cree que el proyecto va a afectar a los maestros y a los estudiantes, en qué los puede afectar?
22. ¿Ud. tiene interés en participar en este proyecto, por qué?
23. Antes de los talleres para maestros que se realizaron en el proyecto, ¿Ud. conocía otros proyectos similares?
24. Antes de los talleres para maestros que se realizaron en el proyecto, ¿Ud. conocía el termino andamiaje?. Después de los talleres, ¿qué entendió por andamiaje?. ¿Ha visto que este concepto se utilice en el proyecto, cómo?
25. Antes de los talleres para maestros que se realizaron en el proyecto, ¿Ud. conocía el termino estrategias para la comprensión y producción de textos?. Después de los talleres, ¿qué entendió de estas estrategias?. ¿Ha visto que estas estrategias se utilicen en el proyecto, cómo?
26. Antes de los talleres para maestros que se realizaron en el proyecto, ¿Ud. conocía el término trabajo colaborativo entre los alumnos?. Después de los talleres, ¿qué entendió por trabajo colaborativo?. ¿Ha visto que en el proyecto se utilice el trabajo colaborativo entre los niños, cómo?
27. Puede describir su experiencia con este proyecto. ¿Cómo se ha sentido?
28. ¿Qué criterios va a utilizar Ud. para valorar la calidad del proyecto?
29. Hasta la fecha, ¿qué considera positivo del proyecto?
30. Hasta la fecha, ¿qué considera negativo del proyecto?
31. Tiene Ud. algunos comentarios o sugerencias para el proyecto.

¡Muchas gracias por su colaboración!