

LA PRÁCTICA EDUCATIVA

REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DOCENTE

La Práctica Educativa,

Reflexiones sobre la Experiencia Docente

DR © Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Primera edición

Marzo de 2008

ISBN: en trámite

Publicación gestionada por el Consejo Editorial y coordinada por el Comité Editorial

Mtro. José Candelario Castillo Banda

Director

Mtro. Martín Ernesto Valtierra Alba

Secretario Académico

C.P. Adán Sánchez Sánchez

Secretario Administrativo

L.E.P. Norma Reyna Salas

Jefa del Área de Docencia

Mtra. Milagros Ma. Socorro Manteca Aguirre

Jefa del Área de Investigación Educativa

L.E.P. Blanca Eugenia Silva Macías

Jefa del Área de Extensión y Difusión Cultural

Consejo Editorial

Mtro. José Candelario Castillo Banda

Mtro. Martín Ernesto Valtierra Alba

C.P. Adán Sánchez Sánchez

L.E.P. Blanca Eugenia Silva Macías

Comité Editorial

L.E.P. Maricela Vargas Alvarado

L.E.P. Luis Antonio Gutiérrez Soria

Mtro. Lázaro Uc Mas

Mtra. Susana Stephens Angelo

Diseño y formación editorial: Rocio Sánchez / Tonatiuh Navarro

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto de la presente obra bajo cualquiera de sus formas, electrónica o mecánica, sin el consentimiento previo y por escrito de los titulares de los derechos de autor.

Índice

- 9 INTRODUCCIÓN
- 13 EL CAMBIO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA
Lesvia Rosas
- 23 EL PROFESOR: COMO INVESTIGADOR DE SU PRÁCTICA
DOCENTE.
Juan Campechano Covarrubias.
- 37 EN TORNO AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE.
Lázaro Uc Mas.
- 71 LOS MODELOS EN LA PRÁCTICA EDUCACIONAL. UNA
APROXIMACIÓN TEÓRICA.
José Luis Martínez Rosas
- 117 EL CONTEO EN LOS NIÑOS
Martha Alicia Silva Torres
- 139 UNA PRÁCTICA DOCENTE BASADA EN EL LIBRO DE
TEXTO: ELEMENTOS PARA SU ANÁLISIS
Ernesto Cisneros Palma

Introducción

Dentro de una concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica, se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo y, en particular, en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de los procesos de enseñanza como mera intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias, son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica (Imbernón, 2004:163), se necesita entonces, en palabras de Stenhouse, **transformar la concepción del docente como**

técnico a la de docente investigador, en otras palabras, profesional reflexivo.

La figura del practicante reflexivo es una figura antigua en las reflexiones sobre la educación cuyas bases se retoman a Dewey, especialmente con la noción de “reflective action”. Si no nos limitamos a la expresión en sí, podemos encontrar la misma idea en los grandes pedagogos, quienes, cada uno a su manera, han considerado al enseñante o al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque **reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia.**

El concepto de profesor investigador surge predominantemente de la obra de Stenhouse y de su modelo teórico sobre el currículo (Imbernón, 2004: 163), que

es entendido como un proyecto que el propio profesorado debe construir, basado en una ética profesional al servicio de los intereses de la mayoría de la población y específicamente de los de los alumnos, antes que de los intereses de los sistemas institucionales. Es un concepto encaminado a asumir una cultura profesional más autónoma y comprometida con la transformación. Se defiende la necesidad de la actitud investigadora del profesorado sobre su propia práctica y se define esta actitud como una disposición para examinar con sentido crítico la propia actividad práctica. Para Stenhouse, las características más destacadas de este profesorado serían una capacidad para un autodesarrollo profesional mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesionales y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula.

Desde este enfoque, la investigación crítica en la acción y sobre la acción pueden afianzar, desarrollar o modificar el conocimiento profesional, introduciéndose con conocimiento de causa en las múltiples circunstancias concretas, pero puede también generar una actividad intelectual, un pensamiento que puede conformar y desarrollar conceptos críticos sobre la educación. Así la experiencia práctica provoca un tipo de conocimiento reflexivo, genera teoremas críticos con los que es permisible identificar, comprender, explicar y denunciar las dificultades de la práctica, implica la inmersión

consciente en el mundo de la experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias efectivas, intereses sociales y escenarios políticos.

De acuerdo con lo anterior, surgen algunas preguntas: ¿Qué implica abandonar el concepto de profesor tradicional, académico y el del técnico, propio del enfoque de la racionalidad instrumental, cuya función primordial es la de transmitir conocimientos mediante la aplicación rutinaria de recetas y procedimientos de intervención diseñados y ofrecidos desde fuera? ¿Por qué es necesario contar con docentes cuyo papel en la escena educativa sea más activo, es decir, un profesor preocupado por el diseño, desarrollo y evaluación y reformulación de estrategias y programas de innovación, intervención y transformación educativa nacidos del análisis de su práctica? ¿Qué implica formar profesionales reflexivos?.

Sin duda, las respuestas son difíciles. El tránsito de docente técnico a docente reflexivo implica avanzar por un camino relativamente inexplorado, agreste, insondable, incierto. Cuando se trata de la propia práctica, aun más. Sin embargo, aunque el horizonte se mire lejano, cada vez más se plantea la urgente necesidad de tener que transitarlo. Y aunque no se tenga aún respuestas muy claras, por lo menos, estar en el camino, es avanzar.

Por fortuna algunos se aventuran en este largo y sinuoso tránsito apoyado con los elementos conceptuales de los que

nos precedieron, y así, desde diferentes posiciones en el campo educativo, aportan sus particulares visiones, vivencias, experiencias. Miradas que intentan aportar un grano de reflexión a eso que llamamos cambio, a la idea del docente capaz de investigar para innovar su práctica, a la generación de propuestas para internarse en los laberintos del análisis de la práctica docente propia, al discernimiento argumentado de algunos elementos de ella, sea el modelo, o elementos más particulares como el análisis de las formas en que los niños aprenden bajo la tutela del docente.

Mucho más con el ánimo de caminar, se reúnen en el presente libro, seis textos provenientes de diferentes posiciones: desde la mirada de una investigadora con sus disquisiciones acerca del cambio, hasta la narración de las vicisitudes de docentes de primaria en el esfuerzo por analizar, investigar y conocer mucho más de lo que en apariencia hacen. Pasando por la presentación de propuestas acerca de las formas, modos y elementos que pueden considerarse para la investigación e innovación de la propia práctica.

Tal vez un hilo conductor enlaza los textos. El construir conocimiento sobre la práctica docente. No en el sentido del conocimiento de algo jamás dicho, sino en el sentido del conocimiento que cada uno construye sobre aspectos específicos de su hacer. En este sentido, el texto de la Dra. Lesvia Rosas sobre el cambio sirve de introducción y fondo al resto de los

textos. Las propuestas de análisis de la práctica docente que presentan por separado Juan Campechano y Lázaro Ucmas son en sí mismas planteamientos de cambio y mejora del hacer en las aulas a partir de considerar diferentes fases y constitutivos de la misma. El texto de José Luís Martínez, que discierne sobre un constitutivo de la práctica docente, aporta notables elementos sobre la importancia del modelo educacional que se construye cotidianamente y, finalmente, dos textos que son ejemplos de ese internarse en el análisis de la propia docencia, que reconstruyen la experiencia y permite plantear problemáticas y objetos de innovación: la forma en que los niños desarrollan sus nociones del conteo de Martha Alicia Silva Torres, y la revelación de una práctica basada en el libro como eje articulador de la docencia que lleva a cabo Ernesto Cisneros Palma.

Una intención general motiva la edición del libro: comunicar la experiencia vivida en torno al tema. Comunicar –dicho en términos llanos– cómo nos ha ido en el incipiente camino de la reflexión. Comunicar algunos hallazgos encontrados en prácticas concretas, reales, en prácticas propias, videograbadas, registradas, consignadas.

En el contexto de la formación de docentes bajo la noción del profesional reflexivo, tiene especial importancia mostrar las formas específicas, particulares, en que el docente se apropia y se autorevela elementos desconocidos de su

propio quehacer. Los hallazgos no son menos relevantes. Son la prueba de que en cada inmersión, todo docente puede reconstruir su forma particular de ejercer y mejorar su docencia, lo que plantea la necesidad de documentar, cada vez en mayor cantidad, los caracteres particulares en que concretan su propio hacer, como medio legítimo de mejorarla.

Lázaro Uc Mas.
Luis Antonio Gutiérrez Soria.
Marzo de 2008.

EL CAMBIO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA¹

Lesvia Rosas

Con el propósito de realizar algunas reflexiones en torno al “cambio” en la práctica educativa, buscaré dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es un cambio?
- ¿Cómo se realizan los cambios?
- ¿Qué resultados cabe esperar?
- ¿Cómo se evalúan los cambios?

1. ¿Qué es un cambio?

No es un asunto muy fácil de abordar, porque se trata de una de esas palabras que se usan tanto en el ámbito de la educación, que se puede caer fácilmente en lugares comunes y no aportar mucho. Lo mismo que otras palabras o conceptos, tengo la impresión de que el cambio o la innovación son palabras que han in-

gresado al vocabulario de la educación proveniente de otros campos, cargado de un significado que no siempre ayuda a entender mejor el hecho educativo.

Desde luego es innegable que por ser un proceso social, la educación está inmersa en el devenir de la sociedad, y la escuela, por ser una de las instituciones sociales más importantes, no puede permanecer estática frente a sus cambios. Entonces hay un imperativo al cambio, sin embargo, conviene hacerse algunas preguntas acerca del cambio que se requiere, del que puede darse y de las condiciones que se necesitan para que se dé.

Para ello es importante explorar algunas categorías que nos permitan colocarnos en un plano que no sea sólo el de la mera acción. Yo encuentro una de esas categorías en el pensamiento de Paulo Freire quien conoció muy bien las

implicaciones del cambio en educación. Él dice:

...no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica².

Según este pensamiento, la existencia humana conlleva una continua lucha por mejorar alimentada por la esperanza, que nos permite visualizar ese futuro mejor al que se aspira.

Entonces, como maestros y como seres humanos que somos, no podemos quedarnos estancados, nuestra propia naturaleza nos empuja a mejorar y ese es el cambio que buscamos en la educación, pero debemos tener muy claro cuál es el sueño al que nuestra esperanza nos hace aspirar.

Desde esta perspectiva, tendremos que precisar qué es un cambio. ¿Es un proceso o es un resultado? Para mí, es un proceso que involucra una manera distinta de pensar, o entender algo. El diccionario³ dice, refiriéndose al cambio social, que se trata del conjunto de mecanismos que permiten el cambio paulatino de las sociedades.

Una de las palabras que se ha usado para hablar del cambio de la práctica educativa, es: transformación. Esta significa⁴ cambio de forma o de cualidad, cambiar para mejorar, convertir una cosa en otra. También tenemos la palabra innovar⁵,

que significa introducir novedades; una innovación es algo nuevo, una creación.

Todas estas se usan para hablar del cambio en la educación, yo creo que debemos usar la que nos ayude más a entender y mejorar los procesos educativos para no caer en modas o exigencias, como la del “maestro innovador”. Personalmente, después de la experiencia que he tenido de conocer a muchos maestros inquietos, creativos, estudiosos, me identifico más con el concepto de transformar la práctica educativa. Me agrada también un concepto que manejaba Paulo Freire, el de re-crear la práctica educativa, porque nos remite a un acto de refundación que sólo puede darse ante una conversión personal.

Ahora bien, en el terreno de lo educativo pueden darse cambios a diferentes niveles. Desde luego los más amplios son los que se emiten en forma de políticas educativas por las autoridades más altas del sistema. Estos son cambios que se supone surgen de una observación cuidadosa y una evaluación de la realidad educativa y van permeando poco a poco todo el sistema, hasta llegar a las escuelas y a las aulas. Son cambios que se producen muy lentamente y que pueden mover todo y cambiar el centro de interés de las personas. Las políticas no siempre llegan a tener repercusiones significativas en las aulas.

También existen los cambios que se producen a nivel de las escuelas, ya sea como producto de las políticas educativas

o de la iniciativa de sus directivos y maestros. Cuando provienen de la iniciativa de los directivos y maestros trabajando juntos, pueden tener mayor impacto en las aulas y poco a poco también pueden repercutir en el sistema.

Cuando un cambio proviene de un o una maestra o un grupo de maestros, su repercusión inmediata se da al nivel del aula, con sus alumnos y con los padres de familia, pero es difícil que trascienda este nivel a menos que se cuente con el apoyo de las estructuras mayores, como son la dirección de la escuela y la supervisión.

Ninguno de estos cambios se produce en forma estrictamente lineal ni aislada, en ellos intervienen factores que de continuo están interactuando y afectando la vida de las escuelas (y con ello por supuesto la vida de sus integrantes) y que a menudo se combinan unos con otros.

Tomemos como ejemplo la llegada de Enciclomedia, o el recién elaborado Programa Nacional para las Escuelas Multigrado. En el primer caso, se trata de un cambio prescrito desde la Subsecretaría de Educación Básica y que llega a las escuelas con la pretensión de transformarlas, pero que depende de una gran cantidad de factores que pueden hacer que su impacto sea muy diferente en las distintas zonas o regiones en las que se implante. En el segundo caso, se trata de un programa que recupera la experiencia de un buen número de maestros que han cambiado ya su práctica educativa y que la ofrecen para beneficio de otros. En los

dos casos hay movimiento, tanto en lo que podríamos llamar la base del sistema educativo como en la parte normativa y estos movimientos se encuentran en un momento dado, produciendo cambios en las personas, en los procedimientos y en las estructuras de todos los niveles e instancias del sistema.

Otros ejemplos que podemos mencionar son: la afirmación que se hizo en el sexenio pasado de que la escuela es el centro del sistema educativo (cambio conceptual muy fuerte, que sería necesario evaluar para apreciar su alcance), el proyecto escolar (que cambió la dinámica de muchas escuelas) o el trabajo de maestros por grupos llamados colegiados (que ha tenido diferentes repercusiones dependiendo del grado de madurez reflexiva de las escuelas).

Otra característica de un cambio, si lo consideramos sólo como resultado, es que puede ser auténtico o falso. Obviamente los primeros trascienden y los segundos no. Otra forma de decirlo es que puede haber cambios sólo de forma y no de fondo.

Los cambios se pueden dar por presión, por competencia o por convicción.

Cuando se dicta una norma que prescribe un cambio, los maestros se ven obligados a realizarlo. Los maestros con los que estoy trabajando actualmente me han relatado cómo han intentado que sus compañeros de zona aprendan nuevas formas de trabajo y muchos de ellos no han querido, sin embargo, una vez que el sistema

las implanta tienen que hacerlo, pero generalmente este tipo de cambio no llega a producir los mismos efectos que cuando se producen por convicción.

Los cambios que necesitamos en la educación son los auténticos, los de fondo, los que responden a la necesidad ontológica de la esperanza y estos son los que de alguna manera involucran a toda la comunidad.

Para poder entender esto, debemos recordar que las escuelas, en tanto instituciones organizadas para cumplir con un objetivo dado, están conformadas por varias estructuras: una de ellas y la más importante, porque es la que en realidad permite o no que la institución se renueve, son las personas que la constituyen.

Las personas, que son quienes reflexionan, actúan, se expresan, se relacionan de diferentes maneras (con una gran carga de afectividad) y construyen su realidad con base en lo que para ellas significan su trabajo y su entorno, son las que, según Chanlat, tienen la capacidad para “construir, deconstruir y reconstruir su realidad”.

Desde luego existen otras estructuras que sustentan a una organización, como la normativa y la que provee todo lo material, pero son las personas, con sus imaginarios, sus significados y sus relaciones, quienes le dan vida al sistema o institución de la que se trate. En el caso de las instituciones educativas, específicamente de las escuelas de educación básica, además de quienes están dentro de ellas, los

padres de familia y la comunidad deben ser considerados como miembros de ellas. Los cambios que se pretenden implantar al margen de las personas, terminan por ser imposiciones con baja posibilidad de éxito.

Ahora, ¿por qué cambian o deben cambiar los educadores?. Uno de los maestros que entrevisté, me dijo:

Uno no cambia nada más porque sí, tiene que haber algo, una chispita que sea interesante para poder cambiar... (Me pregunto) si vale la pena que los niños hayan caminado ciertos kilómetros, cierto tiempo, que las mamás sacrifiquen sus hogares para llevarles el alimento, van porque quieren aprender o porque quieren ser mejores, porque van a aprender cosas nuevas,...entonces, eso es lo que me obliga a mí a cambiar.

2. ¿Cómo se realizan los cambios o las innovaciones en educación?

Para responder a esta pregunta, me ubicaré al nivel del aula y del maestro. Hay diferentes caminos para iniciar un cambio y para realizarlo, pero todos tienen el mismo principio:

- Se empieza por uno mismo.
 - Nadie puede aspirar a cambiar a los otros si no lo ha experimentado en sí mismo.
- Todos los maestros que conozco y que verdaderamente se han transformado en nuevos y mejores maestros, han empezado por sí mismos.

- Una condición importante para estar dispuestos a cambiar es sentir pasión por lo que se hace, apreciar su profesión, entender su trascendencia y ubicar su papel en la misma.

Cuando un maestro cumple con estas condiciones, entonces se dan las otras:

- Pone en el centro de su trabajo a sus alumnos.
- Se abre al diálogo y a la reflexión.
- Desarrolla una actitud crítica frente a su práctica educativa.
- Aprecia la colaboración entre compañeros, valora el intercambio de experiencias, disfruta compartiendo lo que sabe.
- Le gusta aprender, adquirir y construir nuevos conocimientos.

Todo cambio en la práctica educativa tiene como primera acción la observación sistemática y detallada de la misma. Lo primero que hacen los maestros que cambian es observar si sus alumnos están aprendiendo, si se presentan situaciones que obstaculizan el aprendizaje.

Cuando una maestra o un maestro encuentran un obstáculo en su trabajo y empiezan a analizarlo, lo convierten en lo que también Freire llama un obstáculo epistemológico, o sea, en una pregunta que les permite ampliar su horizonte de conocimientos y encontrar la solución. Esta es la segunda acción para el cambio: el análisis de la situación.

La tercera acción es aprender sobre la situación, estudiar, encontrar nuevas formas o aspectos que permitan enfrentar el

problema. Es entonces cuando los maestros preguntan, asisten a cursos, aprovechan los que les ofrecen, intercambian con otros maestros.

Aquí aparece una de las condiciones necesarias para un cambio que trascienda: trabajar en grupo, aprender junto con los otros y atreverse a mostrarse ante los demás con sus dudas y tropiezos. Esta es quizá una de las fases más difíciles para el cambio, por dos razones fundamentalmente. La primera es que las relaciones interpersonales entre maestros de una sola escuela o zona escolar suelen darse más en el plano de la competencia que en el de la colaboración. Sin embargo, actualmente ya no es extraño oír hablar de grupos de maestros que comparten experiencias o analizan un nuevo programa o ensayan planeaciones de estrategias didácticas novedosas para sus alumnos. La segunda es que hay que trascender el nivel de la anécdota para llegar al nivel de la construcción del conocimiento.

Actualmente se habla de “colegiados” de maestros, algo que considero bueno, pero que no es tan sencillo. Quienes lo han intentado, nos aportan algunos detalles de su experiencia:

- Un verdadero trabajo de grupo entre maestros, no se da por decreto, sino que surge de la inquietud y la convicción de aquellos que piensan que tienen algo que aportar al campo de la educación.

- En la formación de un colectivo, se dan varios procesos; uno de los más intensos es el que va “de la individuali-

dad a la colectividad”, que es un proceso mediado por la subjetividad de los participantes y por su proceso personal de crecimiento profesional. El reto es llegar a valorar la colectividad sin perder la individualidad.

- Otro de los procesos difíciles es aprender a trabajar en un ambiente de respeto, confianza, tolerancia y argumentación.

- También se transita de una racionalidad técnica a una de autogestión y de un espacio en el que cada uno se siente seguro con lo que sabe y hace, hacia uno que implica la construcción de nuevos significados y saberes que ya no son de uno solo, sino del colectivo, espacio ya no tan seguro⁷.

Esos son, digamos, algunos de los retos, pero también es cierto que cuando los maestros se lo proponen, pueden plantearle preguntas muy interesantes al quehacer educativo, hacer aportaciones importantes y aventurarse a comunicarlas por escrito al resto de la comunidad educativa.

Otro aspecto importante es que cuando se cuenta con el apoyo de autoridades que están concientes de que su trabajo tiene una importante dimensión académica, que hasta ahora no han desarrollado y que se pueden comprometer con sus maestros en el camino de la transformación, éste es menos penoso y rinde mejores frutos.

Los cambios en la práctica educativa requieren de rompimientos epistemoló-

gicos concientes, cambian principios y conceptos, no sólo actividades. Algunas preguntas que pueden ayudar a clarificar el cambio son las siguientes:

- ¿Qué principios educativos se están moviendo al hacer un cambio? ¿Qué es lo que espero lograr con mis alumnos desde mi nueva perspectiva?
- ¿Cuáles son mis nuevas metas educativas?
- ¿Qué cambios se introducen en la estructura social de mi grupo?
- ¿Qué cambios en mi concepto de escuela?
- ¿Qué cambios en mi concepto de las relaciones entre la escuela y la comunidad?
- ¿Qué cambios me implica en términos de tiempo y de preparación para mi trabajo?

Algunos maestros inician su camino hacia el cambio en forma individual, con el apoyo de alguna otra persona que pueda observar su trabajo e indicarle aspectos a cambiar. Generalmente esta persona es su directivo (si es que está dispuesto a colaborar) o un investigador a quien se le permita la entrada al aula. En este caso se da un cambio individual.

Otros maestros lo hacen en colectivo por iniciativa propia, partiendo de una dificultad sentida y explorando nuevos horizontes, compartiendo conocimientos, experimentando estrategias de enseñanza y compartiendo formas de planear sus clases. Otros aprovechan el colectivo obligado por el sistema. En estos dos ca-

esos, si asisten todos los maestros de una escuela o de una zona escolar si se trata de escuelas multigrado, el cambio esperado es a nivel de escuela.

Hay maestros que han ensayado el camino de la investigación-acción-participativa, que exige un diagnóstico crítico de la práctica educativa, la formulación de un problema o una situación a mejorar, la ampliación del horizonte de conocimientos, la formulación de soluciones en un plan, la realización del plan con su evaluación correspondiente y la verificación de resultados. También en este caso se espera que el cambio se de por escuela.

Una forma es la que el sistema ha implantado a través de lo que se llama el proyecto escolar, que también inicia con un diagnóstico, al que le sigue la formulación de un proyecto y su consecución.

Como puede verse, todo empieza por detectar aquello en lo que se quiere o se puede cambiar.

Cuando en una escuela los maestros han decidido cambiar, es necesario tener conciencia de las resistencias y los obstáculos que se puedan presentar y estar preparados para resolverlos. El análisis de las resistencias puede ser un buen indicador de la pertinencia y la viabilidad de lo que pretendemos implantar. Una probable resistencia puede estar indicando que es necesario todo un trabajo de explicación, de información o de preparación para el cambio. No se puede simplemente pasar por encima de los padres de familia, por

ejemplo o de la cultura de los niños o enfrentarse al sistema ignorando sus reglas.

3. ¿Qué resultados se pueden esperar?

Para contestar esta pregunta es necesario recordar que los cambios no pueden darse en forma desordenada y espontánea. Es necesario planearlos con todo detalle, estando concientes de que no se trata sólo de cambios de forma, sino de conceptualizaciones de nuestro trabajo.

Una buena planeación, en la que se especifique el fin que se persigue con las acciones, es necesaria. Cada una de las acciones realizadas en una jornada de trabajo en un aula y en una escuela, debe tener una finalidad educativa y cada una de estas finalidades debe estar ligada al principio educativo que norma nuestra práctica educativa, la que a su vez, debe estar centrada en la persona de nuestros alumnos.

Todo cambio debe ser dado a conocer a todos los involucrados, explicando muy bien la finalidad, las acciones a realizar y la medida en la que involucra a las personas. Hay que introducirlo con todo cuidado, para que se vayan aclarando dudas y se vayan acomodando todas las condiciones que se requieren para que se de.

Entonces, los resultados que cabe esperar no son azarosos ni grandiosos, van de acuerdo con las metas que se han trazado. Una recomendación que siempre hemos hecho y que muchos maestros

pueden constatar, es que los problemas se vayan resolviendo uno a uno y que cuando no se tiene experiencia se inicie con metas sencillas, susceptibles de lograrse en un periodo corto, para poder evaluarlas sin dificultad.

Los cambios en la educación son cambios tanto de procesos como de resultados y sobre todo, son cambios que se dan en las personas, esta es la gran diferencia entre una escuela y una empresa o una industria. Esta es una gran diferencia, por eso los conceptos y las normas no son igualmente aplicables en todos los grupos humanos. Aunque siempre se trata de personas, las finalidades son distintas.

Por lo tanto, no es esperable que se den los mismos resultados en todos y al mismo tiempo, ese es uno de los problemas de la escuela organizada por grados y por edades, en la que se piensa que por estar agrupados los niños por edades, su aprendizaje es homogéneo, cuando ya ha sido ampliamente demostrado que no lo es. Entonces, no se pueden predecir los tiempos en los que se verá un resultado absoluto, siempre se verán cambios de avance en las personas y en los grupos. Se iniciarán procesos continuos de cambio, que será necesario ir siguiendo y acompañando.

Además, en el aprendizaje de los niños inciden tantos factores, que no es posible esperar cambios directos entre una acción y éste. Por lo tanto, los cambios en el aprendizaje y en la formación de los niños, que son los que finalmente deben

importar, deben examinarse en el conjunto de todas las acciones y los cambios que se realizan en el aula, en la escuela y aún en la comunidad.

Todo esto se confluje en la respuesta a la última pregunta:

4. ¿Cómo se evalúan los cambios?

Dijimos anteriormente que todo cambio debe planearse debidamente. Ese plan, con sus metas, sus propósitos y sus actividades debe ser la base para la evaluación. Ver si se van cumpliendo, de qué manera, con qué obstáculos se han encontrado, es la tarea de la evaluación.

Como dijimos, los cambios no son sólo resultados, sino procesos, por los que es necesario contar con un buen instrumento de observación que le permita al maestro ir detectando los cambios en el proceso personal de sus alumnos.

Actualmente se recomienda la evaluación por portafolio, en el que se lleva el expediente de cada niño, con una muestra de sus trabajos. Algo muy importante en el expediente es contar con información del alumno acerca de su desarrollo en todos los sentidos, información que es proporcionada por los padres de familia y que le es muy valiosa al maestro para poder ir observando el proceso de los niños.

Es importante que los niños, que finalmente son los directamente afectados por los cambios en el aula y en la escuela, vayan aprendiendo a evaluar su propio

avance y el de los demás. Esto también es todo un proceso, pero indispensable para que crezcan en la responsabilidad que tienen como sujetos de su aprendizaje. Entonces, habrá que prever distintos mecanismos para que juntos, maestros y **alumnos evalúen su trabajo.**

Las conversaciones periódicas con los padres de familia y con todos los que hayan estado involucrados en el cambio son muy importantes, para que también expresen la percepción que tienen de lo que está pasando y las repercusiones que ha tenido en su vida.

Un asunto final y muy importante: al principio dije que todo cambio empieza por la persona misma, en este caso por la maestra o el maestro. Si él o ella cuentan con un proyecto personal, profesional, como docente, le será más fácil registrar en él sus cambios personales, sus necesidades de formación, sus dudas, interrogantes, hallazgos y crecimientos como persona y como maestro. Si no tienen un proyecto propio, en el que plasmen sus principios, fines, y formas de lograrlo, es importante diseñarlo, para que les sea más sencillo evaluarse a sí mismos; el siguiente paso será escribir sobre sus experiencias, lo que sin duda los enriquecerá y contribuirán a enriquecer a otros.

Notas

¹Para ser presentada en el evento: “Encuentro de práctica educativa: ideas y perspectivas para conocer la práctica educativa, antes y durante procesos de investigación e innovación”. Escuela Normal de Guanajuato, Gto., el 24 de marzo de 2007.

²Freire Paulo: *Pedagogía de la Esperanza*. P.8

³El Pequeño Larousse Ilustrado. Diccionario enciclopédico. Ed. Larousse. Colombia. 1998

⁴Ibidem.

⁵Ibidem.

⁶Chanlat Jean-François: “Hacia una antropología de la organización”. En: *Gestión Política y Pública*. Vol. III, N° 2, México, 2º semestre de 1994. CIDE.

⁷Ver: Vélez Merino, Leoncio Hilario y Manuela de Atocha Álvarez y Aguilar: “La formación de colectivos escolares y sus procesos de transformación”. En: ¿Qué formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad? *Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen investigación en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Cooperativa Editorial del Magisterio, Bogotá Colombia, 2002.

EL PROFESOR: COMO INVESTIGADOR DE SU PRÁCTICA DOCENTE.

Juan Campechano Covarrubias.

Introducción.

En los últimos años, las aportaciones relevantes sobre los procesos de perfeccionamiento o superación docente, han incluido diversas variantes de investigación cualitativa como una vía para llegar a la mejora de la práctica de los docentes. Investigar la práctica docente no es transformar o intervenir la práctica docente. Aunque la indagación sobre la práctica docente la considero como un momento necesario para su transformación.

Existen diversos factores que hacen de la investigación de la práctica docente un proceso complejo. Entre otros podemos señalar; las diversas condiciones personales de los alumnos y los maestros y sus cambios a través del tiempo (lo que saben, lo que quieren, lo que sienten, lo que suponen), las diversas condiciones

materiales donde se desarrolla la actividad docente (tamaño del aula, recursos con que cuenta y hace uso el maestro, temperatura), los elementos del sistema de la cultura de los que forman parte y a cuyas necesidades responde el proceso educativo. Querer conocer la práctica docente es como querer conservar el agua entre los dedos. Será algo que siempre tenemos que hacer y que solo nos será efectivo por un momento, pero si genera un conocimiento, un saber, siempre será mejor.

Quizá ese era el temor de quienes consideraban que los investigadores de la práctica educativa deberían ser los profesionales externos, los sociólogos, psicólogos, economistas pero no los prácticos de la educación. Enorme dificultad es realizar la práctica docente y estar al tanto de lo que pasa en ella, es como una es-

pecie de psicosis esquizofrénica, donde se desdobra la personalidad, que en un momento es de un docente y luego en otro momento es de investigador.

Lo que sigue, habla desde mi experiencia y mi proceso, también de mi condición de apoyar a otros en la indagación y transformación de la práctica docente. La exposición la desarrollaré en tres partes; en la primera, comentaré sobre el conjunto de dificultades a las que se enfrenta un docente que quiere investigar y transformar su práctica, en un segundo momento, comentaré algunos puntos de vista de diversos autores al respecto, y en la tercera y última parte, se ofrecerán algunas ideas a manera de conclusiones. Espero que mis comentarios puedan suscitar ideas nuevas o problematizar algunas que ya se tienen. Si se logra eso creo que habré logrado mi cometido.

Investigar y Transformar la Práctica Docente.

Antes del desarrollo, será necesario hacer varias precisiones de conceptos, para que se pueda entender a que me refiero cuando hablo de una cosa. Existen un conjunto de acciones intencionadas a través de las cuales unas personas logran que otras adquieran un nuevo saber, un nuevo hacer o nuevas formas de percibir, sentir, a esto le llamo educación. Solo educamos en la medida en que operamos intencionadamente transformaciones en otros, en lo que saben, hacen o quieren.

No basta solo con la intención de educar, yo puedo querer, a través de nombrar lista, escribir en el pizarrón, explicar, hacer ejercicios, dejar tareas, preguntar a los alumnos, capacitarlos a que resuelvan problemas, pero si después les aplico un examen o les pido que resuelvan un problema y no lo hacen, no eduqué.

Las acciones se van organizando en secuencias temporales, de acuerdo a una finalidad o en función de su naturaleza, cuando las acciones se organizan bajo ciertos criterios, reglas o ciertas normas, hablamos de prácticas. Existen prácticas educativas en la medida en que ciertas acciones intencionadas que siguen ciertas reglas buscan y logran operar cambios en lo que los otros saben, hacen o quieren. Esto se puede lograr con diferentes sujetos y en diferentes circunstancias, un sacerdote en la iglesia, un padre de familia en la casa, un empleado a un compañero de trabajo en un comercio, etcétera. Hablo de práctica docente para referirme a las prácticas educativas que se realizan en la escuela por un sujeto que pretende ser un profesional de la educación. Por lo tanto considero que las prácticas docentes son más específicas que las prácticas educativas.

La mayoría de la investigación en educación aparte de los procesos de aprendizaje de los alumnos, se refieren a las prácticas y lo que ocurre con los docentes. Considero que lo fundamental es la transformación de las prácticas de los docentes para hacerlas más educativas, y

que la investigación o indagación de la práctica es un momento importante pero insuficiente. Es un primer punto en ese proceso, como veremos a continuación.

Ya en puntos anteriores se ha definido lo que se entiende por práctica educativa. Para desarrollar lo que considero como constitutivo de la transformación de una práctica educativa, se tomarán como base los elementos surgidos de la propia experiencia y de lo observado con diferentes docentes.

Considero que toda transformación de la práctica educativa ocurre en tres grandes momentos. **EN UN PRIMER MOMENTO** los docentes a través de diferentes mediaciones metodológicas, van definiendo las características de su práctica en un momento determinado. Vamos a suponer, que después de tomar notas sobre lo que se hizo durante la clase, y cuyo contenido de lo visto fue anotado en pliegos de papel con marcadores, e integrado posteriormente para tener una visión de conjunto. Después al comparar las anotaciones de varios días se llegó a tener una serie de elementos como los siguientes:

- El docente entra, coloca los pliegos de papel, los marcadores, unas carpetas, libros y un rollo de cinta masking-tape. Saluda, pregunta por las demás compañeras, le informan al maestro que están todavía en el taller de actividades tecnológicas. Les dice que va a esperar a que lleguen. Pega los pliegos de papel en la pared cubriendo el pizarrón. Las alumnas

van llegando y saludan. Se acomodan en sus butacas, que forman una “u” pegadas a las paredes del lado sur del salón.

- El docente dice, “vamos a comenzar”, toma una carpeta, la abre saca la lista y comienza a nombrar las alumnas.

- Conforme oyen su nombre contestan, de las 23 de la lista ninguna falta.

- El profesor dice “voy a preguntar sobre lo que vimos la última clase”. Se dirige a una alumna. –Angélica, recuerdas cuáles eran las operaciones infralógicas-. La alumna le da vueltas a la hoja del cuaderno y dice “no recuerdo maestro”. El maestro dice “Josefina la misma pregunta”, la alumna responde “eran tres pero no recuerdo cuáles”. El maestro, “Lety, cómo se llamaba la acción de agrupar los objetos por semejanzas y diferencias”. La alumna responde “la clasificación”. El maestro- “alguien recuerda los niveles por los que pasa la clasificación”-, una alumna levanta la mano, “- a ver Toña” _ la alumna dice “son la clasificación figural, no figural y la operatoria”: El maestro dice que muy bien y sigue haciendo preguntas.

- El docente termina de preguntar y comenta que este día verán actividades para desarrollar en cada situación de las unidades del programa de preescolar la clasificación.

- El docente hace un esquema sobre un pliego de papel, escribe; PARA NIÑOS EN CLASIFICACION FIGURAL.

Propósito: Hacer que los niños clasifiquen por un criterio: color, forma, tamaño, grosor.

Situación: Los medios de Transporte.

Actividades: Hacer diferentes medios de transporte (automóviles, camionetas, trailers, etcétera), de diferente tamaño (grandes, medianas, chicas), de diferente color (rojas, amarillas, azules, verdes, etcétera.).

Pedir a los niños que pongan juntas las que se parecen. No dar los criterios de clasificación, por ejemplo; pon juntos los cuadrados o aquí los de ese color.

Pide el profesor que le den otros ejemplos de otras situaciones y actividades donde los niños puedan clasificar.

Margarita; “por ejemplo las frutas que son de diferente tamaño, color y forma”. –Muy bien, ¿alguien más?– Lety “ en la vivienda los niños pueden juntar casas diferentes por su tamaño, color y forma.” Docente –bien-. Así continúan tres ejemplos más.

Docente; - Tienen alguna duda sobre cómo aplicar actividades para la clasificación, Para la planeación del próximo miércoles dentro de las actividades en el jardín de niños incluyen una para clasificar. Para mañana veremos actividades para la seriación y la conservación de la cantidad. Estudian lo referente a eso, llegando voy a hacer preguntas.-

El profesor quita los pliegos de papel, los dobla, toma sus cosas y sale.

Se puede, obviamente, hacer un registro más detallado, pero con éstos serán suficientes para argumentar lo que sigue. En ocasiones se puede decir y registrar que los profesores nombran lista. Pero

el sentido o significado que cada profesor le da al nombrar lista es diferente. Unos lo pueden emplear como elemento a contemplar en la evaluación, saber qué alumnos asistieron y si llegaron temprano, otros pueden nombrar lista mientras conocen a los alumnos y después ya no nombrar, otros pueden dejar que un alumno nombre lista mientras ellos escriben en el pizarrón para no perder tiempo, etcétera.

En los registros pueden aparecer las preguntas, pero no todos los docentes preguntan de la misma manera, para unos las preguntas pueden ser un mecanismo para hacer ver a los alumnos que unos no saben y otros siempre saben, para otros docentes, las preguntas se presentan como forma de repaso y si los alumnos no dan las respuestas correctas, es el maestro quien contesta lo acertado, otros docentes van ofreciendo pistas para ver si con ayuda de ellas los alumnos contestan correctamente. Pasa lo mismo con lo que se puede denominar como exponer o explicar temas, los docentes no explican de la misma manera los temas, no siguen los mismos procedimientos para hacerlo, modulan la voz, otros no, unos observan a los alumnos y saben si platican o no, si lo observan o no, hacen preguntas a los alumnos distraídos para que pongan atención, etcétera.

Por último, unos dejan trabajos extra-clase, pero aún en ello, para algunos sólo es una rutina y no revisan los trabajos, para otros es motivo de evaluación o mo-

tivo para la clase posterior. Dependiendo de cómo el docente realice las actividades e involucre en ellas a los alumnos será el tipo de resultados educativos que obtenga. Para tener una caracterización de la práctica el docente primero requiere disponer del conjunto de elementos estructurales de la práctica, es decir, aquellas acciones que están presentes como relativamente constantes, que casi siempre se realizan.

Después de tener los elementos constantes de la práctica, el siguiente paso es establecer el sentido o significado de cada acción, responder a la pregunta ¿para qué nombra lista, para qué pregunta, para qué expone, para qué deja tarea?. Cuando las acciones son elementos constitutivos de las prácticas, permanecen porque tienen una función y una utilidad para el docente. Si el docente siempre que va a dar indicaciones para el trabajo pasa al centro del salón, eso tiene un sentido, un significado. Es raro que podamos entender el significado de las acciones viéndolas aisladamente, una acción adquiere su sentido en sus relaciones con las demás acciones de la práctica, pero sólo podemos verlo si tenemos una visión completa de lo que pasa en la práctica.

En el caso descrito anteriormente, el hecho de que el maestro espere tiempo a que lleguen todas las alumnas, por oposición a que cierre la puerta y no deje entrar después de cierto tiempo tiene un significado, puede ser que lo haga para poder esperar que las alumnas toleren

también cuando llegue tarde, o en una interpretación más amplia, da cuenta de que el profesor no se siente presionado por el tiempo. La mecánica de las preguntas puede pensarse como un medio para conocer qué tanto entienden o tienen presente en la memoria lo visto en clase, o en el peor de los casos, si tomaron nota de lo visto. Las pistas que el profesor da al preguntar pueden significar que el docente quiere que las alumnas, al responder correctamente ganen confianza o pueda ser que quiera el docente indagar qué tanto conocen del tema las alumnas. El punto referido a que exponga el tema, hable y escriba también tiene un sentido. Puede ser que considere que es el procedimiento más rápido y efectivo de acercar a las alumnas con el conocimiento, por oposición a otros procedimientos que le implican actividades que pueden consumir más tiempo. Por último, pedir a las alumnas que lo visto en clase lo contemplen en la planeación, puede significar que el docente desea una aplicación en la práctica de lo visto. Puede ser sólo un simple recurso como ejercicio para reafirmar lo visto y pensar que a través de ello se refuerza el conocimiento.

Otro nivel de interpretación puede presentarse al observar de manera global la práctica y hacerse entre otras las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que le da coherencia a todo lo que acontece? ¿Qué se puede decir que aprendieron las alumnas? ¿Qué evidencia se tiene de algún tipo de aprendizaje? ¿Con relación a

lo que se pretende en el curso, lo que se hizo, qué tanto contribuye a que se logre?. En el caso del ejemplo, se puede observar que quien realiza la mayor parte de las acciones es el docente, que el protagonista de lo que ocurre es el profesor, él indica cuando comenzar, a quién preguntar, cuando iniciar la exposición, cuando terminar. Las alumnas sólo aprenden a través de las preguntas del profesor o cuando se les pide que participen. Lo que articula los acontecimientos del aula es el docente, todo gira alrededor de él. Si se busca evidencia de lo que se aprendió se tratará de buscarlo en las alumnas, pero una no contesta a las preguntas, otras responden a medias y unas lo hacen correctamente. Después, al pedirles ejemplos si los dan, pero en el mismo tenor que en el ejemplo que dio el profesor.

a evidencia es que pueden buscar objetos diversos que puedan ser clasificados. Pero qué pasa si lo que quiere el docente es que las alumnas en su práctica docente apliquen actividades que lleven a los niños a la adquisición de la noción del número a través de las actividades de clasificación. Y al observar a sus alumnas en la práctica se da cuenta que las alumnas les piden a los niños que pongan en una bolsita las frutas rojas, que fue una de las recomendaciones que les pidió el profesor que no hicieran. El docente se da cuenta de la insuficiencia de sus acciones para que las alumnas lleven a la práctica lo que el docente quiere.

En otros docentes se puede observar que consideran que sólo logrando “el

control del grupo”, es decir, que estén callados, sentados y observándolo se puede iniciar con la clase, es decir que sólo en esas condiciones se puede dar el aprendizaje. Toda la clase gira en torno a las acciones del docente para mantener controlado al grupo. Otros docentes pueden considerar que lo fundamental es ver todo el programa, cumplir con el programa y las acciones que se suceden en el salón de clases se articulan para cumplir el programa en el tiempo establecido, en la mayoría de las ocasiones, sin importarle al docente si los alumnos han aprendido lo visto, o el docente dice que si por alguna razón las clases se suspenden, él dará por visto el tema y será responsabilidad de los alumnos estudiar lo que no se pudo ver. Por último, puede darse el caso que sean los alumnos los que articulen lo que pasa dentro del salón de clases, saben qué hacer para molestar al docente para que se vaya, reporte al grupo y no haya clase. O cómo introducir un tema para que el docente se la pase hablando y “no de clase”.

En síntesis, una vez obtenidos datos de la práctica, se buscan regularidades, acciones que aparecen constantemente y que constituyen los elementos estructurales de la práctica. Dichos elementos tienen un significado, el cual sólo puede determinarse en la relación que tienen con los demás, es decir, no se pueden comprender las acciones de la práctica docente a partir de la visión aislada de cada una de ellas, es necesario ver las

acciones de la práctica docente a partir de las relaciones que guardan entre ellas, qué relación tiene el cuestionario con la prueba trimestral, y con las preguntas del inicio de la clase.

Es importante saber cuando acciones que aparentemente son diferentes tienen el mismo sentido, por ejemplo: cuando el docente dice: “a ver jóvenes, esto es importante va a venir en el examen”, “Ricardo me estas entendiendo”, repetir o remarcar lo que se está diciendo, etcétera. En ocasiones, cuando los docentes se acercan a un texto que da cuenta de su práctica no encuentran nada que ver, ni que interpretar. Lo que se dice les parece plano y solo ven lo que dicen las palabras pero no el sentido de las acciones, en este caso se requieren desarrollar una serie de competencias para que logre hacerle preguntas pertinentes a los datos y observe de manera diferente lo que hace. Esto puede ser con ayuda de lecturas o comentarios que le ayuden a focalizar puntos que le hagan ver aspectos que pueden ser cuestionados y a los cuales se les pueden atribuir diferentes significados. Como dice Jesús Mosterín: “*La interpretación de una acción es la respuesta a la pregunta por el sentido de esa acción*” (Mosterín; 1978; 186).

Como se trató de argumentar más atrás, uno de los núcleos de la práctica educativa son las acciones, sin embargo las acciones adquieren diversos sentidos de acuerdo a las intenciones o propósitos de quienes las realizan y a las condicio-

nes en que se efectúan. Existen diferentes teorías que tratan de explicar a la acción y las acciones humanas, (Habermas, 1989), (Mosterín, 1978), (Moles y Rohmer, 1983), no es propósito de este ensayo discutir cada una de ellas, sólo puedo decir que la complejidad de la práctica educativa, está cruzada por acciones de diverso tipo y con diverso sentido. Poniendo por ejemplo a Jürgen Habermas se podría decir que acciones que constituyen las prácticas educativas pueden ser:

a) **TELEOLÓGICAS** en tanto “El actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseando eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada. El concepto central es una decisión entre alternativas de acción, enderezada a la realización de un propósito, dirigida por máximas y apoyada en una interpretación de la situación” (Habermas, 1989:122). Si nos remitimos a las prácticas educativas y vemos como operan las sanciones, las evaluaciones, el desarrollo de un tema, etcétera, podríamos encontrar acciones de este tipo.

b) Podemos ver también cómo “La acción teleológica se amplía y convierte en acción **ESTRATÉGICA**” cuando en el cálculo que el agente hace de su éxito interviene la expectativa de decisiones de por lo menos otro agente que también actúa con vistas a la realización de sus propósitos. Este modelo de acción es interpretado a menudo en términos utilitaristas; entonces se supone que el ac-

tor elige y calcula medios y fines desde el punto de vista de la maximización de utilidad o de expectativas de utilidad... (Habermas; 1989: 122-123) Lo que pasa en los salones de clase puede ser visto como un juego en el que participan alumnos, maestros, director y en donde cada uno de ellos tiene diversas expectativas con relación a la realización de sus propios propósitos. Para los alumnos puede ser obtener mayores calificaciones, para los docentes cubrir el tiempo o tratar de enseñar a sus alumnos, etcétera.

c) “El concepto de acción **DRAMATÚRGICA** no hace referencia primariamente ni a un actor solitario, ni al miembro de un grupo social, sino a participantes en una interacción que constituyen los unos para los otros un público ante el cual se ponen a sí mismos en escena. El actor suscita en su público una determinada imagen, una determinada impresión de sí mismo, al develar más o menos a propósito su propia subjetividad. Todo agente puede controlar el acceso de los demás a la esfera de sus propios sentimientos, pensamientos, actitudes, deseos, etcétera, a la que sólo él tiene acceso privilegiado”. (Habermas: 1989: 123-124) El salón de clase también puede pensarse como un escenario en donde existen actores y una obra por representar donde cada quién interpreta un papel de acuerdo a sus intenciones, condiciones y posibilidades. El docente puede interpretar el papel de estricto, de amistoso, de sabelotodo, los alumnos de estudiosos, de violentos, indisciplinados, etc.

d) En la acción **COMUNICATIVA** “los actores implicados tratan de sintonizar **COOPERATIVAMENTE** sus planes de acción en el horizonte de un mundo de la vida compartido y sobre la base de interpretaciones comunes de la situación” (Habermas; 1990:74)

Se podría pensar que una práctica educativa realmente se realiza cuando se materializa una acción comunicativa en sentido de Habermas, ya que los actores involucrados a través de la comunicación llegan a planes de acción comunes y que les permite coordinar sus acciones. Esto evita que las acciones de los alumnos vayan por un lado y las acciones de los docentes por otro, o que en ocasiones entren en contraposición. Las interacciones educativas no sólo pueden estar cruzadas por estos sentidos de la acción, el orden en que aparecen, cómo se realizan y operan bajo una serie de reglas. Al analizar las prácticas de los docentes, hay grandes ordenes que tienen que ver con secuencias en diferentes tiempos que agrupan un gran número de acciones, la secuencia que sigue una maestra de primer grado para enseñar las operaciones de suma y resta, etcétera. En muchos casos, esas acciones pueden sujetarse a un orden y lógica de método, pero en ocasiones no, siguen una secuencia construida en ocasiones durante muchos años de hacerlas, pero que no tienen un orden racional consiente.

Existen otras secuencias de operaciones que se dan en periodos de tiempo

determinados, como sería un periodo de cincuenta minutos de clase secundaria, donde un profesor de matemáticas, entra, nombra lista, escribe en el pizarrón lo que se verá ese día, recoge la tarea, desarrolla su exposición en ocasiones da pie para que los alumnos acompañen las afirmaciones que está haciendo el profesor con una especie de coro; después de que explica, da ejemplos, posteriormente escribe operaciones a manera de ejercicios y pide a los alumnos que las realicen. Mientras tanto se pasea por las filas observa lo que los alumnos hacen. A continuación pregunta a los alumnos si ya terminaron, unos alumnos dicen que no, otros que si, sigue observando lo que hacen; luego de un rato pide a ciertos alumnos que pasen a efectuar los ejercicios al pizarrón. Va corrigiendo en donde los alumnos se equivocan, a veces mediante preguntas, en otras recurriendo a las observaciones de otros alumnos. Deja tarea, suena el timbre, recoge sus cosas y sale.

Al pensar la estructura de las actividades de esta naturaleza es lo que Susan S. Stodolsky llama segmentos de actividad, dice la autora, “En esencia, un segmento de actividad es una parte de la lección que tiene un foco y comienza en un punto y termina en otro. Un segmento se define por la especificidad de su formato instruccional, por la de las personas que participan en él, por la de sus materiales y por la de sus expectativas y metas de comportamiento. Ocupa un cierto tiempo durante la lección y tiene lugar en un

escenario físico determinado” (Stodolsky,1991:27). Dice la misma autora que “Por formato instruccional entendemos la descripción global del patrón general de la acción del segmento” (Stodolsky:1991;167), algunos de los formatos que define la autora son exposición, sesión de preguntas y respuestas, preparación de tareas, trabajo en pupitre, trabajo en grupo, etcétera. Un aspecto esencial para caracterizar la práctica docente y posteriormente lo educativo de esa práctica, es definir su estructura a partir de la definición de formatos y segmentos de actividad.

Considero que al determinar los patrones generales de la acción en un segmento, podemos establecer las reglas por las cuales operan. Siguiendo a Th. Olszewsky, citado por Habermas, se puede pensar que las reglas pueden ser de dos tipos.... “según cumplan un “rol” generalizador o un “rol” regulativo: Papel de generalización es aquel en que la regla sirve para formular regularidades del contexto, por ejemplo, las reglas de conducir con seguridad o de confección de una dieta apropiada. Un papel regulativo es aquel en que la regla sirve para regular operaciones dentro de un contexto o para poner orden en el contexto, por ejemplo las reglas que rigen el tráfico o las reglas de etiqueta en una comida”. En el primer caso se supone dada la construcción de un vehículo y el medio en que se utiliza; pero las propiedades empíricas que en ese contexto tiene el coche se seleccionan conforme al criterio de seguridad en el

tráfico, se generalizan e interpretan por referencia al fin de conducir con seguridad y se formulan como reglas para los conductores (o para sus acompañantes). En el segundo caso se pone orden en interacciones ya existentes; por ejemplo, se regula mediante normas de tráfico la práctica ya existente, de conducir coches” (Habermas; 1996; 235).

Para el caso de la práctica docente, un tipo de reglas son definidas a partir de las regularidades que encontramos en el accionar docente en un momento y situación determinadas, que supuestamente se ordenan en función de que el alumno aprenda y a que el docente cumpla su función de enseñar (por ejemplo, después de dar una explicación o decir cómo se hace una cosa, poner ejercicios a los alumnos, en el caso de preescolar conforme los niños comiencen a hablar se recurre a una canción para que guarden silencio), en el segundo caso se establecen reglas, que, con base en la experiencia del docente regularán la interacción dentro del salón de clases y le dará mayor resultado su actividad (por ejemplo, establecer al principio del curso que se puede llegar tarde y en que límites, ó los tiempos y condiciones de entregar los trabajos escolares, etcétera). Es decir, unas establecen la regularidad en las acciones que se realizan y otras establecen el marco normativo en que se realizaran las acciones.

Esquematisado este primer momento se podría establecer que, para caracterizar una práctica se requiere:

- A través de diversos medios traer a cuenta lo que ocurre en la práctica.
- Con los datos, establecer las regularidades de las acciones de la práctica.
- Definir segmentos y formatos de las actividades de la práctica.
- Establecer las reglas a través de las cuales se organiza la práctica.
- Tener una visión estructural de la práctica, tanto del todo y sus partes, como de las partes al todo.

Una vez caracterizada la práctica, se inicia **UN SEGUNDO MOMENTO**, el cual tiene su núcleo en la **problematización de la práctica caracterizada a partir de la visión que se tenga de lo educativo**. Es común que una vez que los docentes se van dando cuenta de ciertos acontecimientos de la práctica quieren realizar cambios en lo que consideran que está fallando. Existe al inicio la necesidad de cuestionar una serie de supuestos que tiene el maestro con relación a su práctica, el más difícil es el supuesto de que todo está bien, que por lo demás es una buena práctica. En ciertos docentes, sobre todo los que tienen mucho tiempo en la docencia, esto es una tarea difícil y complicada. También, hay la necesidad de cuestionar los supuestos que le indican al docente que todo lo que hace educa, que si nombra lista es educativo, si les pide los trabajos con dibujitos es educativo, o que les controla la cantidad de hojas del trabajo escolar es educativo. El que los docentes lleguen a darse cuenta de que no todas las acciones que se producen den-

tro del salón de clases llevan resultados realmente educativos, que en ocasiones lo que hacen tanto alumnos como maestros pueden llevar a los resultados menos pensados por el docente, requiere de preguntas pertinentes a los datos que se observan. También en ocasiones se parte de adjetivaciones, valórale de bueno-malo, de propio o impropio, en la mayoría de los casos pensando en los “aspectos negativos” de la práctica.

Por lo regular, las preguntas que los docentes le hacen a la práctica nacen del ámbito de la experiencia y el sentido común, tales como: ¿Cuáles son las dificultades que hacen que el niño no aprenda? ¿Qué factores influyen para que los niños tengan dificultades en las matemáticas? ¿Qué factores de la familia afectan el aprendizaje de los niños?. Un punto interesante a destacar es que muchos de los docentes tienden a culpar principalmente al contexto de lo que ocurre dentro del salón de clases, al sistema sociopolítico, la desintegración familiar, la falta de cooperación de los padres de familia, las autoridades educativas. Lo cual implica sacarle la vuelta a la revisión de la práctica que realizan.

Algunos docentes que han pasado por la revisión de algunos elementos de teorías del aprendizaje o del desarrollo cognoscitivo, plantean las preguntas a partir de ciertas categorías, por ejemplo ¿Cómo lograr que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo? ¿Cómo facilitar el desarrollo de las operaciones formales

para el aprendizaje de la física? ¿Cómo realizar las actividades para ubicarse en la zona de desarrollo próximo del niño?.

La posibilidad de problematizar la práctica docente, con vistas a una transformación estará relacionada con:

a) Se conocen todos los elementos importantes que constituyen la práctica.

b) Se sabe el tipo de consecuencias que tienen las interacciones que se producen dentro del aula para los propósitos educativos explícitos. Esto en referencia

a los planes o programas de estudio y sus objetivos o a las intenciones del docente.

c) Se puede diferenciar cuáles de las acciones que se realizan tiene mayores implicaciones para el aprendizaje de los alumnos, qué de lo que se hace produce resultados educativos y qué no.

d) Se define un punto esencial de la práctica para operar en el cambio que se espera produzcan mejores resultados educativos. Los puntos esenciales a modificar en la práctica pueden ser de diferente índole, unos podrían involucrar el

tipo de relación que tiene el docente con sus alumnos en el terreno afectivo, otras modificaciones pueden darse en el cambio de atención en el centro de su interés, por ejemplo, de centrar todas las acciones al cumplimiento del programa a la apropiación de los contenidos más importantes por parte de los alumnos. Cambiar la articulación de las acciones a la racionalidad de un método, por el proceso de cómo los alumnos aprenden algo.

e) Se evalúan las implicaciones y las consecuencias en vistas a lograr una mejoría real en los niveles de aprendizaje de los alumnos, para tomar la decisión de operar y llevar a la práctica los cambios.

En el **TERCER MOMENTO**, se realizan las previsiones para llevar a la práctica los cambios pensados y planeados. Se definen las acciones a realizar, los procedimientos, los recursos, los medios para ir dando cuenta de lo que va pasando al momento de ir aplicando los cambios en la práctica. Esto tiene que ver con dos procesos simultáneos, uno que implica llevar a la práctica los cambios definidos de la práctica y el otro proceso que tiene que ver con las mediaciones metodológicas que permitirán ir conociendo los efectos que va teniendo la aplicación de dichos cambios.

Con base en las anteriores consideraciones ya se pueden dar unos elementos definitorios de lo que es la transformación de la práctica educativa.

Se entenderá a la transformación de la práctica educativa como al proceso a través del cual una práctica cambia, reorganiza o introduce nuevos elementos tanto conceptuales como en la acción que la conducen y obtener mejores resultados educativos.

En los planos de mi experiencia, algunas de las principales transformaciones de la práctica docente fueron las siguientes:

- Al inicio consideraba que si exponía un tema, que si pedía que leyeran o hacía preguntas, eso de alguna manera

generaba el aprendizaje. Ahora considero que más que la acción del docente, lo que operan cambios en los alumnos son las cosas que ellos mismos hacen. Lo complejo del asunto es que si mis propósitos son hacer que los alumnos comprendan, debo propiciar acciones pertinentes que realicen ellos de acuerdo a sus condiciones específicas para que lo logren (definir elementos, relacionarlos, ordenarlos, jerarquizarlos, relacionar causas y efectos, etcétera). Que si mi pretensión es que los alumnos lleguen a la aplicación de ciertos conceptos a la práctica, debo realizar orientación para que ciertos conceptos los alumnos los operen en la práctica. Una vigilancia que ahora pretendo hacer es que lo que se pide a los alumnos que hagan, tiene que ser de la misma índole que lo que tienen que aprender.

- Antes, el centro de lo que pasaba dentro del aula era yo como profesor, yo pensaba lo que era más adecuado para un tema, cuál era el orden, cuáles las experiencias, pensaba lo que era bueno y lo que era malo. Ahora pienso primero en los alumnos, cuáles son sus competencias previas, de lenguaje, de conocimientos, de estructuras conceptuales. Qué pueden hacer y qué no, qué les gusta hacer, cómo a partir de su experiencia ir construyendo el conocimiento o habilidades que se desean desarrollar.

- Los conceptos que leía, las teorías que no tenían ninguna relación con lo que pasaba dentro del aula, hoy trato primero de entender los conceptos de un

autor y en qué medida o de qué forma me ayudan a entender cosas de la realidad. Trato de verificar lo que dicen las teorías en el terreno de la práctica.

- Creo que un aspecto fundamental de la transformación de la práctica docente son los cambios en la estructura conceptual de quien la realiza. La forma y perspectiva de cómo ve lo que hace. Diría que las acciones del docente se vuelven más estratégicas y comunicativas. Estratégicas porque el docente sabe que en este juego de la educación hay otros factores con sus propios fines y con sus propias formas de concebir los rumbos de la acción, de ver cómo los elementos del medio y las acciones de los otros se pueden orientar a ciertos propósitos. Comunicativas, porque el educar se puede entender cómo una acción a través de la cual hago que otros se apropien de los significados que trato de transmitirle. Esto está mediado por el lenguaje, no solamente verbal. Por lo cual siempre debo estar verificando el entendimiento mutuo, y el acuerdo en torno al plan de acción del curso. Considero que el principal ámbito de la transformación es de orden conceptual y tiene que ver más con lo cualitativo (ideas, perspectiva, organización) que con lo cuantitativo, lo referido a las cosas, en ese sentido, creo que se pueden aumentar los días de clase, las hojas de los libros de texto, las planas, pero esos cambios en la cantidad no tienen que ver con el mejoramiento de lo que los alumnos aprenden. A los docentes los pueden obligar a que trabajen ma-

yor cantidad de días, pero pueden seguir haciendo las mismas cosas inútiles que siempre han hecho.

- El principal criterio de validez de una transformación de la práctica educativa lo dará el tipo de cambios que se operen en lo que los alumnos aprenden.

Conclusiones

Lo que he tratado de argumentar, es entre otras cosas, lo siguiente:

- La investigación de la práctica docente es un momento necesario pero no suficiente para su transformación.

- La transformación de la práctica tiene como uno de los elementos esenciales, definir los elementos esenciales de dicha práctica.

- Un elemento esencial de la transformación será establecer los significados que se derivan de las acciones de la práctica.

- Las acciones tendrán diferentes sentidos en función del tipo de racionalidad y lógica que las articule.

- Este proceso de transformación de la práctica, tiene para el profesor, por una parte, una dificultad de carácter metodológico y el tipo de investigación que se realice, por la otra parte, las dificultades inherentes a recuperar, conocer y transformar la práctica educativa.

- Se parte del hecho de que el profesor puede y debe realizar este proceso tanto en los aspectos de investigación como de transformación de la propia práctica.

Bibliografía.

- Davis, Gary A. y Thomas, Margaret A. (1992) "Escuelas eficaces y profesores eficientes". Editorial La Muralla, Madrid,.
- Doherty, Geoffrey D.(1997) "Desarrollo de Sistemas de Calidad en la Educación". Editorial La Muralla, Madrid,.
- Fierro, Cecilia , et. al. (1999) "Transformando la práctica docente". Editorial Paidós, México
- Habermas, Jurgen (1989) "Teoría de la Acción Comunicativa". Taurus, Barcelona.
- Mosterín, Jesús "La Racionalidad Práctica" Alianza Editorial, Madrid,1978.
- Sammons, Pam, et, al. (1998) "Características Clave de las Escuelas Efectivas". SEP, México.

EN TORNO AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Lázaro Uc Mas.

Introducción

En los discursos sobre educación es frecuente observar el uso de un conjunto de significantes para denotar un mismo significado. Específicamente aquellos vocablos contruidos para dar cuenta sobre la tarea de educar encontramos, entre otras: enseñanza-aprendizaje, docencia, práctica educativa, práctica docente.

Hace tiempo que la voz latina educare trascendió sus dos sentidos básicos: como acción para conducir a una persona y como acción para extraer de la persona aspectos útiles para su propia formación. Y de ello se desprende uno de los primeros significantes: la enseñanza y el aprendizaje que en la modernidad se expresó en las aportaciones tanto de la pedagogía como de la psicología, respectivamente. El desarrollo de estas disciplinas contie-

ne diversas construcciones sobre la enseñanza como base de las pedagogías, y de teorías del aprendizaje en psicología. Finalmente ambas han hecho grandes aportes a la comprensión del fenómeno educativo y sembraron una de las grandes tensiones en el campo: la relación entre teoría y práctica.

Las producciones teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje poco a poco se fueron separando de las realizaciones prácticas de los educadores, y mientras se discutían los alcances de la enseñanza, la profundidad de la psicología o la complementación de ambos polos de un mismo proceso, los docentes ejecutaban sus tareas, en muchos casos, con mínimas referencias a estas disquisiciones teóricas sobre la enseñanza y aprendizaje.

Al mismo tiempo, la institucionalización del quehacer educativo delimitó

los espacios en la que tal tarea ha de realizarse y la figura del sujeto que llevaba a cabo la tarea práctica de educar emerge como referente para discernir sobre los alcances, fines y características que ha de desarrollar la persona que se asuma como educador. La figura del que enseña es nombrada de diversas maneras: maestro, profesor, tutor, docente y en niveles superiores, académico. También la tarea tiene diversos significantes: quehacer docente, trabajo docente, práctica docente, práctica educativa.

Es decir, tanto la producción de saberes desde las disciplinas científicas, principalmente la pedagogía y la psicología, como la institucionalización del ejercicio docente, por un lado, y las mismas condiciones de trabajo en las escuelas y las aulas caracterizadas por su amplia demanda práctica e inmediata, generó un distanciamiento cada vez mayor entre los saberes que se producían y lo que se hacía, esto es, la tensiones entre la teoría y la práctica o entre los teóricos y los prácticos. Pero la creciente complejidad del fenómeno de educar en las sociedades contemporáneas, en un contexto en que el estatuto del saber tiene especial relevancia en el desarrollo de lo humano social, obligó a la construcción de significantes que aprehendieran el fenómeno práctico de la tarea de educar, más allá de los discursos pretendidamente teóricos.

Se observa entonces una reorientación en las preocupaciones en el campo educativo, una de ellas tiene que ver con

el deslizamiento de discursos disciplina-rios científicos que mandataban lo que se debería hacer en las escuelas y las aulas, a la reconstrucción de lo que realmente sucede en ellas; de la aplicación más o menos rigurosa de los presupuestos educativos que se deducen de las pedagogías y psicologías, a la reflexión de lo que los maestros y alumnos realmente hacen en las aulas.

Este deslizamiento iniciado desde los años setentas del siglo pasado, al parecer se ha instalado definitivamente en el campo educativo y pone en cuestión varias dimensiones del hecho de educar. En este escrito se abordan tres, a saber, las implicaciones sobre la conceptualización de lo que se hace dentro de las aulas para lo cual se expone lo que se considera un tránsito del concepto de enseñanza-aprendizaje a la de práctica educativa; se recoge una discusión sobre la profesión docente y su pretendido objetivo: práctica educativa que lleva a diferenciar entre esta noción y la de práctica docente; y finalmente se reflexiona sobre algunos elementos que constituyen la práctica en las aulas para sugerir con elementos de reflexión sobre la práctica docente propia, a fin de potencializarla hacia una práctica que realmente eduque.

1.- De la enseñanza-aprendizaje a la práctica educativa.

Alrededor del concepto enseñanza-aprendizaje se construyeron variadas

teorías tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Desde luego que la intención fue construir conocimiento y saberes para profundizar y dar cuenta acerca de cómo enseña el maestro y cómo aprende el alumno y así, se enfatiza la figura del maestro o la figura del alumno:

- Centrado en la enseñanza. Donde la figura del educador es relevante. Se enfatiza las tareas que este ha de realizar para lograr un principio fundamental del acto educativo, que el otro (el alumno) aprenda.

- Centrado en el aprendizaje. Donde la figura del que aprende es central y se enfatiza las tareas que el alumno ha de realizar para lograr el objetivo de que aprenda, esto es, domine un concepto, habilidad, destreza.

- Dos caras de un mismo proceso. Como dos facetas, dos lados, que en un momento se entrecruzan para dar lugar al aprendizaje.

Fenstermacher (1989) al discurrir sobre estas concepciones, plantea algunas interrogantes útiles para replantear el concepto de enseñanza y aprendizaje. Sostiene que al concebir la tarea educativa desde estos conceptos, se acepta implícitamente la existencia de dos procesos, la enseñanza por un lado y que ejerce el maestro, y el aprendizaje por el otro lado que es tarea del alumno. Esta misma concepción lleva a desarrollar teorías separadas y también a los intentos de establecer correlaciones, pero por la misma naturaleza de la enunciación, se sostiene

implícitamente su separación en procesos en el mejor de los casos, paralelos, o entrecruzados.

Buena parte de la historia de las reformas educativas pueden ilustrar estos hechos, en ciertos momentos la producción teórica sobre la enseñanza lleva a privilegiar la acción del maestro y en otros, la del alumno. Así se habla más de la pedagogía o más del aprendizaje. Cuando los estudios de Piaget desde la psicología irrumpen en el campo de la educación, puso en primer plano las actividades del sujeto que aprende dando como resultado un creciente interés en el análisis, investigación acerca de los procesos de este sujeto, un tanto en desmedro del que enseña. Lo anterior se reflejó en las reformas educativas de finales de los ochenta y noventas. El interés esta ahora en el sujeto que aprende y por tanto en la disquisición de los fenómenos que tienen que ver con el.

Una de las cuestiones que se derivan de unir enseñanza y aprendizaje es suponer una relación causal entre ellos; si se enseña, alguien aprende, o en otras palabras, la enseñanza causa el aprendizaje, pero nos dice Fenstermacher:

Pensemos por un momento en que difieren la enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje puede realizarlo uno mismo; se produce dentro de la propia cabeza de cada uno. La enseñanza por el contrario, se produce en lo general, estando presente por lo menos una

persona más; no es algo que ocurra dentro de la cabeza de un solo individuo. Otra diferencia es que aunque se pueda aprender algo sobre moralidad, uno no aprende moral o inmoralmemente. Sin embargo, la enseñanza puede ser impartida moral o inmoralmemente. El aprendizaje implica la adquisición de algo; la enseñanza implica dar algo. Como quiera que lo examinemos no hay prácticamente estructura paralela alguna entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje. (1989: 154)

Sin duda, **sin alumno, no hay enseñante, pero esta dependencia ontológica no implica necesariamente una relación causal entre ambos procesos.** Mas bien esta dependencia ontológica es en cierto modo responsable de una correlación casual entre enseñar y aprender. Esta interpretación se deriva al considerar el aprendizaje como la adquisición de algo (el objeto aprendido) que se traduce en rendimiento y mucho menos en pensar el aprendizaje como las tareas o acciones que el alumno hace para apropiarse del contenido de modo que:

Debido a que el término aprendizaje funciona tanto en el sentido de tarea como en el de rendimiento, es fácil mezclar y sostener, por lo tanto, que la tarea de enseñanza es producir el rendimiento en el aprendizaje, cuando en realidad tiene más sentido sostener que

una tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas de aprendizaje” (1989.155)

Como puede advertirse, **hay una diferencia entre enseñar un objeto de conocimiento a alguien y entre crear las condiciones pertinentes para que alguien efectúe tareas de aprendizaje;** por el lado del alumno, no es lo mismo estar en situación de recibir un objeto de conocimiento que le es enseñado, a realizar acciones para apropiarse-constructir un significado de un objeto de conocimiento.

Por el lado de la enseñanza se puede transitar hacia una concepción centrado en la creación de condiciones y de ambientes propicios para que el alumno aprenda, y por el lado del alumno se puede aceptar que se trata más de que éste lleve a cabo tareas y acciones que le permitan construir aprendizaje, sin embargo, pensar el acto educativo desde estas palabras permite sostener todavía que ambos procesos no tienen una relación causal y que marchan por vías diferentes. Es decir, la enseñanza como creación de condiciones no supone necesariamente que el alumno, efectúa acciones para construir significado, ni que haya construido algún aprendizaje sobre el objeto de conocimiento. Tal vez por estas resonancias teóricas e implicaciones prácticas de los conceptos de enseñanza y aprendizaje es que se usa cada vez con mayor profusión la noción de práctica docente.

En México el interés por recoger, documentar, saber lo que realmente se hace

en las aulas, se inicia en la década de los setentas, y se instala definitivamente en las décadas siguientes expresándose en las múltiples investigaciones que al respecto desarrollan instituciones como el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, (por citar una y quizá las más emblemática), y que implica entre otras cosas, lo siguiente:

1.- Las posibilidades de que el docente sea investigador.

2.- Las metodologías pertinentes para desarrollar esta figura de docente investigador.

3.- La necesidad de pensar la tarea educativa como acto reflexivo.

Pero sobre todo construye un referente que se vuelve cada vez necesario para referirse a lo que se hace en las aulas, y se convierte en eje problematizador, esta es, la noción de práctica docente, sin duda porque sintetiza tres grandes intenciones relacionadas con la dimensión práctica del hecho educativo:

1.- La intención de indagar lo que realmente sucede dentro de los salones de clase.

2.- La necesidad de recuperar, analizar y conocer el pensamiento del profesor durante su actuar dentro de ellas y con ello, sus significados sobre sus funciones

3.- Pensar la educación como un hecho eminentemente práctico.

Independientemente de las posiciones acerca de la pertinencia y posibilidades reales de que los docentes puedan convertirse en investigadores, este debate, instaló la noción de práctica docen-

te como referente importante para el análisis de lo educativo, lo que significó entre otras cosas, convertir a la docencia en objeto de estudio, sea por los propios docentes o por investigadores de otras disciplinas. En cualquier caso la docencia implicó estas dos miradas: como práctica susceptible de reflexión y como objeto de estudio.

Así, en las últimas décadas es posible observar que dicha noción se instala en el discurso con varios propósitos:

a) En la formación inicial de los profesores desde los planes de estudio de 1984 en la Lic. en las Escuelas Normales y UPN.

b) En la actualización de los maestros en servicio desde diferentes instancias.

c) En opciones de posgrado tanto de investigación como profesionalizantes.

d) En diversos modos de evaluación de la práctica.

Una consecuencia de lo anterior fue preguntarse ¿Qué es eso de la práctica docente?, y por supuesto, las respuestas desde diferentes lugares desde la que se enunciaba dio lugar a significados diferentes:

1.- En la formación inicial se pretendió construir un significado preciso a fin de posibilitar su aprendizaje por los futuros docentes;

2.- En la actualización se pretendió convertir los hallazgos de la naciente investigación sobre la práctica docente, en un saber cómo enseñar para los docentes en servicio;

3.- En las diversas opciones de posgrado se desarrollaron diversos modos de acercarse a eso que genéricamente se denominó práctica docente, sea desde la investigación o de la reflexión para su mejora;

4.- En la evaluación se construyeron significados tanto con la intención de tener un control acerca de lo que es práctica docente o con la intención de formación.

Pero todas ellas plantearon elementos comunes, hablar de la práctica implicaba hablar de las acciones del maestro, de las actividades de los alumnos, de sus posibles aprendizajes, de los materiales didácticos utilizados, de las formas de agrupación dentro del aula, de los contenidos objeto de enseñanza, etcétera. Conviene aclarar que estos mismos elementos son tratados desde la mirada disciplinaria, la diferencia, nada despreciable, radica fundamentalmente en el enfoque, se trata ahora de hablar de estos elementos pero desde lo que realmente se despliega en las aulas.

Esta variedad de intenciones implicó diversos modos de acercarse, de construir conocimiento sobre ella con diversos instrumentos, en términos generales podemos distinguir dos grandes modos:

1.- A partir de esquemas y categorías previamente seleccionadas y operadas por medio de cuestionarios, entrevistas y observaciones estructuradas, y

2.- Sin esquemas ni categorías preestablecidas, sin marcos teóricos arraigados

por lo que se recurre a las observaciones no estructuradas tanto participante, como no participantes.

Como es posible observar, los modos toscamente descritos se apegan a paradigmas diferentes de investigación, en el modo 1 se emplea la denominada hipotética deductiva asociada al positivismo y en el modo 2 la inductiva-deductiva asociada a la fenomenología y la hermenéutica, y sus resultados son necesariamente diferentes.

La perspectiva asociada al positivismo permite validar algún cuerpo teórico educativo, verificar relaciones de causalidad entre factores que tienen que ver con la práctica, probar en modos cuasiexperimentales la pertinencia, relevancia o importancia de algún factor o variable. En las muchas modalidades de intervención o innovación de la práctica es útil para mostrar las posibilidades al dar seguimiento a alguna variable.

El acercamiento a la práctica desde una perspectiva asociada a la fenomenología y a la hermenéutica permite una observación no estructurada que posibilita construir características de la misma de un modo libre, sin ataduras teóricas y generan un amplio margen de creatividad del investigador para detectar, señalar, comparar, agrupar y clasificar las características halladas. Al mismo tiempo permite objetivar en discurso los supuestos y creencias que guían la actividad docente, tanto propia como ajena. De este modo se develan un buen conjunto de signifi-

cados del docente que están presentes durante la ejecución de su docencia y permite comparar la congruencia entre lo declarado y lo ejecutado, entre el decir y el hacer. Justamente esta es la debilidad del enfoque asociado al positivismo, dado que los instrumentos utilizados no permiten elementos de comparación entre el decir y el hacer.

Dentro de la perspectiva asociada a la fenomenología y a la hermenéutica se distinguen dos grandes tradiciones de acercamiento a la práctica docente:

1.- Un conjunto de trabajos apoyados desde un **enfoque etnográfico** con las siguientes características: En su mayoría son realizados por investigadores no docentes, aunque en los últimos años se han incorporado docentes de profesión, en cualquier caso lo distintivo es que abordan la práctica docente de otros profesores y entre sus hallazgos suelen estar variadas dimensiones del quehacer docente en el salón de clases.

2.- Un conjunto de trabajos que se apoyan en la **investigación acción** en cualquiera de sus modalidades, cuyo sello distintivo es que lo realizan docentes sobre su propia práctica en sus aulas, también se les llama como intervención de la práctica o innovación de la misma, en cualquier caso, son los docentes los que convierten su propio accionar dentro del salón de clases en objeto de estudio y eventualmente en objeto de intervención o innovación. Este modo de construir conocimiento de la práctica es auspiciada y

desarrollada por docentes que cursan algún programa de posgrado.

Los hallazgos de ambos modos de acercarse a la práctica son distintos, por lo general la perspectiva etnográfica que se ha trabajado y continúa haciendo el DIE, ha contribuido a caracterizar, problematizar y develar diversas dimensiones que permanecían opacas desde la perspectiva positivista, tales como las estructuras de la interacción, la relación entre conocimiento emociones, los límites de acción del maestro, diversos modos de trabajar los contenidos, las categorías sociales empleados por los docentes para representar su accionar, etc.

Por otro lado, con el apoyo de la investigación acción como instrumento para construir conocimiento, se ha contribuido al análisis de la propia práctica con la intención general de mejorarla vía innovación, intervención o transformación. Consecuentemente, desarrollar en los docentes que se implican en esta tarea, capacidades y habilidades para transitar hacia lo que se denomina como un profesional reflexivo.

Este deslizamiento hacia el uso de la noción de práctica docente, permitió que en las últimas décadas, se produjeran mayores saberes desde los ámbitos reales en que tales docencias se practicaban y sobre todo, con la participación cada vez mayor de los profesores. Los nuevos saberes contruidos permiten resignificar los conceptos de enseñanza y aprendizaje, de tal modo que, se busca menos una construc-

ción conceptual normativa y mucho más, la narración, descripción, investigación de qué realmente ocurre en los salones de clase, eso que de modo genérico hace el profesor en el aula y cómo aprenden en contextos reales los alumnos.

Así, la noción de práctica docente subsume bajo otra dimensión los conceptos de enseñanza y aprendizaje y al convertirse en referente central, permite la superación de la dicotomía que plantea estas nociones. Es lo que se trata a continuación.

2.- Docencia y práctica educativa.

La docencia es ante todo una profesión. Algo a lo que se dedica cierta gente. Como profesión se encuentra inscrita en cierto espacio institucionalizado, es decir, regido por normas. La escuela es ese espacio institucionalizado en el cual se ejerce la docencia. El docente ejerce la docencia en las aulas. Este ejercicio docente consiste en dar sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, el docente enseña para que el alumno aprenda. Así la noción de práctica docente incluye en su significado dicho proceso pero no lo agota. Quizá por esto el término docencia se equipara con el de enseñanza (Real Academia de la lengua), con educación o con práctica educativa, entendiendo práctica educativa como el hecho mismo de enseñar para generar aprendizajes en el otro.

Sin embargo, una práctica educativa entendida como la acción intencional de un YO para generar aprendizajes en un TÚ, no se lleva a cabo exclusivamente en un aula escolar, de hecho, actualmente se ha dado en aceptar que los medios de información y telecomunicativos también educan, incluso se acepta que la comunidad, la familia tiene buena influencia en los procesos educativos de sus miembros. Así, los actos educativos no pueden circunscribirse únicamente a los procesos que se realizan en un aula escolar, dado que también existen actos educativos de los llamados no formales. En este sentido, casi cualquier práctica social humana tiene una dosis educativa incluso en su sentido intencional, aunque se subsume en la práctica social de origen.

Por lo anterior conviene diferenciar entre la **práctica educativa** como **conjunto de acciones intencionales que pueden estar presentes en cualquier otro tipo de prácticas humanas**, sin que sea la acción fundamental, **a aquel espacio de práctica humana en la que se pretende que sea una acción fundamental, en este caso, el ejercicio docente**. Así, la profesión docente y su espacio correlativo, la escuela y las aulas, pretende ser aquella práctica humana que tenga como razón fundamental la práctica educativa.

Esta distinción nos parece útil por las siguientes razones: práctica docente es algo que se realiza en espacios definidos institucionalmente: las escuelas y las aulas, mientras que práctica educativa no es

algo que se circunscriba exclusivamente a las escuelas y las aulas; la práctica docente supone desarrollar prácticas educativas pero es posible que no toda acción que se desarrolla en la escuelas y en las aulas sea educativa, por otro lado, las prácticas educativas pueden realizarse sin estar inscritas en una práctica docente, la práctica educativa suele ser parte de otras prácticas humanas, por ejemplo, algunas prácticas administrativas tienen que incluir momentos de enseñanza y aprendizaje hacia sus miembros menos preparados sin ser efectivamente una práctica docente, incluso se les denomina de actualización o de entrenamiento, etcétera. Otro ejemplo es el caso de un mecánico que tiene a su servicio en su taller a un aprendiz. Mientras el “maestro” repara autos aprovecha para enseñar al aprendiz el oficio. Son actos intencionales que pretenden claramente enseñar y aprender, pero sin duda están inscritos dentro de una intención mayor, reparar autos, obtener una retribución económica por el trabajo que sirva para la manutención del taller y de sus propietarios. En estos casos no reconocemos al mecánico como un docente, pero sí reconocemos al aprendiz como alguien que aprende.

De este modo conviene diferenciar los distintos espacios de prácticas humanas que el hombre ha construido en la que se efectúan prácticas que incluyen a veces o esporádicamente procesos de aprendizaje, y tienen por tanto una intención educativa, pero que no es la in-

tención fundamental; a aquel espacio de prácticas humanas que tienen como intención fundamental generar procesos de aprendizaje. Así la docencia es aquella práctica que tiene como intención fundamental generar procesos de aprendizaje, es decir, aquella práctica humana que tiene como intención desplegar prácticas educativas.

Pero no toda práctica docente es o genera prácticas educativas, esto es, en el despliegue de acciones en el aula, no todas las acciones verifican una acción educativa, por ejemplo, los docentes por lo general pasan lista, pero la acción de pasar lista puede no tener una intención educativa, sino ser realizada con una intención administrativa. En el mismo sentido la planeación con ser parte de la docencia, su intención educativa no se “cumple” en el acto de planear, sino en la ejecución de dicha planeación. Pudiendo darse el caso de que tal intención educativa con que fue elaborada la planeación, no se “cumpla” en el terreno de la ejecución de tal plan. (Bazdresch. 2000:38).

Por lo anterior no toda práctica docente despliega prácticas educativas, siendo pertinente diferenciar entre práctica docente entendida como el conjunto de acciones que se realizan para y en el aula, y entre práctica educativa como los conjuntos de acciones que se realizan en el aula (o en cualquier otro espacio) pero que realmente educan, o como dice Bazdresch “lo educativo de la acción no depende sólo de la intención de los suje-

tos actuantes, sino de la constitución de dicha intención en la acción constructiva de procesos de significación” (2000: 38)

La práctica docente y práctica educativa.

La docencia pensada como una profesión incluye conjuntos de acciones con la intención de generar procesos de aprendizaje en los otros. En este sentido, las prácticas docentes incluyen un abanico realmente importante de acciones, desde la planeación hasta la evaluación, pasando por la ejecución.

No se puede pensar el despliegue de acciones en el aula sin una planeación previa, asimismo, en alguna medida, los docentes piensan lo que realizan en el aula, sea ésta más o menos sistematizada. El asunto es que toda **práctica docente** implica necesariamente **tres fases: preactiva (planeación), activa (ejecución), postactiva (valoración)** (Jackson: 1968). El punto central es necesariamente la fase activa, dado que la intención de planeación, tiene al final de cuentas, su verificación en la fase de ejecución. Asimismo la valoración no se agota en sí misma, sino que tiene como fuente y destino, la fase activa. De este modo en la práctica docente es prudente reconocer que **la intención de educar** no **se “cumple”** en la fase pre o post activa sino, necesariamente **en la fase activa**. Esta característica de la práctica docente es la que lleva a Bazdresh denominarla como “esclava de los hechos” (2000).

Precisamente **en los hechos, en la ejecución, en el despliegue de acciones en el aula, es donde se puede constatar o no, si la intención educativa del hacer docente se concreta o no.** Lo anterior es la base para la distinción entre práctica docente y práctica educativa, que pretendemos que no sea una distinción ociosa, sino que contribuya a comprender los procesos educativos. El supuesto fundamental que guía la distinción anterior es que no todo lo que se hace en el aula como ejercicio docente concreta una intención educativa, como ejemplo tenemos las múltiples reformas curriculares que tienen como objetivo mayor calidad educativa y sin embargo, los hechos muestran lo contrario.

Con lo anterior notamos que la naturaleza de la docencia no está en la planeación ni en la valoración, sino principalmente en su ejecución, siendo aquí donde se constata o no su carácter educativo. Así, la práctica docente como tal no existe en libros, ni leyes, ni tratados, sino en el despliegue de acciones de sujetos concretos, maestros, alumnos, directores, académicos, investigadores, etcétera. En este sentido, los programas, los contratos laborales, las leyes que norman al docente, las normas implícitas, son elementos que en sí mismos no son la docencia, son elementos que “están ahí” que no se “mueven” por sí solos. Existen en la acción de los sujetos que los ponen en movimiento. Precisamente esta puesta en acción de esos elementos por sujetos es-

pecíficos, es cuando la práctica docente se hace, se efectúa, se realiza, se concreta.

Sin embargo toda práctica docente se despliega en espacios y tiempos específicos. Esto es, la práctica docente está “situada” en unas coordenadas espacio-temporales específicas que le otorga cierta significación. No es lo mismo el ejercicio docente en una comunidad rural que en una urbana, ni la que se practica en la Patagonia o en Siberia, o los Alpes. Las prácticas en cada uno de estos lugares guardan diferencias que le vienen dadas por la historia particular de cada lugar, por las historias personales de quienes la practican, y por la idiosincrasia de cada pueblo. En este sentido toda práctica ocurre dentro de un contexto.

De acuerdo con lo anterior, toda sociedad define lo que hay, qué, cuánto, cuándo y cómo enseñar en dicha sociedad, así, la práctica educativa son esos procesos intencionales y objetivos por medio de los cuales los miembros de una sociedad desarrollan conocimientos (en términos de significados y resignificados), habilidades y competencias, entre sus miembros que posibiliten tanto la continuidad como la transformación social (Bazdresch. 2000: 21). El espacio designado para desarrollar prácticas educativas reproductoras o transformadoras es la práctica docente y su correlato: la escuela y las aulas.

Retomando a Campechano diremos que una práctica docente desarrolla prácticas educativas cuando “operamos intencionadamente transformaciones en

otros, en lo que saben, hacen o quieren. No basta sólo con la intención de educar, yo puedo querer, a través de nombrar lista, escribir en el pizarrón, explicar, hacer ejercicios, dejar tareas, preguntar a los alumnos capacitarlos a que resuelvan problemas, pero si después les aplico un examen o les pido que resuelvan un problema y no lo hacen, no eduque”. (Revista Práctica Educativa No. 5. 2000: 15)

Gran parte de lo que se hace en el aula con la intención de educar, no necesariamente se concreta en educación, por ejemplo: los docentes preparan para las fiestas escolares obras de teatro y danzas a la que le invierten buen tiempo sin que tales actos tengan una intención educativa y logren una intención educativa; otro ejemplo: en los últimos años se dotó a las escuelas mexicanas, de libros para formar el llamado rincón de lecturas con la idea de fomentar el hábito a la lectura, sin embargo muchos docentes emplean estos libros para distraer u ocupar en “algo” a los alumnos, lo que pone en duda su intención de educar; un ejemplo más lo constituye la instrumentación del proyecto escolar en las escuelas que, pensadas como detonador de una nueva gestión escolar y del currículum orientada a la mejora de la práctica docente, en la mayoría de las escuelas y de las aulas se vive como un requisito administrativo que hay que cumplir ante los superiores. Todo lo anterior se incorpora dentro del repertorio del hacer docente, aunque tales acciones no concreten en muchos casos, ninguna intención educativa.

Con lo anterior es posible concluir que **práctica educativa, es aquella relación entre personas que concreta una intención educativa**, entendiendo por ello, **la capacidad de una persona para crear las condiciones para que otra persona aprenda lo que la primera quiere lograr**. **Concretar una intención educativa, significa que el docente sea capaz de verificar, comprobar, observar que efectivamente el alumno aprendió, pero además, significa observar si dicho aprendizaje se debió, efectivamente, a los recursos puestos en juego por él**. Este concepto de práctica educativa, **implica recuperar, dar cuenta, que objetos de conocimiento puestos por el maestro, con los recursos que pone en juego son los que permiten que efectivamente el alumno aprenda, y que dicho aprendizaje haya sido por estas circunstancias**.

Por poner ejemplos en contrario, un alumno puede aprender algo, pero si ese algo fue aprendido por causas, elementos o acciones ajenas a la situación creada por el docente, difícilmente se puede hablar de práctica que educa; se puede hablar de aprendizaje, pero no de práctica educativa; igualmente si un docente plantea una situación de enseñanza en la que no es posible observar los aprendizajes en los destinatarios, podríamos hablar de enseñanza, pero no de la existencia de prácticas que educan, es decir, de prácticas educativas. Así, se supera la falsa dicotomía enseñanza-aprendizaje, o de elegir dar prioridad a alguna de ellas, y en su

lugar y dentro del marco del análisis de la práctica docente, importa **indagar que tanto los recursos del docente son capaces de concretar en los alumnos su intención de aprendizaje**.

Por lo anterior conviene analizar las prácticas docentes con el fin de establecer sus constitutivos, rasgos, elementos o características a fin de estar en condiciones de reflexionar cuales de estos elementos, rasgos, características o todas ellas concretan en la práctica una intención educativa, es decir, que educan, o sea, que operan realmente transformaciones en el hacer, sentir, o pensar del otro, los alumnos.

3.- El análisis de la práctica docente

El análisis de la práctica docente implica **reconocer e identificar** los rasgos, elementos o características que son constitutivos de la docencia a fin de saber que es ese algo que se llama docencia, pero sobre todo reflexionar acerca de que, de lo que constituye la docencia, concreta intenciones educativas. Es decir, **el carácter educativo de la práctica docente**.

Sobre este punto existe camino andado. Existen muchas propuestas para el análisis de la práctica docente. Aunque hay que señalar que muchas de ellas no reconocen la diferencia entre práctica docente y práctica educativa y que puede ser útil para reflexionar acerca del carácter educativo de la práctica docente. Para este trabajo nos basaremos en la propuesta

de Miguel Bazdresh por considerarla con mayor potencial heurístico y sobre todo porque reúne en unos pocos elementos la vastedad que implica la docencia. Trataremos de demostrar lo anterior cuando revisemos tal propuesta. De acuerdo con Bazdresh, toda práctica docente tiene al menos seis constitutivos mismos que se convierten en categorías de análisis de la docencia, a saber: el contexto, el modelo, la subjetividad de los participantes, la intersubjetividad, el proceso cognoscitivo, y el contenido (2000: 48).

Como señala Bazdresh, el mérito de estos constitutivos no está en señalarlos, en tanto que ya se conocía su existencia, sino en su articulación en el momento mismo de la práctica. La articulación se convierte en criterio para reflexionar sobre la cualidad educativa de la práctica docente.

Estos constitutivos presentes en toda práctica educativa se articulan de modos particulares en las prácticas específicas de cada practicante. Representan los elementos más generales de toda práctica docente. La forma en que se concreta en cada práctica es producto del despliegue de acciones del practicante. En este despliegue es posible observar la articulación de dichos constitutivos que para Bazdresh significa la parte medular para la comprensión, análisis y transformación de la misma ya que posibilita dar cuenta de la totalidad de la práctica docente, y como tal permite distinguir cuál es la lógica que las articula. Lógica articuladora que no

siempre son concientes para los docentes, pero que se ejecuta en el despliegue de las acciones.

Bien, antes de profundizar en la lógica que articula los constitutivos de una práctica docente, abundaremos en los significados de estos mismos constitutivos. Conviene acotar por experiencia personal que estos 6 constitutivos de la práctica docente no son posibles de ver/construir inmediata ni directamente. El proceso de recuperación/identificación de los rasgos de cada constitutivo suele ser más fácil si se realiza uno por uno, lo cual no obvia, desde luego la posibilidad de que se construyan conjuntamente algunos de ellos, sin embargo, personalmente fue más fácil de uno por uno, incluso en el orden en que se van tratando en el apartado siguiente.

4.- Los constitutivos de la práctica docente.

A) El modelo.

Un modelo es en términos generales una representación ideal de algo que se quiere alcanzar o una representación de algo que intenta explicar toda o una parte de la realidad, en ambos casos implica el uso de regularidades, patrones, o constantes de lo que se quiere modelar, con los cuales se construye un modelo.

Bazdresh emplea la palabra modelo para señalar esos patrones o constantes que los docentes realizan durante su

práctica docente y que permiten, precisamente, construir el modelo particular de determinada práctica, así, modelo se refiere a la forma y situación articulada por el docente para presentar el contenido (2000: 48). Esta forma se construye a partir de distinguir las regularidades en distintas clases, de modo que puedan distinguirse los invariantes, estos invariantes forman el modelo que usa un profesor para presentar los contenidos a sus alumnos.

Una analogía que puede permitir entender el modelo de una práctica docente es compararla con los paisajes. Todos los paisajes tienen elementos comunes: agua, tierra, árboles, nubes, cielo, flores, etcétera. Pero en cada uno está distribuido de distinta manera y diferentes tipos de árboles, nubes, cielo, flores, tierra, agua. A veces es playa, mar abierto, río, riachuelo, en fin, siendo tal distribución lo que le da su carácter particular.

Lo mismo sucede con el modelo docente. Por lo general todas las prácticas tienen los mismos elementos, pero cada profesor “hace aparecerlos” en secuencia distinta y con diferentes ornamentos. Para detectar ese modelo nada mejor que señalar entre otras cosas lo siguiente:

- **Las actividades que realiza:** pasar lista, lecturas, ejercicios en el libro o en el cuaderno, pasar al pizarrón a los alumnos, dar la clase de modo magistral, expone, hace preguntas, trae invitados;
- **La organización de la clase:** sea en grupo, binas, equipos;

- **El material empleado:** si usa láminas, cuadros, proyectores, pizarrón, videos;
- **La evaluación:** poniendo tachas, palomas, números, anotar en cuadro de concentración, si revisa pasando a los lugares, trayendo los niños sus libros o cuadernos en la mesa del profesor, intercambiando los niños su cuaderno, revisando en el pizarrón para todos;
- **Las tareas que deja:** forma, si los revisa o no, etcétera.

En casi todas las prácticas existen estos mismos elementos, pero en casi todas las prácticas “aparecen” y “desaparecen” de modo distinto. Además cada elemento tiene sus propias particularidades. No todos usan el pizarrón y el gís de la misma manera, ni producen los mismos efectos. Esto lo veremos cuando abordemos los otros constitutivos de la práctica, por el momento toca identificar lo que se refiere al modelo.

Después de un tiempo más o menos prolongado, un docente que tome nota de su práctica puede dar cuenta del modelo que usa para presentar y trabajar con los contenidos. A continuación un modelo construido por docentes que recuperan y analizan su práctica docente en el que señalan los grandes momentos, por cierto dicho modelo puede ser enriquecido con los rasgos señalados anteriormente.

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3
<p>1er. Momento. Dar a conocer lo que van a hacer Comenta el trabajo que se va a hacer.</p> <p>2º. Momento. Organizar la actividad Organización. Pasaron al pizarrón a escribir. Dicta la lectura (pequeña)</p> <p>3er momento. Revisa la ortografía y se las señala en el pizarrón. Los alumnos corrigen como ellos creen que debió ser. Se corrigen entre ellos.</p> <p>4º. momento Dictado de palabras de sonidos homófonos y otras que se trabajaron en el texto.</p>	<p>a) Menciono el tema del día, y lo hago de manera verbal.</p> <p>b) Impongo como voy a manejar la clase.</p> <p>c) Menciono que resolveremos tareas dejadas un día anterior.</p> <p>d) Pretendo dar un repaso sobre un tema complejo.</p> <p>e) Hago algunas preguntas relacionadas al tema.</p> <p>f) Pido respuestas a esas preguntas.</p> <p>g) Hago anotaciones en el pizarrón sobre el llenado de un formato y doy conceptos de lo que expongo.</p> <p>h) Condiciono la disciplina.</p> <p>i) Recorro a rupturas intencionales o no intencionales.</p> <p>j) Me apoyo en material didáctico. (formatos, Libro o apuntes, pizarrón, lecturas, etc.)</p> <p>k) Pido recuerden lo que se explico con anterioridad.</p> <p>l) Recojo y reviso tareas.</p> <p>m) Pase de lista al finalizar la clase.</p> <p>n) Dejo trabajos extra clase</p>	<p>a) Exploración (Reg. 1, 3, 4 y 5)</p> <p>b) Trabajo en equipos (Reg. 1, 2, 3 y 5)</p> <p>c) Recordatorio (Reg. 1, 2, 3 y 5)</p> <p>d) Enunciación del tema (2, 3 y 4)</p> <p>e) Compartir ejercicios (1, 2, 3, 4 y 5)</p> <p>f) Cierre (1, 2, 3, 4 y 5)</p>

B) El contenido.

El saber que se enseña en las escuelas es de diferentes campos disciplinarios: matemáticas, historia, C. Naturales, civismo, la enseñanza de la lengua, la escritura, etcétera. Cada una de ellas tuvo su propia lógica de construcción y por lo tanto posee su propia lógica de explicación. Así, no es lo mismo, ni con los mismos procedimientos, enseñar y aprender civismo que matemáticas. A cada campo disciplinario le es inherente una lógica de construcción particular, que sin duda pueden articularse de tal modo que se trabajen simultáneamente temas de varios campos disciplinarios. El asunto está en que tal articulación o tal lógica sea, en algún modo, compatible con la lógica de construcción de los saberes de los alum-

nos, lo que implica reconocer cuáles son esos modos en que los alumnos construyen sus saberes.

Tiene que ver con lo que Remedí llama “estructura conceptual” con la diferencia que el lo enuncia desde el deber ser, así “...es tarea del maestro presentar el contenido científico y expresar el vínculo interno de aquellos hechos, conceptos, leyes que los alumnos han de asimilar” (UPN, 1994: 155). Para efectos de la práctica conviene invertir el sentido y en lugar de señalar como “debe ser”, es necesario construir el dato de cómo está, es decir, como lo hace cada maestro, con la idea de poder contrastarlo posteriormente con lo que se planeó.

Pero reconocer cuales son los modos de construcción de saberes por los alumnos es bastante difícil y no siempre se



puede hacer de modo directo, por ello, resulta prudente ir reconociendo cuales son los modos en que se objetivan en una clases o en las clases que un profesor imparte, dichos contenido de enseñanza.

Por lo general los objetos de enseñanza, como conjuntos de saberes, están objetivados en los libros que los alumnos tienen. Algunas veces en lecturas como los de la enseñanza de la lengua, ejercicios de escritura, otras en cuestionarios como las de español, problemas de suma, resta, multiplicación, división, quebrados en la escuela primaria o en problemas de física, química, trigonometría, en secundaria, figuras, esquemas, cuadros, gráficas, formatos, formulas, conceptos, etc.

En algunas materias que no cuentan con libro de texto, el saber lo posee el docente quien lo objetiva a través de su discurso y que eventualmente puede expresarse en distintas formas: el discurso verbal, esquemas en el pizarrón, cuadros sinópticos en un acetato, cuadros comparativos en diapositivas, gráficas en láminas, dibujos, etcétera. Conviene diferenciar entre el medio de expresión, esto es, el medio físico que se usa para mostrar el contenido (láminas, pizarrón, proyectores, etcétera), y la forma específica que se usa para mostrarlo que pueden ser: figuras, esquemas, cuadros, mapas conceptuales, lecturas, cuestionarios, problemas, formulas.

Esta diferencia es importante porque permite darse cuenta del movimiento o no del objeto de enseñanza y este movi-

miento da pistas para reflexionar acerca de la pertinencia de este movimiento: de quien la realiza, quien actúa sobre el objeto, como se acciona sobre el objeto, que tipos de acciones Este movimiento tiene que ver con la secuencia de la clase. Se trata de **ver dos cosas:**

a) Si el contenido va cambiando o no de forma durante la práctica siendo pertinente o no con la intención de que sea aprendido por los alumnos y

b) Si en el movimiento del contenido actúan tanto el docente como el alumno o más el docente que el alumno o sólo el docente, es decir, se trata de detectar quienes y que acciones se efectúan con el objeto de aprendizaje y también en detectar como el objeto de enseñanza se convierte en objeto de aprendizaje.

Un ejemplo de este movimiento puede ser el siguiente:

a) Se inicia la clase con **lecturas de español sobre un cuento,**

b) Después los alumnos **contestan un cuestionario sobre la lectura** realizada.

c) Las preguntas del cuestionario pueden ser de varios tipos, señalar de que tipo son.

d) Seguidamente el maestro **revisa los cuestionarios calificando las preguntas** de los libros en escala de 1 a 10 y finalmente pasan a otro tema, de otra clase.

Otro movimiento posible es el siguiente:

a) El maestro explica en el pizarrón **el procedimiento para calcular el área presentando la formula del cuadrado,**

b) **Dibuja tres cuadrados de distinta medida y aplica la fórmula del área,**

c) Seguidamente hace **tres cuadrados más para que los resuelvan los alumnos**, estos lo **copian en sus cuadernos, lo hacen aplicando la fórmula presentada por el maestro.**

d) **Los cuadrados a los cuales los alumnos aplican la fórmula tienen las mismas características de las que resolvió el maestro en el inciso b: medidas de dos dígitos,**

e) **Los alumnos entregan al maestro**, quien los revisa en su escritorio, califica de 1 a 10 y devuelve los cuadernos.

C) La subjetividad

En un sentido general **subjetividad** puede entenderse como el **conjunto de significados que posee una persona, es decir, el conjunto de sus creencias, ideas, afectos, juicios, etcétera, muchos de los cuales se expresan en su accionar sobre el mundo.**

La subjetividad como reconocimiento de sí mismo a partir del reconocimiento del otro (Filloux, 1996) lleva a la distinción entre **subjetividad individual y social**, en la que ambas se reconstituyen mutuamente. Para González Rey la **subjetividad social** es “el sistema integral de configuraciones subjetivas (grupales o individuales) que se articulan en los distintos niveles de la vida social, implicándose de forma diferenciada en las distintas instituciones, grupos y formaciones de una

sociedad concreta. Estas formas tan disímiles guardan complejas relaciones entre sí y con el sistema de determinantes de cada sociedad concreta...” (1996. 99).

La subjetividad es producto y a la vez coproducto de los distintos espacios sociales, así la “subjetividad social se expresa de forma diferenciada en cada sujeto concreto” aunque hay que señalar que cada sujeto concreto no sólo recrea una subjetividad social sino que le imprime nuevos rasgos a partir de su singularidad como persona.

Para el caso del espacio docente, tanto maestros como alumnos asisten a un curso, materia, clase, poseyendo conjuntos de significados que se refieren a saberes, creencias, ideas, juicios, emociones expectativas e intenciones construidos a partir de sus historias personales, organizados, clasificados, ordenados de algún modo, en esquemas de pensamiento, mismos que se convierten en instrumentos de aprehensión de lo nuevo por venir. La experiencia mas o menos organizada esta almacenada (depósito óptico) (Bruner, 1990: 129) en la memoria a largo y corto plazo. Experiencia organizada que se convierte en instrumentos con los cuales los sujetos se insertan, construyen, participan en la interacción. Experiencia organizada en esquemas de pensamiento que se objetivan durante la interacción en acciones, gestos faciales, posturas corporales, desplazamientos, expresiones emocionales, etcétera. De este modo, las acciones son expresiones de la subjetivi-

dad. Nos indican el modo o los modos particulares en que los sujetos se insertan en la interacción.

Para el caso de la práctica docente, las acciones son el vehículo de expresión de los sujetos acerca de sus concepciones y el sentido construido y en construcción sobre su “estar” en el aula. Las acciones indican el modo como los participantes de la docencia se insertan, construyen, reconstruyen, y dan dirección a la interacción docente. Por ejemplo ante la tarea de leer, dialogar y sacar conclusiones de una lectura en equipos, podemos notar que algunos equipos se enfrascan en la tarea, mientras que otros se platican otras cosas, ríen entre ellos, y sólo hacen como que hacen el ejercicio cuando el maestro se aproxima al equipo. En otro momento de la misma clase se puede notar que mientras el maestro expone un tema, existe variedad de posturas: los de adelante toman notas, los de atrás tienen un buen relajo, se ríen, cuentan chistes, los de los lados miran por las ventanas. Ante esto el maestro pregunta a los de atrás, a los de los lados, da sermones, aconseja o amenaza.

Tanto alumnos como docente construyen la interacción de distintos modos, los alumnos preguntando, negando, contestando, mirando por la ventana, platicando entre ellos, etcétera, pudiéndose deducir quienes se oponen a las tareas o ejercicios en clase, quienes negocian, quienes ofrecen resistencias, en fin, y con lo anterior inferir quienes están in-

teresados, quienes distantes, indiferentes, preocupados. El docente por su parte también expresa sus sentidos sobre su tarea docente cuando acepta cierta negociación, impone puntos de vista, discute actividades, realiza actividades nuevas o no, pudiendo señalar su preocupación o indiferencia hacia determinadas tareas que realiza.

Gran parte de estos ingredientes que forman la subjetividad es observable para el otro en forma de gestos, posturas, ademanes, etcétera y sobre todo en las expresiones emocionales que despliegan durante sus interacciones. Así, la expresión emocional es indicativo de las ideas, creencias y valoraciones de lo sujetos sobre este “estar” en el aula, por ello conviene percatarse de las expresiones emotivas que se desarrollan y despliegan en el aula. Son ellas las que indican como se va insertando, viviendo, experimentando la interacción.

Prestar atención a cómo los alumnos y maestros van tejiendo sus interacciones permite construir sus intenciones en tal o cual acción. Por ejemplo si se plantea la negociación para hacer menos ejercicios y salir del salón, disminuir la tarea extra-clase, no realizar una tarea dentro del salón, darse tiempo para hacer otras tareas; o bien darse cuenta de cómo se están insertando en la ejecución de la tarea, unos interesados, otros desinteresados, alegres, entusiastas, se ayudan entre sí, no se ayudan, lo hacen rápido, menos rápido, se echan porras, se burlan, son solidarios, etcétera.

No se trata de que a partir de estos indicios se pretende reconstruir todo el conjunto de concepciones de alumnos y maestros sobre su estancia en el aula, esto es tarea más que imposible, sino sencillamente ser capaces de reconstruir las intenciones que se expresan en la acción, es decir, de **construir el para qué de determinada acción**. En el caso del alumno: para qué pregunta, para qué se opone, para qué plantea disyuntiva, para qué se preocupa, para qué, para qué, etcétera.

La reflexión sobre la intención de las acciones resulta importante porque permite observar, si en el transcurso de una práctica docente, los alumnos cambian o no su modo de insertarse en la relación con el docente. Puede darse el caso que los alumnos que inicialmente no tomaban notas de la clase, miraban por la ventana, o cuchicheaban entre ellos, en un segundo momento de la docencia estén tomando notas, miran la explicación y exponen algunas preguntas. O quizá aquellos que en un principio miraban atentamente la exposición del maestro, en un segundo momento se dediquen a pasarse papelitos, mirar por la ventana, o voltearse hacia su compañero buscando el cuchicheo.

Estos cambios de inserción en la interacción son perfectamente observables y sobre todo, naturales, es decir, que cuando se permanece una hora o más sentado en un mismo lugar en un aula, es entendible que las personas orienten su atención a diferentes objetos. La observación

de estos cambios durante la clase permite **entre otras cosas:**

- 1.- **Dar cuenta de tales cambios.**
- 2.- **Las regularidades de tales cambios y por quienes.**
- 3.- **Qué acciones o eventos provocan tales cambios y qué intenciones se construyen y expresan.**

Ver, notar, señalar la diferentes expresiones emotivas que se suscitan durante la clase por los actores, posibilita dar cuenta de los diferentes modos como se “vive” la clase y con ello estar en posibilidades de instrumentar acciones durante la clase que permita minimizar, favorecer o dirigir formas de inserción de los alumnos orientada hacia el trabajo con el objeto de aprendizaje.

La subjetividad también tiene que ver con las concepciones del maestro, sus creencias y sus supuestos que se revelan en su acción y en sus discursos. Así un maestro al reflexionar sobre su práctica encontraba los siguientes supuestos:

- El espacio en el aula es reducido.
- Ellos necesitan permanecer sentados en sus butacas a fin de revisar su libro y tomar notas.
- A que no les permito pararse, porque considero que si cada quien se pusiera de pie cuando lo deseen se crearía la confusión y desorden en la clase.

Supuestos que forman parte de la subjetividad y que es crucial que el docente los haga concientes, como paso necesario para su resignificación.

D) Intersubjetividad

Primero conviene señalar la diferencia entre interacción e intersubjetividad. La interacción supone que dos o más actores realizan actos dirigidos mutuamente, lo cual supone que ambos se percatan mutuamente de su existencia y sus acciones están dirigidas hacia ellos. Pero esto no siempre supone que comprendan los significados que dan a entender. Así puede haber interacción sin que necesariamente exista intersubjetividad. Un caso extremo que ayuda ilustrar esto es cuando una persona “normal” entabla conversación con un esquizofrénico. Esta persona puede dirigirse hacia el esquizo, preguntando, señalando, gesticulando. El esquizo puede responder contestando cosas que no tiene nada que ver con la pregunta, señalando objetos diferentes a la del otro o con otro sentido, o gesticulando cosas que no vienen al sentido de su interlocutor. Aquí es evidente que hay interacción en tanto que ambos se dan cuenta de su presencia y sus actos están con relación del uno al otro, pero con significados distintos.

Precisamente la construcción conjunta de significados, o mejor dicho, la construcción de significados comunes entre los interactuantes supone algún nivel de intersubjetividad.

Se puede argumentar que, el hecho de que participen en un espacio común, ya supone algún tipo de intersubjetividad, creemos que no, veamos, dos sujetos que

participan de un espacio social previamente construido que les es común, tienen cada uno, conjuntos de significados respecto al espacio en que participan: objetivos y subjetivos. Los significados objetivos es tal su objetividad que no necesitan ponerlo en común, dan por hecho la posesión común de esos significados. Salvo en los casos de desviación (Goffman, *s/r*), caen en la cuenta de esa posesión y eventualmente se ven en la necesidad de corregir, parte de esta corrección obliga a poner en común esos significados y eventualmente pueden descubrir que efectivamente, comparten significados comunes o descubrir que lo que daban por sentado en realidad no es tal. La diferencia entre dar por hecho la posesión común de significados y verificar esa posesión radica en el esfuerzo conciente de uno o de ambos interactuantes en confirmar esa construcción común. Así, los individuos comparten un espacio físico, pero el simbólico amerita la intención de comprenderlo.

El asunto es que dos personas pueden interactuar sin poner jamás en común sus respectivas interpretaciones del espacio físico común en que participan. Así no basta participar en un espacio que le es común a dos personas para dar cuenta de la existencia de intersubjetividad. El hecho de “exponer” significados o de objetivar de algún modo la propia subjetividad, no implica necesariamente que el otro (TU) construya, interprete el mismo significado que el emisor intenta transmitir. Se dan casos (frecuentes por cierto)

en que los significados que construye el intérprete no concuerdan con los que emite el expositor, es decir, dos personas pueden interactuar socialmente (en el sentido weberiano de la acción social) sin que necesariamente construyan significados comunes, sea que se den cuenta de ello o no.

La intersubjetividad supone acciones deliberadas de ambas partes por tratar de entender lo que hacen, pero además y sobre todo, ser capaces de darse cuenta de aquello en lo cual han construido significados comunes. Es decir, la intersubjetividad son los actos deliberados de dos o más personas por darse cuenta de aquello que le es común. Son los actos con los cuales los significados subjetivos de un YO, se objetivan para un TU por medio de gestos, palabras, posturas, acciones. De modo que este TU pueda acceder a los significados subjetivos del que expone con la finalidad de construir, confirmar si la construcción significativa del TU corresponde con lo expuesto por el YO.

De este modo la interacción entre dos o más personas no siempre deriva en intersubjetividad, en tanto que no siempre pueden ser capaces de construir significados comunes y en menor ocasión confirmar esa comunidad de significados.

Así, un criterio válido para señalar la diferencia entre interacción social e intersubjetividad tiene que ver con los niveles de concreción de significados comunes o como lo llama Derek y Mercer el desarrollo de una comprensión compartida, de unas perspectivas mutuas; veamos.

Hay interacción cuando los sujetos actúan con referencia a ellos, lo que implica darse cuenta mutuamente de su existencia siendo sus actos mutuamente referenciados y asignando un sentido subjetivo a tales actos. Justamente este sentido subjetivo es el que marca la diferencia con lo que se puede entender por intersubjetividad. Así, una interacción no deriva en intersubjetividad cuando ambos o uno de ellos no se da(n) cuenta de que no está(n) entendiendo lo mismo y no realizan acciones para corregir.

Por el contrario, una interacción deriva en intersubjetividad cuando:

a) Ambos se dan cuenta que el sentido subjetivo que ha construido cada uno es diferente y realizan acciones para entender lo mismo o algo que se aproxime a ello.

b) Ambos interactuantes dan por hecho de que entienden lo mismo pero posteriormente se dan cuenta de que no fue así. Aquí la intersubjetividad radica en el hecho de suponer mutuamente que están entendiendo lo mismo.

c) Uno de ellos se da cuenta que no entiende lo mismo que su interlocutor y realiza acciones para comunicar al otro esta situación y construir el entendimiento.

La intersubjetividad es el proceso por medio del cual los sujetos (YO-TU) se dan a entender o intentan comprenderse. Por ello Shtuz centra su atención hacia la forma en que se construyen los significados en la interacción. Al respecto apunta que en las relaciones YO-TU, se construyen y reconstruyen recíprocamente dos

tipos de significados: el objetivo se refiere al significado enunciado por un hablante y que se objetiva en el habla, en la escritura o en artefactos-objetos (motivos-para); y el significado subjetivo que se refiere al intento del oyente por tratar de captar el fondo “contexto de significado” desde el cual, el hablante enuncia algo (motivos-porque). (1972. 153)

Es decir, un hablante (YO) posee un conjunto de significados en la cabeza (subjetivos) que con ciertos actos (hablando, escribiendo, produciendo objetos) los objetiva en oraciones, enunciados o cosas. Este YO produce así significados observables a un TU. Pero no objetiva absolutamente todos los significados que posee en la mente, de modo que lo que no se objetiva (por diversas razones) se convierte en el contexto del significado personal desde el cual se producen los significados objetivos.

Simultáneamente, el TU que escucha orienta su atención, tanto al producto objetivo de la acción como son las oraciones habladas o escritas o a un objeto producido, como al contexto del significado producido por el YO. Y cuando este TU se pone en el lugar del hablante, igualmente realiza actos por el cual produce significados objetivos en oraciones verbales o escritas o en objetos, productos al que le es inherente, sin duda, algún contexto de significado desde el cual es producido.

De este modo la intersubjetividad supone que el YO y el TU están constan-

temente construyendo y reconstruyendo dos tipos de significados: objetivos cuando se refieren a los productos concretos observables de la acción y subjetivos cuando por medio de esos actos observables construyen significados que intentan dar cuenta del contexto de significados desde el cual se produjeron los actos y sus productos objetivos. En otras palabras, el YO y el TU intercambian significados objetivos y subjetivos, pero sobre todo son capaces de construir significados comunes a ambos.

Congruente con lo anterior retomamos las cuatro formas de intersubjetividad de Bazdresh, a saber:

1. La cotidiana en la que se supone una comunidad de significados con los otros en actitud natural.
2. La de interacción cara a cara de manera directa con mis congéneres, permite la autoconciencia y autopertenencia y donde el entendimiento mutuo puede darse plenamente.
3. La contemporánea que se establece con los que viven en el mismo tiempo pero no los vivencio de manera directa sino impersonal.
4. La de observador que se da con los antecesores y sucesores (2000).

Bazdresh enfatiza los dos primeros y señala que la intersubjetividad cotidiana en actitud natural no es suficiente para desarrollar acción educativa e importa desarrollar el de asociados (2).

Justamente en este punto intentaremos una rearticulación que sea útil para

el caso de la práctica docente y un criterio válido para señalar niveles de intersubjetividad tiene que ver con los niveles de concreción de significados comunes o como lo llama Derek y Mercer, el desarrollo de una comprensión compartida.

Conviene pensar la intersubjetividad como proceso y producto, en términos de procesos correspondería a las acciones intencionales de uno o ambos interactuantes para construir y verificar comunidad de significados. Se pueden distinguir lo siguientes niveles de intersubjetividad:

1. Al nivel de los supuestos. Cuando docente y alumnos suponen que entienden lo mismo, es decir, dan por hecho que el sentido subjetivo construido por ambos es igual o cuando menos parecido. Se distingue del tipo de intersubjetividad uno de Bazdresch, en que los sujetos que participan de un mismo espacio físico, jamás se dan cuenta de que poseen o no significados comunes, mientras que en este, lo sujetos aceptan ambos la comunidad de significados, aunque no siempre sea así.

2. Al nivel de certezas. Cuando uno de ellos o ambos realizan acciones para verificar y dar cuenta mutua de sus “entendidos”.

3. Al nivel de realizaciones. Cuando ambos despliegan acciones conjuntas para “concretar” sus significados en propósitos comunes.

Vistos como producto los puntos de intersubjetividad sería:

1. Ambos dan por hecho de que entendieron lo mismo sin confirmar.

2. Ambos confirman que entendieron lo mismo.

3. Ambos ejecutan acciones en función de lo “entendido”.

En el plano de la acción posterior, los interactuantes pueden darse cuenta de que lo que dieron por entendido no es tal, conviniendo entonces en una corrección que permita mejores niveles de intersubjetividad, o lo que es lo mismo, confirmar sus entendidos y ejecutar las acciones que se desprenden de ello.

Sin embargo en las interacciones reales los procesos intersubjetivos pueden tener los siguientes recovecos:

1. Que uno de los interactuantes acepte verbalmente la construcción conjunta del significado, pero intrasubjetivamente no.

2. Que uno de ellos no acepte la construcción conjunta de significados aunque intrasubjetivamente si lo acepte.

3. Que ambos expliciten que no lograron significados conjuntos, aunque ambos intrasubjetivamente acepten que si.

Esto que parece trivial no es así, si pensamos que las relaciones maestro-alumno (y cualquier otra relación entre humanos) esta cargada de variadas intencionalidades muchas de ellas no confesables. Un modo pertinente de abordar esta cuestión es precisamente de intentar que el producto intersubjetivo no se limite a lo dicho explícitamente (significados objetivos) sino navegar en la incertidumbre del contexto de significado desde donde un hablante discurre y acciona.

Este asunto de la intersubjetividad es crucial para observar, verificar, y poder

dar cuenta de aquellas interacciones en las que se concretan prácticas educativas, de acuerdo al concepto señalado antes. Si el gran supuesto de la educación es que alguien pueda enseñar algo a otro, es necesario que quien enseñe compruebe si lo aprendido se correspondió con lo enseñado, lo que significa por parte del docente confirmar si el alumno construyó el significado del concepto (formula, lección, idea, procedimiento, etcétera) que este deseaba.

Por lo general el saber que se supone transmitido se intenta corroborar a través de exámenes periódicos, pero sabido es que tales instrumentos están lejos de arrojar verdaderos datos del aprendizaje de los alumnos, por tanto se torna importante saber que tipo de saberes mutuos están construyéndose cotidianamente en la relación. No debe sorprendernos encontrar que en más de una ocasión, se da por supuesto que se aprende, es decir, el nivel uno de intersubjetividad puede ser el más frecuente, en detrimento de los otros, con él se pone en duda que una determinada práctica docente desarrolle prácticas educativas.

E) Proceso cognoscitivo

Se refiere al proceso realmente construido en la práctica para comprender o entender el objeto de conocimiento (Bazdresch, 48: 2002). En el caso de la práctica docente se trata deducir-construir el ejercicio mental que los alumnos ponen

en práctica en el aula a partir de las acciones del docente, o en otras palabras, se trata de deducir-construir a partir de las acciones del docente el verdadero ejercicio mental que los alumnos realizan. No es el ejercicio mental que el maestro cree desarrollar, sino el que realmente realizan los alumnos y que se puede deducir a partir de sus actos sobre el contenido.

Para poder deducir ese ejercicio mental realmente construido en la práctica es necesario remitirse a la forma en que los alumnos trabajan sobre el contenido u objeto de enseñanza. Al respecto en el transcurso de una clase o de las clases de un maestro es posible dar cuenta de cuándo el objeto de aprendizaje “pasa” a los alumnos, es “manipulado” por ellos, realizan acciones sobre el, de cuándo “regresa al maestro”, incluso detectar esos juegos de lenguaje en el cual “aparentan “pasar” al alumno aunque en realidad el maestro lo retiene. Cuando se habla de “pasar” el contenido al alumno, se refiere al hecho de darle al alumno la forma física en que esta expresado el contenido. Por ejemplo, si es una gráfica, darle la gráfica para que actúe sobre ella, si es un dibujo, lectura, problemas aritméticos, darle físicamente esos problemas, lecturas y dibujos para que el alumno lo manipule, accione sobre él.

La expresión “darle el contenido al alumno” no se refiere aquí a que el docente le da “enseñado” un objeto de aprendizaje al alumno, no le transfiere a su mente dicho objeto, no se trata de

“darle” una representación simbólica en la cabeza del alumno, sino lo ya explicado. Se trata de un acto físico, por ejemplo, de darle la hoja de papel donde está la gráfica. La idea es observar que acciones hace el alumno sobre el objeto físico donde está el contenido y si dicho objeto es transformado, o no.

De manera general identificamos tres grandes grupos de acciones del maestro:

- Los que nunca dan el contenido al alumno para que este actúe sobre el.
- Los que “aparentan” dar al alumno el contenido para que sea él quien ejecute acciones sobre él, y,
- Los que realmente dan el contenido al alumno para que éste realice acciones sobre el.

Con esta diferenciación podemos deducir el ejercicio mental realmente desplegado por los alumnos en el aula:

- Cuando el maestro es quien realiza acciones sobre el contenido, rara vez los alumnos pasan de ver, escuchar, tomar notas, copiar los dictados, gráficas o cuadros que el docente dicta, explica, escribe en el pizarrón o en carteles. En estos casos, la actividad mental de los alumnos se limita a acciones mecánicas instrumentales.

- En el transcurso de una clase se pueden observar acciones del docente que “aparentan” dar el contenido al alumno aunque en realidad no lo hacen, o tal contenido está en medio de la interacción, pero es el maestro quien realmente ejerce acciones sobre él. No es el alumno quien acciona sobre el contenido.

- Otras veces el contenido realmente se le da al alumno para que sea éste quien ejecute acciones sobre él. En estos casos, el ejercicio mental es cualitativamente diferente a los dos anteriores. Si bien se puede quedar en simplemente mirar el contenido, también puede hacer manipulaciones complejas como: cambiarlo de forma, darle otra estructura, separar sus elementos y volverlos a integrar, reordenarlos, transformarlos en una imagen distinta, sea por medios pictóricos, orales o en la escritura, relacionarlos con otros, sea gráficos u orales.

Dar cuenta de las acciones de los alumnos sobre las formas físicas de los contenidos, posibilita deducir mejor las operaciones mentales que realmente despliegan dentro de las aulas.

F) Contexto

Líneas atrás se decía que toda práctica docente y educativa se inscribe, desarrolla, permanece o transforma siempre dentro de unos límites sociales. En este sentido toda práctica ocurre dentro de un contexto, sin embargo conviene señalar diferentes niveles y alcances de la contextualización de una práctica.

La noción de contexto que aquí se aplica, al tomar como centro a los sujetos, obliga a reconocer diferentes niveles de contextualización, más claro, el ejercicio de contextualizar algo, en este caso una práctica, refiere siempre a la posición del sujeto que lo hace. Un docente lo hará

de un modo distinto que un observador, máxime si este observador es psicólogo o de cualquier otra disciplina. Esto nos parece importante ya que finalmente la construcción contextual que se aplica en la práctica docente es, finalmente, la del docente y en menor medida la del observador externo. Esto no significa sobrevalorar un punto de vista sino de señalar cual es la que finalmente opera al desplegar una práctica.

Lo mismo puede aplicarse en la siguiente distinción. En la ubicación contextual que hace un docente de su propia práctica, no siempre puede incorporar procesos reales que se suscitan en la sociedad, procesos que sin embargo tienen que ver, o impactan de algún modo su práctica, pero que por alguna razón no son incorporados en el acto de contextualización. De este modo tenemos procesos sociales reales que impactan y por lo tanto ubican y sitúan a una determinada práctica docente pero que un docente cualquiera no incorpora en su propio acto contextualizador de su práctica. Desde luego el hecho de no ser incorporado no indica que deje de impactar, y con este mismo criterio, el hecho de que una contextualización produzca apreciaciones falsas, no indica que no se este “aplicando” para el caso de la práctica en cuestión.

Lo anterior no es una confusión, pensemos por un momento en un docente que, rumbo a la escuela, interpreta equivocadamente una frase de algún padre de

familia lo que le molesta, y produce que durante un buen rato en la mañana esté de mal humor y se exprese en el trato hacia sus compañeros y alumnos. A partir de un dato falso (equivocada interpretación) se producen acciones reales que modifican o impactan las relaciones escolares. Lo mismo puede decirse cuando se contextualiza algo, corresponda más o menos con la verdad, hecha ya el constructo (el contexto) se vuelve real en tanto impacta las relaciones existentes.

De este modo es necesario distinguir al menos dos niveles de contextualización: los procesos sociales mas o menos generales presentes en toda sociedad y los elementos que toma un docente para situar su práctica específica, la contextualización de un docente, tiene desde luego más o menos elementos de estos procesos generales. Lo que importa destacar es que ambos construcciones referenciales impactan a la práctica, la diferencia esta en los elementos que son o no, percibidos por el sujeto, que intenta situar su ejercicio docente.

Así, aunque los dos niveles impactan realmente a la práctica, el que esta de por medio para el caso del análisis de la propia práctica es aquel que realiza el docente, con su mayor o menor precariedad y creemos que esto es así, porque precisamente se trata de detectar este horizonte de inteligibilidad que posee el docente y con el cual contextualiza.

Así cuando hablamos de contexto, hablamos de los elementos referenciales

que usa un docente para situar su práctica, cuya detección y dilucidación permite ser potenciado, es decir, enriquecido, mejorado, ampliado y que sirva a su vez para desarrollar mejores niveles de comprensión del propio ejercicio educativo. Se trata entonces de un contexto en movimiento, nada fijo, movimiento que incorpora nuevos elementos referenciales que a la vez permite ir situando, inscribiendo, comprendiendo mejor los límites, posibilidades y direccionalidades de la propia práctica. Desde este punto de vista el contexto “no está ahí” sino que se construye en sus dos niveles: como movimiento general de la sociedad y como constructo mental individual y/o grupal.

Enfatizando el ejercicio contextual de un docente sobre su propia práctica, notamos que se trata de una construcción subjetiva, relacionado con la forma en que conceptúa su hacer docente y con nociones generales tales como: comunidad, realidad, mundo, sujeto, etcétera, articulado con más o menos conocimiento acerca del estado de desarrollo en la sociedad en la que se encuentra.

Con estos ingredientes se construye el contexto, que el docente opta, consciente o no, enfrentarlo de diversos modos: intentando marginarlo, ignorarlo, resistiéndose a él o incorporándolo a la clase. Veamos un caso que puede ser típico. La escuela está a un lado de la Iglesia de la comunidad o barrio, es día de fiesta para la iglesia y los cohetes y música están en su mejor tono y penetra por las ventanas

dentro del salón de clases. Los alumnos a las 9:30 a.m. se mueven en sus lugares comentando, cuchicheando y platicando los pormenores de la tarde anterior y los detalles por venir. El docente sabe de la fiesta, escucha la música y ve el movimiento corporal, gestual y verbal de los alumnos mientras imparte su clase de matemáticas. Puede notarse que los alumnos se mueven no tanto por lo interesante de la clase sino por lo que pasa afuera de la escuela. De este modo, la escuela, la clase y la práctica de este docente está impactado por los sucesos del barrio, no porque él lo desee o no, sino porque los alumnos lo han “metido” al aula y en este caso, el docente, dándose cuenta intenta ignorarlo impartiendo una clase como todas, como si no pasara nada, llamando la atención a los alumnos si la “distracción es mucha”, y quizá renegando del momento inoportuno de la fiesta.

Un segundo docente de la misma escuela decide planear sus actividades incorporando el suceso de la iglesia, de tal modo que sus alumnos se enfrascan en una tarea relativa a la dichosa fiesta del barrio generando un menor nivel de “distracción” en los alumnos. Este docente no litiga (llama la atención a sus alumnos), dado que la actividad propuesta es compatible con los elementos del contexto que los alumnos introducen en el aula y su atención en la tarea se articula con la música y la fiesta del barrio.

En los dos casos es evidente que el suceso real no directamente relacionado

con la práctica, la impacta a través de los constructos mentales de alumnos y maestros, quienes deciden enfrentarlo de manera distinta y con resultados distintos.

Así, multitud de sucesos no generados en, por y para la escuela, la impactan sobremanera por distintos medios. La televisión que permite atestiguar sucesos mundiales es un canal de información que frecuentemente los chicos llevan a la escuela y que pocas veces es incorporado en el ejercicio docente.

Pero hay también sucesos mundiales cuyo impacto, con ser inmenso, no son inmediatamente perceptibles, entre otras cosas porque los canales de difusión no lo abordan, además de que comercialmente no son rentables. Así, las decisiones de los poderosos reunidos en Jomtien en 1990 marcan la pauta de las reformas educativas en casi todo los países y como reforma impacta en mayor o menor medida los nuevos quehaceres docentes, sea que los docentes los percibamos o no. La nebulosidad en la relación entre las decisiones macromundiales y las decisiones nacionales y hasta locales sobre educación, no evita que no existan, precisamente en el análisis de la docencia se trata de que el docente sea cada vez más capaz de incorporarlos en la contextualización de su práctica.

5.- Articulación de los constitutivos.

Enfatiza Bazdresch que lo educativo de una práctica se realiza y revela en los

hechos, sobre todo en la observación de cómo las partes (constitutivos, elementos, rasgos) se asocian en un todo articulado durante la acción misma (2000: 49), es decir, todo despliegue temporal de acciones construye una articulación independiente de la planeación; articulación que configura a su vez una cierta coherencia, o sea una lógica. De modo que no se trata únicamente –de acuerdo con Bazdresh- de señalar las características de una práctica, sino de poder construir una concepción integral de la práctica educativa” a partir del despliegue de acciones que expresan intenciones del practicante, en este sentido, los constitutivos de una práctica se suponen articulados bajo una cierta coherencia realmente construida en los hechos, que a su vez permite señalar la lógica realmente desplegada.

Estos señalamientos constituyen un gran avance en la comprensión de la práctica docente. Permiten trascender el mero señalamiento de que la práctica es un referente necesario y brinda un referente concreto para construir no sólo los constitutivos generales de toda práctica docente, sino situar las características particulares de toda docencia, pero además y sobre todo, permite dar cuenta de que tales constitutivos particulares expresan cierta coherencia, es decir, están articulados bajo cierta lógica, que constituye, al final de cuentas, la “metodología real” que produce o no educación. Esto es lo que llama Bazdresch pensar metodológicamente la práctica.

Algunos de los procedimientos para construir la metodología realmente desplegada en la práctica docente, son:

1.- Leer verticalmente los rasgos de cada constitutivo, más o menos así.

Registro (s)	MODELO	CONTENIDO	SUBJETIVIDAD	INTERSUBJETIVIDAD	PROCESO	CONTEXTO
	↓	↓	↓	↓	↓	↓

2.- Seguidamente leer horizontalmente los constitutivos, más o menos así:

Registro	MODELO	CONTENIDO	SUBJETIVIDAD	INTERSUBJETIVIDAD	PROCESO	CONTEXTO
	→					
	←					

Al distinguir las partes y rasgos del modelo se puede señalar qué acciones de cada parte del mismo permitió o no el “tránsito” del contenido a las manos del alumnos para que él accionara sobre el, a modo de distinguir cuales acciones realizaron los alumnos sobre el contenido, lo que a su vez nos lleva a la subjetividad, esto es, distinguir las acciones donde se expresan los modos en que los alumnos “viven” o experimentan la interacción con el maestro, y con el contenido. Con lo anterior se puede deducir qué ejercicio mental han realizado los alumnos tanto, sobre el contenido, como en la interacción con el maestro y en cada parte del modelo de la práctica. Si memorizaron,

clasificaron, repitieron, copiaron, compararon, implicaron, dedujeron, etcétera y sobre todo, la secuencia de aparición de tales actos mentales. Esto muestra el proceso cognitivo realmente durante la práctica.

Después se pueden identificar los niveles de comprobación de lo enseñado en términos de comunicabilidad, es decir, si docente y alumnos saben qué saben mutuamente, verificar si poseen o no los mismos significados sobre el objeto de enseñanza, es decir, los niveles intersubjetivos que construyeron. Finalmente los 5 constitutivos anteriores, sobre todo el de subjetividad, permite identificar los elementos del movimiento general de la

sociedad que los alumnos “meten” al aula y que por ese hecho se convierten en elementos del contexto.

La descripción anterior es para señalar que difícilmente se pueden “ver” todos los constitutivos de una sola vez y a la primera vez, en realidad hay que irlos construyendo paulatinamente y la sugerencia es empezar con el modelo.

3.- Leer transversalmente los rasgos de todos los constitutivos.

Registro	MODELO	CONTENIDO	SUBJETIVIDAD	INTERSUBJETIVIDAD	PROCESO	CONTEXTO

Por ejemplo, un modelo de clase típico puede ser el que sigue: saludo, explicación del tema, ejercicios en el pizarrón sobre lo explicado, ejercicios del alumno en sus libros o cuadernos, revisión del ejercicio por el maestro, entrega de cuadernos y pase a otro tema. En cada “parte” del modelo puede observarse como se expresó el contenido, por ejemplo, si la explicación del tema fue con base a problemas y los ejercicios en el pizarrón fue sobre problemas con estructura similar a los de la explicación; si durante los ejercicios en el cuaderno de los alumnos, se trato de problemas con las mismas estructuras, de tal modo que la forma del contenido es el mismo en los tres momentos y lo que cambia son los sujetos quienes actúan so-

bre él (en la explicación acciona el maestro, en el pizarrón algunos alumnos y en el cuaderno todos los alumnos).

Las acciones expresadas por los alumnos en cada momento de la clase, permite a su vez identificar la forma en que se insertan en cada momento, sea durante la explicación, en la pizarra o en su cuaderno. En fin, este tipo de lectura, digamos transversal, de los constitutivos en cada momento, permite transitar de la descripción de rasgos generales y directamente observables en una práctica (como lo es la secuencia de momentos) a la deducción de rasgos no observables directamente como lo son los procesos cognitivos, la intersubjetividad y como juegan los del contexto. Conviene señalar que no pare-

ce conveniente una división tajante entre constitutivos empíricos y abstractos, ya que todos, finalmente son constructos mentales a partir del análisis de las secuencias de acciones desplegadas.

Los constitutivos como analizadores proporcionan una “radiografía” general de la docencia y por tanto, construir una visión global de la misma. Visión global bastante útil por las siguientes razones:

a) Ayuda a situar el movimiento de la práctica a partir de detectar los rasgos que permanecen, aparecen, o desaparecen, de cuándo, cómo y quiénes los hacen aparecer, permanecer o desaparecer, que vistos en conjunto a partir de los constitutivos, permite construir si la lógica real produce o no prácticas educativas, o como dice Bazdresch, una lógica de significación.

b) Esta caracterización de la práctica a partir de los constitutivos articula dos conjuntos de elementos: las acciones específicas que muestran las intenciones realmente construidas, y los elementos abstractos producidos por dichas acciones. De este modo se está en condiciones de saber qué elementos abstractos se modifican al cambiar acciones específicas. Por ejemplo, se puede saber que tipo de intersubjetividad se puede construir al modificar determinadas secuencias de acciones por otras, incluso cuales son las prudentes o necesarias para construir tal o cual intersubjetividad. O por ejemplo las secuencias de acciones que haya que innovar a fin de generar operaciones mentales en los alumnos, más allá de la memorización.

c) Ayuda a superar un análisis de la práctica centrada en denominaciones extensas (práctica conductista, tradicionalista, etcétera) que no pocas veces obstaculiza señalar las acciones específicas con los cuales se procesa lo educativo, en consecuencia, supera la intención transformativa de la práctica que no ofrece instrumentos para develar las acciones específicas con los cuales se procesan las intenciones educativas.

d) Por lo anterior evita estigmatizar a toda la práctica como no educativa (y en cambio permite señalar las acciones, con los cuales se construyen los constitutivos (modelo, proceso, contexto, subjetividad, intersubjetividad, contenido) que son congruentes con su intención de educar; y por lo mismo, aquellos que no son congruentes. Es decir, en toda práctica docente existen tanto rasgos y características que educan y que no educan, que logran propósitos educativos y que no lo hacen. Ninguna práctica docente es totalmente no educativa, el detalle está en poder situar las que son susceptibles de mejora.

e) La noción de puntos de inflexión de Bazdresch es clave en este sentido, pues permite ubicar las acciones que denotan las distintas direccionalidades que ocurren durante una práctica docente, durante una clase. Quién determina las direccionalidades en una práctica, a qué constitutivo se refiere, si ayudan o no a la intención del profesor y por tanto situar las acciones que provocan inflexiones o direcciones no deseadas.

f) Ayuda a establecer relaciones entre las acciones que corresponden a determinados constitutivos, a modo de descentrar la mirada en sólo uno de ellos. Es decir, permite notar que las partes del modelo y las acciones que le dan seguimiento, o las acciones que se “aplican” sobre el contenido, o las expresiones que denotan la inserción de los alumnos en la clase no están separadas entre sí, sino que están relacionadas, y que las secuencias de acción de donde se construyen estos constitutivos permite notar si sus relaciones producen o no resultados educativos.

g) Como consecuencia de lo anterior, la visión global ayuda a identificar las acciones específicas que han de modificarse para el logro de mejora, cambio o innovación propuesto.

Desarrollar una concepción metodológica de la práctica docente, permite construir la intención general realmente construida en las acciones (algo que Bazdresch llama “logicar”) y a la vez, la ubicación de las acciones particulares que han de ser objeto de innovación.

6.- La lógica de significación (La acción educativa de una práctica docente).

Según Bazdresch una lógica de significación tiene que ver con la capacidad del docente para desplegar acciones que conduzca al alumno a generar o producir significados que él quería que significaran. Dicha lógica de significación consta de 5

momentos, que al compararlo con lo que se hace en una práctica específica permite señalar las acciones y momentos que se despliegan en la práctica congruentes con esta lógica, y que por tanto generan o no educación. En otras palabras, el carácter educativo de una práctica docente puede observarse si las acciones que se despliegan en el aula se corresponden o no con las acciones y momentos de la lógica de significación.

A decir de Bazdresch “la tarea es identificar las acciones de los sujetos y ubicarlas en los momentos secuenciales del proceso de significación: evocar, experimentar, intelegir, verificar y valorar” (2000: 77). Este acto comparativo permite identificar si la articulación construida en la práctica “corresponde” o no con los momentos secuenciales del proceso de significación, y en ese sentido, identificar las acciones de la práctica que educan de aquellas que no educan. Es decir, de aquellas que permiten construir significados compartidos o no.

Con los 6 constitutivos de la práctica contrastados con el proceso de significación. Se esta en condiciones de identificar lo siguiente:

a) Lo observable en términos de acciones específicas que se pueden cambiar por otras acciones que coadyuven a la construcción conjunta de significados.

b) Lo no observable que se infiere a partir de las acciones específicas detectadas.

Es decir, al identificar aquellas acciones del maestro para “dar” el contenido al

niño, la forma específica de ese contenido (fórmula, gráficas, cuestionario, lecturas, problemas, dibujos, etcétera), las acciones de los alumnos sobre los contenidos, si modifican o no ese contenido, la vivencia emocional que expresan al actuar con esos contenidos, su “devolución” al maestro, etcétera, se puede deducir el tipo de operaciones mentales que se practican en el aula, y el nivel de intersubjetividad que se establece entre maestro y alumnos. De este modo, al identificar las acciones específicas de mejora, se esta en condiciones de señalar los constitutivos no observables de la práctica de tal modo que el ejercicio de mejora o de innovación, no se ciña únicamente al cambio, introducción o innovaciones de nuevas acciones, sino de saber que tal innovación de acciones impacta de modo diferente a los procesos cognitivos e intersubjetivos de la práctica.

Bibliografía

- BAZDRESCH, Miguel (2000) “Vivir la educación, transformar la práctica” SEP-Jalisco. México.
- BRUNER, Jerome (1990) “La elaboración del sentido” Paidós. España.
- CAMPECHANO, Juan “2000” “El profesor como investigador de su práctica docente”. En Revista Práctica Educativa No. 5. México.
- DEREK Edwards y Neil Mercer. “El conocimiento compartido”. Edit. Paidós. España.
- FILLOUX, Jean Claude (1996) “Intersubjetividad y formación”. Novedades Educativas FyL/U. Buenos Aires.
- FENSTERMACHER, Gary (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías métodos. De Merlin C. Wittrock. Paidós. México.
- JACKSON W, Philip (1998) “La vida en las aulas” Madrid, Ediciones Morata,
- MARTÍNEZ ROSAS, José Luis (2000) “La Teoría sobre el objeto educación y su significación” En la Revista Práctica Educativa No. 4. México.
- REMEDÍ, Eduardo (1994) “El análisis de la práctica docente” UPN. México.
- SHUTZ, Alfred (1972) “Fenomenología del mundo social” Paidós. Buenos Aires.

LOS MODELOS EN LA PRÁCTICA EDUCACIONAL

Una aproximación teórica.
José Luis Martínez Rosas

En las presentes notas se encuentra un esfuerzo para introducir al lector en la temática de los modelos, estos forman parte de las prácticas desarrolladas por los sujetos sociales en la cotidianidad de su realidad social. En estos casos se trata de los modelos de las prácticas sociales.

Por otra parte, así como toda realidad educativa es un campo especializado de la realidad social, todos los sujetos educativos son sujetos sociales en situación educativa y todas las prácticas educativas son un tipo específico de prácticas sociales.

Nuestro interés consiste en elucidar no tanto la realidad social, sino particularmente la educativa. En la realidad educativa operan estructuras, sujetos y prácticas educativas, las instituciones educativas forman parte de las estructuras del campo.

Los sujetos educativos al desarrollar “Lo educativo”¹ mediante sus prácticas, modelizan estas y producen modelos “prácticos”, ya sea de enseñanza o de aprendizaje. Tales modelos son un componente constitutivo de las prácticas educativas .

Siguiendo lo postulado por Miguel Bazdresch (2000:48) la práctica educativa es una categoría articuladora² de diversos constitutivos (que en nuestra perspectiva son las acciones, como elementos básicos o elementales y los agrupamientos o categorizaciones de las mismas) que en su conjunto constituyen la totalidad de la práctica educativa y le incorporan una configuración específica. La práctica educativa como una totalidad es susceptible de ser analizada críticamente, interpretada en el más amplio sentido e innovada en diversos aspectos y “grados” de profundidad.

En concordancia con la perspectiva planteada por Bazdresch, uno de los agrupamientos posibles de construir con los constitutivos básicos o acciones de las prácticas educativas es el modelo. Este agrupamiento coexiste y se articula con otros como la subjetividad, el contenido, el proceso, la intersubjetividad y el contexto en situación educativa³.

De hecho tanto las acciones como cada uno de estos agrupamientos es un constitutivo distinto de las mismas prácticas, pero lo que los hace distintos son los elementos que cada uno de ellos contiene y las relaciones que mantiene con los otros constitutivos; de tal modo que es posible distinguir entre ellos diversos niveles de complejidad.

Los constitutivos de una práctica social o educativa concreta no son entidades que existen como los objetos de la naturaleza, dados a la evidencia empírica como fenómenos, a los que solo basta “descubrirlos”, sino que son entidades cuya existencia es un hecho social, es decir, son construcciones sociales cuyo conocimiento requiere, no solo de su existencia fáctica, sino de un proceso de producción intelectual y en un momento específico de tal proceso, de la construcción de una configuración conceptual estable que permita, mediante la interpretación, construir conocimiento sobre ellos y lograr su comprensión.

En este sentido el conocimiento de una práctica educativa o de sus constitutivos depende por una parte de los

hechos mismos y por otra de los sujetos que producen el conocimiento de ellos, siendo en estos términos, un proceso y un producto de carácter “objetivo-subjetivo”.

En este orden de ideas, los conocimientos producidos acerca de los constitutivos de una práctica dependen en buena medida de los fundamentos y perspectivas teóricas, metodológicas y epistemológicas del sujeto productor de conocimiento, así como de los datos que este construya a partir de los referentes empíricos. En este caso, desde la perspectiva del autor del presente texto se pueden situar o categorizar los grupos de constitutivos básicos, es decir de acciones de una práctica educativa dada, en tres niveles de complejidad:

1er. Nivel de complejidad:

- Generación, uso y control del espacio y el tiempo.
- Generación, uso, control y características del habla.
 - Regularidades relevantes, categorizadas a partir del sentido común o del discurso ordinario de la vida cotidiana.
 - Relación entre intención planeada de la acción, intención de la acción realizada y resultado de la misma, con diversos grados de articulación e inflexión entre uno y otro elemento.

2o. Nivel de complejidad:

- Agrupaciones de constitutivos desde las teorías y perspectivas que aportan los distintos paradigmas, situadas en las diversas disciplinas, principalmente de las ciencias sociales.

- Lógica de cada uno de estos agrupamientos (razones formales que les proporcionan sentido): contexto, contenido, subjetividad, intersubjetividad, modelos, proceso, otros.

3er. Nivel de complejidad:

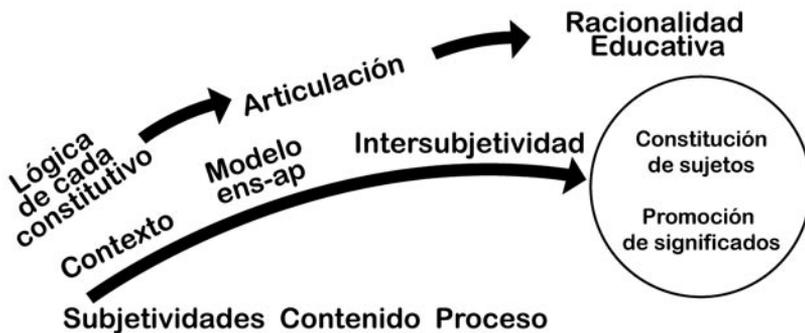
- Racionalidad o metalógica de la práctica como sistema constituido por acciones y por otros constitutivos más complejos, referidos principalmente en el segundo nivel de complejidad.

- Grado y forma de educatividad y educabilidad de la práctica, establecido a partir de vincular las características de “Lo educativo” y la racionalidad de la práctica.

Podemos agregar que en cuanto se avanza hacia constitutivos de mayor complejidad, estos no solo pueden subsumir y articular a los de menor complejidad, sino a los de su mismo nivel. Lo anterior quiere decir que una práctica puede ser vista a través de un constitutivo de segundo nivel, por ejemplo a través del modelo; y a su vez, otros constitutivos como el proceso pueden ser subsumidos en el primero. Si bien esta operación epistemológica es válida, no debemos olvidar que toda subsunción es una se-

lección arbitraria de una parte o ángulo de la realidad, para mirar el todo; en este caso es la selección del modelo para visualizar a través de él el conjunto de las prácticas educativas, constituyéndose en una manera específica de ordenar la conceptualización de la misma. Desde luego la prueba de la práctica transformadora será el criterio máximo que proporcione validez o indique la necesidad de un nuevo trabajo intelectual de interpretación, máxime, cuando reconocemos que desde una particularidad observamos la generalidad.

Por otra parte, no hay que perder de vista que lo más relevante es dar cuenta del sentido educativo de la práctica y de sus constitutivos como entidades específicas, es decir de la racionalidad educativa de estos. “Lo educativo”, desde nuestra posición teórica tiene como sus principales componentes un proceso de producción de significados articulado a un proceso de constitución del sujeto en formación, como sujeto social pleno, proceso que integra al primero, por ser de mayor amplitud y de mayor alcance temporal.



Se trata finalmente, de dar cuenta del sentido educativo del modelo o más bien de los modelos con que operan las prácticas desplegadas por los sujetos sociales en situación educativa.

Por otra parte es imperativo precisar que el modelo al que hacemos referencia, no es el modelo derivado de una teoría de la práctica educativa; si bien el saber o la teoría sobre la práctica educativa se pueden sintetizar en un modelo para fines didácticos. Tampoco se trata realmente de uno, más bien se trata de tres modelos que forman parte de las prácticas educativas, en calidad de constitutivos de las mismas; dichos modelos corresponden a los tres elementos fundantes de estas prácticas: al sujeto educador, al sujeto en formación y al objeto de conocimiento⁴.

A lo que hacemos referencia y que pretendemos abordar como temática problematizada en este escrito es a los modelos de enseñanza, los modelos de aprendizaje y los modelos teóricos o del saber; los dos primeros, son considerados como modelos “personales”, ya que son desarrollados y operados por los sujetos correspondientes durante el desarrollo o ejecución de sus prácticas, por lo cual son también modelos “prácticos”, mientras que el tercero generalmente es el modelo del “contenido curricular o programático”.

Estos tres modelos son constitutivos de las prácticas educacionales, es decir de aquellas prácticas sociales que pretenden educar, así como de aquellas que efectivamente educan, es decir de las prácticas educativas.

Los tres modelos en mención son constitutivos que corresponden a un segundo nivel de complejidad en la comprensión y/o transformación de las prácticas, ya que para establecerlos requieren del concurso de la teoría. Así algunas de las acciones de un sujeto (que son constitutivos de un nivel menor de complejidad) pueden ser integradas, organizadas y dotadas de sentido, a partir de un contexto teórico o de saber específico; es este el caso de las acciones que se insertan en los modelos prácticos y personales de enseñanza (MPE) o de aprendizaje (MPA).

Los modelos en la práctica educativa



Considerando lo anterior, la cuestión crucial consiste en establecer el sentido educativo de cada uno de estos modelos, es decir, en responder ¿qué tanto posibilitan estos modelos lograr Lo educativo en una situación concreta?. Si bien esta es la pretensión que nos guía, el presente trabajo es apenas una primera e incompleta aproximación en ese sentido.

En esa dirección intentaremos abordar diversos asuntos, el primer tópico se refiere al proceso mediante el cual se constituyen en la vida cotidiana los modelos personales, también conocido como proceso de modelización, posteriormente se abordará lo que se entiende tanto por modelo en general, como por modelo en la educación, para pasar posteriormente a realizar un acercamiento crítico a los saberes producidos y legitimados sobre los modelos en las prácticas educacionales. En otros capítulos de este trabajo se aborda la relación entre estos últimos saberes y los modelos prácticos personales, o se bosquejan algunos elementos metodológicos en los procesos de investigar e innovar la práctica educativa.

1. La tendencia a modelizar.

1.1. Los modelos y los sujetos sociales en la vida cotidiana.

Es una necesidad abordar la temática de los modelos no solo en el mundo de las teorías y las ciencias, sino en el contexto de la vida cotidiana ordinaria; lo anterior

no indica que en aquél campo no exista la vida cotidiana, sino solamente que existen diferentes características de esas cotidianidades, ya que como bien señala Agnes Heller (1970), el particular que se eleva a lo genérico (el arte, la filosofía y las ciencias) para constituirse en individuo, no por ello deja de tener vida cotidiana. Sin embargo entre la vida cotidiana del mundo de la ciencia y la vida cotidiana del “particular” existen diferencias, ya que la conciencia y el tipo de discurso de los sujetos es distinto. En el campo científico la conciencia y el tipo de discurso tienen un carácter teórico, mientras que en la vida cotidiana regular, la conciencia y el discurso son de sentido común.

Con relación a lo anterior, para la conciencia de sentido común la realidad en permanente mutación y cambio⁵ aparece como un todo inestructurado, caótico y sin sentido coherente. Lo real, al aparecer como desordenado e incierto ante la conciencia de los sujetos sociales -dada su escasa comprensión y mínimo dominio-, se transforma en un mundo lleno de incertidumbre y de complejidad creciente; esta situación viene a provocar en quienes la viven sentimientos de perplejidad, incapacidad, ansiedad, inseguridad y hasta desesperación.

Por otra parte los sujetos sociales desarrollan representaciones de lo real, con las cuales ensayan o realizan comprensiones que permitan reducir su apariencia caótica e incoherente; un ejemplo de lo anterior son las representaciones de tipo

animista creadas por el hombre primitivo; existen también representaciones más complejas, como en el caso del campo educativo, donde se generan representaciones simplificadas, tipos o “modelos” de alumnos, de profesores o de prácticas; siendo algunos de estos verdaderos “modelos ideales” con los que se tipifica la realidad educativa cotidiana, desarrollándose un “control cognitivo” sobre las diversas situaciones complejas, reduciendo la incertidumbre.

Los sujetos sociales no solo desarrollan o ensayan representaciones o constructos de tipo conceptual⁶, es decir “modelos de”, sino que también desarrollan patrones de acción, es decir “modelos para”. Quién vive la complejidad e incertidumbre de lo real, sin poder acceder a su comprensión y transformación, desarrolla patrones o modelos de representación y lenguaje, así como de acción, es decir elementos regulares en sus prácticas que configuran una estructura relativamente estable y petrificada de las mismas.

Dichos patrones o modelos sostienen su práctica y le permiten reducir en el micromundo de su entorno inmediato, más que la complejidad del entorno, la complejidad de sí mismo; el modelo se transforma en mecanismo de defensa. De ese modo el sujeto social “responde” ordenando sus líneas interiores, proporcionándose estabilidad, regularidad y seguridad interna para su interacción con el medio, enfrentando de “mejor manera” esa incertidumbre de origen exógeno

y con ello la situación estresante causada por el entorno y los sentimientos que experimenta interiormente por esa causa.

En síntesis, para la conciencia de sentido común y para el hombre particular entero, o sea, para cualquier sujeto social, tanto la modelización⁷ como proceso de adaptación-interacción, como el modelo o patrón simplificado de representación, de lenguaje o de acción, son respuestas defensivas que permiten la sobrevivencia del sujeto; es la forma de desarrollar tolerancia al caos del entorno.

En este caso el modelo práctico personal es un patrón de pensamiento, lenguaje y acciones orientado por un interés práctico o pragmático, el interés de la sobrevivencia; siendo el modelo un signo, una expresión de la reducción del “sujeto pleno” a su mínima expresión, reducción donde el entorno y su propia conciencia se articulan –no sin contradicción– para permitirle su existencia y simultáneamente para anularlo como sujeto en plenitud, es decir reduciendo sus potencialidades transformadoras.

Con base en esto último es posible afirmar que los modelos, son generalmente elementos de resistencia al cambio, se articulan con las tendencias conservadoras de la vida social y obstaculizan “objetivamente” la transformación social, de este modo coincidimos con Carrizales (s/f: 18) cuando manifiesta que “la tendencia a modelizar existe articulada al poder... (a) instituciones o instancias objetivas, (y que) también se manifiesta en la... estructura de la experiencia”.

El sujeto en constitución se desarrolla en un eje tensionante situado entre dos polos, por una parte la certidumbre que le permite constituir su identidad contingente y relativa y por otra parte la incertidumbre que lo anula. El modelo proporciona certidumbre, seguridad, una base que posibilita el no quiebre de su autorepresentación y del conjunto de su “yo”; le permite la sobrevivencia de sí y por lo tanto la posible e imaginaria constitución de su identidad como sujeto en completud. El modelo permite al sujeto en constitución operar sobre lo real, pero sin su comprensión profunda y sin transformarlo.

Los seres humanos nunca nos acabamos de constituir como sujetos. Nos constituimos y deconstituimos permanentemente. El trabajo de seguirnos constituyendo es constante, tan inagotable como el desarrollo de la realidad que es nuestro entorno y como nosotros mismos; el trabajo de constitución del sujeto solo cesa con la muerte o se frena por la acción de su propia conciencia o la presión de su entorno. La constitución en plenitud del sujeto exige superar las concepciones fragmentarias de lo real y desarrollar la acción efectiva sobre esa realidad. Superamos el sentido común en uno o varios campos, los comprendemos suficientemente al entender los problemas y objetos epistémicos que los constituyen y con esos saberes y conocimientos personales, actuamos como sujetos “plenos” en ellos.

1.2. Los Modelos y su permanencia en la vida social cotidiana.

Por otra parte y con relación a lo anterior, la producción y crecimiento potencialmente infinitos de los espacios sociales, así como la inagotabilidad epistémica de la realidad (natural, social y subjetiva) como fuente de conocimiento, implican que los saberes y las prácticas producidos en otros campos nos rebasen debido a la limitada capacidad individual del ser humano para aprehenderlos, por ello estamos imposibilitados como individuos para actuar como sujetos plenos en todos los campos; de ahí la necesidad histórica de los sujetos sociales de orden colectivo.

Dicha situación obliga a los seres humanos a combinar dos tipos de práctica y de conocimientos, uno de tipo generalizado, e incluso ultrageneralizado, de acuerdo con lo planteado por Agnes Heller (1970) para actuar en cualquier campo, y otro especializado para actuar en un sólo campo o en muy contados campos, en los cuales se accede a la genericidad⁸. En el campo o los campos donde se accede a la genericidad estaremos en condiciones de actuar plenamente como sujetos y, por lo tanto, en condiciones de desarrollar una capacidad dirigente. En el resto de los campos estaremos en condiciones de actuar solamente como actores o simples agentes y de desarrollar o no una capacidad dirigente, sino una capacidad únicamente motriz, confiando en

la dirigencia especializada que desarrollen otros sujetos en cada uno de esos campos y sometiéndonos a la mediación de los mecanismos y estrategias de construcción de hegemonía⁹ y contra-hegemonía en ellos.

En este orden de ideas, la participación –sobre una base de generalización o ultrageneralización de los individuos en los campos donde sólo se es agente o actor¹⁰ está asociada a la producción de rutinas, a la tendencia a modelizar y al establecimiento de patrones de acción y de representación, es decir, de modelos; lo cual, dicho sea de paso, permite la reproducción de los procesos y relaciones sociales instituidas.

Considerando lo anterior es posible afirmar que la tendencia a construir modelos, o sea la tendencia a modelizar, es una tendencia “natural” y genérica¹¹ en el ser humano, la cual está presente en su proceso de constitución–deconstitución como sujeto social y epistémico; así mismo se puede establecer que tal tendencia se encuentra en estrecha correspondencia con la complejidad de su entorno y con el dominio que el hombre logra ejercer sobre él; en este sentido coincidimos con Carrizales (ibid: 19) cuando afirma que la tendencia a modelizar “es más eficaz que el mismo modelo particular”.

Bajo esa consideración, se convierte en un imperativo moral, social y profesional el que los educadores intentemos permanentemente lograr constituirnos como sujetos plenos en el campo educativo y

que, inexcusablemente en nuestro micro-mundo educativo nos constituyamos en el sujeto pleno que se requiere por parte de los sujetos en formación, lo cual exige nuestra comprensión de los modelos imperantes en el campo, así como de los propios ya construidos y del “control” de nuestras tendencias a modelizar.

1.3. La tendencia a modelizar en las situaciones de enseñanza – aprendizaje.

Es una creencia más o menos generalizada en los medios académicos que los docentes proceden por imitación¹² para desarrollar sus pautas rutinarias de acciones, ya que ponen en práctica los modelos aprendidos de sus respectivos profesores; de ser así los modelos aprendidos por imitación y que inicialmente son imaginarios y representaciones del modelo práctico de su profesor, son un componente sustancial de la reproducción de las prácticas en los contextos áulicos y escolares.

Algunos estudiantes de licenciatura al ser cuestionados sobre “si guardas el recuerdo de un buen maestro, responde ¿cómo era?, ¿cómo enseñaba?”; respondieron lo siguiente:

- “Creo que la maestra que me enseñó a nivel primaria en sexto año, fue muy especial por que ella me impulsó todo el tiempo, me ayudaba, orientaba e incluso me daba clases fuera del tiempo de estar en la escuela; ha sido la mejor

maestra a lo largo de mi trayectoria como estudiante”.

- “En la preparatoria nos daba libertad de expresión y nos permitía estar lo más cómodo que uno quisiera. Fue de los maestros con los que pude aprender más y nos impartía la clase de matemáticas”.

- “La maestra que yo recuerdo mucho me dio clase en el semestre pasado, era una persona clara y directa, enseñaba de una manera dinámica, lo cual nos motivaba a interesarnos en la clase; además nos ayudaba en el aspecto personal poniéndonos dinámicas de análisis personal. Algo muy importante es que nos ayudaba a unirnos más como grupo”.

- “Era una persona disciplinada, dominaba cada uno de los temas que exponía, ponía a discusión un hecho, además ponía ejemplos claros y por medio de esto lograba que la idea fuera clara y completa”.

- “Era exigente, muy innovador, no daba oportunidad a aburrirme porque cuando la monotonía estaba a punto de comenzar, él cambiaba de actividad. Predominaba su interés porque comprendiéramos y nos hiciéramos reflexivos y propositivos, casi nunca exigió memorizar términos. Se veía su interés por que aprendiéramos, nos empujaba mucho a romper nuestro propio conformismo y superarnos a nosotros mismos. Era de presencia sencilla, pero muy responsable y entregado a su trabajo”.

Al respecto señala Rockwell (1999:23) que “la imitación (de modelos), no siempre consciente, de los maestros que se tuvieron en la propia experiencia escolar explica en parte la repetición de prácticas de generación a generación de docentes”. Un ejemplo de lo anterior se encuentra en lo expuesto por Hans Aebli (1998:13), quién manifiesta como fuente de inspiración su propia experiencia como alumno y como docente, al señalar: “...yo mismo, cuando era un joven estudiante conocí en los Estados Unidos las ideas de Dewey y del pragmatismo. Gracias a ellas llegué a comprender mejor algo que como profesor de primaria había aprendido de mis profesores de Zurich... lo que para mí es una buena escuela y un buen profesor y que he aprendido en mis inicios en la enseñanza, de mis colegas mas experimentados de las escuelas urbanas y rurales de Zurich. No eran, por cierto, escuelas espléndidamente dotadas... pero en cambio ¡que maestros!... Luego he tenido la fortuna de encontrar destacados profesores universitarios... sin estas experiencias no habrían sido posibles los ejemplos concretos que he expuesto en este libro”.

Un ángulo de interpretación de lo anterior nos permite considerar que, en estos casos la imagen¹³ que el alumno se forjó respecto al “profesor modelo” o al “modelo de docencia” funcionaría como ideal de referencia, es decir como un imaginario que llena la carencia presente¹⁴ y del cual depende la serie o reproducción con base en el modelo original¹⁵. Por otra

parte tal imaginario puede ser inconsciente o plenamente consciente, y en este último caso puede ser construido por el sujeto como una representación, a través de la mediación de códigos o sistemas simbólicos. Al respecto puede plantearse, tal como lo hace el filósofo Braudillard (1979: 163) que “es esencial que el modelo no sea más que la idea del modelo”, pero que a él va asociado un status.

Con base en lo anterior, en algunos casos puede establecerse que no es la rutina como pauta procedimental, sino el imaginario¹⁶, lo que se encuentra en la base originaria del modelo personal del profesor; sin embargo el despliegue cotidiano y práctico del modelo se constituye, a su vez en una rutinización, es decir, una segunda base sobre la que opera el modelo¹⁷. Además es posible que en otros casos sea la rutina la base inicial del modelo personal, a la cual se sumen posteriormente uno o más imaginarios, constituyéndose así y en todos los casos, un fundamento dual del modelo práctico personal.

Ahora bien, aunque los modelos requieran de la rutina y del imaginario para operar, estos no son los únicos elementos que influyen en este “patrón simplificado de acciones y representaciones”, ya que el contexto específico y los saberes relacionados con el modelo –que son formas de representación sedimentadas socialmente– también influyen, como se ha mencionado anteriormente.

Por otra parte los docentes no solo producen sus propios modelos prácticos –o didácticos– personales, sino que también producen representaciones simplificadas o modelos de los alumnos, de las escuelas o de los padres de familia, etcétera, que les permiten valorar, tomar decisiones y actuar en el complejo e incierto micromundo de la docencia¹⁸; en este proceso clasifican con base en sus modelos a los sujetos sociales reales y a las instituciones¹⁹ con quienes establecen interacciones. Tanto para clasificar, como para producir modelos de “los otros”, el docente recurre a sus propias experiencias como sistema inicial de referencia o estructura interpretativa básica, integrada como sistema de vivencias reflexionadas, que le dota de una fuente de saber.

Considerando que el campo educativo no ha llegado a constituirse plenamente como un campo científico, y que en él coexisten conciencias y discursos tanto de tipo teórico como de sentido común, la tendencia a modelizar se ve expuesta a las tensiones que ello provoca y a la transicionalidad que el campo demanda hacia estadios de mayor estructuración científica²⁰.



2. La categoría de modelo en el mundo del saber y los saberes sobre los modelos en general.

2.1. Los modelos en las ciencias y las disciplinas.

La palabra “modelo” proviene del término latino *modulus* o “medida”. Aunque un modelo puede ser empleado como un nivel máximo de comparación, sobre todo en situaciones sociales, por ejemplo se puede hablar de un artista, un deportista o un personaje social que se le presenta a un niño, joven o estudiante, como un “modelo” a seguir en un intento normativo de enrolarlo en el juego identificatorio. Sin embargo dicho término actualmente no mantiene el significado original, sino que ha adquirido muy diversas acepciones según el campo disciplinario o el tipo de discurso de que se trate, que van desde la vida cotidiana, hasta cada una de las ciencias naturales, sociales o formales. Esta es una situación evidente desde la perspectiva de la pragmática del discurso.

Sin embargo, desde el punto de vista semántico y sintáctico, al precisar su significado no sólo se debe dar atención a esas situaciones, sino que debe atenderse al propio significado del término y deben establecerse las relaciones con otros términos en un campo de significados dado.

Considerando estos tres puntos de vista, puede establecerse en general, que

un modelo tiene una función de intermediación y representación entre el sujeto y aquello que refiere el modelo, siendo lo referido una porción de realidad, en el caso de la vida cotidiana, o una teoría, un procedimiento, etcétera, en el caso particular de las ciencias.

Si se realiza un desplazamiento desde la vida cotidiana hacia el campo filosófico, pueden distinguirse diversas categorías relacionadas con la temática de los modelos. Las categorías de forma y contenido, así como las de esencia y fenómeno, que son pares de opuestos, señalan que no pueden entenderse por sí mismas, sino sólo en relación, misma que como señala la tradición dialéctica, puede ser una relación de complementariedad o de oposición, incluso de antagonismo.

Forma y fenómeno, sirven como marco, fundamento y antecedente conceptual para comprender este campo problemático de los modelos, pero ya que no pueden entenderse aquellas categorías aisladas de sus opuestos, la categoría de modelo, tampoco debiera entenderse aislada, sino más bien en relación con su “opuesto”. Sin embargo la dualidad se muestra insuficiente por sí y requiere de las múltiples relaciones para mostrar la complejidad de lo real; de ahí que el modelo requiere ser comprendido en su articulación con la totalidad de constitutivos de un hecho y máxime, tratándose de la práctica educativa.

Si aplicamos el ejercicio dialéctico a la práctica educativa, encontramos que,

por una parte, si los modelos en la práctica educativa son patrones –rutinarios por tanto- simplificados y generalmente inconscientes de acciones, entonces sus opuestos antagónicos teóricamente, deberían constituirse por conjuntos o sistemas no rutinarios, ni simplificados de acciones; se trataría por tanto de una mayor plasticidad y un grado superior de conciencia de la práctica educativa, lo cual aportaría versatilidad, adaptabilidad e innovación a las prácticas específicas de los sujetos educadores o de los sujetos en formación.

Por otra parte, como forma y fenómeno opuesto al contenido y esencia, un modelo contiene significados no explícitos que revisten y se adicionan a los contenidos educativos, a la dimensión consciente de lo educativo; así el modelo es la parte oculta del currículum real en operación y con el cuál interactúa el contenido al configurarse la práctica de un sujeto (por ejemplo del docente) y al interpretarse esta por parte del otro sujeto (por ejemplo el alumno).

En otro orden de ideas, hay que considerar que la cuestión de los modelos ha sido abordada tanto en las ciencias naturales, como en las sociales y en las ciencias formales, e inclusive en otras disciplinas que carecen del estatuto de ciencias independientes²¹. En estos casos se trata de tipos distintos de modelos.

Por ejemplo, un modelo ha sido considerado de diversas maneras:

- En economía política, como pa-

trón de reproducción del capital, así se puede hablar del modelo neoliberal, del modelo de economía planificada centralizadamente, etc.;

- En psicología se puede hablar también de modelos de la personalidad y modelos de aprendizaje;

- Mientras que en sociología se puede hablar de modelos de formaciones y de estructuras sociales o de relaciones sociales de producción, siendo el caso de sociedades precapitalistas o feudales, además se puede hablar de tipologías sociales.

- Por otra parte en ciencias naturales, por ejemplo en biología, se habla del “modelo” de doble hélice de Wattson y Creek que permite describir y comprender el funcionamiento del DNA o del mapa del genoma humano.

- Mientras que en astronomía se trabaja con base en modelos de sistema solar, de fuerzas gravitacionales, de diversos cuerpos celestes, galaxias o del universo entero.

Reconociendo lo anterior es posible establecer que, tanto en el campo científico como en la vida cotidiana, un modelo consiste en un patrón simplificado de las regularidades de un hecho, por lo tanto no contiene los elementos contingentes, los aspectos o rasgos que no se presentan con regularidad o que tienen una relevancia secundaria o muy menor; estos últimos constitutivos, si bien son excluidos del modelo, no por ello están excluidos de la realidad, por lo que influyen o ac-

túan sobre el conjunto de lo real, aunque su influencia es relativamente menor a la que proviene de aquellos elementos de la realidad reproducidos en el modelo.

En ese orden de ideas, los modelos son generados por los “sujetos” en su interacción con los objetos epistémicos, en cualquier campo de la realidad, con el propósito de reproducir las regularidades encontradas, pero de manera simplificada o esquemática. El anterior planteamiento es ligeramente distinto al postulado por autores como Brian Wilson (1984) o Reyes González (1998), para quienes un modelo es una representación explícita de la interpretación realizada por una persona respecto a una porción de la realidad, ya que cabe considerar que estos autores desconocen o no consideran relevante su carácter simplificador y su esquematismo.

En el mundo de la ciencia y de las disciplinas, estas reproducciones simplificadas o esquemáticas de los rasgos o regularidades de los hechos comprendidos en sus campos problemáticos, a las que llamamos modelos, están constituidas por elementos altamente complejos articulados estrecha y unívocamente, generalmente son significantes de tipo técnico presentados en forma gráfica, que expresan, ejemplifican y explican una regularidad de la realidad, mediante una alta sistematización descriptiva.

Los estudios recientes han logrado realizar una cierta clasificación de diferentes tipos de modelos (que pueden ser inicialmente diferenciados en isomórficos

u homomórficos) empleados en el mundo científico, mismos que forman parte de los saberes a dominar en el campo educativo. Esta clasificación incluye los siguientes tipos de modelos:

- Icónicos:
Planisferio, réplicas a escala.
- Analógicos:
Diagramas, circuitos, mapas geológicos.
- Simbólicos o conceptuales:
Fórmulas químicas o físicas.
- Matemáticos o analíticos:
Ecuaciones, relaciones lógicas.

Respecto a estos modelos podemos observar que se ubican en el ámbito de las ciencias naturales y formales o en disciplinas asociadas a ellas, como es el caso de las ingenierías, aunque ello no excluye que puedan generalizarse al ámbito de las ciencias sociales y al educativo, por lo que pudiéramos encontrar en las prácticas educacionales modelos de tipo icónico, analógico, simbólico o matemático. Con relación a lo anterior, quizá los “tipos ideales” propuestos por M. Weber puedan considerarse como modelos de carácter homomórfico.

2.2. Los modelos y las teorías.

El modelo en el mundo científico no sólo establece relaciones con la realidad, sino también con la teoría, en este sentido un modelo puede considerarse como una configuración ideal y simplificada de la teoría, un ejemplar o muestra de ella.

Así los modelos cumplen una función didáctica, ya que ayudan a comprender la teoría y muestran la utilidad y veracidad de esta (Bizquerra,1989).

Por otro lado, no solo cumplen una función didáctica en los procesos formativos, sino también una función orientadora en los procesos investigativos, ya que sirven como “ejemplares”. Un ejemplar funciona como modelo para la resolución de problemas o de enigmas dentro de los límites de un paradigma, de acuerdo con los planteamientos de T. S. Khun (1992), es decir, en este caso los modelos participan de la racionalidad del paradigma y permiten extender esta para enfrentar retos intelectuales y resolver nuevos problemas.

Dado que la teoría en tanto reproducción intelectual de la realidad o sistema simbólico que la refiere, solo manifiesta un ángulo de la misma²², opera intrínsecamente con una reducción o simplificación de la riqueza y mutabilidad de lo real; por tanto, el modelo, siendo una simplificación de la teoría y con ello una reproducción incompleta de una parte de la realidad, opera una doble reducción de lo real, la de la teoría y la del propio modelo sobre la teoría²³.

Con base en lo anterior y considerando que en las prácticas educativas siempre existe un objeto de conocimiento (Freire,1985) o un contenido (Bazdresch, 2000) y que tal constitutivo puede ser parte de las formaciones discursivas de sentido común, de saberes o de teorías

científicas, cabe esperar que ese objeto de conocimiento o contenido sea un modelo (como los del DNA o del aprendizaje, que hemos mencionado) o que sin ser un modelo se presente por parte del sujeto educador como tal, “modelizando” la teoría.

3. Los modelos en el campo educativo. Hacia una discusión teórico-epistemológica.

Reconociendo que el campo educativo es un continente de prácticas, discursos y conciencias tanto de sentido común, como de saberes especializados pre-teóricos y de teorías científicas; deberemos trabajar con elementos conceptuales provenientes de estos “tipos o niveles de conocimiento”, de ahí que abordemos la jerga o los términos asociados al modelo que se encuentren en el campo, aunque provengan de diversas tradiciones o disciplinas.

Así como es necesario revisar la relación de los saberes y teorías científicas con los modelos, cabe preguntarnos por los modelos educativos o didácticos ya legitimados en la comunidad académica y por los modelos personales de enseñanza y de aprendizaje, no sólo podemos preguntarnos si pueden ser incluidos en una tipología general, sino ante todo cuáles son sus características y cuál su influencia en las prácticas educativas en su conjunto.

Por otra parte es necesario establecer que, además se puede hablar de los modelos dependiendo de diversas situaciones, por ejemplo: con respecto a la escala en la cual se aborde, o en relación a la distintas prácticas como la docencia y la formación y además, con respecto a los procesos de investigación, remitiéndonos a su potencialidad como ejemplares según la terminología de Thomas S. Khun (1992).

3.1. Las diferentes escalas de “fenómenos”, los modelos y categorías similares.

En el campo de la educación se pueden considerar al menos tres escalas: ya que se puede hablar a nivel macro de “Modelos de sistema educativo”, mientras que a nivel “meso” se puede hablar de “Modelos de escuelas, de instituciones o de establecimientos escolares”, a nivel micro puede hablarse de “Modelos didácticos”, “modelos de aprendizaje” o “modelos de enseñanza – aprendizaje”. Para el caso específico de este escrito interesa este último nivel o escala.

En los discursos mas recientes han aparecido otros vocablos que aluden a los “modelos”, tanto a nivel micro, como meso, estos términos son el de ritual, el de estilo y el de estrategia; así se habla de estilos, de rituales o de estrategias docentes, así como de estilo institucional o de rituales escolares²⁴, y respecto al nivel de sistema no encontramos que dichos tér-

minos se usen para describirlo, caracterizarlo o investigarlo; prácticamente solo se usa el término de “modelo”.

Si bien el significado de los términos: ritual, estilo, estrategia y modelo, no es idéntico, si se puede establecer que es similar y que guardan entre sí una estrecha relación, ya que tienen elementos comunes en su campo semántico, quizá debido a que aluden a la “forma”, a lo no esencial, pero que es indispensable para la existencia y desarrollo de un contenido. Dicho de otro modo no existe “esencia” alguna sin su “apariciencia”, ni a la inversa; ya que se requieren e implican mutuamente.

3.2. Modelos y rituales: entre la educación y la cultura.

En la actualidad muchos estudios señalan que la educación es una parte de la cultura, por así decir, un subsistema de ella, según esta concepción las prácticas educacionales pasarían a ser un tipo específico de prácticas culturales; sin embargo tenemos que ser cautelosos con estos postulados, ya que en algunos casos puede existir una visualización incorrecta mediante la cual se procede a considerar las prácticas culturales como una esfera autónoma, separada de otras prácticas sociales.

Desde nuestro punto de vista puede ser más cercano a la realidad, partir de la consideración de que las prácticas educacionales constituyen una forma o una variedad específica de las prácticas sociales y

que unas y otras poseen o se constituyen por una dimensión simbólica o ideológico-cultural. Considerando lo anterior, los modelos, rituales, etcétera, formarían parte de esa dimensión simbólica de las prácticas educativas.

En los estudios antropológicos de la cultura los rituales tienen un papel central. En la actualidad no se puede comprender cabalmente la cultura de un pueblo o de un grupo social sin comprender los rituales que la constituyen, junto a otros elementos; ya que toda cultura puede entenderse como un conjunto o sistema de símbolos que se reproduce y actualiza mediante la ejecución de rituales y de acciones con alto contenido simbólico que implican o que remiten a las características tanto ideológicas, como políticas, estructurales y funcionales de una formación social concreta; es decir, el ritual es una dimensión simbólica en la cual operan las relaciones sociales, de poder político, etc..

Por otra parte, no sólo el análisis de la cultura aporta elementos para comprender las prácticas educativas. También la tradición pedagógica aporta algunos elementos para ese fin. En la pedagogía y particularmente en la didáctica, la categoría de modelo tiene un lugar central; por ello puede resultar productivo utilizar esta categoría al margen del sentido normativo de la didáctica, como un elemento para comprender la práctica educativa e intervenirla con la finalidad de desarrollar prácticas cada vez mejores o más educativas.

En consecuencia podemos considerar que no es posible comprender ni las instituciones del campo educativo, ni la práctica educativa, sin comprender entre sus diversos constitutivos a los modelos y al lugar que estos ocupan en el acto educativo, ya que los modelos forman parte principalmente de la dimensión simbólica de las instituciones y de las prácticas educativas. Al respecto M. Bazdresch (2000:48 y 97) considera que el modelo es la “forma o situación articulada utilizada, conscientemente o no, por el docente (director, supervisor...) para presentar el contenido” y “con el cual reviste (tal presentación...”); por ello consideramos que dicha forma o revestimiento, es un componente de la dimensión simbólica de las prácticas educativas y sociales en general²⁵.

Rituales y modelos, aunque procedentes de campos o tradiciones epistemológicas y teórico-conceptuales distintas, guardan notables similitudes, como se puede ver en otros apartados de este trabajo y también ciertas diferencias. Tanto las diferencias como los elementos comunes de estas categorías obligan a un trabajo de reflexión teórico-epistemológica que, en unión con el trabajo de investigación de tipo empírico²⁶, permita producir una categoría de mayor potencialidad interpretativa y así superar las naturales diferencias de perspectiva al utilizar cada una de las categorías por separado. En este trayecto es viable incorporar una nueva categoría que subsuma

las anteriores o bien recuperar alguna de ellas en el nuevo contexto teórico-epistemológico e integrar en esta última diversos significados incorporados originariamente a las categorías precedentes en la génesis de la construcción teórica.

En este orden de ideas y desde nuestro punto de vista, la categoría que puede cumplir con lo anterior es la de “modelo”, ya que como significante posee actualmente diversas características, entre las que destacan:

- Su significado específico relacionado con otras categorías centrales necesarias en la comprensión de “Lo educativo”, por ejemplo en su dialéctica con los contenidos u objeto de enseñanza,
- Su articulación en un rico contexto discursivo y sociohistórico, que remite a los saberes pedagógicos y didácticos²⁷,
- Su capacidad de subsunción de otros significados, tal como se aborda en este apartado.
- Así como su potencial uso en la interpretación empírica y por lo tanto en la construcción teórica de la práctica educativa y del campo educativo en su conjunto.

Por lo antes mencionado, la categoría de “modelo” puede constituirse entre las anteriores (rituales, estilos y estrategias) como la categoría capaz de potenciar la comprensión y la transformación de las prácticas educativas y con ello aportar a la estructuración y especificidad del campo de la educación.

En este sentido, pueden realizarse trabajos de investigación siguiendo diversas líneas, como por ejemplo:

1. Identificar y caracterizar diversos modelos particulares en las prácticas educativas: a) los modelos de enseñanza, b) los modelos de aprendizaje y c) los modelos con los que se presenta el saber o la teoría en las prácticas educativas concretas.
2. De igual manera, puede investigarse: a) la articulación o desarticulación que se establece entre los tres tipos de modelo anteriormente mencionados en dichas prácticas, incluso en cada una de las fases de la práctica: a) preactiva, b) activa o interactiva y c) postactiva, o en los diversos momentos en que se puede subdividir la segunda fase.
3. Además, y siguiendo la distinción entre práctica y teoría, se pueden investigar las relaciones entre los modelos prácticos (de enseñanza, de aprendizaje y del contenido) con los saberes o modelos teóricos producidos acerca de la enseñanza, del aprendizaje o de las teorías científicas.

Considerando lo anterior, podemos plantear provisionalmente que si uno de los elementos constitutivos de las prácticas educativas son sus modelos, estos últimos se integran a su vez por diversos componentes, algunos de pertenencia u origen netamente cultural, como es el caso de los componentes atribuidos a los rituales; en ese sentido, el estudio de los modelos en las prácticas educativas

debe incluir el estudio de los componentes de los rituales presentes en dichas prácticas.

Siendo la práctica educacional una entidad donde se articula una dimensión simbólica, es necesario estudiar como es que se entrelazan los componentes o elementos constituyentes atribuidos a los rituales en los modelos de enseñanza y de aprendizaje con otros elementos de las prácticas educacionales.

Comprender cabalmente las cuestiones relativas a los modelos en la práctica y la teoría de la educación es de crucial importancia para orientar justamente toda actividad práctica en este campo. Nuestra comprensión de los modelos y de su influencia en el conjunto de las acciones educativas puede ser tan “estrecha y simplista” como la concepción que superó a través de la investigación Peter McLaren sobre los rituales en las prácticas educacionales. Retomando su experiencia, podemos prevenir el error de subestimar en un momento dado la importancia y el significado de la cultura, así como la fuerza de los modelos y la tendencia a modelizar, en la producción y desarrollo de las prácticas educacionales.

3.3. Para comprender los rituales.

Cuando hablamos del ritual nos referimos a pautas, límites y reglas de interacción en contextos específicos cuyo sentido consiste en reproducir códigos y rasgos culturales instituidos y simultáneamente

en reforzar la identidad y roles diferenciados de los sujetos durante la interacción; por ello coincidimos con McLaren (pp. 21) al considerar que “en el contexto de la acción simbólica, los rituales pueden ser concebidos como transportadores de códigos culturales (información cognitiva y gestual) que moldean la percepción de los estudiantes y sus modos de comprensión; se graban tanto en la estructura de superficie como en la gramática profunda de la cultura escolar”.

Algunos estudios de frontera entre el psicoanálisis, la lingüística y la antropología, en el análisis de la gramática cultural profunda de los grupos sociales, incluyendo a los escolares, abordan los siguientes componentes culturales: mito, metáfora y metonimia. Justamente estos elementos marcan la diferencia entre la simple rutina y el ritual. La rutina se caracteriza por constituirse de acciones más o menos mecanizadas, preconscientes o inconscientes que buscan una cierta economía psicológica o bio-psico-social; mientras que el ritual, al mismo tiempo que contiene una o varias rutinas, integra un alto contenido simbólico a las acciones, ya que incluye la revivificación de mitos fundacionales (o de otro tipo) y construcciones metafóricas o metonímicas sobre otra realidad presente o pasada e incluso alusiones a realidades futuras.

La metáfora es una figura de origen literario mediante la cual se traslada el sentido de unas palabras a otras, sin que le correspondan literalmente; así se enfatizan

las características del sujeto. Por ejemplo: “Tus ojos de mar, azules”, es una metáfora que requiere un proceso de mayor dificultad lingüística que la comparación, por lo que la complejidad de su producción es mayor, lo que se ve compensado por la energía ahorrada en su expresión verbal, lo anterior puede valorarse frente a un ejemplo de comparación: “Tus ojos son tan azules como el mar”. Lo anterior indica que, al construir una metáfora, los procesos intrasubjetivos son más complejos que los interactivos²⁸, y en consecuencia, que hay un mayor gasto de energía psíquica que corporo-mecánica del sujeto social. En este sentido las acciones rituales son una representación metafórica -en escala micro- de los dramas (tragedias o comedias) sociales, al mismo tiempo que representaciones de la intrasubjetividad de los sujetos sociales durante las interacciones y que por ello realizan una cierta economía social.

La metonimia al igual que la metáfora es también una figura literaria; al estudiar los rituales la metonimia alude al proceso de designar una cosa con el nombre de otra, desplazando así el sentido de una sobre la otra, ello implica que exista una relación entre ellas. Casos así se encuentran en los apodos, estigmas sociales y clasificaciones escolares, por ejemplo cuando se dice de un sujeto en formación que es “el barbero del grupo”. El uso de procesos metonímicos se muestra claramente cuando se construyen los patrones de lenguaje (como parte de los modelos

prácticos), los cuales a su vez reflejan los patrones de pensamiento y orientan los patrones de actuación. Es claro que se usa un proceso metonímico cuando se construye el modelo a nivel de representación de los sujetos del aula.

El mito, por su parte, es la tradición o relato que mezcla un hecho real con otros posiblemente ficticios, pero que sirven como elemento fundante de un grupo, de una institución escolar o cultural, o también de una práctica determinada, proveyendo de una identidad compartida, de un imaginario colectivo y una justificación a los sujetos sociales como participantes de un grupo. Un mito lo encontramos en el imaginario colectivo acerca de los “buenos” o “malos” maestros, alumnos o escuelas, ya que no solo remiten al origen del centro educativo como un ente etnomoderno, sino también al origen de una o varias prácticas educacionales.

Los rituales son entidades más complejas que los mitos, metonimias y metáforas, ya que integran tales componentes; de acuerdo con Peter McLaren, los rituales operan mediante los siguientes elementos:

- a) Los símbolos rituales, que son representaciones mediadoras en las interacciones sociales, las cuales operan entre los polos sensorial y normativo-ideológico,
- b) El ethos, con el cual se indica el “carácter” específico de un grupo,
- c) Las metáforas o paradigmas raíces que le confieren identidad a un pueblo o a un grupo,

d) Los dramas sociales que forman parte de la memoria y del sufrimiento del grupo social de que se trate y

e) La liminalidad o condición de marginalidad o de umbral de los ritos o acciones altamente simbólicas.

Con base en lo anterior, podemos postular que al construirse y reproducirse los rituales, se despliegan procesos simbólicos de tipo metafórico, metonímico o mítico, mediante los cuales se deposita un contenido simbólico en la pauta procedimental. En este orden de ideas si hacemos extensivos estos planteamientos a la construcción y reproducción de los modelos prácticos, ya sean MPE o MPA, la pauta procedimental del modelo opera como soporte significativo de los significados que los sujetos sociales depositan, conscientemente o inconscientemente, en las acciones rituales que conforman los patrones simplificados de una práctica. Consecuentemente, al instalar el contenido simbólico, operan los mecanismos de ahorro o despliegue de energía psíquica y corporo-mecánica en el modelo práctico personal, ya sea de enseñanza o de aprendizaje.

3.4. Modelos, estrategias y estilos.

Una estrategia alude a un proceso con propósitos claramente definidos, a un conjunto de acciones que forma parte de un plan, programa o proyecto claramente establecido y por lo tanto, conlleva una intencionalidad manifiesta y visualizada

en su forma final. En ese orden de ideas, cabe subrayar que una estrategia es el polo contrario de la rutina, ya que esta última tiene un carácter inconsciente o menos consciente, mientras que la estrategia contiene un máximo de conciencia y por ello puede tener un uso plenamente racional e intencionado.

Aunque nos referimos principalmente a las estrategias desarrolladas por el sujeto educador, cabe referirnos también a las del sujeto en formación, al respecto Weinstein y Mayer (1986), en palabras de Wittrock (1990) consideran como estrategias de aprendizaje a “las acciones y pensamientos de los alumnos que se dan durante el aprendizaje e influyen en la motivación y la codificación, incluidas la adquisición, la retención y la transferencia”. Mientras que González y Flores (1999), además de coincidir con lo anterior, consideran que cualquier estrategia de aprendizaje tiene como meta afectar la afectividad del sujeto para que este seleccione, adquiera, organice o integre nuevo conocimiento. Como puede apreciarse, de acuerdo con estos autores, la estrategia se constituye por acciones y pensamientos, por ello consideramos que sus contenidos pueden subsumirse en la categoría de modelo, además de que afectan otras dimensiones de los sujetos disponiéndolo a la acción futura, modelizando nuevas prácticas.

Por todo lo anterior podemos establecer que, con relación a los modelos, puede darse el caso de que sean empleados

o desarrollados de manera inconsciente, teniendo un carácter rutinario, o al contrario, puede ser que un modelo se integre conscientemente en una experiencia de innovación pedagógica, o bien, puede darse el caso de que al diseñar o ejecutar alguna innovación en la práctica, la estrategia o proceso a seguir impliquen un nuevo modelo. En este sentido es deseable que los modelos tengan una articulación consciente y flexible con otros constitutivos de las prácticas educacionales y en este sentido que su uso tenga un carácter estratégico y no rutinario.

Por otra parte el “estilo” alude a un conjunto de características simbólicas que un “sujeto” pone en marcha en la interacción con otros, son propiedades ya sea del “sujeto” o de la institución como un todo, que han sido conformadas por su historia y forman parte de su ideosincracia, de su personalidad o de su imagen, y con ello de su identidad. Por ejemplo: el volumen, tono y uso de ciertos vocablos e incluso estribillos, pueden formar parte del “estilo” personal de un profesor, a su vez, tal estilo puede formar parte de la autoidentidad y/o de la identidad atribuida a ese mismo docente.

Considerando lo anterior el estilo es más difícil de delimitar que la estrategia o el modelo. El uso de uno o varios modelos puede ser parte del estilo de un docente, a su vez, el empleo reiterado de un modelo puede definir el estilo de enseñanza.

Sin embargo, reiteramos que desde nuestro punto de vista los modelos de

enseñanza y de aprendizaje tienen además de un componente técnico y procedimental, un componente simbólico (intersubjetivo), así como una estrecha relación con la identidad profesional del sujeto educador y con la constitución de la identidad del sujeto en formación; así mismo afirmamos que los modelos pueden ser más o menos rutinarios, o por el contrario, más o menos estratégicos. Adicionalmente el sujeto que “opera” el modelo puede generar una representación (autorrepresentación) de la pauta procedimental (patrón rutinario de acciones). De ahí que podamos afirmar que la categoría de “modelo” en las prácticas educacionales, puede subsumir las características de los rituales, los estilos y las estrategias de los sujetos en interacción pedagógica en una construcción teórica con mayor capacidad interpretativa.

3.5. Hacia una definición estricta de los modelos en educación.

Lo que tienen en común los modelos, las estrategias, los rituales y los estilos consiste en que se centran en los aspectos formales, aunque van más allá de ellos. En este sentido nos encontramos ante una relación específica donde la forma además de que es “expresión” del contenido, penetra o revierte su acción sobre este.

Siguiendo la línea marcada por McLuhan²⁹ y Reyes Heróles en sus estu-

dios de comunicación y política, respectivamente, podemos decir que no sólo en comunicación y en ciencia política, sino también en educación, las formas se convierten en contenido, puesto que constituyen un nivel o dimensión no explícita en los procesos sociales e intersubjetivos, es decir, forman parte de los procesos simbólicos; algunos teóricos para referirse a esta situación han acuñado el término “metalingüística”, por lo que los modelos, estrategias, rituales y estilos formarían parte de un metalenguaje.

Por otra parte podemos considerar que el término “modelo”, si bien puede utilizarse por separado de los otros tres, es preferible usarlo como un significante y como un concepto integrador de estos tres anteriores, asumiendo y ampliando sus significados particulares. En esta tesitura, el modelo incluye, asumiendo como propias, las características de los rituales, los estilos y las estrategias. En este último caso, es necesario precisar que el modelo contiene las características de las estrategias, sólo si el sujeto es consciente de él y lo emplea conscientemente; si es así, puede superarse el carácter ritual del modelo, ya que en mucho, el ritual, así como la rutina³⁰, operan inconscientemente.

Con base en lo anterior, puede considerarse que los “modelos en educación”:

1. Son patrones simplificados de acciones y representaciones, que operan en el pensamiento, lenguaje y comportamiento y desarrollan cada uno de los sujetos sociales en una práctica educativa

para interactuar entre sí, o sea cuando se encuentran uno en posición de educador y otro en posición de sujeto en proceso de formación, durante una relación pedagógica, es decir, como partícipes de un proceso educativo.

2. Se despliegan no sólo por la interacción de un sujeto con otro, sino con relación a un contenido u objeto de conocimiento, que puede ser un modelo teórico o del saber.

3. Su uso por parte de los sujetos puede ubicarse en algún gradiente entre dos polos: a) el polo inconsciente y rutinario y b) el polo consciente y estratégico. Del mismo modo el conocimiento del modelo y de sus componentes puede ubicarse entre los mismos polos, siendo más o menos consciente o inconsciente.

4. Contienen, además de un componente técnico o procedimental, otro(s) de carácter simbólico.

5. Su componente técnico o procedimental es el conjunto de acciones o actividades³¹ corporales y/o lingüísticas secuenciadas y reiterativamente realizadas en un espacio socioeducativo, es decir el patrón rutinario de acciones de un sujeto educativo en un entorno específico del mismo tipo.

6. Su componente simbólico:

- No necesariamente es consciente para los sujetos que despliegan los modelos,
- Los componentes simbólicos se localizan no sólo en los patrones de comportamiento (corporal), sino en los de lenguaje y de pensamiento.

- Integra diversos elementos simbólicos: pautas, reglas, límites, representaciones³² (autorepresentaciones y representaciones sobre los otros) y contenidos semióticos complejos como los mitos, metáforas y metonimias, en el caso de las acciones rituales.

- Dicho componente simbólico es puesto en marcha por el sujeto social en la interacción pedagógica, y

- Al ponerse en ejecución durante la práctica, reproduce códigos y rasgos culturales instituidos, mismos que refuerzan la identidad y roles específicos, tanto del sujeto que opera el modelo, como de los otros sujetos en interacción con él.

7. Es con estas características que los modelos son formas que se constituyen en “contenidos” educativos.

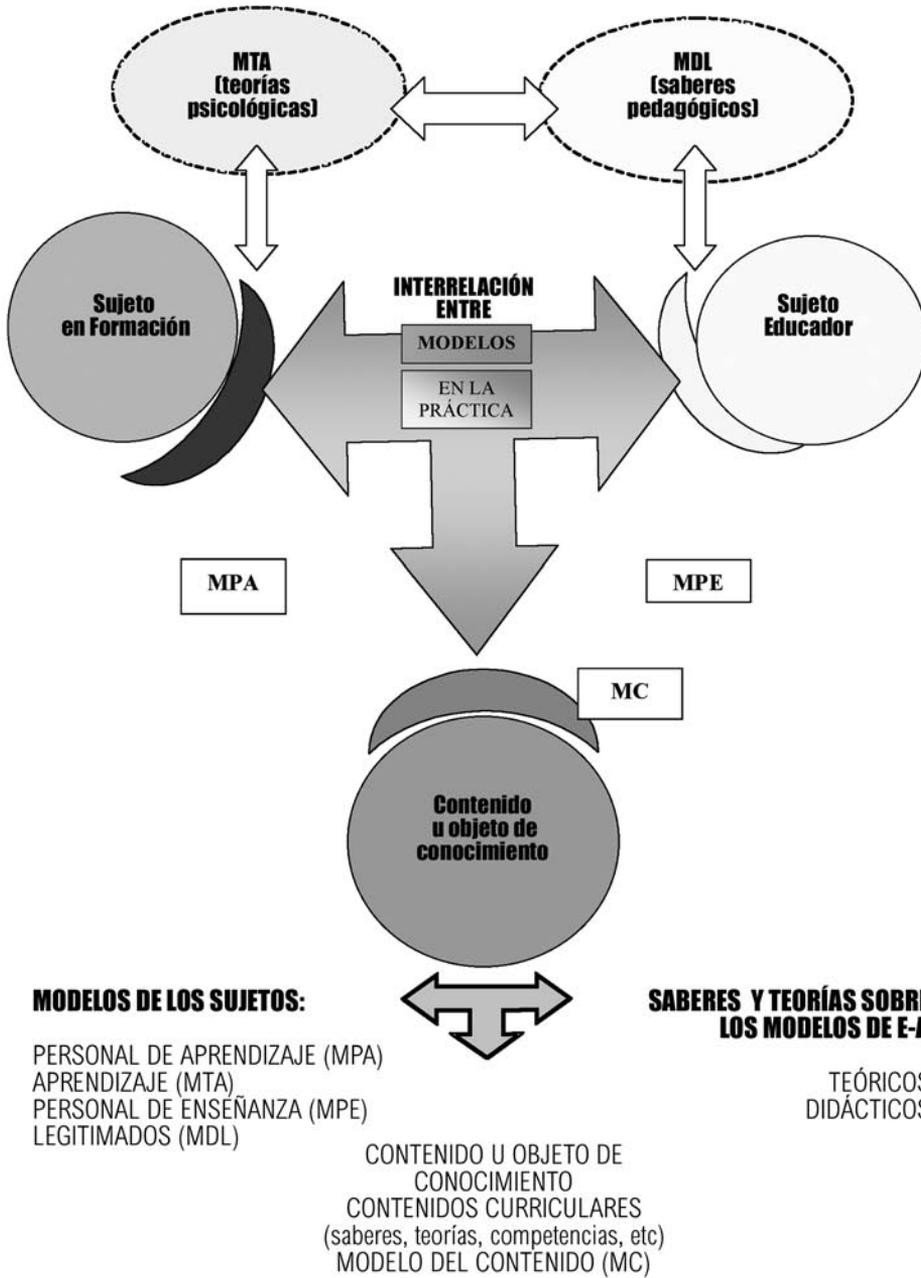
Una vez establecido lo anterior, es necesario considerar que es imprescindible incluir en los procesos de formación, actualización, etc. de los educadores, la reflexión crítica y la innovación con respecto a:

- 1) Los modelos didácticos legitimados,
- 2) Los modelos teóricos de aprendizaje,
- 3) Los modelos personales de enseñanza y de aprendizaje de los sujetos,
- 4) Sobre la tendencia individual a modelizar, tanto de los sujetos en formación, como de los sujetos educadores; y finalmente,
- 5) De las relaciones entre tales constitutivos.

Por otra parte en lo relativo a la investigación acerca de los modelos en educación y particularmente en las prácticas educativas, deben abarcarse los estudios existentes acerca de estrategias, estilos y rituales en el nivel o escala correspondiente, para poder comprender y explicar más completamente los modelos, y con ese conocimiento intervenir con mayor certeza en ellos y en las prácticas educativas en su conjunto.

Con relación a lo anterior, también es conveniente conocer las relaciones existentes entre los modelos de institución escolar que los sujetos operan cotidianamente, con los modelos personales de enseñanza y de aprendizaje, ya que puede suponerse cierta influencia o concordancia entre las representaciones que los sujetos se hacen de la institución y las de sus propios modelos (de enseñanza o aprendizaje) desarrollados en la práctica.

LOS MODELOS EN LAS PRÁCTICAS EDUCACIONALES Y SUS COMPONENTES



4. Nuestro conocimiento acerca de los modelos de enseñanza y de aprendizaje en las prácticas educativas.

4.1. Los Modelos derivados o configurados por la experiencia pedagógica.

Sin duda el trabajo de enseñanza y de difusión de la cultura y su conveniente sistematización, ha permitido delinear algunos modelos que son ya de uso común en la vida académica y en la práctica cotidiana en el campo educativo, los cuales no son mas que Modelos legitimados en la comunidad académica y preestablecidos para la acción pedagógica, estos pueden contener una secuencia didáctica. Entre estos cabe destacar:

- La conferencia, la exposición –que es una forma “rústica” de la conferencia-,
- El seminario,
- El taller intelectual y el taller vivencial,
- Así como la demostración, entre otros.

A los anteriores podemos denominarles Modelos Didácticos Legitimados o MDL. Las “Formas básicas de enseñanza” sistematizadas y fundamentadas desde la psicología por H. Aebli, pueden ser concebidas como MDL específicos, sin embargo consideramos que son bloques de acciones o secuencias interactivas con una intencionalidad específica y que se pueden integrar en forma aislada o com-

binada como componentes de los MDL y por lo tanto debemos identificarlas como componentes de estos.

Generalmente los saberes producidos acerca de estos modelos se encuentran desarrollados solo a nivel de prescripciones o reglas para actuar, mediante las cuales se indica o se sugiere que hacer para desarrollar el modelo en ciertas situaciones, sin embargo se ha descuidado la producción de un saber crítico que fundamente una teoría -con capacidad transformadora- sobre los modelos.

La producción de un saber crítico requiere no solo reconocer las reglas del uso de los modelos, sino reconocer sus posibilidades y límites, a partir de la reflexión epistemológica; por ello es necesario visualizar que cualquiera de estos modelos clásicos contiene ciertos ejes, es decir un núcleo categorial que los define e identifica, entre los cuales se encuentran los cuatro siguientes: una posición del sujeto educador, una posición del sujeto en formación, unas características de los contenidos y un contexto, entre otros elementos que se encuentran articulados de manera específica.

a. Por ejemplo en la conferencia – exposición el sujeto educador se manifiesta como el poseedor del saber, es dueño de una autoridad que por sí misma legitima los saberes que posee y que manifiesta, además el sujeto concentra casi totalmente la actividad y por ello puede determinar el curso de acción que seguirá el proceso. En este modelo el sujeto en

formación aparece como entidad pasiva y receptiva, en tanto que no posee ni los saberes, ni la autoridad suficiente, como para discutir su legitimidad, es más que sujeto –en formación- el eslabón último del discurso instituido –un agente-, o en el mejor de los casos un actor que juega el rol de “auditorio”. El saber aparece relacionado con los conocimientos personales del conferencista o expositor, pero no con el de los sujetos en formación y se presentan por aquél, de manera verbal, preferentemente, en ocasiones de manera gráfica o audiovisual. Mientras que, en este modelo, el contexto suele caracterizarse sobre todo en las conferencias “magistrales”, como densamente cargado de ritos y de una parafernalia previa que adosa el gusto de los dos tipos de sujetos mencionados y de aquellos que no aparecen y que usualmente se denominan gestores; además requiere de una cierta atmósfera (Badillo) de quietud y aislamiento.

Estas mismas características que se desarrollan en máximo grado en las conferencias magistrales, las encontramos más disminuidas en las exposiciones cotidianas en el salón de clase. La lógica o razón formal se caracteriza por una relación vertical de saber y de poder, es decir por el refuerzo de la autoridad del expositor y de la dependencia del auditorio, por una acción de transmisión de saber y por el imaginario del aprendizaje del auditorio. En conexión con la conferencia en algunos países la cátedra o lección guarda un

lugar prominente. De acuerdo con Zinoviev et. al. (1974) “el análisis de las mejores lecciones demuestra que el éxito lo deciden por un lado, la profundidad del contenido científico e ideológico y, por otro, en no pequeño grado, la unidad de forma y contenido, la armonía de la idea y la palabra, la capacidad de crear en los oyentes la unidad de pensamiento y de estado anímico”.

b. En cuanto a la demostración puede decirse que tiene características análogas a las de la cátedra o lección en cuanto a los roles desarrollados por los sujetos, así como en cuanto a la lógica de este modelo. Sin embargo se diferencia en cuanto que la cátedra opera mediante la palabra o el discurso del “maestro”, mientras que la demostración opera fundamentalmente mediante la ejecución de una acción o secuencia de acciones sobre un modelo, mecanismo o artefacto tecnológico, por ejemplo de palanca, la polea, el prisma o los imanes en física, o sobre los compuestos químicos para provocar cierta reacción, o sobre un instrumento musical, o sobre una fórmula en el pizarrón o inclusive sobre su propio cuerpo en educación física o deportes. Tales actividades sirven para “demostrar” como se realiza la aplicación de una fuerza, la obtención de una mezcla, un ejercicio de resolución de problemas o el adiestramiento físico. Si bien con el modelo de demostración se recurre a las acciones o secuencias de acciones, la palabra o el discurso pueden acompañar a aquellas para hacer más ex-

plícito lo que se pretende. Generalmente a la actividad o fase de demostración realizada por el maestro, sigue la fase de ejercitación o reproducción ya sea de la acción o de la secuencia de acciones, cuya realización queda ahora a cargo de los alumnos o aprendices, generalmente supervisados por el maestro o instructor.

c. En el caso del seminario destaca la participación “horizontal” de los sujetos, donde el sujeto educador se diferencia por su rol de “conductor”, pero no asume el de poseedor único del saber, ya que todos los integrantes son “productores” y “críticos” de los saberes; por otra parte el saber no aparece como entidad suprahumana y ahistórica, sino histórica, ya que se deriva de los sujetos y tiene un carácter contingente. En este caso el contexto no se caracteriza por la alta densidad de sus ritos y su parafernalia, aunque el preparar o redactar previamente los escritos en la fase preactiva y el tomar y ceder la palabra en la fase interactiva puede tener cierto carácter ritual; por otra parte la acción de transmisión se sustituye por la acción de producción y por la de crítica. Así mismo, el modelo exige cierto aislamiento de las contingencias contextuales, cierto entorno silencioso. A diferencia de la conferencia, el espacio se configura de manera más horizontal. La lógica o razón formal de este modelo se encuentra en la adquisición y desarrollo de un saber de manera equitativa entre los integrantes del seminario.

d. Por otra parte en el “taller” existe un par de roles diferenciados, que son el

de participantes y el de coordinador del taller. En este modelo las acciones privilegiadas no son de transmisión, sino de producción o reproducción. El taller desarrolla la posición del sujeto participante como “productor”, si se trata de un taller “vivencial”, o como “reproductor”, si es el caso de un taller “intelectivo”; consecuentemente el coordinador debe facilitar la producción o reproducción del saber. Este modelo enfatiza que existe una materia prima y un producto. Según sea uno u otro tipo de taller, la materia prima será la vivencia o el saber ya producido; mientras que el producto será un conocimiento personal nuevo y un saber objetivado por los sujetos, en el caso del taller vivencial; o bien, un saber incorporado o reproducido objetualmente, en el caso del taller intelectual. La lógica de este modelo se caracteriza por enfatizar el carácter de los sujetos respecto al saber, como productores o reproductores y además por la incorporación de dimensiones emotivas, anatómico-fisiológicas e intelectivas en conjunto; sin embargo, a diferencia del seminario, la función crítica de los sujetos se ve un tanto disminuida.

H. Aebli nos ha legado una sistematización de doce “formas básicas de enseñanza”, tales formas de hecho son acciones o conforman secuencias de acciones, y en este sentido se encuentran asociadas o se pueden asociar a los modelos didácticos legitimados (MDL) anteriormente abordados.

Los MDL pueden ser estudiados por su mezcla o composición a partir de las

“formas básicas”, es decir a partir de las acciones o secuencias de acción que los integran. Por ejemplo, la conferencia o la cátedra pueden incluir secuencias de acciones del tipo de “narrar” y “referir” asociadas a la exposición o enunciación de una tesis o contenido “trasmitidos” por el conferencista o por el maestro.

MODELOS DIDÁCTICOS LEGITIMADOS (MDL) Y FORMAS BÁSICAS DE ENSEÑANZA (FBE)	
MDL	FBE (Aebli, 1988)
1. Conferencia 2. Cátedra 3. Seminario 4. Taller Intelectivo 5. Taller vivencial 6. Demostración	1. Narrar y Referir 2. Mostrar 3. Contemplar y observar 4. Leer con los alumnos 5. Escribir y redactar textos 6. Elaborar un curso de acción 7. Construir una operación 8. Formar un concepto 9. Construcción solucionadora de problemas 10. Elaborar 11. Ejercitar y repetir 12. Aplicar

Puede apreciarse que algunas de las formas básicas de enseñanza se refieren a las acciones de los alumnos, más que a las del maestro; por tanto, en términos estrictos, son formas, acciones o secuencias de acciones de aprendizaje; en este orden caben, entre otras, las formas: contemplar y observar, elaborar, ejercitar y repetir, aplicar. Para que las formas anteriores fueran comprendidas dentro de la enseñanza, se requeriría primero que fueran mostradas o demostradas por el docente, para que después los alumnos formaran el concepto, las repitieran o aplicaran, etc.

En ese orden de ideas, algunas de las FB, que efectivamente son de enseñanza, son aquellas realizadas por el docente, como las siguientes: a) narrar y referir, b) mostrar, c) leer con los alumnos, d) elaborar un curso de acción, e) construir una operación, f) formar un concepto, g) construcción solucionadora de problemas. Tales formas también las puede realizar un sujeto en formación, constituyéndose en este caso como FB de aprendizaje.

Por otra parte las operaciones de contemplar y observar, escribir y redactar

textos, elaborar, ejercitar y repetir, aplicar, podemos suponer que son realizadas generalmente por los alumnos, por lo cual, para ser de enseñanza, salvo que fuera una operación de ensayo y error, deben ser realizadas primeramente por el sujeto educador para que después los sujetos en formación las analizarán, replicarán, etcétera, en este sentido deberían denominarse Formas Básicas de Aprendizaje, más que de enseñanza; quizá pueda recuperarse su sentido, reformulando el signifi- cante, para poderlas usar como Formas Básicas de Enseñanza.

Recientemente se ha publicado un estudio (Joice et. al., 2002) que sistematiza diversos modelos de enseñanza desarrollados por educadores. Los modelos se identifican, caracterizan y agrupan en diversas familias:

a) Sociales: Que se centran en desarrollar objetivos educativos en la es-

fera de lo social: Valores, procesos de co- operación, políticas públicas, tratamiento de conflictos y resolución de problemas, adaptación a las diferencias y personali- dades individuales, etc.

b) De procesamiento de informa- ción: Abordan diversas áreas de la cognición como la memoria, la formación de concep- tos, la inteligencia, la creatividad, etc.

c) Personales: Centrados en la per- sona, la autorrealización.

d) Conductuales: Orientados al de- sarrollo de habilidades, destrezas, etc.

La pretensión de tal estudio consiste en ofrecer tales modelos para que se pue- dan crear comunidades de expertos que puedan hacer uso o aplicar los diversos modelos. En la tabla siguiente se mues- tran las familias y los modelos que los componen:

Familias de Modelos de Enseñanza			
Sociales	Procesamiento de Información	Personales	Conductuales
Cooperación entre pares en el aprendizaje	Inductivo básico	No directivo	Dominio e instrucción programada
Juego de roles	Formación de conceptos	De autoconcepto	Instrucción directa
Indagación jurisprudencial	Indagación científica y entrenamiento para la indagación		Simulación y entrenamiento
	Memorización		
	Pensamiento creativo		
	Presentaciones expositivas		

Si bien es importante la labor antes manifestada, la diferencia entre estos estudios y el esfuerzo que realizamos consiste en que no pretendemos seguir el viejo camino de la didáctica, prescribiendo modelos de enseñanza o mostrándolos como buenos ejemplos, sino que nuestra finalidad principal consiste en argumentar la necesidad de indagar e innovar el propio Modelo Práctico de Enseñanza, reconstruyéndolo para después intervenirlo.

4.2. Aportaciones de los estudios sobre rituales, estrategias, estilos, formas de enseñanza y modelos didácticos, en situaciones educativas.

Los saberes producidos por estos estudios tienen características muy desiguales, a veces tienen solamente un carácter descriptivo, en otras ocasiones se encuentra un basamento teórico, unas veces psicológico, otras sociológico, y en ocasiones su base es solamente el sentido común y la sistematización de la experiencia, sin que aparezca ninguna fundamentación en otra disciplina distinta a la didáctica o a la pedagogía. Todas estas aportaciones son útiles para el propósito de producir un saber crítico.

Destacan los trabajos de sistematización de modelos en las prácticas educativas asociados a las categorías de formas, estrategias de enseñanza o de estilos docentes, etcétera. Un trabajo clásico al respecto es el ya mencionado de Hans Ae-

bli (1998) en las “Doce formas básicas de enseñar”, el cual es muy relevante, dada su originalidad y su fundamentación en trabajos de la psicología cognitiva.

En los estudios de tipo descriptivo sobre las escuelas se ha evidenciado que “los rituales son necesarios para organizar el encuentro diario entre profesores y alumnos. Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades cuyas instrucciones son siempre las mismas. De esta manera se facilita la organización del grupo y se retoman consensos sobre como proceder durante el día” (Rockwell, 1999: 32). Además de permitir una mejor organización y con ello poder liberar tiempo, las rutinas obligan a una repetición o refuerzo de procedimientos específicos que tienden a mecanizarse. De acuerdo con esta perspectiva los rituales y rutinas son necesarios y plausibles, sin embargo no alcanzamos a construir con ella un saber crítico.

Otros trabajos, después de analizar los estudios sobre la autogestión y el análisis institucional, articulan sus reflexiones sobre esta problemática con una perspectiva teórica sobre el poder en el salón de clase, como producto de sus labores sistematizan una serie de “Modelos de enseñanza”. Por ejemplo Fontan Jubero (1978) nos presenta cuatro posibles modelos educativos “centrados en (las) actitudes y actividades” del profesor:

a. En el modelo carismático “la figura del maestro ocupa el lugar más importante dentro del salón de clases, en él se concentra todo el poder y el saber”.

b. En el modelo “de ajuste” los alumnos ocupan el lugar central, los contenidos se relegan en función de ellos “como personas” y el maestro se ocupa de conocerlos.

c. En el modelo “de relación” lo principal es el “intercambio” entre profesor y alumno, por lo que el autoconocimiento y el conocimiento del otro son fundamentales.

d. Por último en el modelo “interrelacional” se incluyen “las funciones, interacciones y roles que se desarrollan en el salón de clases, no se trata sólo de la relación maestro – alumno, sino que además se toman en cuenta los intercambios entre los propios alumnos.

Fontan Jubero (En Glazman, 1986) también señala que es necesario analizar con precaución “las interrelaciones entre modelos o propuestas, que operan en la realidad”, lo anterior es relevante, ya que estos modelos no operan en forma pura necesariamente, sino más bien en forma combinada. Como puede verse, los planteamientos de este autor los hemos integrado bajo nuestra propia perspectiva y elaboración conceptual cuando abordamos los modelos didácticos legitimados (MDL).

Debido al impacto de la tendencia pragmático-conservadora³³ los saberes acerca de los modelos se pueden encontrar asociados a la discusión acerca de la calidad, la productividad, la eficiencia, la eficacia, etc. Un ejemplo de lo anterior es el trabajo de Reyes González (1998),

el cual aporta algunos elementos para explicitar ese tipo de relaciones. Al respecto cabe precisar que desde nuestro punto de vista no es lo fundamental asociar los modelos prácticos de enseñanza y de aprendizaje a la problemática de la calidad educativa, sino al desarrollo de “Lo educativo”³⁴.

4.3. Los modelos teóricos del aprendizaje.

Este tópico es quizá uno de los más desarrollados. Como antecedentes se encuentran los primeros estudios de A. Binet sobre medición de la inteligencia a través de test; A. Mougnotte (en Avanzini, 1998) refiere trabajos de Antoine de la Garanderie, quien distingue “tipos intelectuales de los alumnos” y perfiles pedagógicos para desarrollar actitudes de gestión mental.

Es de sobra conocido la gran variedad de teorías del aprendizaje provenientes de diversas corrientes e investigadores en psicologías del aprendizaje, de tal suerte que se hace necesario agruparlas en tres grandes corrientes: la de tipo conductista y neoconductista, la constructivista y cognoscitivista y la del procesamiento de información.

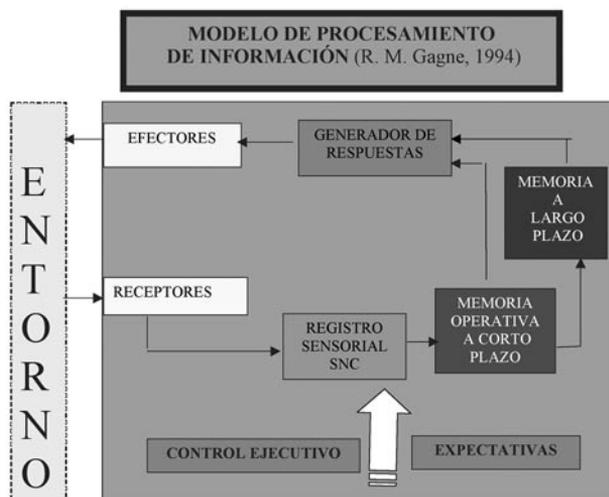
No sólo el tema de las teorías y modelos teóricos del aprendizaje o MTE, sino cada una de las corrientes y más aún, cada una de las aportaciones o posiciones teóricas al seno de cada corriente, requiere de textos de una gran extensión para

poder comprender detalladamente sus aportaciones y características.

Un ejemplo de las aportaciones de raigambre constructivista y cognoscitivista son los estudios de Giordan y De Vecchi acerca de las “concepciones” personales de los alumnos con respecto a la resolución de problemas, las células, etcétera, lo cual les lleva a proponer un modelo a la vez integral y particular para

el aprendizaje, al cual denominan como “alostérico”.

Otro ejemplo son los planteamientos de E. D. Gagné, quien distingue entre contenidos declarativos y procedimentales e identifica diversas operaciones y tipos de memoria que intervienen en el procesamiento de información, lo cual puede equipararse al contenido y al proceso de aprendizaje de destrezas, habilidades, conocimientos o saberes.



Por otra parte, algunos autores han intentado desarrollar aplicaciones concretas de algunos corpus teóricos a las situaciones de la práctica educativa. En virtud de lo anterior es necesario circunscribirnos a un mínimo de aportaciones teóricas o de sugerencias que pretenden poner en operación aquellas.

Marzano (1992), basado en buena medida en la perspectiva del procesamiento de información propone una estrategia para la formación de conceptos que incluye cinco fases o pasos:

1) Presentar el concepto, algunos pares de ejemplos y contraejemplos del mismo para que se infieran las características del concepto,

2) Presentar una segunda secuencia de pares de ejemplos y contraejemplos, de manera que se puedan corroborar o desechar las inferencias o hipótesis logradas en el paso uno,

3) Plantear una nueva secuencia e incrementar el número de ejemplos y contraejemplos, tantas veces como sea necesario para reelaborar las inferencias y corroborarlas,

4) Correlación libre de ejemplos y contraejemplos de una lista previamente elaborada por el docente y después de manera libre,

5) Descripción oral o escrita de las características o significado del concepto.

De manera similar, Ogle (en González y Flores, 1999) propone una estrategia para construir significados. A la propuesta de Ogle le hemos incluido algunas adaptaciones para complementarla, estableciendo la siguiente secuencia:

1) Antes de leer: Identificar lo que se sabe acerca del tema e identificar lo que se quiere saber del tema (ya sea escuchando, observando o actuando y escribiendo enseguida),

2) Leer, escuchar, observar o actuar con relación al tema,

3) Finalmente, identificar y escribir lo aprendido del tema.

De Ellis y Fouts (en: González y Flores, 1993) retomamos los elementos del siguiente cuadro, donde se establecen diversos modelos de aprendizaje cooperativo, que nos parecen relevantes:

Investigador/educador	Modelo	Enfoque del modelo
David y Roger Johnson	<i>Aprendiendo juntos</i> • Grupos base, formales, informales y cooperativos.	Teoría de grupos genéricos y habilidades para el desarrollo de un salón de clases cooperativo. Aplicable a todos los niveles y disciplinas.
Robert Slavin	<i>Aprendizaje en equipos de alumnos</i> Divisiones de aprovechamiento de equipos de alumnos (DAEA). Equipos de juego competitivo (EJC). Equipo asistido por la individualización (EAI). • Lectura y composición integradas cooperativamente (LCIC).	DAEA: técnicas generales adaptables a la mayoría de las disciplinas y niveles educativos. EAI: específico para matemáticas de 3º a 6º grados. LCIC: específico para lectura y escritura de 3º a 6º grados.
Sholomo Sharan y Yael Sharan	<i>Investigación en grupo</i>	Un plan general para organizar un salón de clases empleando una variedad de estrategias cooperativas para algunas disciplinas.
Spencer Kagan	<i>Enfoque estructural</i> Esquinas. Nombrando encabezados juntos. Mesa redonda.	"Contenido libre" como una forma para organizar interacciones sociales en el salón de clases para usarse en diferentes niveles escolares.
Elliot Aronson	<i>Rompecabezas</i>	Aprendizaje interdependiente para materia académico, el cual puede ser fraccionado en partes dentro de secciones aplicable a grupos de diferentes edades.

A partir de lo anterior es posible visulizar la gran diversidad de aportaciones teóricas, tanto a nivel general, como de uso, así como a nivel de propuestas aplicables en la práctica cotidiana. Tal diversidad implica que el abordaje de los modelos teóricos del aprendizaje deba realizarse como una tarea específica, lo cual rebasa los alcances del presente trabajo.

Sin embargo, a partir de los ejemplos anteriores, pueden vislumbrarse algunas categorías de modelos, atendiendo tanto a su procedencia y fundamentación teórica, como al área concreta de aplicación, e incluso a la diversidad de situaciones sociales en que se pueden emplear, según se muestra en el siguiente cuadro:

MODELOS TEORÉTICOS DEL APRENDIZAJE (MTA)			
Criterio de clasificación	Fundamentación y procedencia teórica	Áreas de aplicación	Situaciones sociales
Tipos de modelos	<ul style="list-style-type: none"> • Conductista y/o neoconductistas, • Cognoscitivista y/o constructivistas, • De procesamiento de información; • Articulación multirreferencial 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención y motivación • Memoria • Construcción de conceptos y producción de significados • Resolución de problemas • Metacognición • Áreas múltiples 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuales • Colectivas • Competitivas • Colaborativas • Situaciones mixtas

Por otra parte es imprescindible que podamos distinguir entre el conocimiento que tenemos de los modelos, sean teorías o saberes, a los cuales hemos denominado como modelos didácticos legitimados (MDL) y modelos teóricos del aprendizaje (MTE), con respecto a los modelos que los sujetos desarrollan en la práctica, a los cuales hemos denominado modelos prácticos de enseñanza (MPE), modelos prácticos de aprendizaje (MPA) y modelos de los contenidos o de los objetos de conocimiento (MC), durante el hecho educativo propiamente dicho.

Remarcamos lo anterior, dado que existen corrientes de pensamiento que buscan una nueva relación teoría-práctica, e incluso la supresión de fronteras entre estas entidades, bajo el plausible propósito de superar sus distancias y contradicciones. Desde nuestro punto de vista el propósito es adecuado, sin embargo consideramos que ello no debe llevar a la indistinción de estos ámbitos, justamente porque son dos órdenes de la realidad concreta.

4.4. Conexiones entre MPE y MPA en situaciones concretas.

En una interesante investigación de corte etnográfico al caracterizar diversas prácticas docentes en escuelas telesecundarias del medio rural en el Estado de Guanajuato, México, Romo (2003) encuentra diversos rasgos repetitivos en las mismas a los cuales denomina: “momentos de la práctica docente” que se encuentran en las

sesiones de 50 minutos que corresponden a cada una de las diversas asignaturas. Para explicar tales momentos construye tres categorías analíticas: accionar docente, accionar de los estudiantes y tratamiento de contenido, las cuales se pueden conceptualizar de la manera siguiente:

- Accionar docente se entiende como el “conjunto de acciones que desarrolla el maestro en la interpretación, moldeamiento y desarrollo del curriculum que se manifiesta en su práctica docente”.
- Accionar de los estudiantes se refiere a las “acciones efectuadas por los alumnos en cada uno de los momentos de la práctica docente”.
- Mientras que el tratamiento del contenido significa: “la interacción maestro-alumno a través de los contenidos académicos, donde éste funge como medio de relación”

El investigador visualiza y caracteriza los momentos de las clases de la siguiente manera:

Momentos de la práctica	Acciones	Tiempo
Observación de la clase TV	Observar las acciones en la clase TV	15 min.
Explicación del docente	Habla, explica, ejemplifica, pregunta.	10 min.
Actividades de los estudiantes	Leer en los textos, escuchar, observar, escribir, participar, etc.	10 min.
Uso de materiales impresos	Se consultan, resuelven ejercicios, etcétera.	10 min.
Tareas	Se revisan, hacen comentarios, etc.	5 min.

En las palabras de Romo (Ibid):

- “Observación de la clase televisada. Es la observación de los contenidos en el televisor por el maestro y alumnos durante los 15 minutos que dura la transmisión.
- Explicación del docente. Se desarrollan acciones, principalmente por medio del habla del profesor para poner en contacto a los estudiantes con los contenidos.
- Actividades de los estudiantes. Son acciones efectuadas por los alumnos durante los diversos momentos de la práctica docente.
- Uso de materiales impresos. Manejo por parte del maestro y los estudiantes de la Guía de Aprendizaje y el Libro de Conceptos Básicos.
- Tareas. Actividades que el profesor encarga a los adolescentes para realizar en casa”.

Con base en lo anterior dicho autor considera que “...la práctica observada se configura en esos momentos, en gran medida por la impronta del modelo prefigurado de manera central que caracteriza a la enseñanza en la telesecundaria, además la práctica docente es influenciada por una determinada táctica de desarrollo curricular establecido en la metodología del curriculum presentado en la Guía de Aprendizaje... (así mismo) en las prácticas observadas se nota que existe una tradición de los docentes observados de ajustarse de manera casi mecánica al modelo y metodología que se le presenta”.

Con relación a lo anterior, es importante considerar que el modelo prefigurado centralmente por la SEP, está considerado como un MTE, para efectos de la investigación que aquí desarrollamos, aun y cuando pueda proceder de diversas corrientes y contextos teóricos.

Podemos considerar que lo antes expuesto es un ejemplo de la relación existente entre las acciones preescritas en el modelo prefigurado como práctica curricular y las acciones rutinizadas que realizan los docentes y las que realizan los alumnos, de tal modo que se hallan en interconexión e influencia mutua, constituyéndose como partes de una totalidad dinámica que es la práctica educativa.

Tal totalidad dinámica, donde los diversos sujetos y constitutivos interactúan e influyen entre sí, sobredetermina tanto a los sujetos educadores, como a los sujetos en formación, al constituirlos como un sujeto colectivo y mediador al que Adriana Puigross (1990) denomina “sujeto pedagógico”, y una de cuyas funciones principales es el desarrollo e implantación del hábitus de clase en los sujetos en formación, mediante el currículo y el discurso práctico.

En el análisis de la práctica realizado por Romo, es posible identificar las regularidades en los momentos de las sesiones, así como en el accionar del sujeto educador y de los sujetos en formación, de tal modo que el patrón o estructura consistente de su accionar, o sea el MPA y MPE, respectivamente se constituyen

en la relación de unos con otros, es decir, en interacción recíproca, y se refuerzan entre sí como componentes de dos prácticas que se influyen y determinan mutuamente y que funcionan como soportes y vehículo de las prescripciones curriculares y particularmente de los contenidos curriculares.

Reflexiones finales

El uso crítico de saberes y teorías sobre los modelos en las prácticas educativas

Se requiere del uso crítico de categorías y conceptos “teóricos” en la comprensión de los modelos prácticos, ya que el análisis crítico deberá posibilitar dos cuestiones: por una parte la construcción de un saber teórico y por otra la intervención conciente en el modelo, como casos particulares. A su vez tales tareas requieren de teorías procedentes de diferentes contextos interpretativos, pero que aspiramos a integrar en una teoría unitaria:

- a) La teoría de “lo educativo”,
- b) La teoría de la práctica y de sus acciones, y
- c) La teoría de los componentes simbólicos de los modelos.

En consecuencia se requiere de un sólo entramado, en el cual se re-articulen y re-signifiquen conceptos sobre una base multirreferencial y quizá transdisciplinaria que permita dar cuenta de la problemática y posibilitar su resolución.

Con relación a la construcción de un saber de carácter teórico de este tipo, resulta del mayor interés la indagación empírica respecto a la forma y a los procesos mediante los cuales los modelos de los sujetos en la práctica educativa facilitan o vehiculizan el enseñaje de los objetos de conocimiento (contenidos explícitos y curricularmente establecidos) o que tanto se constituyen ellos mismos en “contenido implícito” del proceso de la formación, es decir en estructuras constitutivas de hábitos, en cierto modo sustituyendo a los propios objetos de conocimiento.

Como consecuencia de lo anterior, el andamiaje conceptual con el cual sea posible abordar el campo problemático, se convierte en una guía fundamental, por lo que es preciso aclarar los términos más relevantes, su significado y sus nexos. En este caso existen suficientes elementos para considerar que la aportación de la lingüística y el psicoanálisis es sumamente relevante, para desentrañar la dimensión simbólica y la condición inconsciente en la operación de los mismos; de ahí que entre los conceptos claves indispensables en la indagación se encuentran los ritos, las metáforas, las metonimias y los mitos.

Una vez aclarados estos conceptos que servirán como analizadores, conviene preguntarnos por los procesos mediante los cuales se logran producir los modelos de las prácticas, más allá de la identificación de las fases o etapas de su constitución, es decir, con referencia a su carácter

simbólico. Por otra parte, en cuanto a los modelos ya producidos, nos podemos cuestionar como es que se re-actualizan o se re-producen en la vida cotidiana.

Con relación al carácter simbólico de los procesos de constitución o producción del modelo, así como a los de su reproducción o re-actualización, nos podemos cuestionar por ejemplo:

a) Si existen procesos de tipo me-tonímico, es decir, si en las acciones de las prácticas se designa una cosa con el nombre de otra, al estar unidas por medio de algún tipo de relación o de desplazamiento de sentido entre dos términos o constitutivos;

b) Si es un proceso de orden meta-fórico, es decir, si se procede por medio de una comparación implícita;

c) Cuales son los mitos que los modelos de las prácticas vivifican continuamente,

d) También nos podemos preguntar cuales son los significados que transforman las meras rutinas en rituales.

Todo ello logra su máxima relevancia al dar cuenta de la medida en que estos elementos simbólicos presentes en los modelos coadyuvan al logro de “lo educativo” de las prácticas, o al contrario, que tanto lo obstaculizan.

La articulación interna y externa de los modelos y las prácticas

Considerando con Bazdresh (2000: 48 y Ss.) que se trata principalmente

de estudiar en la práctica el tipo de articulación de los constitutivos, podemos agregar que es necesario investigar en la práctica los constitutivos de esta para conocerla y para fundamentar con ese conocimiento cualquier transformación de la misma.

Además cabe distinguir dos tipos de articulación, ya que los modelos prácticos son sólo unos de los constitutivos articulados a otros en una práctica dada de un sujeto, así como a otros modelos de otras prácticas desarrolladas por otros sujetos distintos, en un mismo acto educativo.

Por una parte se encuentra la articulación interna de las prácticas, mediante la cual los modelos prácticos de enseñanza o de aprendizaje aportan sentido a otros constitutivos de una configuración dada en una práctica, al influir en las peculiaridades y formas de articulación que establecerán todos los constitutivos de las prácticas como un sistema; siendo a su vez influidos por ellos. Esta articulación interna nos obliga a explicitar la relación de los modelos con otros constitutivos de la misma práctica.

El estudio de la inserción del modelo en la articulación interna de una práctica educativa, busca arrojar luz sobre la coherencia propia de esta como sistema, y sobre todo su coherencia con respecto a “lo educativo” o en otros términos a una racionalidad educativa. Sin lo anterior no sería posible la resignificación ni la transformación estructural de la práctica del educador como sistema o totalidad,

constituyéndola en una práctica efectiva o mayormente educativa, es decir, no sería posible la mejora continua de la misma.

Desde luego que la investigación de la coherencia interna de una práctica con respecto a su racionalidad educativa, va más allá de su articulación interna, puesto que remite a la articulación externa, ya que lo educativo no se logra más que con el concurso de dos sujetos (educador y en formación) y de sus respectivas prácticas, además de que la articulación de tales prácticas se realiza en torno a un objeto de conocimiento. Sin embargo, el estudio de la articulación externa ayuda, aunque no necesariamente se supera la visión autopoietica del educador o del educando.

Esta segunda articulación, o articulación externa de las prácticas incluye la articulación externa de un modelo dado, con el modelo de esa otra práctica y con los demás constitutivos de esta última. Con relación a este tipo de articulación es necesario considerar, en principio y dada la existencia de dos tipos de sujetos, la coexistencia necesaria y mutuamente implicante de dos tipos de modelos prácticos: los de "enseñanza" de los docentes y los de "aprendizaje" de los estudiantes; a los cuales pueden sumarse o articularse los modelos que simplifican teorías o saberes (puesto que el objeto de conocimiento en la cotidianidad de las aulas no es necesariamente un modelo teórico).

La interpretación teórica de los dos tipos de articulación de las prácticas (inter-

na y externa) puede facilitarnos una mayor comprensión acerca de la influencia y de los mecanismos mediante los cuales se producen las prácticas efectivamente educativas y por ende, acerca de los resultados o productos del proceso educativo.

Con respecto a la intervención consciente y teóricamente orientada, algunos de los resultados podrán ser innovaciones tales como: cuestionar y modificar los componentes simbólicos arriba aludidos, o la inclusión de otros modelos o de algunos de los componentes de estos (por ejemplo algunas de las formas básicas de enseñanza planteadas por Aebli o de las acciones y secuencias de aprendizaje propuestas por Marzano).

Lo anterior se puede visualizar en la gráfica anterior, que sintetiza el proceso de indagación e intervención de los componentes de un modelo práctico personal con otro, y puede ser de utilidad en el proceso de comprender e innovar estos constitutivos de las prácticas educacionales, para incrementar su carácter educativo³⁵:

El propósito de tales intervenciones puede consistir, por una parte en flexibilizar el modelo práctico personal y por otra en innovar la articulación interna del conjunto de la práctica de enseñanza o de aprendizaje, se trata en los dos casos, de innovaciones de menor o mayor profundidad o impacto en la estructura o configuración de las prácticas.

Estamos desde luego hablando de una autointervención que puede desarrollarse

preferentemente con la asistencia y orientación de un experto, pero que también puede experimentarse sin el acompañamiento de este, aunque éste último no es lo más deseable.

Por otra parte³⁶, aunque sería muy pretencioso generalizar este procedimiento a cualquier modelo práctico desarrollado por cualquier sujeto social fuera del ámbito educacional, no estaría por demás realizar el intento, en espera de un resultado seguramente fructífero.

La innovación de los modelos y el problema de superar la tendencia a modelizar

La cuestión fundamental tanto para los investigadores como para los educadores prácticos consiste en la posibilidad de superar la mera sistematización de los saberes sobre los modelos, produciendo una teoría y con ella una posibilidad cierta de transformación de los modelos y de un relativo control de la tendencia a modelizar.

La transformación de los modelos y el control relativo de la tendencia a modelizar en las prácticas educacionales significa, a mi juicio, que los modelos en lugar de ser estructuras estructurantes del agente o actor, sean estructuras estructuradas por el actor-sujeto. Los patrones de acción o de representación del sujeto educador y los del sujeto en formación debieran ser conscientemente cuestionados desarrollados y modificados. Lo anterior exige no

la destrucción de los mencionados modelos o la búsqueda de su inexistencia, sino su uso flexible y la producción de nuevos “modelos personales” para el trabajo educativo de acuerdo a las condiciones que marquen otros constitutivos de la práctica y la propia racionalidad de esta.

Con base en lo arriba mencionado el propósito de una intervención en la práctica educacional debiera consistir en la transformación del tipo de articulación de sus constitutivos, analizando críticamente el modelo práctico desplegado, para lograr la inserción consciente de ese o de otros modelos articulados con los demás constitutivos en la práctica, como elementos subsidiarios y subordinados de una racionalidad educativa de la práctica.

Finalmente de lo que se trata es de que prevalezca “lo educativo” como eje articulador, al lado de un interés emancipatorio que guíe las prácticas y con ellas a los modelos con que se realizan estas; con lo anterior señalamos la necesidad de superar el mero desarrollo y reproducción de prácticas orientadas hacia la supervivencia del individuo que opere el modelo, sea este el sujeto educador o el sujeto en formación en su vida cotidiana en los espacios educativos.

Notas

¹La tematización de estos asuntos surgió de dos fuentes principales: por un lado de la formación especializada en la práctica educativa bajo la dirección del Mtro. Miguel Bazdresch P. y por otro de la experiencia como docente en la materia de “Modelos de aprendizaje y de enseñanza” en la Licenciatura en Educación del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG). Finalmente este esfuerzo forma parte de un proyecto de investigación de largo plazo sobre la comprensión y transformación de la práctica educativa, que desarrolla el autor.

²M. Bazdresch señala que a partir de los trabajos de intervención e investigación de la práctica, realizados por los propios educadores se ha obtenido como un hallazgo la importancia del tipo de articulación de los constitutivos de la práctica.

³Si bien todos los elementos del contexto determinan o sobredeterminan y condicionan a los sujetos y sus prácticas, solo algunos de los elementos de tal contexto inciden directamente y son constitutivos de ellas.

⁴Se trata de elementos fundantes, ya que no basta su existencia y coincidencia en un espacio-tiempo, sino que requieren de su intersección y vinculación a partir de las acciones y prácticas de los sujetos. En este sentido no son “parte de las prácticas o de las acciones”, sino que fundan y soportan a estas. Las prácticas y las acciones se constituyen por características de estos que se encuentran implicadas en ellas.

⁵Las diversas revoluciones en el mundo económico y del conocimiento (industrial, informacional, etc) implican que estos cambios se desarrollan cronológicamente en una dinámica crecientemente vertiginosa. El mundo del caos y lo indecible se incrementa exponencialmente debido a lo anterior y se convierte en un reto formidable para la inteligencia humana que no puede ya operar individualmente sobre tal masa, ni mucho menos construir el conocimiento necesario. Por otra parte el caos se percibe en forma progresiva como una realidad indecible, incomprensible o no intuitiva; se trata en todos los casos de una situación indecible para el sujeto, ya que solamente lo que se representa significativamente puede ser descifrado en cuanto signo, es decir construido como significado y por lo tanto puede ser decible.

⁶Lo representado puede ser comprendido, comprensible, por lo tanto decible y, mediante la acción, decidable.

⁷En algunas vertientes de psicología se trabaja con términos similares, por ejemplo en Programación Neurolingüística se utiliza el significante “modelado” que tiene un significado similar, aunque referido a ese contexto discursivo; igualmente en algunas posiciones neoconductistas, por ejemplo las de Bandura, se habla de “imitación” (de modelos de conducta).

⁸En algunos casos se puede hablar de un campo y en otros de algunos campos y subcampos, con dinámicas intra e intercampos, pero nunca de todos los campos en que la realidad social se ha diversificado.

⁹Se trata de procesos de consenso y represión para mantener la hegemonía o de neohegemonía, así como de fuerzas y sujetos sociales –individuales y colectivos- que al disputarse la hegemonía, simultáneamente impulsan proyectos conservadores, remozadores o transformadores del status quo, todo ello en un campo dado.

¹⁰En otros trabajos hemos hecho una distinción entre tres tipos básicos de sujetos sociales: agente, actor y sujeto pleno, a los cuales corresponde cierto tipo o grado de conciencia, autonomía, proyectos, fuerza y en general capacidad diferenciada de estructurar su entorno, es decir de poder. Como se puede comprender, estas distinciones están presentes en este trabajo.

¹¹En el sentido de su “extensión” a todo individuo de la especie humana.

¹²Lo anterior podría tener cierto fundamento a partir de las aportaciones teóricas de Bandura a la psicología, quien investigó el aprendizaje de conductas agresivas por parte de los niños por medio de la observación e imitación de conductas similares de los adultos.

¹³Esta es la versión corriente, el significado de sentido común acerca de cualquier modelo. Como se aprecia, en este trabajo se va más allá de los planteamientos de sentido común explicitados en el lenguaje de la vida cotidiana.

¹⁴Recuperamos en este sentido la conocida triada lacaniana, que incluye los tres tipos de registros, con la finalidad de interpretar y comprender los

procesos intrapsicológicos de la tendencia a modelizar y de la constitución de modelos.

¹⁵J. Braudillard (1979) encuentra en El sistema de los objetos, una estrecha dependencia de las series hacia el modelo y un complejo juego de identificaciones y representaciones del hombre común para anclarse a ese sistema y en general a la moderna sociedad industrial y de consumo.

¹⁶En este proceso específico, la representación simbólica del imaginario o del patrón originario (el profesor-ideal de referencia), es un elemento secundario e incluso, contingente.

¹⁷De ahí la estrecha concordancia entre estos posicionamientos y la categoría de hábitos desarrollada por P. Bourdieu.

¹⁸Esta noción guarda cierto paralelismo con el concepto de mundo de vida desarrollado por J. Habermas con relación a la acción comunicativa, en el sentido de que los dos son acotamientos del mundo en general que exigen una pre-comprensión.

¹⁹Nos referimos principalmente a las estructuras vinculares (imaginarios, normas, valores, etc.) y socialmente establecidas.

²⁰Ver la categoría de conocimiento personal y su relación con las experiencias y los saberes, en: Martínez Rosas. "Algunas categorías para comprender y transformar la práctica educativa". En: Revista investigación en el aula. La práctica, el entendimiento y situaciones sociales. Colectivo Binni Cayale Xpiai. Ixtepec, Oax. 2000.

²¹Entre las diversas acepciones del término modelo, según Cortés Morató y Martínez Riu (1996) se encuentra que, en ciencias sociales y humanas, "se aplica a toda teoría que se formula de una manera rigurosa y precisa". En lógica y epistemología es, respectivamente: "toda interpretación que hace verdadero un sistema o un conjunto de fórmulas" y "toda construcción teórica que sirve para interpretar o representar la realidad o una parcela de la realidad".

²²Esto opera sobre todo con relación a las teorías actuales, es decir a las de tipo unidisciplinario. Podría suponerse que teorías de base interdisciplinaria o transdisciplinaria mostraran múltiples ángulos articulados de lo real concreto.

²³Considerando lo mencionado, la construcción de un modelo requiere de operaciones de síntesis.

²⁴Algunos investigadores de las instituciones educativas también identifican como uno de sus componentes las regularidades o reiteraciones en la acción institucional, sin embargo le llaman "estilo" institucional, y lo distinguen del "modelo" institucional, componente que agrupa los diversos ideales: de escuela y de educación, así como las normas altamente valoradas, etc. (Fernández, 1996).

²⁵Sin embargo, aunque nos adscribimos a estos planteamientos, M. Bazdresch no es suficientemente claro para distinguir lo señalado antes entre el modelo del contenido y modelo de la práctica de enseñanza.

²⁶Recuperamos, en este sentido la idea de que en la construcción de un objeto epistémico confluyen y se articulan elementos teórico-constructivos y teórico-descriptivos.

²⁷Por ejemplo F. Imberón (1997) refiere distintos paradigmas y modelos de formación de profesores.

²⁸Diferenciamos interacción e intersubjetividad, ya que esta última incluiría los procesos intrasubjetivos además de los interactivos y componentes más complejos. P. ej. Una comunidad de significados.

²⁹Recuerdese aquel postulado aplicable a los Mass Media o industria cultural el cual establece que "el medio es el mensaje".

³⁰La rutina es considerada como pauta procedimental que forma parte de la habituación del sujeto o hábitos en los términos de Bourdieu, mientras que el ritual contiene una carga inmensa de significados sociales compartidos por una colectividad, por ejemplo en el caso de las misas u otros rituales religiosos. También los rituales conforman habituaciones o hábitos.

³¹En este escrito se utilizan indistintamente acción y actividad, haciendo caso omiso de la diferencia planteada por A. Schutz entre una y otra categoría.

³²Tales representaciones generalmente se ponen en interacción "simbólica" con las representaciones de los otros, se trata de autorepresentaciones de ellos mismos, representaciones de otros sobre el primer sujeto y representaciones de todos los ante-

riores sobre terceros (otros sujetos no partícipes de la interacción directa).

³³Ver el trabajo sobre Tendencias contemporáneas en la formación de sujetos educativos (Martínez, 2002).

³⁴En otros trabajo hemos realizado un análisis crítico sobre la concepción dominante de calidad educativa, centrada en la eficiencia y la eficacia, asociada a las fuerzas sociales, culturales y educativas “hegemónicas” y que se deriva de la perspectiva de los administradores, frente a la cual hemos propuesto una re-semantización del término a partir de la visión de los educadores, centrada en los conceptos de formación, significación y constitución de sujetos sociales.

³⁵Con relación a ello, se distingue entre la educatividad, como carácter educativo de la práctica de enseñanza y la educabilidad, como potencialidad y carácter autoeducativo de la práctica de aprendizaje o del proceso de formación del educando.

³⁶Nos hacemos eco de la búsqueda y construcción teórico-práctica desarrollada por E. Pichón-Rivière, para quién aprendizaje y cura van de la mano.

Bibliografía

- Aebli, Hans (1998). Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. Madrid. España. Narcea ediciones. Pp. 349.
- Avanzini, Guy (1998). La pedagogía hoy. México. Fondo de Cultura Económica. Pp.367.
- Bazdresch, Miguel (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. Guadalajara, Jal. México. Textos educar. Educación, Jalisco. Pp. 141.
- Bisquerra, Rafael (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona, España. Ediciones CEAC. Pp. 382.
- Brian Wilson (1984). Systems: concepts, methodologies and applications. Reino Unido. John Wiley& sons. Citado por Reyes González (1998).
- Bordieu, Pierre (1984). Sociología y cultura. México.CNCA/ Grijalbo. Col. Los Noventa.
- Braudrillard, Jean (1979). El sistema de los objetos. México. Siglo XXI editores. Pp. 229.
- Carrizales Retamoza, Cesar (S/F). El filosofar de los profesores. Morelia Mich. México. Fotocopia. Antologías del IMCED.

- Cortés Morató y Martínez Riu. (1996). Diccionario de filosofía en CD-ROM. Barcelona. Editorial Herder S.A.,
- Betancourt y Valadez (1998). “Jerome Bruner: uno de los precursores de los estudios sobre estrategias cognitivas”. En Revista Educar. Julio/septiembre 1998. Guadalajara. Jal. México.
- Ellis y Fouts (1993). Research on educational innovations. Eye in education. Princeton Junction. Nueva Jersey. En: González y Flores (1999). El trabajo docente. México. Ed. Trillas. Pp. 180.
- Fernández, Lidia (1996). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós. Pp. 305.
- Figuroa Rubalcaba, A. Elena (1997). El pensamiento interactivo del profesor. Una contribución a la comprensión de la enseñanza (estudios de caso en la educación superior). Aguascalientes, México. Editorial de la U. A. De Aguascalientes. Pp 127.
- Freire (1985). Entrevista con Rosa Ma. Torres. Educación popular: un encuentro con Paulo Freire. Pátzcuaro, Mich. México. CREFAL.
- García Canclini (1984). Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bordieu. En: Bordieu, Pierre (1984). Sociología y cultura. México. CNCA/ Grijalbo. Col. Los Noventa.
- Glazman, Raquel, (1986). La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad. México. SEP- EDICIONES EL CABALLITO. Pp. 156.
- González y Flores (1999). El trabajo docente. México. Ed. Trillas. Pp. 180.
- Heller, Agnes (1970). Estructura de la vida cotidiana. En: Historia y vida cotidiana. Barcelona, España. Ed. Grijalbo. Pp.39 a 69.
- _____ (1997). Sobre el concepto abstracto de “vida cotidiana”. En: Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, España. Editorial Península. Pp.19 a 26.
- Imbernón, Francisco (1997). La formación del profesorado. Barcelona, España. Paidós, Pp161.
- Kunh, Thomas (1992). La Estructura de las Revoluciones Científicas. México. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez (2002). Tendencias contemporáneas en la formación de sujetos educativos en México. En: Formación en posgrado y prácticas reflexivas. Guadalajara, México. Cuaderno de divulgación no. 2. junio. Secretaría de Educación Jalisco.
- Marzano Robert (1992). Dimensiones del aprendizaje. Guadalajara, Jalisco. México. ITESO.
- Mc. Laren, Peter (). La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México. Editorial Siglo XXI- CESU UNAM.

- Piña, Furlán y Sañudo, Coords. (2003). Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en los 90 ªs. México D.F. COMIE. CESU/UNAM.
- Piña Osorio, J. Manuel (). La interpretación de la vida cotidiana. Tradiciones y prácticas académicas. México. Editorial Plaza y Valdez - CESU UNAM.
- Puigross, Adriana (1990). Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. México. CNCA/Alianza Editorial.
- Reyez González, A. (1998). Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases. México. Ed. Trillas- ITESM. Pp. 195.
- Rockwell, Elsie (1984). Reproducción y resistencia en el aula: la interpretación de la evidencia sociolinguística. En: Construcción social del conocimiento y teorías de la educación. México. UPN/SEP.
- Rockwell E. Y Mercado R. (1999). La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates. México, DIE-CINVESTAV-IPN. pp.155.
- Romo Arrollo, Jaime (2002). Practica docente y curriculum: de la prescripcion a una configuracion de primer nivel. Guanajuato, Gto. México. Tesis MEPE.
- Romo Beltrán, Martha (). Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias. Guadalajara, México. Editorial de la U. De Guadalajara.
- Shutz, Alfred (1972). Fundamentos de una teoría de la comprensión intersubjetiva. En: Fenomenología del mundo social, psicología social y sociológica. Buenos Aires. Ed. Paidos.
- Thompson J. B. (1993). Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México. UAM Xochimilco,
- Weinstein y Mayer (1986). The teaching of learning strategies. En: Wittcrock, Handbook of research on teaching. Nueva York. McMillan.
- Wittrock, Merlin C. (1990). Proceso de pensamiento de los alumnos”. En: Wittrock M. C., Coord. La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos. Madrid y Barcelona, España. Paidos Educador. Pp. 721.
- Zemelman, Hugo, et al. (1999). Investigación institucional desde el enfoque crítico social. México. Ed. SEP- DGENAM DF. Pp. 138.
- Zinoviev et al, (1974). La lección. Experiencias metodológicas de la escuela superior soviética. México. Ed. Grijalbo. Pp. 219.

EL CONTEO EN LOS NIÑOS

Martha Alicia Silva Torres

Introducción

En los últimos años se ha producido una creciente aceptación de la idea según la cual las matemáticas constituyen un lenguaje. Sin embargo no siempre se siente como tal, sino se convierte en un lenguaje desconocido, sin sentido, y en gran parte se debe a la manera como los maestros las enseñan.

Una de las tareas decisivas para quien aprende matemáticas, consiste en poder verbalizar los saberes matemáticos. Este aspecto ha recibido escasa atención. Para poder lograr que los alumnos de primaria logren dicha capacidad matemática, necesitan desarrollar conexiones o formas de traducción entre el lenguaje matemático y sus propios conocimientos concretos. De otra manera no es fácil conseguir un conocimiento comprensivo de las matemáticas.

Ante esta preocupación, la Secretaría de Educación Pública, presentó desde la década de los ochenta, una serie de propuestas para el aprendizaje de las matemáticas y ofrecer a los maestros la opción de abordar y fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje que les proporcione a los alumnos la oportunidad de desarrollar, profundizar y reflexionar los conocimientos adquiridos que fortalezcan los procesos reflexivos, críticos e incrementen participación de los alumnos. Dichas propuestas tienen como intención llegar a cumplir los objetivos, estrategias y acciones del plan y programas de estudio de la educación primaria, cuyo fin es lograr el desarrollo de un pensamiento lógico matemático.

Hablar del pensamiento lógico matemático, es entender que no es un conocimiento empírico, el cual tiene su fuente

en los objetos; sino es un conocimiento cuyas fuentes están en las mentes de los individuos; cada sujeto debe crear esta relación, puesto que las relaciones << diferentes >>, << igual >> y << dos >> por mencionar algunas, no existen en el mundo exterior y observable. El niño progresa en la construcción de su conocimiento lógico matemático coordinando las relaciones simples que crea entre los objetos, lo que le ayudará a deducir posteriormente otras relaciones de mayor complejidad (Kammi, 1992).

El campo de las matemáticas es muy amplio, por lo que este texto sólo tiene la intención de especificar uno de los aspectos que los alumnos requieren desarrollar bajo las modificaciones progresivas que se presentan en ellos en la construcción de las estrategias de conteo, proceso esencial para el desarrollo de la comprensión del número por parte del niño, como lo refiere Gemelman (1972). Se trata entonces de abordar las estrategias y niveles de conteo matemático que usan los alumnos del primer grado de educación primaria así como sus capacidades y límites para contar, cuando se enfrentan a la adquisición y construcción de este conocimiento matemático en la clase.

Enfoque metodológico

Para poder llegar al estudio del conocimiento del conteo que llevan a cabo los alumnos en el salón de clases, se adoptó el enfoque cualitativo a través de lo que

se hace, la manera en cómo se hace y lo que produce, bajo la investigación de la práctica reflexiva.

Los datos empíricos utilizados en la investigación fueron obtenidos de 5 autorregistros elaborados durante la observación de la propia práctica, así como de entrevistas que llevé a cabo con alumnos del grupo de primer grado. Estos datos surgieron con especificidad de las clases desarrolladas con los alumnos del grupo de primero de una escuela primaria pública ubicada en una zona urbana de la ciudad de Dolores Hgo., mpio de Guajuato. Los registros de clase fueron levantados en diversos tiempos durante los primeros cuatro meses de un ciclo escolar. Primero fueron registros simples que narraron los hechos de la práctica; posteriormente fui elaborando registros ampliados a partir de los primeros, en los cuales se comienza uno a preguntar qué sucede ahí, con la finalidad de conocer las acciones de los que intervienen en la clase y qué se derivan de tales hechos y es cuando comienza el proceso de caracterización de la propia práctica.

Es importante aclarar que la decisión para retomar el proceso del conteo elaborado por los alumnos, tuvo que ver con el hecho que en cinco de las sesiones de clase que se analizaron se abordaron contenidos matemáticos y sobre todo en las acciones presentes en ellos se pudo destacar que el conteo se hacía presente en cada uno, pero bajo una diversidad de formas para contar que generaron los

alumnos. A partir de la caracterización de las diversas formas de contar que se observaron en los autoregistros, se generó el interés por profundizar en este tema, lo que llevó a una consulta bibliográfica, con la idea de construir conceptualmente los asuntos que tengan que ver con el conteo, esto es, realizar propiamente una problematización del tema. Se encontraron a tres autores (Barrody, Brissaud, Labinowics), aunque sus propias tipologías no bastaban para nombrar todos los tipos de conteo que se presentaron en las sesiones con los niños, por lo que tuve que hacer algunas reconsideraciones personales para poder determinar la denominación de las tipologías posibles que podían caracterizar los diversos niveles de conteo de los alumnos que se encontraban en la práctica, y que reuniera la conceptualización precisa del por qué llamarlos así.

Esta problematización incluyó la comparación conceptual de los diversos autores que al contrastarlos con lo hallado en la práctica obligó a una reconceptualización, formulación y propuesta de nuevos niveles de conteo. Lo que permitió precisar que niveles de conteo practicaba en mis clases y a que niveles de conteo podía hacer llegar a mis alumnos, la ruta crítica para elevar sus niveles de conteo y las acciones que debía implementar para lograr estos avances.

Se debe mencionar que el análisis, interpretación y en general la indagación de la práctica pasó por diversas etapas, en donde a cada nuevo análisis se le su-

maron elementos que no se habían visto anteriormente. Así se descubrieron las regularidades de la práctica, de ahí surgió el modelo que la caracterizaba, y al finalizar se enfocó en un aspecto analítico más profundo sobre el proceso que siguen los niños para contar y el tipo de niveles por los que atraviesan, hasta llegar a considerar cómo las preguntas apoyan este proceso para que evolucione o no en los alumnos y de ahí poder como siguiente paso plantear el problema central de mi práctica para transformarla.

El conteo

Para abordar el proceso del conteo en la clase con los alumnos del primer grado, es preciso, en primer término, comprender lo que es “contar”.

Contar es establecer una correspondencia uno a uno entre los objetos de una colección, entre los grupos de objetos (3 pares de zapatos), entre acontecimientos sucesivos (5 campanadas del reloj), entre conceptos (los 7 pecados capitales), y la lista de las palabras-número, respetando el orden convencional. De modo más general, para contar es necesario que la primera mitad contada, así como las siguientes, pueda emparejarse con la palabra número [uno]: de este modo se puede contar todo lo que los sentidos y la razón nos permiten considerar de manera unificada, es decir, que sea <<uno>> (Brissaud, 1989).

Sin embargo esta definición es insuficiente por la siguiente razón: hay que

distinguir dos tipos de acciones de contar según el significado que los niños atribuyen a las palabras-número que pronuncian: la acción de contar-numerar y la de enumerar.

Para decir que los alumnos han logrado el nivel más convencional del conteo han de construir estos dos tipos de acciones, la primera referida a que los niños logran relacionar una etiqueta o palabra número a cada uno de los objetos logrados, aunque la palabra-número no vale más que las otras, ya que refiere exclusivamente al objeto señalado por lo que la última palabra pronunciada no incluye a todo el conjunto (Brissiaud, 1989). La segunda acción consiste precisamente en que llegan a comprender que la última palabra pronunciada incluye a todo el conjunto (Brissiaud, 1989).

Los niños superan esta transición progresivamente y de manera difícil, ya que construyen el conteo pasando por diversos niveles que se encuentran entre la acción de contar-numerar y la de enumerar. Dentro del contexto de la investigación referida para el estudio del conteo en los niños, Labinowicz refiere (1985, pp. 41-48), que la capacidad de contar se desarrolla jerárquicamente. Sostiene que el conteo es un proceso que el niño va construyendo gradualmente en estrecha relación con el lenguaje cultural de su entorno. En dicho proceso el autor distingue tres niveles generales; el conteo de rutina, contar objetos y la atribución de significados numéricos.

El conteo de rutina lo caracteriza por la recitación oral de series de palabras, los niños pequeños recitan oralmente la serie numérica en la que se puede observar un conteo convencional o estable; un conteo no convencional pero estable y un conteo al azar y no estable. Así se puede mostrar cada uno de los tres niveles de conteo mencionados: uno, dos, tres cuatro correspondería al conteo convencional estable; nueve, diez, once, ocho corresponde al nivel no convencional pero estable y tres, ocho, doce, quince refiere a un nivel al azar e inestable.

Contar objetos y eventos -define el autor- se refiere al hecho de asignar una etiqueta verbal (o palabra-número) a cada uno de los objetos contados. Por ejemplo el niño puede contar objetos hasta ocho en un arreglo lineal fijo (en hilera), pero puede presentar errores de conteo en un arreglo que no sea lineal (por ejemplo circular y desordenados los objetos en el espacio ocupado, pero que puede ir superando). En este sentido contar objetos o eventos indica un nivel superior respecto al conteo de rutina. Define además una tercera fase en la que los niños amplían su secuencia de conteo verbal que resulta más lenta de desarrollar, y que consiste en la atribución de significados numéricos a las palabras de conteo. Así en un conjunto de cinco elementos, la última palabra contada ("cinco") tiene un significado numérico especial ya que es considerado como el grupo total de elementos (lo que determina la magnitud del conjun-

to). Este significado numérico, que permite cuantificar colecciones de objetos, puede facilitar el uso del conteo como herramienta confiable de resolución de problemas como pueden ser los de suma y resta.

Por otra parte, si retomamos a Baroody (1988, pp. 87-105) podemos encontrar que para que los niños realicen el conteo es necesaria la integración de cuatro técnicas de conteo, que según él, se desarrollan jerárquicamente:

La primera técnica denominada Serie numérica oral, consiste en generar sistemáticamente el nombre de los números en un orden adecuado.

La segunda técnica nombrada Enumerar o acción de contar objetos hace referencia a que las palabras (etiquetas) de la serie numérica deben aplicarse una por una a cada objeto de un conjunto.

Regla del valor cardinal es la tercera técnica en donde la última etiqueta numérica representa el número total de elementos.

Y la cuarta técnica alude a la Regla de la cuenta cardinal en cuanto a que la última etiqueta numérica representa el número total y también es un número para contar.

Desde otra perspectiva, Brissiaud (1989, pp. 81-123) manifiesta que existen algunas formas de conteo. Entre ellas la de “contar todo”, en donde el niño cuenta cuatro objetos y si se le añaden dos más a los anteriores, regresa al primer objeto para, después contar todo.

Labinowicz (1985, pp. 48-53) coincide con Brissiaud acerca de que existe un procedimiento de conteo denominado “contar todo” en donde el niño cuenta seis objetos y añade tres más a los anteriores para, finalmente, contar todos los objetos. Sin embargo, este último asienta que también podemos encontrar otro método de conteo denominado “contar a partir de”, en donde el niño cuenta cuatro objetos añade dos más y continúa contando a partir de cuatro, cinco, seis.

Llegar a contar a partir de, resulta ser un método de conteo más eficiente y da evidencia de la comprensión del significado numérico de magnitud de los conjuntos. La regla del valor cardinal asociada a la magnitud, permite resolver los problemas con mayor eficacia por parte de los niños.

La razón fundamental de retomar la postura de estos tres autores con relación al proceso de contar, es porque dentro de la escuela primaria se tiene el propósito de desarrollar las ideas numéricas en los niños, y el conteo parece ser el medio primario para que la mayoría de los niños puedan alcanzarlas, ya que éstos entran a la escuela con habilidades de lenguaje y de conteo. Así como el conocimiento infantil de las palabras y de significados del lenguaje cotidiano continúa desarrollándose a través de la escolarización, también ocurre lo mismo con las capacidades para el conteo.

El conteo ofrece ser una vía para la adquisición infantil de la numeración y de

las operaciones numéricas, por lo que es importante observar el conteo en los niños pequeños (primer grado de primaria) y la manera en que evoluciona.

Los niños pequeños dentro de la escuela continúan ampliando su secuencia de conteo verbal en tanto que, gradualmente, dominan el conteo de números crecientes de objetos, para finalmente desarrollar la construcción de significados numéricos a asignar a las palabras de conteo dentro de una estructura relacional, lo que otorga confiabilidad al conteo como una herramienta de resolución de problemas y que tiene que ver con el enfoque de las matemáticas de la educación primaria que se encuentra vigente en este nivel educativo.

Con apoyo de los diversos procedimientos que plantean estos autores en relación a cuando los niños cuentan, pude derivar una tipología sobre el conteo, surgida de las formas de conteo que presentaron los alumnos de primero al interior de la clase.

Un nuevo esquema para el análisis del conteo.

Al analizar los registros de la práctica docente realizada, establecí diversos tipos de conteo, para lograrlo usé algunas conceptualizaciones utilizadas por los tres autores que dan a conocer su propia clasificación del conteo, aunque también yo definí otras categorías a partir de la postura de ellos y la articulación con

ciertos conceptos matemáticos que se requirieron para establecerlos.

Los tipos de conteo que retomé de los autores para realizar el análisis dentro de la práctica docente fueron **“el conteo convencional y estable”**, **“el conteo no convencional pero estable”**, **“conteo al azar y no estable”**, **“atribución de significados numéricos”**, **“regla del valor cardinal”** **“regla de la cuenta cardinal”**, **“contar todo”** y **“contar a partir de”**.

Los tipos de conteo que yo construí a partir de la articulación de las conceptualizaciones de estos autores y de otros conceptos matemáticos, los enuncio así: **“conteo convencional estable con inclusión de clase”**, **“conteo convencional estable con falta de coordinación numérica”**, **“conteo convencional estable con inestabilidad al finalizar el conteo”**, **“conteo convencional estable con correspondencia uno a uno”**, **“conteo convencional estable-inestable con salto de etiquetas numéricas y asignación de dos etiquetas a un objeto”** y **“conteo convencional estable con dificultad para establecer la correspondencia biunívoca”**.

Definir los tipos de conteo construidos por mí, surgió de la necesidad al analizar la práctica, acerca de que los que presentaban los autores no coincidían totalmente con las características que presentaban los alumnos cuando contaban. Tenían semejanza con ellos en cierto momento de sus conteos, pero no bastaban para ubicarlos ahí. Contenían otros ele-

mentos que dificultaban precisar su clasificación en los tipos de conteo propuestos por los autores, por lo cual se tuvo que proponer la construcción de otra tipología que tomara en cuenta las formas de contar por parte de los alumnos y que clarificara realmente las acciones de éstos cuando cuentan.

Referiré que estos tipos de conteo los agrupe en tres niveles que me ayudaron a distinguir, así como a comprobar la forma en que cuentan los niños del primer grado.

Los tres niveles marcan las habilidades que presentan los alumnos al contar y que van desde maneras simples hacia otras más complejas del conteo. El primero se nombra como “**nivel del conteo inicial**”, el siguiente denominado “**nivel de conteo intermedio**” y el tercero “**nivel de conteo final**”.

El nivel de conteo inicial toma en cuenta los siguientes conteos:

- 1.- Conteo al azar y no estable.
- 2.- Conteo no convencional pero estable.
- 3.- Conteo convencional estable con dificultad para establecer la correspondencia biunívoca.

El nivel de conteo intermedio está sujeto a los conteos enunciados a continuación:

- 1.- Conteo convencional estable-inestable con salto de etiquetas y asignación de dos etiquetas numéricas a un solo objeto.
- 2.- Conteo convencional estable con inestabilidad al finalizar el conteo.

3.- Conteo convencional estable con falta de coordinación numérica.

4.- Contar todo.

El nivel de conteo final se encontrará determinado por los siguientes conteos:

- 1.- Conteo convencional y estable.
- 2.- Conteo convencional estable con correspondencia uno a uno.
- 3.- Conteo convencional estable con inclusión de clase.
- 4.- Contar a partir de.
- 5.- Conteo con posesión de la regla del valor cardinal y de la regla de la cuenta ordinal.
- 6.- Atribución de significados numéricos (enumeración).

El análisis de los tres niveles de conteo que se identificaron en la práctica docente se puede apreciar en la descripción que continúa adelante, presentando un orden, al comenzar con el nivel inicial, enseguida con el nivel intermedio y posteriormente con el nivel final.

Esta secuencia permite observar de manera organizada los conteos que conforman cada uno de los tres niveles, independientemente que dentro de la práctica analizada se identificaron indistintamente.

Nivel inicial de conteo.

- 1.- Se ubica la existencia de un **conteo al azar y no estable**, caracterizado por la secuencia de conteo verbal que contiene al azar una serie de nombres de

números que representan los intentos de los niños por lograr la adquisición de la secuencia convencional o de ampliarla en determinados casos. En ocasiones la primera parte de la secuencia es estable, como en el conteo de la niña pero después se dan al azar los nombres de números que no son estándar (observar el conteo subrayado), pero en otros casos el conteo de los nombres desde cuando comienza el conteo, se da de manera inestable y sin secuencia entre ellos.

Ma. Vamos a tomar las piedras que necesitamos para llegar al sol
 Aos. /comienzan a contar los casilleros, unos sacan las piedras y las ponen arriba de cada dibujo hasta llegar al sol y luego cuentan cuántas usaron para llegar ahí, otros ven el número 10 en que se encuentra el sol y cuentan 10 piedritas/
 Ma. ¿Ya sacaste las piedritas que necesitamos para llegar al sol Jennifer?
 Jennifer. /mira las piedras que sacó, son más de diez/
 Ma. Vamos a contar cuántas piedras necesitamos para llegar al sol, ¿cómo le podemos hacer para saberlo?
 Jennifer. /comienza a contar en el caminito y cuenta los casilleros y se detiene hasta dónde se encuentra el sol/ uno, dos, tres, cuatro, cinco, siete, nueve, ocho, once, doce.
 Ma. Vamos a contar despacio.
 Jennifer y Ma. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis /la maestra enfatiza a la niña desde el 6 al 10/ siete, ocho, nueve, diez.
 Ma. A ver Jennifer, tú sola cuenta hasta dónde está el sol/
 Jennifer. 1, 2,3 ,4, 5, 7, 9, 8, 11, 12, 10.....

(R2)

2.- El **conteo no convencional pero estable**, se caracteriza por la secuencia de conteos verbales que contienen una porción que es una secuencia estable de

nombres estándar e incluyen una parte que contiene omisiones de etiquetas verbales o palabras -número.

Ma. Uriel, no has puesto el otro grupo de frijoles /los ha sacado de la bolsa y los tiene en su mano/ pon más que 6.
 Uriel. 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10 /ha puesto 8 frijoles/
 Ma. Cuéntalos otra vez
 Uriel. 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9,10 /cuenta otra vez igual/
 Ma. Ahí hay más frijoles que en este / el de 6/
 Uriel. Sí.
 Ma. ¿Por qué?
 Uriel. Hay muchos.
 Ma. ¿Cuántos hay en éste?
 Uriel. 1, 2, 3, 4, 5, 7.
 Ma. Vamos a contarlos tocándolos y despacio.
 Uriel. 1, 2, 3, 4, 5, /maestra lo interrumpe/ qué sigue del 5
 Uriel. 7
 Ma. Vamos a contarlos juntos.
 Uriel y Ma. 1,2,3,4,5, /lo interrumpe/ luego sigue el 6 Uriel.
 Uriel. 6
 Ma. Cuéntalos.
 Uriel. 1,2,3,4,5 /se queda pensando cuál es el que sigue/.

(R1)

3.- Enunciaré en este nivel inicial el último tipo de conteo que lo conforma y que está constituido por un **conteo convencional estable con dificultad para establecer la correspondencia biunívoca**. El niño establece una secuencia de conteo verbal convencional y estable, pero no realiza la correspondencia uno a uno con algún objeto contado.

Ma. Jennifer, ¿con cuántas piedras llegas hasta la luna?
 Jennifer. Con 2
 Ma. ¿Y tú Lupita, qué dices, con cuántas se

llega a la luna?
 Lupita. 2
 Ma. Jennifer cuántas piedritas utilizas para llegar a la luna.
 Jennifer. 2
 Ma. El sombrero no se cuenta.
 Jennifer. /no hace nada, solo ve a la maestra/
 Ma. Quita el sombrero de la luna Jennifer.
 Jennifer. /lo quita/
 Ma. Las 2 piedritas llegaron hasta la luna.
 Jennifer. /No contesta/
 Ma. Jennifer hasta donde llegaron las 2 piedritas.
 Jennifer. / Señala con su dedo el dibujo del casillero 2/
 Ma. Entonces si queremos llegar a la luna cuántas piedras te faltan para llegar ahí.
 Jennifer. /Saca otra piedra y la pone arriba del casillero 3/
 Ma. ¿Cuántas piedras se necesitan para llegar a la luna?
 Jennifer. /Cuenta/ 1,2,3
 Ma. Cuántas piedras usas para llegar ahí.
 Jennifer. 1,2,3
 Ma. ¿Cuántas en total?
 Jennifer. /las cuenta sin hablar/ 1,2,3.

(R2)

Nivel intermedio de conteo

1.- Presente se encuentra en el nivel intermedio de esta tipología, un **conteo convencional estable-inestable, con salto de etiquetas y asignación de dos etiquetas numéricas a un objeto**. Hasta cierta cantidad el alumno posee estabilidad en la secuencia del uso de nombres estándares, luego se salta una etiqueta numérica y asigna dos etiquetas a un solo objeto.

Chantal. 1, 2, 3,4,5,7,8,9,10 /sólo tiene 7 piedras/(se salta el 6 y al objeto siguiente le asigna 7 y 8, y al último le dice 9 y 10)
 Ma. ¿Cuántas piedras tienes que sacar para llegar al sol?

Chantal. 10
 Ma. ¿Y son las 10?
 Chantal. 1,2,3,4,5,7,8,9,10 /cuenta igual otra vez/
 Ma. Cuenta otra vez las que tienes.
 Chantal. 1,2,3,4,5,7,8, 9 /cuenta hasta el cinco y luego al objeto 6 le dice 7 y 8, y al 7 le dice 9, toma una piedra más y la pone junto las otras/ 1,2,3,4,5,7,8,9,10 /cuenta al 6 como 7 y al 7 como 8, y al 8 como 9 y 10/
 Ma. Vamos a contar si son 10.
 Chantal. 1,2,3,4,5,7, 8, 9, 10 /cuenta así las 8 piedras que tiene/
 Ma. Entre los dos vamos a contarlas.
 Chantal. 1,2,3,4,5 /la maestra la interrumpe/
 Ma. Cuántos llevas ahí.
 Chantal. /Cuenta/ 5
 Ma. ¿Y después del 5 qué número sigue?
 Chantal. 7
 Ma. Después del 5 sigue el 6, no el 7, fíjate yo voy a contarlas: 1,2,3,4,5,6,7,8,.....
 Cuéntalas
 Chantal. 1,2,3,4,5, /la maestra le apoya a decirlo/ 6,7, 8,
 Ma. Pon las piedras en el caminito.
 Chantal. /lo hace, poniendo una piedra en cada casillero/
 Ma. ¿Cuántas te faltan para llegar al sol?
 Chantal. /cuenta los dos casilleros que faltan de piedras/
 Chantal. 2.
 Ma. Sácalas y ponlas.
 Chantal /saca primero una piedra y la pone, luego toma otra y la coloca en donde está el sol/

(R2)

Como vemos Chantal inicia el conteo de forma estable hasta el 5, se salta el 6 y continua con el 7 de forma estable hasta el 10, pero a este símbolo le adjudica dos etiquetas.

Por otro lado es de notar la insistencia de la maestra para que realice el conteo, y después de varios intentos, la maestra termina diciéndole que después del 5 sigue el 6.

2.- Se realiza la presencia de un **conteo convencional estable con inestabilidad al finalizar el conteo**; la primera parte tiene un conteo oral de la secuencia de los nombres de manera estable, pero a continuación existe una parte al final del conteo que contiene omisión y/o cambios de orden de la serie numérica.

Ma. Pon más que 6.
 Nancy. 1,2,3,4,5,6,7,8, 10. 11, 13, 12, 14, 16, /puso 14 frijoles/
 Ma. ¿Cuántos pusiste Nancy?
 Nancy. /Vuelve a contar igual/
 Ma. Vamos a contarlas.
 Ma. y Nancy, 1,2,3,4,,5,6,7,8 /la maestra detiene el conteo/
 Nancy. 10.
 Ma. Vamos a dejar sólo estas piedras /9/ cuéntalas.
 Nancy. 1,2,3,4,5,6,7,8,10.
 Ma. /Separa una de las demás/ cuenta estas
 Nancy. 1,2,3,4,5,6,7,8.
 Ma. Si le ponemos otra y la contamos después de las 8, tenemos 9, fijate:
 1,2,3,4,5,6,7,8 y la que está acá 9. Cuéntalas tú.
 Nancy. 1,2,3,4,5,6,7,8,9 /la maestra también lo dice/
 Ma.Cuál piedra sigue del 8.
 Nancy. 9.....

(R1)

3.- Coexiste a su vez con los dos tipos de conteo anteriores en el nivel intermedio, un **conteo convencional estable con falta de coordinación numérica**, denominado así porque el niño posee un conteo estable de la secuencia numérica, aunque al contar verbalmente los objetos presentes, el niño le da un nombre numérico a dos objetos diferentes, por lo que al objeto 6 y al 7 los cuenta sólo como 6.

Ma. Ahora vamos a formar una colección que tenga más que 6 /paso a revisar por las filas/
 ¿Cuántos frijoles pusiste Humberto?/ tiene 13 frijoles/
 Humberto. 1,2,3,4,5,6,7, 8,9,10,11...../a los frijoles 6 y 7, los cuenta oralmente como 6, y al 7 y al 8 como 7, al 8 como 9 y 10, al 9 como 11 y ya no cuenta los demás/
 Ma. ¿Aquí hay más que 6/?
 Humberto. Sí.
 Ma.¿Por qué?
 Humberto. Son más.
 Ma. ¿Cuántos son?
 Humberto, 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11 / cuenta igual que la vez anterior/
 Ma. Cuéntalos uno por uno despacito y sepáralos acá.
 Humberto. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11, / no continúa contando/
 Ma. Cuéntalos todos.
 Humberto. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11 /cuenta igual que al principio/
 Ma. Cuéntalos despacio.
 Humberto. /tocándolas/ 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,
 Ma. ¿Y la que sigue qué número es?
 Humberto /No contesta/
 Ma. Después del 11 sigue el 12 ¿Cuál sigue del 11?
 Humberto. /No contesta/
 Ma. Sigue el 12 mira,1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11, 12 /levanta el 12/ ¿Cuéntalos?
 Humberto. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 11 /cuenta igual que al inicio...../

(R1)

4.- Se caracterizará en este segundo nivel intermedio otro tipo de conteo al que se denomina como **“contar todo”** centrándose en que los niños cuentan cierta cantidad de objetos, luego se añade uno más a ellos y cuando se les pregunta cuántos son, vuelven a contar todo, y comienzan el conteo a partir del primer objeto.

Ma. ¿Si son esos pajaritos qué dicen?
 Aos. /los cuentan la mayoría de uno en uno desde el principio/
 Ma. ¿Raúl cuántos pajaritos has puesto?
 Raúl. Cinco.
 Ma. ¿Cómo sabemos cuántos son esos pajaritos?
 Aos. /Los cuentan nuevamente la mayoría uno por uno, otros sólo los ven y mencionan que son cinco/ 5.
 Ma. ¿Y si le ponemos otro pajarito, cuántos serán en total?
 Raúl. /cuenta nuevamente desde el primero hasta el sexto/ 6

(R6)

Nivel final del conteo

1.- En este nivel final se identifica un **conteo convencional y estable** caracterizado por las secuencias de conteo verbales que contienen una secuencia estable de nombres estándar. En algunos casos estas secuencias son cortas, en otros casos las secuencias son más amplias.

Uriel. 1,2,3,4 /los cuenta cuando los va sacando de la bolsita/
 Ma. ¿Son 4 frijoles, cuéntenlos?
 José Luis. 1,2,3,4,
 Lupita. 1,2,3,4
 Janeth. 1,2,3,4

(R1)

Ma. Elvira, cuántos frijoles pusiste en este montoncito.
 Elvira. 1,2,3,4,5,6,7 /los señala pero no los toca/
 Ma. ¿Cuántos frijoles pusiste?
 Meche. Esta /señala la colección que formó/
 Ma. ¿Cuántos son?
 Meche. 1,2,3,4,5,6,7,8,9 /los cuenta sin tocarlos/

(R1)

Ma. Aarón, cuántas piedras usas para llegar al borrego.
 Aarón. /Cuenta/ 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11.
 Ma. Dibújalas adentro del morralito.
 Aarón. /Dibuja las 11 piedras y luego las cuenta/ 1.....11
 Ma. Cuántas dibujaste
 Aarón. 11

(R2)

2.- Definiré asimismo en este nivel final un **conteo convencional estable con correspondencia uno a uno**. Un nombre estándar es dado a los elementos contados en relación a otro elemento de una colección diferente que se va conformando. En el análisis se parte de una canción en donde al hacer referencia a un pajarito los niños colocan un palito de madera, al canto de dos pajaritos colocan dos palitos de madera y así sucesivamente.

Ma.-Aos. Un pajarito se columpiaba en la punta de una rama.....
 Aos. /Ponen un palito sobre la mesa/
 Ma.-Aos. Como veía que resistí r fue a llamar otro pajarito.
 Aos. /Ponen un segundo palito/
 Ma. ¿Cuántos pajaritos se van a columpiar ahora?
 Aos. /en coro/ 2.
 Ma. Dos pajaritos.....
 Aos./ cantan y unos ya están listos para poner un tercer palito de madera/
 Ma. ¿Cuántos palitos van a poner ahora?
 Aos. 3
 Ma. ¿Por qué?
 Aos. tres pajaritos se van a columpiar.
 Ma. ¿Y por qué se pone cada vez un palito de madera?
 Elvia. Porque si cantas un pajarito va un palito, si dos pajaritos, dos palitos
 Alexis. Y como cantamos tres pajaritos son tres palitos.
 Ma. Y luego...
 Alan. Vamos a poner 4 palitos porque van a ser 4 pajaritos.

Alexis. Si luego van a ser 5 y luego 6
 Ma. 5 qué.
 Alexis. 5 pajaritos, ponemos 5 palitos.....
 Ma. Juan Humberto, cuántos pajaritos lleva.
 Juan Humberto. 1,2,3,4,5,6,7,8 /se sorprende que ha puesto un pajarito de más/
 Ma. ¿Cuántos pajaritos se están columpiando?
 Juan Humberto. 7 /quita un palito y vuelve a contar /
 Ma. ¿Por qué no dejamos a ese pajarito?
 Juan Humberto. Se están columpiando namás 7.
 Ma. Y si dejáramos ese pajarito, no serían 7.
 Aos. Noooooo /a coro/
 Ma. Por qué.
 Marthita. Serían 8 pajaritos que se columpián y todavía no cantamos eso.
 Ma. Entonces qué cantamos.
 Aos. Siete pajaritos...../y continúan la canción/

(R6)

3.- Se puede encontrar también en este nivel final, un **conteo convencional estable con inclusión de clase**, llamado así porque a partir de la secuencia verbal estable, el niño es capaz de hacer inclusiones de clase, cuando el alumno menciona 2,4, está incluyendo en la clase del 2 al 1 y en la clase del 4 al 3. Igual hay inclusión de clase cuando la niña incluye en el 3 al 1 y al 2; y en el 6, al 4 y 5.

Ma. ¿Son 4 frijoles?
 Alexis. 2,4, //la mayoría de los niños los cuentan uno por uno, pocos alumnos cuentan de dos en dos/.....
 Ma. Vamos a formar ahora un grupo de 6 frijoles.
 Elvia y Alexis. /ponen 3 y luego otros 3/
 Ma. ¿Cuántos frijoles pusieron?
 Aos. 6
 Elvia. 3 , 6
 Ma. ¿Cuál montoncito tiene más frijoles?
 Aarón. El de 6.

Ma. ¿Por qué?
 Alexis, Elvia, Alan. 6 son más que 4.

(R1)

4- Se resalta así en este último nivel, un conteo llamado “contar a partir de” caracterizado porque el alumno cuenta un objeto, se añade uno más y continúa contando, como lo hizo la alumna que se muestra en la siguiente evidencia.

Ma. ¿Por qué supieron que eran esos pajaritos?
 Marthita. Por qué si a uno le agregas otro palito son dos
 Ma. ¿Y si son esos pajaritos que dicen que se va a columpiar?
 Aos. /los demás los cuentan uno por uno y Marthita sólo contesta /
 Aos. uno, dos.
 Marthita. Son 2.

(R6)

Aos. /agregan ya el palito 8 y gritan/ 8,8
 Ma. ¿Si serán esos pajaritos qué dicen que se van a columpiar?
 Aos. Sí /y cuentan luego los palitos/ 8,8
 Marthita. /tiene levantada su mano/
 Ma. Dime Marthita
 Marthita. Son 8, porque 7 y 1 ocho.

(R6)

5.- Puede destacarse otro tipo más del conteo que surge de la práctica en este tercer nivel, al que se nombrará como **conteo con posesión de la regla del valor cardinal y de la regla de la cuenta cardinal**. El niño con el uso de un término numérico da a conocer el nombre de un conjunto (número cardinal) y asimismo se constituye en un número para contar.

Ma. Todos vamos a sacar las piedras que necesitamos para llegar a la luna, viendo que vaya una en cada cuadrado.

Aos. / la mayoría de los niños comienza a contar los tres casilleros hasta donde se encuentra la luna, otros sacan 3 piedras sin contar los uno por uno los casilleros, otros toman 3 piedras y luego las colocan bajo cada uno de los tres casilleros/.

Alexis. Son tres.

(R2)

6.- El último tipo de conteo que caracteriza este nivel final se le nombra como **“Atribución de significados numéricos a las palabras de conteo”**. Así la última palabra contada (cinco por ejemplo) tiene un significado numérico especial ya que es considerado como el grupo total de elementos (magnitud del conjunto). Es el significado numérico que permite cuantificar colecciones de objetos. No se trata de etiquetar un nombre a objetos individuales dentro de una colección, el conteo incluye una acción mental superior de relación de objetos individuales dentro de totalidades de tamaño creciente.

Ma. ¿Gustavo, cuántas fichas son?

Gustavo. 5 /las señala/

Ma. Dibuja aquí menos fichas que 5.

Gustavo. 3 / y di

Ma. Alexis ¿cuántos pusiste?

Alexis. 9 /tiene nueve frijoles puestos/

Ma. ¿Cuántos frijoles son?

Alexis. 9

Ma. 9 son más que 6.

Alexis. Sí

Ma. ¿Por qué?

Alexis. 9 tiene más que 6.

Ma, ¿cuántos tiene más?

Alexis. /cuenta 7,8,9 , mencionando verbalmente / 3

(R1)

Las acciones docentes en las formas de conteo en los niños.

Haber identificado dentro del análisis realizado a la práctica docente diversos tipos de conteo y establecidos en los tres niveles integrados, me lleva a cuestionar si las intenciones educativas que pretendía en cada una de las sesiones de clase se llegaron a cumplir, así como la manera de hacerlo.

Una de las intenciones a lograr, es la de reconocer los procesos de aprendizaje de los alumnos, por lo que focalizar la serie de preguntas que planteo a los alumnos durante las clases, fue la vía para conocer el proceso que los niños realizan en cuanto al conteo que presentan a través de las acciones que hacen y que son indicadas la mayoría de las ocasiones a través de una serie de preguntas derivadas de lo que se les indica que hagan, de lo que hacen por sí mismos o de lo que no les es posible desarrollar en cuanto a las actividades de aprendizaje que se les proponen.

Para comprenderlo describiré con apoyo de los tres niveles de conteo ya determinados, la serie de preguntas que se usaron en cada uno de ellos y la forma en que influyeron para que el niño lo realizara; y asimismo aquellas interrogantes que inhiben el proceso del conteo del alumno en algún momento dado.

NIVEL 1.

1.- Conteo al azar y no estable.

2.- Conteo no convencional pero estable.

3.- Conteo convencional estable con dificultad para establecer la correspondencia biunívoca.

Estos tres tipos de conteo como ya lo expresé con anterioridad, son iniciales y los más elementales, porque para que los alumnos realicen esos conteos son apoyados por mí como maestra, ofreciéndoles mayor tiempo y acompañamiento para que los generen o intentando que los produzcan, y a quien se les conduce por medio de preguntas.

Las preguntas que se les hacen a los niños que se encuentran en estos tipos de conteo, son aquellas que ponen el énfasis en que el alumno cuente los objetos que seleccionó (sobre todo si el conteo es impreciso) para realizar la actividad.

Mediante estas preguntas se intenta que los alumnos razonen sobre lo que hicieron, y además que la maestra las establece tomando en cuenta los errores que cometieron en el conteo, para que realicen un conteo apropiado a lo que se hace. Lo importante es que sean ellos mismos quienes vayan produciendo conteos más avanzados, al intentar que logren o traten de superar las dificultades que se les presentan al contar.

Ma. ¿Las 2 piedritas llegaron hasta la luna?

Jennifer. No /contesta/

Ma. ¿Jennifer, hasta dónde llegaron las 2 piedritas?

Jennifer. /señala con su dedo el dibujo del casillero 2/

Ma. Si queremos llegar a la luna, ¿cuántas piedras te faltan para llegar ahí?

Jennifer. /Saca otra piedra y la pone arriba del casillero 3 /

Ma. ¿Cuántas piedras se necesitan para llegar a la luna?

Jennifer. /Cuenta/ 1,2,3.

Ma. ¿Cuántas piedras usas para llegar ahí?

Jennifer. 1,2,3,

Ma. ¿Cuántas son en total?

Jennifer. /las cuenta sin hablar/ 1,2,3.

Estas preguntas generan en los alumnos cierta actividad mental, la que se manifiesta cuando la alumna reconsidera que los objetos contados no son suficientes para llegar a localizar la figura seleccionada, cuando señala que con ellas se llega a otro dibujo, cuando toma una piedra más y la ubica en la ilustración pedida y cuando finalmente realiza un conteo con correspondencia uno a uno entre las palabras-número, las piedras y el casillero correspondiente al dibujo elegido.

Aunque hay que referir que el conteo que logra se da con una cantidad mínima de objetos, pero que es fundamental que la alumna lo haya llevado a cabo con un conteo con correspondencia biunívoca que antes no lograba y que le permitirá consolidar este nivel y sentar las bases para uno más próximo.

Sin embargo existen otras preguntas que intentan que el alumno corrija su conteo, pero que se encierran en sí mismas sin encadenarlas a otra u otras que apoyen al niño a superar sus dificultades o a esclarecer su pensamiento y él pueda dar las explicaciones suficientes del por qué de su contestación, lo que inhibe conocer su razonamiento con respecto al conteo que llevan a efecto en ese momento.

Ma. Ahí / grupo de 8 frijoles/¿ hay más frijoles que en éste? /grupo de 6/.

Uriel Sí.

Ma. ¿Por qué?

Uriel. Hay muchos

Ma. ¿Cuántos hay en este?/grupo de 8/

Uriel. 1,2,3,4,5,7.

Con la pregunta uno se intenta que el niño establezca una comparación entre dos conjuntos con diferente cantidad de objetos, aunque la respuesta del alumno consiste en emitir un monosílabo que no muestra una argumentación sobre por qué una de las colecciones tiene más objetos que la otra, que tendría que derivar en que el niño realice conteos de uno, de otro o de los dos grupos a comparar, y a partir de ahí dar una respuesta sólida. La segunda pregunta que se encadena a la respuesta dada a partir de la primera interrogante, tiene la intención de que el niño razone sobre el porqué de su sí, pero el niño contesta que hay muchos y la maestra entonces no prosigue con preguntas que lleven a que el niño explique específicamente esta segunda contestación, sino que le presenta la tercera pregunta que desenlaza la oportunidad para conocer la actividad mental del niño y sobre todo darle la oportunidad de comprender y elevar sus procedimientos de conteo.

Como se ve la existencia de una serie de preguntas encadenadas para llegar a que el alumno presente sus razonamientos, no fue dada por la maestra, lo que inhibe que el niño prosiga y presente argumentos que muestren lo que piensa y puede hacer en cuanto al conteo.

Existe otra manera en que la maestra establece las preguntas interrelacionadas con diversas indicaciones acerca de lo que hacen los alumnos, cuya finalidad es que el alumno realice un conteo con secuencia numérica de manera estable y convencional con varios objetos.

Ma. ¿Ya sacaste las piedritas que necesitamos para llegar al sol?

Jennifer. /mira las piedras que sacó, son más de diez/

Ma. Vamos a contar cuántas piedras necesitamos para llegar al sol, cómo le podemos hacer para saberlo.

Jennifer. /comienza a contar en el caminito y cuenta los casilleros y se detiene hasta dónde se encuentra el sol/ uno, dos, tres, cuatro cinco, siete, nueve, ocho, once, doce.

Ma. Vamos a contar despacio.

Jennifer y Ma. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis /la maestra enfatiza la niña desde el 6 al 10/ siete, ocho, nueve, diez.

Ma. A ver Jennifer, tú sola cuenta hasta dónde está el sol/

Jennifer. 1,2,3,4,5,7,9,8, 11, 12, 10.....

En situaciones de conteos elementales por parte de los alumnos, aún con el planteamiento de preguntas articuladas con ciertas indicaciones que pretenden que el niño realice un conteo que sobrepase el que lo determina, no es posible lograrlo y se deja de insistir sobre la aceleración de este proceso, ya que en ocasiones no se puede seguir haciéndolo en ese momento, ya que en este caso la alumna vuelve a presentar el mismo tipo de conteo a pesar de que la maestra lo ha ejemplificado junto con ella y cuando le pide que cuente, presenta el conteo que la identifica desde un principio.

Lo que se presenta con la alumna es una actividad mental estática e inamovible en un tipo de conteo simple que la caracteriza y que con cantidades mayores a 5 elementos no se hace posible llegar a un conteo convencional estable más allá de esa cantidad. Sin embargo se requiere encontrar una forma de establecer preguntas, indicaciones y actividades que se propongan a los niños para que puedan continuar reafirmando y afirmando procesos de aprendizaje cada vez más complejos, en este caso tipos de conteo cada vez más elevados.

NIVEL 2.

1.- Conteo convencional estable-inestable con salto de etiquetas y asignación de dos etiquetas numéricas a un solo objeto.

2.- Conteo convencional estable con inestabilidad al finalizar el conteo.

3.- Conteo convencional estable con falta de coordinación numérica.

4.- Contar todo.

Estos cuatro tipos de conteo conforman el nivel intermedio de este proceso, que se caracterizan porque no son ya tan simples como los del nivel inicial, sino que se constituyen como aquellos conteos que han avanzado hacia otro nivel más complejo que el anterior, sin dejar de señalar que presentan sus propias dificultades por parte de los alumnos, con inestabilidad y estabilidad al contar, así como la falta de coordinación numérica en ciertos casos y con la presencia de contar convencionalmente con un regreso a

cierta inestabilidad nuevamente para poder contar los objetos presentes y saber decir cuántos son.

Este nivel intermedio ejemplifica la evolución a la que pueden llegar los niños del nivel inicial, también representa el peldaño anterior importante y necesario para avanzar hacia el nivel final del conteo de aquellos alumnos que se encuentran en este segundo nivel.

Las preguntas de la maestra pretenden hacer que los niños vayan hacia procesos reflexivos que les otorguen la oportunidad de ascender por niveles de conteo más altos. Están acompañados con una serie de indicaciones y acciones mostradas por la maestra al alumno con relación al conteo; que sin ellas no lograrían que el niño presente conteos distintos al que los caracteriza y dicha articulación de estos tres aspectos sirve para causarles duda, para hacerles ver sus equivocaciones y para que a través de éstas corrijan sus procedimientos para hacerlos pensar sobre lo que hacen, y que propicien respuestas sobre lo accionado.

Ma. Pon más que 6.
Nancy. 1,2,3,4,5,6,7,8, 10. 11, 13, 12, 14, 16. /puso 14 frijoles/
Ma. Cuántos pusiste Nancy.
Nancy. /Vuelve a contar igual/
Ma. Vamos a contarlas.
Ma. Y Nancy, 1,2,3,4,,5,6,7,8 /la maestra detiene el conteo/
Nancy. 10.
Ma. Vamos a dejar sólo estas piedras /9/ cuéntalas.
Nancy. 1,2,3,4,5,6,7,8,10.
Ma. /Separa una de las demás/ cuenta estas
Nancy. 1,2,3,4,5,6,7,8.
Ma. Si le ponemos otra y la conta-

mos después de las 8, tenemos 9, fíjate:
 1,2,3,4,5,6,7,8 y la que está acá 9.
 Cuéntalas tú.
 Nancy. 1,2,3,4,5,6,7,8, 9/ la maestra también lo dice/
 Ma. Cuál piedra sigu
 Nancy. 9.....

La articulación de preguntas, **indicaciones y demostraciones** de la maestra sobre el conteo, hacen que se dé una actividad mental en donde la niña primero manifiesta el nivel de conteo en que se encuentra ubicada en ese momento, luego al separar la maestra un objeto, ella realiza un conteo estable hasta el ocho, después de que la maestra le indica contar hasta ahí y luego al agregarse el otro objeto son 9, la alumna procede a realizar un conteo hasta el nueve sin inestabilidad de esta última etiqueta numérica, INCLUIR LA RESPUESTA DE LA NIÑA lo que reafirma cuando se le interroga sobre que sigue del ocho y ella contesta nueve. Al parecer la niña ha avanzado en designar a la secuencia de su conteo una palabra-número más como una correspondencia de ella con el objeto contado, lo que denota que ha movido su nivel de conteo.

a alumna comienza a tener una mejor correspondencia entre la palabra-número y los objetos a los que les asigna la etiqueta que les corresponde INCLUIR LA FRASE DE LA NIÑA. Por lo que se puede hablar de que realiza imágenes mentales para apreciar cuando menos la comprensión inicial de que los números se emplean para designar el valor cardinal de un conjunto y para diferenciar un

conjunto de otros conjuntos con distintos valores cardinales.

En este mismo nivel intermedio esta articulación de los tres aspectos anteriores no logra que otros alumnos logren mover su tipo de conteo que los personaliza, y además se rompe un seguimiento de preguntas encadenadas para conseguir que el niño logre un conteo más estable y lo que se da es una ruptura al cambiar con otra pregunta que no prosigue con lo que se estaba haciendo con anterioridad.

Chantal. 1,2,3,4,5,7,8,9,10 /sólo tiene 7 piedras/(se salta el 6 y al objeto siguiente le asigna 7 y 8, y al último le dice 9 y 10)

Ma. ¿Cuántas piedras tienes que sacar para llegar al sol?

Chantal. 10

Ma. ¿Y son las 10?

Chantal. 1,2,3,4,5,7,8,9, 10/cuenta igual otra vez/

Ma. Cuenta otra vez las que tienes.

Chantal. 1,2,3,4,5,7,8, 9 /cuenta hasta el cinco y luego al objeto 6 le dice 7 y 8, y al 7 le dice 9, toma una piedra más y la pone junto las otras/ 1,2,3,4,5,7,8,9,10 /cuenta al 6 como 7 y al 7 como 8, y al 8 como 9 y 10/

Ma. Vamos a contar si son 10.

Chantal. 1,2,3,4,5,7, 8, 9, 10 /cuenta así las 8 piedras que tiene/

Ma. Entre las dos vamos a contarlas.

Chantal. 1,2,3,4,5 /la maestra la interrumpe/

Ma. Cuántos llevas ahí.

Chantal. /Cuenta/ 5

Ma. ¿Y después del 5 qué número sigue?

Chantal. 7

Ma. Después del 5 sigue el 6, no el 7, fíjate yo voy a contarlas:1, 2,3,4,5,6,7,8,.....

Cuéntalas

Chantal. 1,2,3,4,5, /la mtra. le apoya a decirlo/ 6,7, 8,

Ma. Pon las piedras en el caminito.

Chantal. /lo hace, poniendo una piedra en cada casillero/

** Ma. ¿Cuántas te faltan para llegar al sol?

Chantal. /cuenta los dos casilleros que faltan de piedras/

Chantal. 2.

Ma. Sácalas y ponlas.
Chantal /saca primero una piedra y la pone,
luego toma otra y la coloca en donde está el
sol/

Como se observa la alumna cuenta con un conteo estable hasta cinco objetos, después omite un número y designa con dos etiquetas a un objeto; la maestra intenta con las indicaciones y demostraciones del conteo de su parte, de que la niña sobrepase el tipo de conteo que realiza, pero eso se rompe cuando no sigue este proceso hasta realmente ver si la niña lo logra o no al plantearle una pregunta (** INCLUIR LA PREGUNTA) que no permite que la alumna lo dé a conocer. Lo que se hace después es pedirle que coloque las ocho piedras sobre el camino y que ponga las dos piedras faltantes, lo que no conduce a mencionar que la niña comprendió el por qué se utilizan diez objetos para llegar al sol y mucho menos decir que sobrepaso su conteo con características inestables, lo que más bien se reafirma es que se mantuvo en el mismo tipo de conteo, y que si logró completar las diez piedras para llegar al sol, fue porque se le hizo corresponder las ocho que tenía arriba de cada casillero y sólo se le centró su atención en que se fijara cuántos casilleros faltaban de piedras, sin que la niña tuviera un reto que superar, solamente puso una piedra en el casillero siguiente y luego otra en donde se encontraba el sol. Además responde que faltan dos piedras al contar los dos espacios que quedan sin piedra hasta donde se encuentra el sol.

Esta forma de conducir la acción del alumno por parte de la maestra muestra que no es una manera para hacer que los niños lleguen a consolidar otro tipo de conteo más complejo del que poseen y éste queda en una posición que no mueve mentalmente al niño con relación al proceso de contar hacia otros conteos de mayor avance en el mismo nivel en que se ubica.

NIVEL 3.

- 1.- Conteo convencional y estable.
- 2.- Conteo convencional estable con correspondencia uno a uno.
- 3.- Conteo convencional estable con inclusión de clase.
- 4.- Contar a partir de.
- 5.- Conteo con posesión de la regla del valor cardinal y de la regla de la cuenta ordinal.
- 6.- Atribución de significados numéricos.

Los seis tipos de conteo anteriores forman parte del nivel final de conteo y que demuestran que los niños llegan desde el primero de ellos a un conteo ya convencional y estable, aunque diferenciándose porque logran en cada uno de ellos una serie de características que los determinan y los clasifican por ello en un conteo muy parecido en algunos aspectos pero diferente en algún otro, pero que cada uno proporciona la base para llegar al tipo seis que es atribuir significados numéricos a los objetos contados.

Las preguntas también se identifican como factor para ubicar y apoyar a los alumnos en estos distintos tipos de conteo, cuyo fin es como en los dos anteriores niveles no sólo saber en donde se encuentran sino en cómo se les conduce a lograr un nivel de conteo superior.

Las preguntas que más se utilizan en este último nivel del conteo van referidas a que el niño manifieste la cantidad que se tiene, después se le hacen preguntas para que de a conocer su razonamiento sobre el conteo realizado y se da un encañamiento de éstas con indicaciones y enseguida se plantean nuevamente las preguntas.

Ma. Alexis ¿cuántos pusiste?
 Alexis. 9 /tiene nueve frijoles puestos/
 Ma. ¿Cuántos frijoles son?
 Alexis. 9
 Ma. 9 son más que 6.
 Alexis. Sí
 Ma. ¿Por qué?
 Alexis. 9 tiene más que 6.
 Ma. ¿Cuántos tiene más?
 Alexis. /cuenta 7,8,9 , mencionando verbalmente / 3

Es posible observar que la actividad mental del alumno a partir de lo que realiza sugiere los conceptos que ya maneja con relación al conteo, ha encontrado ya las regularidades en sus acciones de contar y en los números por lo que ya maneja un orden estable de ellos, ya que demuestra que sabe que para contar es indispensable el establecimiento de una secuencia coherente.

Además ha logrado dar una etiqueta a cada elemento del conjunto una vez y sólo una. Por otra parte también sabe usar la regla del valor cardinal y la regla de la cuenta cardinal. Ha logrado agrupar conjuntos y sabe compararlos en cuanto a su equivalencia, no equivalencia y su magnitud en cuanto a si tiene “más” o “menos” objetos.

Con todos estos conceptos logrados el niño realiza una conservación de la cantidad que lo llevan a aprender reglas numéricas para razonar lógicamente sobre las relaciones que genera cuando emplea números.

Palabras finales

Una perspectiva surgida del análisis del proceso del conteo con base en los tres niveles y los distintos tipos que surgen al contar, lleva a tomar en cuenta que las preguntas son un elemento importante en un primer momento en saber cual es el tipo de conteo en que se encuentran los alumnos, pero sobre todo cómo propiciar y conducirlos a que evolucionen hacia distintos conteos a partir del que se encuentran, aunque también se ratifica que existen acciones docentes que no apoyan dicho avance en otros alumnos.

Todo depende de las preguntas, de cuál es su propósito y del cómo se plantean y con que otros aspectos se vinculan.

Las preguntas que más ayudan a que se den niveles de razonamientos son aquellas que piden respuestas de los alumnos, en las que den a conocer sus razones, explicaciones, sus formas de pensar y sus argumentos sobre lo que hacen. Siempre y cuando generen otro tipo de interrogantes que encadenadas con la anterior y con una serie de indicaciones y actividades mostradas por el maestro y ejecutadas por los alumnos para conducir a los niños a avanzar en su actividad mental y en la construcción de conceptos cada vez más sólidos que ha partir de situaciones concretas los guíen hacia representaciones mentales más firmes. Las preguntas que llevan a que el niño desarrolle procesos de aprendizaje, son aquellas que le permiten que piense sobre lo que se encuentra haciendo, las que lo guían y le aclaran los procedimientos acerca del conocimiento que aborda, y las que lo ayudan a reorientar lo que se encuentran haciendo.

Las preguntas que no ayudan a que los niños avancen en su proceso del conteo, tiene que ver sobre todo con una falta de articulación entre ellas, se les presentan preguntas que pretenden que las respuestas de los alumnos sean razonadas y proyecten sus argumentos, aunque como depende del tipo de conteo y del nivel en que se encuentra el niño, no las dan así, por lo que el accionar docente modifica y rompe con seguir pidiendo a los alumnos que los generen, aunque lo que se hace por parte de la maestra es plantearles otra pregunta que desvía la

situación hacia otro camino, pero que no ayuda a los niños a que susciten pensamientos reflexivos.

Con otros alumnos las preguntas utilizadas por la maestra para que los alumnos digan sus razones, reflexiones y argumentos desde las respuestas que dan, no propician movimiento intelectual. Sus contestaciones reafirman el nivel mental de conteo en que se les identifica, pero no sucede lo que se espera de ellos y por ello parece preciso respetar la maduración cognitiva y repensar la forma en que sería posible potenciarla o conducirla. Justamente el haber construido los niveles de conteo permiten señalar a qué niveles pueden acceder, y revisar las preguntas y acciones de la maestra, se convierten en objetos de innovación de la práctica para introducir nuevas relaciones entre las preguntas, las demostraciones y las indicaciones para lograr que efectivamente los alumnos accedan a niveles superiores de conteo.

Así las preguntas, no se tendrán que dejar de lado, mas bien estas han de acompañarse con otras estrategias que hagan que los niños alcancen niveles más altos de conteo y son las que hay que encontrar, ubicar, crear y aplicar con los niños. Mediante las preguntas los maestros pueden inquirir sobre los procesos mentales de los niños, mediante acciones que se pidan a los niños, estos pueden mostrar lo que saben, dominan y pueden lograr. A través de sus respuestas, y argumentaciones podemos saber

lo que comparan, de tal modo que solo por medio de su lenguaje y acciones es posible comprenderlos. En el caso particular del conteo es más fácil esclarecerlo cuando se tiene una tipología del conteo, en la cual cada tipo posee una serie de características que establecidas bajo la perspectiva de ciertos autores y tipologías construidas por quien investiga, da lugar a que sea más fácil delimitar el proceso cognoscitivo que el niño construye, sobre todo cuando se parte desde los tipos de conteo manifestados por ellos.

Bibliografía

BAROODY Arthur. "El pensamiento matemático de los niños", en Génesis del pensamiento matemático en el niño en edad preescolar". México, SEP-UPN, 1997.

BRISSIAUD Remi. "Dos formas de relacionar cantidades: contar y calcular", en Génesis del pensamiento matemático en el niño en edad preescolar". México, SEP-UPN, 1997.

BRISSIAUD Remi. "Un primer proceso de aprendizaje: de la acción de contar-numerar a la acción de enumerar", en Génesis del pensamiento matemático en el niño en edad preescolar". Antología complementaria. México, SEP-UPN, 1997.

LABINOWICZ. Ed. "Conteo flexible y eficiente", en Génesis del pensamiento matemático en el niño en edad preescolar". México, SEP-UPN, 1997.

LABINOWICZ. Ed. "El conteo en los niños de los primeros años: capacidades y limitaciones", en Génesis del pensamiento matemático en el niño en edad preescolar". México, SEP-UPN, 1997.

UNA PRÁCTICA DOCENTE BASADA EN EL LIBRO DE TEXTO: ELEMENTOS PARA SU ANÁLISIS

Ernesto Cisneros Palma

Introducción

Hablar de innovación de la práctica docente es un tema recurrente en la bibliografía contemporánea, más cuando se habla en torno al mejoramiento y transformación de las acciones que nos lleven al logro de mejores resultados educativos, aquellos que promuevan un cambio en el ser y el sentir de los educandos. De esta manera, la reflexión sobre lo que se hace y lo que se produce en el aula cobra auge hoy en día, toda vez que la exigencia del mundo globalizado conduce a desarrollar nuevas competencias que permitan a los individuos integrarse de manera eficaz en el contexto en el que se desenvuelven.

El presente trabajo es un avance de investigación que muestra, desde una perspectiva del quehacer docente cotidiano, cómo se puede realizar investigación des-

de el interior de la propia práctica, con la intención de conocerla para innovarla y hacerla más educativa.

Refiere al análisis y reflexión de los constitutivos de la propia práctica, lo que da sentido y orienta las acciones del docente, estos procesos permitieron observar que la lógica real de la práctica aquí desarrollada, está centrada en el manejo del libro de texto, esto implica que el no favorecen procesos cognoscitivos en los estudiantes de un grupo de sexto grado, contextualizado en una escuela de organización completa, situada en una colonia de la mancha urbana de la ciudad de León Gto., del turno matutino, a la que acuden alumnos de diversos niveles socioeconómicos y culturales.

La investigación sobre el tipo de acciones que se quieren describir y transformar en el contexto del aula escolar,

está determinada por un paradigma cualitativo fenomenológico (Goetz y Le Comte, 1988) al considerar que las interacciones de quienes participan en el hecho educativo, son acciones generadas por seres concretos y determinados por el contexto histórico social, con formas muy particulares de percibir la realidad en la que interactúan, además con intenciones y emociones que los hacen únicos e irrepetibles. Considerando también que la práctica contiene acciones y éstas requieren de la interpretación para comprenderlas, reflexionarlas y practicarlas.

El método de investigación que apoya este trabajo, por un lado es reflexivo por que se hacen cosas y se reflexiona sobre ellas (Gimeno y Pérez Gómez, 1988:55, Schön, 1992:36). Por otro lado alude al método crítico porque cuestiona la racionalidad de las cosas que se hacen siempre de la misma forma y con la misma intención (Pérez Serrano, 1998).

Se hace uso de instrumentación de corte etnográfico en la recolección y análisis de datos y en su posterior interpretación, al considerar que este método constituye un modelo general de investigación que aporta un enfoque de los problemas educativos más amplio, rico y completo, pues hace alusión al contexto en que se producen los hechos (Woods, 1993). Las interacciones entre los miembros de un grupo, sus valores, ideología, lenguaje, etcétera, juegan un papel significativo a la hora de interpretar lo que sucede en ese grupo humano.

También se apoya en instrumentos de la investigación-acción al tomar en cuenta su metodología: actuar- reflexionar- actuar, que se relaciona con el proceso de investigar la propia práctica: observo- registro- reflexiono- transformo (McKernan, 1999).

Para la recolección de datos se utilizó la observación participante en el contexto áulico y se complementó con las entrevistas a los alumnos, maestros y padres de familia. Posteriormente se realizó la interpretación de los registros a través del análisis de los datos, de las interpretaciones y definiciones del maestro y alumnos en la situación en la cual se ubican, de tal modo que esa situación sólo tiene significado a través de esas interpretaciones y definiciones.

La contrastación de la información recabada a la luz de la teoría construida en torno al objeto de investigación, permitió reflexionar sobre lo que se hace, para qué se hace y cómo se hace, con ello se pudo construir la lógica real, sustentada en el manejo del libro de texto como currículo, así como el conocimiento de los constitutivos de la práctica susceptibles de ser innovados.

A) El modelo de la propia práctica.

Al interior de la práctica docente se considera que algunas situaciones dependen de otras, es decir, existe una especie de encadenamiento o red que es necesario develar para intervenirla y transformarla.

De esta manera, y después de analizar las partes que estructuran la propia práctica, se observa una red de interacciones entre los elementos que la componen, y debido a su importancia en el quehacer cotidiano, es necesario cuestionar el papel que juega el uso del libro de texto, porque a partir de él se generan una serie de situaciones como son: las indicaciones generales de la actividad, la preparación, reparto y trabajo con material, la exploración de ideas previas, el trabajo en equipo, los ejercicios para los alumnos, el manejo del cuestionamiento, el manejo de los contenidos, las llamadas de atención, las indicaciones y los ejemplos y modelos en el pizarrón.

La revisión y análisis permiten ver que el uso del libro de texto influye en las diferentes actividades, e incluso la secuencia de la clase tiene como referencia fundamental el libro del alumno. Por ejemplo, en la clase donde se trabaja con frijoles, se pretende que con este material los niños realicen agrupamientos y desagrupamientos en unidades, decenas, centenas y unidades de millar, y se puede observar que la secuencia de acciones se basa en las actividades con indicaciones y ejercicios presentes en el libro de texto:

- Primero se da información general sobre la actividad que se va a desarrollar:

Mo. /saca el libro de texto de matemáticas de tercer grado y lo abre en la Pág. 40 y 41/ En el libro viene una tarea que describe allí, en el libro de matemáticas en la página 40 les dice que traigan un millar de frijoles, que traigan también una centena de frijoles y una decena

de frijoles; ¿Quién trajo la decena de frijoles?
Aos. /Algunos niños miran al maestro, otros voltean a verse, todos se quedan callados/

(R2, 23 Oct 2002, 1, S 20-21)

Nomenclatura: R (Registro), 2 (Número de registro realizado), Oct 2002 (Mes y año), 1 (momento de la clase), S (Número de segmento).

- Enseguida se prepara material y se organizan grupos de niños sentados en sillas individuales en torno a varias mesas dispuestas en el aula, donde colocan los frijoles, los cuadernos y los libros de texto con los que se realizan las actividades como a continuación se observa en la siguiente viñeta:

Mo. Ya estamos en equipos, son 8 equipos.
/da algunas instrucciones/ Vamos a sacar los frijoles, no los vamos a vaciar en la mesa, van a destapar el frasco que traigan, y ahí en el vaso van a poner una centena de frijoles. Pongan una centena de frijoles. ¿Cuántos frijoles van a poner en el vaso?

Aos. /no hay respuestas. Tocan con sus manos el material que trajeron, algunos platican entre sí. Un niño que no tiene material ve a sus compañeros luego el maestro le da un jarro de barro que esta en el locker/

(R2, 23 Oct 2002, 5, S 119-120)

En el texto de matemáticas de tercer grado, en el primer ejercicio de la lección “¿Cuántos frijoles hay?” se sugiere que los niños se organicen en equipos, y el docente da por hecho que se debe trabajar así para la organización del trabajo, por lo tanto procura que todos los niños se agrupen sin tomar en cuenta algún criterio.

- Luego pide a los niños que saquen el libro y lee las indicaciones allí escritas, en la tarea número uno de la lección, a la vez que pide atención para contestar las preguntas y señala la forma en que participarán para hacerlo:

Mo. Todos abriendo su libro en la página 40. Ya vamos todos a dejar de contar frijoles para poder empezar a contestar en su libro. /vuelve la vista al libro que tiene en la mano/ Dice: "Organízate en equipos, trae un frasco, vasos y tapas; ayuda a los niños a terminar su tarea. Contesta lo siguiente".

Aos. /algunos niños continúan contando frijoles, otros sacan su libro/

Mo. La pregunta primera es: "¿Cuántos frijoles hay en una decena?"

Aos. /contestan a la vez/ ¡Diez!

Mo. Vamos a levantar la mano los que sepan. ¿Cuántos frijoles hay en una decena?

Ao. Diez.

(R2, 23 Oct 2002, 6, S 138-143)

- También se preocupa cuando observa que algunos niños no tienen su libro en la mesa y detiene el curso de la actividad para cuestionarlos. Considera que al no trabajar con el libro los niños tendrán atraso en el ejercicio y, por lo tanto, en su aprendizaje:

Mo. Ya esta bien que tengan su libro afuera porque luego se atrasan. Janeth ¿Tú ya lo sacaste, verdad? ¿Allá también ya lo sacaron?, ¿En esa mesa ya lo sacaron?, ¿y tú ya lo sacaste? /señala a una niña que no tiene libro en la mesa/

Aa. No lo tengo...

Mo. ¿No lo traes, y entonces en qué vas a trabajar? ¿Hoy no vas a trabajar entonces? ¿Por qué no lo trajiste?

(R2, 23 Oct 2002, 6, S 152-154)

- Otra parte donde convergen las tareas del libro de texto y el desarrollo de la práctica se da cuando el maestro cuestiona a los estudiantes individualmente sobre conceptos que se manejan en la clase porque así se presentan en el libro de texto del alumno, por ejemplo: en la segunda tarea que se presenta se solicita que el estudiante trace una línea para unir las palabras "un millar", "una decena" y "una centena" con el dibujo del recipiente donde caben las cantidades de frijoles: frasco, tapa y vaso, de tal manera que los niños puedan relacionar una cantidad concreta de frijoles con el recipiente que ellos tienen en su mesa, lo cual les representa dificultad para lograrlo. El maestro pregunta por las cantidades de objetos contenidas en cada una de las colecciones denominadas centena y millar, y los niños responden nombrando cantidades como a continuación se observa:

Mo. ¿Cuántos frijoles hay en una centena?

Aos. /varios niños levantan su mano/ Yo, maestro... Cien, yo.

Mo. /pregunta por turnos a algunos niños que levantan su mano/ ¿Cuántos?

Ao. Cien.

Aa. Cien.

Mo. ¿Cuántos frijoles hay en un millar?; Grecia ¿Cuántos frijoles hay en un millar? ¿Tú sabes cuántos frijoles hay en un millar?

Aa. Mil.

Mo. ¿Cuántos Claudia?

Aa. Mil

Mo. ¿Cuántos hay Belén?

Aa. Mil.

Mo. ¿Cuántos hay en un millar?

Aos. ¡Mil! /en coro/

(R2, 23 Oct 2002, 7, S 158-170)

- Se puede advertir en el registro de la clase analizada, que los cuestionamientos del maestro se apoyan en las preguntas escritas en el libro de texto, por lo tanto están orientados a que los niños den respuesta en forma verbal, primero, y luego en forma escrita para completar el espacio después de las preguntas presentes en el mismo:

Mo. En los cuatro vasos, ubica los cuatro vasos. ¿Esos son vasos? ¿Cuáles son los vasos mijo? /le pregunta a otro niño/.

Ao. /señala con su dedo/ Estos.

Mo. Esos son vasos; ¿Cuántos frijoles tienen cada vaso? Erika; ¿Cuántos frijoles son en cada vaso?

Aa. Cien.

Mo. Entonces; ¿Cuántos frijoles hay en los cuatro vasos?... No se distraigan; ¿Cuántos Roberto?

Ao. Cuatrocientos.

Mo. ¿Cuántos? /señala con el dedo a otra niña/

Aa. Cuatrocientos.

Mo. Entonces vamos a contestar ahí en el cuarto renglón /del libro de texto/ “cuatrocientos frijoles”.

Aos. /algunos niños preguntan/ ¿Cuántos frijoles? ¿Cuatrocientos?

(R2, 23 Oct 2002, 8, S 226-235)

- Más adelante se observa que el maestro se apoya con el pizarrón, que está colocado en la pared del salón frente a los niños, para escribir números y realizar dibujos con la intención de apoyar el cuestionamiento y facilitar el razonamiento de los estudiantes como a continuación se presenta:

Ao. Dos mil.

Mo. Dos mil. En los dos frascos hay dos mil. /escribe el número en el pizarrón con un gis/

Y en los cuatro vasos; ¿Cuántos frijoles hay Karina, en los cuatro vasos?

Aa. Cuatrocientos.

Mo. Cuatrocientos. /escribe la cantidad con números en el pizarrón/ ¿Dónde hay más frijoles?

Aos. /varios contestan/ ¿En los frascos!

Mo. En los frascos. En los dos frascos hay más frijoles, y esa es la pregunta; ¿Cuántos frijoles más hay aquí? ¿Jessica! voltéese para acá. /se dirige a la niña/ ¿Cuántos frijoles más hay aquí, en estos dos frascos? /toma el gis y dibuja otro cuadro en el pizarrón/

Aos. /miran los dibujos del pizarrón/

Mo. ¿Cuántos son?

Aos. Dos mil.

(R2, 23 Oct 2002, 10, S 261-269)

Estas son las acciones que se manifiestan en el desarrollo de una clase, pero al analizar los registros de otras clases también se advierte que el maestro toma como modelo las actividades presentes en el libro de texto, en el mismo orden y bajo el mismo esquema, como en la clase donde se trabaja la lección “listones para los moños” en el libro del alumno, sin embargo en algunas clases se introducen algunos cambios que no se precisan en el libro como puede observarse en el siguiente registro, el cual consiste en un ejercicio con material al inicio de la clase y después de dar información general al grupo donde los estudiantes recortan una hoja en partes pequeñas para repartirla a los integrantes de cada subgrupo, de tal manera que a todos les toque una parte igual. Se realiza la actividad con el material proporcionado y al concluir la tarea el maestro vuelve al esquema del texto del alumno:

Mo. /se dirige hacia el escritorio y toma el

libro de texto, luego frente al grupo y con voz fuerte da indicaciones/ Miren, está en la página veinticuatro y veinticinco, se llama "Listones"... "Listones para los moños" pero antes, antes voy a pasarles una hoja. Voy a repartir a cada equipo nada más una hoja; ¿Si? Van a repartirla de tal manera que a todos les toque la misma cantidad. Se la voy dar a uno de sus compañeros, a uno del equipo, pero la van a repartir y a todos les va a tocar la misma cantidad. Pónganse de acuerdo de qué manera pueden dividirla o partirla o repartirla que a todos les toque lo mismo. Ustedes vean cuántas partes o cómo le pueden hacer para que a todos les toque igual. /pasa por lo equipos y da indicaciones/ ¿Quién reparte? Les debe tocar la misma cantidad; les tiene que tocar la misma, exactamente un pedazo igual de papel; ¿Si? /en los equipos los niños platican en voz alta/

(R6, 24 Sep 2003, 1, S 17)

Mo. Y más o menos, qué parte de lo que, del papelito; lo que te falta; ¿Qué parte será del papel?

Aa. Como un medio.

Mo. ¿Un qué?

Aa. Un medio.

Mo. Un medio. Aproximadamente un medio. /se dirige al grupo/ Vamos a dejar así las cantidades, no vamos a medir ahorita exactamente, pero en el libro viene un ejercicio donde sí van a tener que pensar partes exactas para poder contestarla en el libro. En ese libro viene una actividad que hace una persona. Hace moños para regalos. Para hacer los moños para regalos utiliza un listón de varios colores; ¿Si? Y la primera actividad está calculando, dice aquí /lee las indicaciones del libro de texto de matemáticas/ "Calcula el resultado del siguiente problema: se usan ocho metros de listón para hacer siete moños"; ¿Si? Aquí la unidad que están utilizando; ¿Qué unidad de medida es? ¿Qué unidad de medida están utilizando?

Ao. El metro.

Aa. Un metro.

(R6, 24 Sep 2003, 8, S 225- 231)

- Enseguida retorna al modelo presentado en el libro de texto del alumno, donde los estudiantes ya están reunidos en subgrupos de cinco a seis integrantes y realizan las tareas bajo la conducción del maestro. Posteriormente retoma el mismo esquema de preguntas abiertas al grupo donde los niños responden dando información a partir de nombrar cantidad, nombrar color, informar procedimiento o resultado:

Mo. Dices tú que... ¿Cómo le hiciste Jhosua?

Ao. Dividí ocho metros entre siete.

Mo. Ocho metros entre siete; ¿Cómo le hiciste tú Paola? Paola; ¿Cómo le hiciste tú?

Ao. Pero multipliqué ocho por siete. /un niño comenta con otro/

Aa. Está mal.

Mo. ¿Por qué Paola?

Aa. Porque es un punto uno.

(R6, 24 Sep 2003, 12, S 378- 384)

- Nuevamente se apoya en el pizarrón donde dibuja líneas, escribe números y hace esquemas que tienen que ver con los ejercicios y las tareas presentadas en el libro de texto, por lo cual se deduce que el maestro muestra seguridad al vincular sus acciones con las tareas que se presentan en el texto, además de buscar el apoyo de materiales existentes en el aula para dar a conocer el contenidos a los estudiantes:

Mo. En siete partes un metro. Un metro lo dividimos en siete partes: una, dos, tres, cuatro, cinco, seis. /señala con líneas en un segmento de recta dibujado en el pizarrón/ Ahí están siete partes; ¿Si? Pero son; ¿Cuántos metros son?

Aos. /algunos contestan/ Ocho.

Mo. Ocho metros. Quiere decir que ocho

metros los vamos a repartir todos en séptimos. /dibuja segmentos de recta en el pizarrón/ Finalmente un metro y un séptimo, un pedacito, es lo que corresponde a cada moño. Por lo tanto; ¿Cuál será el resultado muchachos?
Ao. Un séptimo.

(R6, 24 Sep 2003, 13, S 436- 438)

- Es así como en las diversas clases registradas, el maestro concluye los ejercicios del libro de texto a través de dar información sobre el contenido y de esta manera finalizan las tareas:

Mo. Cinco tercios. ¿Cuál?... Está aquí ya anotado. /señala en el pizarrón/ Otra. /señala a otro niño/
Aos. /levantan la mano/ ¡Yo! ¡Yo!
Ao. Cuarenta veinticuatroavos.
Mo. /escribe en el pizarrón/ Cuarenta veinticuatroavos. Todas estas. Bueno. A ver niños.
Aos. /hablan a la vez/ ¡Ya! ¡No!
Mo. Todas estas son fracciones equivalentes. Si las ubicamos en la recta numérica todas van a caer en el mismo punto.
Ao. ¡Ah sí!
Aa. Yo paso maestro.
Mo. Valen lo mismo. /señala en la recta dibujada en el pizarrón/ Sale. Eso es todo, muchachos. Ya terminamos; ¿Cómo ven?
Aos. /algunos platican en los equipos/

(R6, 24 Sep 2003, 36, S 1274-1283)

También en otra clase, cuando la tarea consiste en formar veleros de papel con cuadriláteros y triángulos de colores, el maestro vuelve a desarrollar la clase siguiendo la secuencia del libro de texto. Desde el inicio se leen las indicaciones allí descritas y poco a poco se van resolviendo los ejercicios, a veces con la participación de los niños y en otras es él quien da las respuestas “correctas”:

Mo. Fíjate bien. /se dirige al niño que dijo “barquitos”/ ¿Triángulos y qué? /ahora se dirige al niño que mencionó “triángulos y cuadriláteros”/

Ao. Triángulos y cuadriláteros.

Mo. Triángulos y cuadriláteros. /repite lo que el niño dijo/ Bien. Miren, Concha y sus compañeros recortaron para poder hacer unos barquitos, en cartulinas, roja, verde, amarilla y azul; ¿Cuántos veleros diferentes pueden armar? Es la primera pregunta que viene en su libro. A ver, ¿Quién quiere contestar esa pregunta? /se dirige a todos los niños/
Aos. /varios niños levantan su mano / Yo, yo maestro.

Mo. A ver tú m'ija. /señala a una niña /

Aa. Cuatro.

Mo. ¿Cuatro nada más? ¿A ver tú cuántas crees? /señala a otra niña/

Aa. Dieciséis.

(R4, 27 nov 02, 2, S 39-46)

De esta manera el libro de texto aparece como guía de las acciones del docente y de los estudiantes, quienes tratan de cumplir con las indicaciones y resolver los ejercicios allí preescritos. Estas realidades de la práctica cotidiana en torno a la definición de la situación que se relacionan con el manejo del libro del texto, generan espacios de intersubjetividad en distintos niveles (Wertsch, 1988), que se concretan en las interacciones del maestro y de los estudiantes y que se presentan en los diferentes momentos que la componen.

Al respecto, Wertsch (1988) ha identificado cuatro niveles sucesivos de intersubjetividad, en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, partiendo de esta idea de comprensión o definición de la situación. Para este autor, la intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten al-

gún aspecto de sus definiciones de la situación, hecho que puede establecerse en diferentes niveles.

1) El primer nivel se caracteriza por el hecho de que la definición de la situación del niño es tan diferente de la del adulto que resulta difícil la comunicación.

2) En un segundo nivel, aparentemente existe comprensión mutua entre niño y adulto acerca del objeto de interacción, sin embargo el niño aún no comprende la naturaleza dirigida a un objeto por lo que no es capaz de realizar las deducciones necesarias para interpretar las otras producciones reguladoras del adulto.

3) En el tercer nivel de intersubjetividad, el niño ya puede realizar las inferencias necesarias para interpretar las producciones directas del adulto. En este nivel se puede afirmar que ambos comienzan a compartir una definición de la situación.

4) En el cuarto nivel, el niño toma la responsabilidad de llevar a cabo la tarea. Hay una intersubjetividad completa entre el niño y el adulto, de tal manera que se consigue una definición de la situación compartida.

Progresivamente se van estableciendo comprensiones compartidas hasta llegar a niveles de intersubjetividad máximos que permitirán la autorregulación en la tarea por parte del niño. Con estas aportaciones, el mecanismo de significados compartidos nos informa sobre cómo el adulto ajusta la ayuda al niño consiguiendo progresivamente compartir con él niveles

mayores de intersubjetividad en la comprensión de la tarea o de la actividad.

En el siguiente cuadro se puede observar cómo se construye la intersubjetividad a partir de las interacciones y la negociación implícita del contenido en la práctica real.

Elemento de la práctica	Uso del libro de texto	Intersubjetividad generada
Saludo	No se utiliza el libro de texto.	Corresponde al nivel 1 (Wertsch, 1988) porque se establece acercamiento entre docente y estudiantes a través de una fórmula de cortesía.
Indicaciones generales sobre la actividad	Se da información sobre la actividad que se realizará en el libro de texto, a través de indicaciones, valoraciones, consejos y recomendaciones hacia los estudiantes.	Corresponde al nivel 1, porque se genera interacción relacionada con la información que el maestro da a los alumnos quienes las escuchan, a veces hacen preguntas o platican.
Preparación y reparto de material	Se siguen las indicaciones presentadas en el texto y se reparte el material a los estudiantes. En algunas clases el material que se prepara es el texto mismo.	Existe interés de los protagonistas para repartir, manejar el material y trabajar con él, por lo que se considera que se genera intersubjetividad de nivel 1.
Exploración de ideas previas	Aunque no existen indicaciones relacionadas con la exploración de ideas previas, el maestro hace preguntas a los niños, relacionadas con el tema del libro de texto.	Se origina intersubjetividad del nivel 1, a partir de las acciones que describe el docente poco a poco lleva a los niños a situarse en el plano de la evocación o de los recuerdos de vivencias anteriores que verbalizan posteriormente.
Organización en equipos	Se agrupa a los niños sin seguir algún criterio. La formación de los niños en subgrupos es sugerida en la mayoría de las lecciones del libro de texto.	De nivel 1, porque el docente da a conocer el contenido académico a través de acciones que orientan el quehacer de los niños quienes se limitan a seguir indicaciones y realizar lo que se les pide, sin tener conciencia del por qué o para qué.
Trabajo con el libro de texto	Se realizan las actividades indicadas en el texto, a través de preguntas, ejemplos, ejercicios, dibujos y otros gráficos. Los niños completan el texto.	Los alumnos cumplen las indicaciones y "completan" el libro de texto, mismo interés del docente quien se preocupa por dar a conocer el contenido a través de las actividades planteadas en el libro. De esta manera se genera intersubjetividad correspondiente al nivel 3.

Se puede observar que el trabajo en el aula, sostenido en la estructura del libro de texto del alumno, solo permite llegar a niveles de intersubjetividad de tipo 1 y 2, y solamente al trabajar siguiendo ejemplos y modelos proporcionados por el profesor o con material concreto, se puede arribar a la intersubjetividad del tipo 3, pero en ninguno de los casos se llega al nivel 4 que se considera óptimo porque el niño tomaría la responsabilidad de llevar a cabo la tarea y la intersubjetividad entre él y el adulto conseguiría una definición de la situación compartida por ambos (Wertsch, 1988).

Mo. – Ahora ustedes van a resolver solos el ejercicio no. 4, fíjense que el rectángulo también está dividido en 4 partes; ¿qué cantidades tiene el rectángulo más grande?

Ao. – Tiene 50 en la parte de arriba y 20 en un lado.

Aa. – Son 50 por 20.

Mo. – Y si multiplicamos 50 por 20; ¿Qué cantidad se obtiene?

Aa.- Son 100.

Mo. – Pasa al pizarrón a hacer la multiplicación. /el maestro escribe con gis en el pizarrón 50x20 para que el niño la resuelva, pone el 100 como resultado/

Mo. – ¿Ustedes creen que si ponemos 20 veces el 50 nos va a dar 100?

Aos. – No...

Aa. –Son 1000.

(R1, 9 oct 02, S 69-77)

En el ejemplo anterior se observa que las mediaciones del maestro no ayudan a que el niño sepa lo que tiene que hacer, es decir no realiza inferencias del propósito de la actividad, aunque otros niños pueden darse cuenta del procedimiento y

tratan de ayudar a su compañero dando información. Es esta forma de interactuar entre sí lo que hace que la intersubjetividad originada sólo llegue al nivel 2, porque no se dan los elementos necesarios para que sea el propio alumno quien pueda realizar las inferencias necesarias y tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Las implicaciones que tiene una clase que logra construir niveles de intersubjetividad de tipo 1 y 2, se observan en un pobre desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes en el aula:

Mo. ¿Tú cuántos crees que se pueden formar nada más, si sólo tuvieras triángulos rojos y cuadriláteros de los cuatro colores?; ¿Cuántos barquitos crees que podrían formar Anahí?

Aa. También dieciséis. /con voz que apenas se escucha/.

Mo. También dieciséis dice ella. /se dirige a todo el grupo/ ¿Por qué Anahí?; ¿Por qué dices que dieciséis?

Aa. Por que si todos fueran rojos, serían dieciséis barquitos.

Ao. Yo.../levanta su mano/.

Mo. ¿Es lo que dice, que si todos fueran dieciséis, si todos fueran rojos?; ¿Sí dice eso?. Haber léele bien... ¿Alguien más? /se dirige a todo el grupo/. Haber tú Ricardo./se dirige a otro niño/.

Ao. Nada más cuatro...

Mo. ¿Por qué Ricardo?

Ao. Por que nada más hay un color y son cuatro cuadriláteros...

Mo. ¿Cuál color?

Ao. El rojo. Porque si le ponemos un triángulo a cada cuadrilátero son cuatro...

(R4, 27 nov 02, 5, S 64-74)

En el fragmento anterior los niños contestan los cuestionamientos del profesor tomando en cuenta la información

en el libro de texto, por lo tanto sus respuestas se relacionan con la información que en él se proporciona y no en lo que su cognición construye de acuerdo al proceso que se intenta generar o a sus experiencias previas. Las preguntas y la interacción con los alumnos centralizan la información en torno al texto como hasta ahora se ha visto.

Lo mismo ocurre cuando se quiere favorecer la comprensión del contenido académico, existe pérdida del interés en el trabajo, y por consiguiente hay interrupciones en el curso de las acciones por las constantes llamadas de atención del docente y una excesiva preocupación por mantener el control de las acciones de los estudiantes.

Mo. Haber, ¿no estás haciendo nada Ramón?
 Ao. Es que estaba viendo cómo le hizo.
 Aa. Fue él...y ésta la aventó a Ramón /señala a una compañera/
 Mo. Pero ¿quién la aventó?
 Aa. Es que Ramón fue.
 Mo. Entonces no se esté quejando Ramón.
 Ao. ¿Por qué?
 Mo. Por que usted debe respetar primero a sus compañeros para que lo respeten.
 Ao. ¡No, yo no le aventé nada!
 Ao. No aventó nada maestro. /interviene para defender a su compañero/
 Mo. Dejen de estar aventándose cosas. Ya pónganse a trabajar. Ya no estén haciendo cosas que no van.
 Ao. No aventé nada maestro.

(R5, 11 dic 02, 9, S 214-225)

De esta manera el propósito esencial, lo educativo, se convierte en propósito secundario y de difícil acceso. Entendiendo lo educativo como la “forma metódica y

sistemática de socialización de las nuevas generaciones, cuyo proceso esta a cargo de los adultos que en las sociedades modernas están especializados en esta tarea para que los niños y jóvenes puedan incorporarse plenamente a la sociedad, no solo al campo laboral”(Gradiaga, 2001:5), esto implica entre otras cosas, la conciencia de los que educan para hacer esfuerzos especiales y lograr reducir las desventajas derivadas de la desigualdad que conlleva el origen social de los estudiantes.

B) La interpretación teórica.

Las anteriores situaciones que acontecen en la práctica cotidiana particular, relacionadas con el manejo del libro de texto en el aula, han sido analizadas y explicadas por diversos teóricos desde diversas perspectivas: desde los contenidos que los conforman, la estructura que los articula, las funciones que le otorgan los docentes hasta la concreción de las políticas educativas como objetivación de las aspiraciones liberales en sus luchas históricas, etcétera.

En algunas investigaciones de corte etnográfico realizadas en contextos escolares, se observó que al trabajar con los libros los alumnos se enfrentan a una doble exigencia, la de interpretar el texto y la de captar, a la vez, la interpretación del maestro (Rockwell, 1982). El proceso puede conducir a una mayor comprensión del conocimiento contenido en el libro ya que el maestro posee mayores ele-

mentos y antecedentes que aportar para encontrar el sentido del texto, para descifrar el conocimiento nuevo que comunica el libro. Lo importante es que dada la dinámica de la interacción, el conocimiento es transmitido más bien por medio de la interpretación verbal que ofrece el maestro, que por una lectura directa de los libros por parte de los alumnos. (Rockwell, 1982)

Según Labinowicz (1984) los libros de texto presentan algunas deficiencias cuando se estudian desde la óptica de Piaget, quien postula la observación de los niños como guía general. Considera que muchos libros de texto para niños están hechos por gente que muestra su pensamiento formal; estos libros a menudo parecen estar más preparados para impresionar a los adultos con lo mucho que sus niños van a aprender, pero carecen de la facultad de manifestar su sentir y su forma de pensar, por lo cual están alejados de sus necesidades. Manifiesta también que cuando se observa a los niños para obtener sus lineamientos, tres problemas se hacen evidentes en los libros de texto: contenidos de nivel inadecuado, falta de material manipulativo y exceso de confianza en los ejercicios gráficos y abstractos como puede observarse en la siguiente viñeta:

Mo. – Don Fermín tiene seis partes sembradas y dos más chicas; ¿qué plantas tiene sembradas?

Aos. – Aguacates, mameyes, mangos, naranjos y guanábanos.

Mo. – ¿Cuántas partes tiene sembradas con

aguacates?

Aos. – Son dos cajones.

Mo. – ¿Cuántas plantas de aguacate tiene?

Aa. – Son 20.

Mo. – ¿Cómo sabes que son 20?

Aa. – Porque son 10 y 10.

Mo. – ¿Cuántas plantas tiene un cajón de éstos?

Ao. – Son 100.

Mo. – ¿Y cuántos cajones son?

Aos. – Son 2... Son 200 aguacates. /Dos alumnos platican/

Mo. – ¿Cuántas plantas de aguacate son?

Aos. – Son 200 aguacates.

Mo. – Escriban la cantidad ahí en su libro.

(R1, 9 Oct 2002, 2, s 36-50)

Las intervenciones del docente se realizan a través de preguntas e información que se proporciona en el libro de texto del alumno a través de imágenes y gráficos que representan parcelas y plantas, objetos que son familiares para niños que habitan en un entorno agrícola o rural, pero no así para los niños que proceden de un contexto ciudadano que solo lo pueden llegar a conocer mediante la televisión o la información de otros textos, pero no se tiene la experiencia real, por lo tanto se recurre a la confianza en la información proporcionada en los libros de texto aunque ello no les garantiza un aprendizaje significativo.

Lo anterior está relacionado con la doble exigencia antes señalada, la mostrada en el libro de texto y lo que el maestro presenta como ejemplos, gráficos y escritos que los niños tienen que interpretar (Rockwell, 1982).

En este trabajo, el uso de los gráficos en el desarrollo de la clase se presenta

como dibujos en el pizarrón para apoyar el proceso de aprendizaje de los niños, se usan en forma simultánea a las indicaciones y a las preguntas del docente pero también a la actividad de los estudiantes al realizar los ejercicios. El uso de gráficos atrae la atención de los niños que se manifiesta cuando centran su mirada en el pizarrón, cuando hacen preguntas sobre lo que miran o cuando evocan recuerdos personales y los manifiestan verbalmente.

Mo. Cuando estamos. /toma un gis y dibuja una línea recta horizontal en el pizarrón/ Esta es el agua. Vamos a suponer que ésta es el agua...en la presa. No se si ustedes se hayan fijado en la presa, en medio hay como una construcción.

Ao. ¡Ha! ¡Una casita! /expresa un niño/

Mo. Como una casita. /sigue dibujando en el pizarrón/

Ao. Antes era como unos "destos".

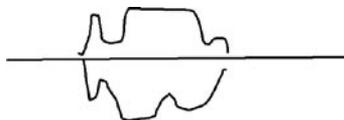
Mo. Parece una... Parece como un templo; ¿Verdad? No, es como un cochecito muy lento.



Ao. Es un cerro. Es una guerra...es una guerra. /refiere un tanque de guerra/.

Aa. ¡Ha! No.

Mo. Es una casa abandonada. No sabemos que sea, pero se ve ese reflejo de esa casita. Se refleja en el agua. /sigue dibujando/



Ao. Maestro, mi papá dice que esas eran unas construcciones.

Ao. ¡Ha, si es cierto!

Mo. ¿Eran qué?

Ao. Un templo de unos cerros que se inundaron.

Los resultados de otra investigación (Wittrock, 1973) revelaron que el papel de los gráficos empleados en una clase puede representar ideas matemáticas de uso común en muchos libros de texto gratuito de primaria; además comparte atributos de modelos concretos y simbólicos. De esta manera la justificación teórica y la evidencia empírica respecto a la unidad de modelos gráficos en el mejoramiento del aprendizaje indica que son menos claros que los otros dos modelos, así, los modelos gráficos proveen un puente o escalón intermedio entre los modelos concretos y simbólicos, y al aclararse la función de estos dos últimos consecuentemente se hará más clara la función del modelo gráfico.

Otros investigadores afirman que los libros de texto son materiales en los que se objetivan las reformas educativas que se han producido (Rockwell, 1995) y, si bien desde la oficialidad se plantean actividades de apoyo a los cambios curriculares (por ejemplo cursos de actualización, otros materiales de apoyo para los maestros), los docentes consideran que los libros se utilizan como material didáctico básico para dirigir y articular la enseñanza (Carvajal, 2001)

Otros trabajos realizados por Henson (1981)- citado por Güemes (1994)- en los cuales sostiene que existen diversas prácticas para el uso del libro de texto más o menos estandarizadas, en las cuales se observa que el maestro:

(R5, 11 dic 02, 4, S 154-165)

- Utiliza el libro de texto como currículo: donde el libro se entroniza como obra de expertos y es la autoridad máxima que informa sobre el qué y el cómo del desarrollo del currículo.

- Combina el texto con otros materiales, el texto sirve de auxiliar para orientar al docente en la selección de las tareas y los contenidos, pero es el profesor el que planifica y desarrolla el currículo.

- Sustituye el texto escolar por otros medios o materiales, donde el profesor prescinde del uso del texto y lo sustituyen por materiales elaborados por ellos o por los que el mercado editorial les ofrece.

Por otra parte, las investigaciones de Freeman et al. (1983) -citado por Área (1991)- después de realizar un estudio sobre el uso del texto por los profesores de escuela elemental, concluyeron cuatro estilos de profesor o formas para el uso del libro de texto:

- Dependencia del libro de texto: Se sigue el libro de texto lección por lección, durante todo el curso académico.

- Omisión selectiva: Se omiten algunas lecciones del texto, pero se sigue éste de forma lineal.

- Centrado en lo básico: El profesor se centra en los tópicos considerados por él, fundamentales. El texto se utilizaba sólo cuando presentaba contenidos relacionados con dichos tópicos.

- Gestión por objetivos: El profesor se limita a aplicar la lista de actividades que le recomiendan instancias ajenas a él, que son las que elaboran el currículo y el di-

seño de la enseñanza. Es decir, el sistema externo es el que define las unidades del texto que son desarrolladas en el grupo.

En todos los casos se advierte el papel preponderante del libro de texto en la práctica docente, como referente de las acciones y de la toma de decisiones en el aula.

Otros trabajos advierten que el libro de texto se convierte en el protagonista principal de la clase porque la mayoría del alumnado recibe la principal información a través de ellos acerca del mundo social, físico, matemático, lingüístico, etcétera, pues les selecciona qué conocimientos y qué destrezas deben ser transmitidos por la escuela y qué aprendizajes deben ser incorporados al conocimiento del alumnado (Güemes, 1994).

Sin embargo, es necesario comenzar a cuestionar el papel del libro de texto con relación al desarrollo del currículo, o cuál es el uso que hace de él el profesorado en los procesos de enseñanza aprendizaje en clase. Ya que, por algunas investigaciones, se sabe que en los meses siguientes a la apertura del curso se adoptan distintos tipos de práctica docente de uso del texto con las creencias, concepciones e ideología pedagógica del profesorado (Güemes, 1994).

También es indispensable conocer y documentar de qué manera los maestros de primaria, en especial los de primer grado, realizan el trabajo con el libro de texto gratuito de matemáticas y cómo lo transforman al manejarlo cotidianamente

(Carvajal, 2001). Es necesario develar las creencias y los supuestos que subyacen en torno a su aplicación en la cotidianeidad de las aulas.

Y tratándose de la práctica propia, una parte de estas creencias, valoraciones, saberes y experiencias acumuladas en el trabajo cotidiano, las cuales se han forjado como la propia historia profesional, consideran de gran importancia el uso del texto porque permite seguir un orden en la enseñanza del contenido y que, desde la planeación, existe un seguimiento de las lecciones porque se trabaja una tras otras en el orden que aparece en el texto. Las lecciones coinciden con los propósitos y con los contenidos, por lo cual es una manera fácil de realizar la planeación curricular de todo el ciclo escolar.

Las acciones principales del docente al trabajar con el texto, son las siguientes:

- Realiza exploración de ideas previas de los alumnos para comenzar a centrar la atención y el interés en el tema que se va a desarrollar.
- Se apoya en el uso del cuestionamiento abierto e individual.
- Se comentan experiencias personales y puntos de vista.
- Se trabaja con material concreto para completar el contenido del texto con las aportaciones de los niños dirigidos por el maestro, quien indica lo que deben poner en los espacios que se requiere completar.
- Durante el desarrollo de la actividad se realizan series de preguntas para que

los niños expresen sus ideas, puntos de vista o den información.

- En ocasiones se apoya la información del texto con dibujos, ejemplos e incluso operaciones escritas en el pizarrón. También se utilizan modelos que los niños deben seguir para facilitarles su aprendizaje.

Durante la clase se advierte que todos o un gran número de niños trabajan aparentemente al mismo ritmo, donde es difícil que algunos se adelanten porque el trabajo se hace en forma grupal y no se pasa a otro ejercicio si no se ha concluido con el primero. Si algunos se adelantan se les llama la atención para que no lo hagan. Al trabajar de esta manera se cree que el aprendizaje de los niños es uniforme. Ellos realizan el trabajo de acuerdo a las indicaciones y responden a las preguntas del texto o las que realiza el profesor, lo cual supone también la comprensión homogénea de los contenidos por parte del grupo y estas situaciones no permiten ver lo que cada niño construye o realiza en su micro ámbito.

Aa. ¿Si hacemos más se repiten? /cuestiona una niña al maestro/

Mo. Exactamente /los niños escriben en sus libros/ Seguimos muchachos, porque si no, se nos va a ir el tiempo.

Ao. "Péreme" maestro; todavía no termino.

Mo. ¿Cuántos veleros diferentes obtuvieron? /cuestiona al grupo/

Aos. ¡Dieciséis! /algunos contestan/

Ao. ¡Todavía no acabo!

Mo. /se dirige a algunos niños que aún hacen sus combinaciones/ Guarden sus figuras, sus cuadriláteros y sus triángulos en la bolsita, y vamos a contestar en el libro de matemáticas, en la última pregunta que está en la página sesenta." ¿Cuántos veleros diferentes se forma-

ron?" /lee la pregunta del libro/
 Aos. Dieciséis.../contestan algunos/.
 Mo. Ahí lo ponemos... Dieciséis... /señala en el libro de texto/
 Aos. Ya maestro.
 Mo. En la siguiente hoja; ¿Quién quiere seguir leyendo? /se dirige al grupo/

(R4, 27 nov 02, 17, S 236-246)

En la viñeta se observa que los niños trabajan en el libro de texto, aparentemente al mismo ritmo, pero algunos se atrasan en el ejercicio y lo manifiestan, aunque el maestro no los escucha. Se hacen preguntas abiertas para que informen el resultado, se dan indicaciones para realizar trabajo en el libro y se pide leer los cuestionamientos del texto para todo el grupo. Los estudiantes completan el libro de texto, algunos contestan a las preguntas abiertas y por lo general siguen las indicaciones prescritas por el profesor para contestar en el libro y realizar la actividad.

De esta manera al trabajar con el libro, simultáneamente con los cuestionamientos y los ejercicios, lleva a la homogeneidad de las acciones tanto del docente como de los estudiantes, que se observa cuando los niños hacen lo mismo en igual tiempo, sin que el maestro se preocupe por los que se atrasan, siguen un mismo esquema y ritmo de trabajo:

Mo. /dirigiéndose a un niño/ ¿Elías? ¿Cuántos metros de listón se utilizaron para cada moño?
 Ao. Y si sale seiscientos treinta y cuatro; ¿Lo ponemos?
 Mo. No sé. Hágalo y ahorita me dice su resultado. /dirigiéndose a todo el grupo/
 Concéntrense en lo que están haciendo mu-

chachos para que lo resuelvan bien. /se acerca a un niño/ Estamos aquí ahorita en este.
 /señala en el texto/ Estamos ahorita en este.

Aa. Diez.
 Aa. Son ocho metros.
 Mo. Estamos ahorita desde... Ahorita; ¿De un solo moño? ¿Cuántos metros de listón se utilizaron?
 Ao. ¿Metros?
 Mo. Metros de listón.
 Ao. O sea cada uno.
 Mo. Ahí dice. /señala el libro de texto/ Pero hay que poner que es un cálculo exacto; ¿He?
 Ao. /señala su resultado/
 Mo. Dímelo Andrés.
 Ao. Siete.

(R6, 24 Sep 03, 9, S 273-284)

En este ejemplo se observa que el maestro se preocupa por los alumnos que realizan otras tareas o ejercicios dentro del mismo libro de texto, pero también pide que resuelvan correctamente las actividades, con ello se prueba la homogeneización de las acciones y la intención de que todos los estudiantes resuelvan la tarea al mismo tiempo.

De lo anterior se desprende que, al seguir las mismas acciones se inhibe la creatividad:

Mo. Si; ¿A qué fracción equivale?
 Ao. A una fracción.
 Mo. ¿A qué?
 Ao. A dos séptimos.
 Mo. ¿A dos séptimos? ¿Un catorceavo son dos séptimos?
 Ao. /comenta en un equipo/ Uno punto catorce dieciséis.
 Mo. ¿Si? Punto catorce, dice que es igual a un séptimo.
 Ao. A dos.
 Mo. ¿Eso salió en la calculadora? ¿Eso salió en la calculadora? Ocho entre siete; ¿Sale un punto catorce? ¿Qué sale?
 Ao. Si, es que sale uno punto catorce, uno

punto catorce punto dieciséis.
Ao. Por un punto.

(R6, 24 Sep 03, 13, S 418-428)

Como se observa, los estudiantes son llevados a contestar lo que el maestro les cuestiona y sus acciones se encaminan a dar la respuesta correcta sin tomar en cuenta el proceso, ni las estrategias implementadas para dar esas respuestas.

Por otra parte, también se rompe con el aprendizaje significativo y no se promueven procesos cognitivos que permitan a los niños desarrollar competencias para revolver sus problemas cotidianos.

Mo. Un séptimo. Si lo hacemos aquí en el metro, lo tenemos que hacer, lo tenemos que partir; ¿En cuántas partes un metro? ¿En cuántas partes dividimos un metro?
Aos. /varios contestan/ En siete partes... en siete.

Mo. ¿En cuántas?

Aos. /varios a la vez/ En siete.

Mo. En siete partes un metro. Un metro lo dividimos en siete partes: una, dos, tres, cuatro, cinco, seis. /señala con líneas en un segmento de recta dibujado en el pizarrón/
Ahí están siete partes; ¿Sí? Pero son; ¿Cuántos metros son?

Aos. /algunos contestan/ Ocho.

Mo. Ocho metros. Quiere decir que ocho metros los vamos a repartir todos en séptimos. /dibuja segmentos de recta en el pizarrón/ Finalmente un metro y un séptimo, un pedacito, es lo que corresponde a cada moño. Por lo tanto; ¿Cuál será el resultado muchachos?

Ao. Un séptimo.

(R6, 24 Sep 03, 13, S 432-439)

De ésta manera, cuando el maestro es quien realiza los ejercicios en el pizarrón

para mostrar a los estudiantes el resultado correcto y los cuestiona para que ellos repitan la información proporcionada, no se construyen procesos cognitivos ni se favorece el aprendizaje significativo.

Al romper con el proceso de aprendizaje también se limita la generación de espacios de intersubjetividad donde el contenido en juego sería compartido por el docente y los estudiantes, pero como se vio en el apartado anterior, los niveles de intersubjetividad a los que se llega con frecuencia corresponden al nivel uno, dos y esporádicamente al tres, donde el aprendizaje parece reducirse a identificar gráficas, manipular datos, imágenes, nombrar cantidades, etcétera, que están en los libros y reproducirlos en otras situaciones. Por ejemplo cuando se trabajó con los frijoles, se observa que las respuestas de los niños parten de un tipo de cuestionamiento del docente que solicita que le informen cantidades pero no los invita a reconstruir los objetos o darles un significado a partir de experiencias previas en el contexto de la clase, lo que se pretende es completar el libro de texto.

En una práctica articulada con esta lógica se pierde la oportunidad de construir aprendizajes significativos porque es necesario que los estudiantes relacionen los nuevos aprendizajes a partir de sus ideas previas, entendiéndolo como un proceso de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto y de nuevo equilibrio otra vez” por lo tanto, al trabajar de

esta manera no se logran los propósitos planteados como formas del aprender a aprender. (Ballester, 2002:16)

Mo. A ver mi amigo de esta fila, el de este equipo; ¿Cuántos frijoles hay en los cuatro vasos? Fíjate bien en la pregunta; ¿Cuántos frijoles hay en los cuatro vasos?
 Aos. Yo, yo maestro /levantan su mano y se paran de su lugar/.
 Mo. En los cuatro vasos, ubica los cuatro vasos. ¿Esos son vasos? ¿Cuáles son los vasos mijo? /le pregunta a otro niño/.
 Ao. /señala con su dedo en el texto/ Estos.
 Mo. Esos son vasos; ¿Cuántos frijoles tiene cada vaso?, Erika; ¿Cuántos frijoles son en cada vaso?
 Aa. Cien.
 Mo. Entonces, ¿Cuántos frijoles hay en los cuatro vasos?... No se distraigan; ¿Cuántos Roberto?
 Ao. Cuatrocientos.
 Mo. ¿Cuántos? /señala con el dedo a otra niña/.
 Aa. Cuatrocientos.
 Mo. Entonces vamos a contestar ahí en el cuarto renglón, cuatrocientos frijoles.
 Aos. /algunos preguntan/ ¿Cuántos frijoles, cuatrocientos?

(R2, 23 Oct 2002, 8, S 224-235)

Se advierte que el maestro hace preguntas a los niños para ubicarlos en la información del libro, en las imágenes y en los espacios vacíos para completar el texto, pregunta por cantidades de objetos y también pide identificar otros, así, los niños se limitan a nombrar cantidades y a escribirlas en el libro. Ante esta situación no se permite realizar operaciones mentales más elaboradas porque se limitan a identificar y evocar verbalmente objetos y cantidades.

En esta práctica, homogeneidad no equivale a aprendizaje porque no se respeta la individualidad y el proceso particular, todos trabajan al mismo tiempo, pero no todos lo entienden igual, porque mientras el maestro trabaja con algunos niños a través de las preguntas otros se distraen o platican y es cuando recurre a llamar la atención, además no se toman en cuenta las experiencias previas de los estudiantes.

Otras veces se “adorna” el texto con frases estilizadas, pero es un adorno puntual, a veces incorrecto y cuya única pretensión, por parte del profesor, es que el alumnado comprenda lo que el texto dice, porque lo importante son los conceptos del libro de texto. No se produce, en estos casos, una reflexión o punto de vista distinto al texto (Güemes, 1994), lo cual se traduce en un exceso de confianza a los contenidos por parte del profesor y en la creencia de que son portadores de la verdad irrefutable por parte de los estudiantes.

Mo. ¿Eso salió en la calculadora? ¿Eso salió en la calculadora? Ocho entre siete; ¿Sale uno punto catorce? ¿Qué sale?
 Ao. Si, es que sale uno punto catorce, uno punto catorce punto dieciséis.
 Ao. Por un punto.
 Mo. ¡Ha muy bien! Permítanme. /se dirige a todo el grupo/ En la calculadora muchachos; los que la hicieron por el método de la calculadora o la división; ojo, les va a salir un fracción mucho más grande. No nada más es uno punto catorce, porque el punto catorce, el punto catorce sólo, no es un séptimo. Es una fracción cercana al séptimo pero no es el séptimo exactamente. ¿Si? Por eso la división no nada más es el punto catorce, hay

otros números. Esos otros números indican también una parte de fracción. Quiere decir que la división no es exacta. Entonces los que la hicieron por esa división van a tener ese error de cálculo. Es una fracción menor. Ésta es menor que el uno un séptimo. Si lo convierten en decimales, el un séptimo viene saliendo como en uno, uno punto, como en el punto quince más o menos; ¿Si? Aos. /miran al maestro en silencio/ Ao. Más chico.
 Mo. Un séptimo. Si lo hacemos aquí en el metro, lo tenemos que hacer, lo tenemos que partir; ¿En cuántas partes un metro? ¿En cuántas partes dividimos un metro? Aos. /varios contestan/ En siete partes... en siete.
 Mo. ¿En cuántas? Aos. /varios a la vez/ En siete.
 Mo. En siete partes un metro. Un metro lo dividimos en siete partes: una, dos, tres, cuatro, cinco, seis. /señala con líneas en un segmento de recta dibujado en el pizarrón/ Ahí están siete partes; ¿Si? Pero son; ¿Cuántos metros son? Aos. /algunos contestan/ Ocho.

(R6, 24 Sep 03, 13, S 426-437)

En el ejemplo se muestra que algunos niños usan otros recursos, como la calculadora, para resolver un problema de fracciones, sin embargo el procedimiento difiere al que se contempla en el libro de texto, el cual sugiere dividir segmentos de recta que representan metros de listón para asignarle un número racional, y en este caso se alude a una fracción representada como número decimal producto de una división. Esta situación imprevista conduce a que el maestro realice la reflexión y muestre el resultado correcto, por lo cual recurre al manejo de conceptos del libro de texto y no da oportunidad a que el niño exprese o argumente

sus hipótesis, con ello refuerza el sentido del libro como el portador de la verdad absoluta.

Por otra parte, se ha logrado observar en algunas investigaciones que los docentes que realizan prácticas de apoyo parecen tener su origen en una tendencia por facilitar el trabajo de los niños, aunque a veces esto suponga la priorización de un procedimiento sobre otros posibles e incluso, dado que no se promueven otro tipo de estrategias de solución, el procedimiento propuesto por los maestros se erija como el “mejor” procedimiento, es decir, el camino que los niños deben seguir para llegar al resultado (Carvajal, 2001).

Según los estudios realizados con docentes mujeres (Carvajal, 2001), los textos son modificados en la práctica. Se trata de cambios presentes en todos los grupos y con todas las docentes con las que se trabajó, aunque adquieren distintos sentidos y alcances de acuerdo con la historia particular de cada profesora observada. Estas modificaciones son evidencias del proceso de transposición didáctica en la práctica docente.

Los cambios que se introducen llegan a romper con los planteamientos del currículum oficial y con las expectativas que, desde diferentes instancias, se producen con respecto al trabajo de esta asignatura (Chavelard, 1991) citado por Carvajal (2001).

Todas las investigaciones realizadas en torno al uso del libro de texto en el aula,

ponen de manifiesto que el eje central de una buena enseñanza no está en el tipo de medios o materiales utilizados, sino en el uso que se haga de ellos. A partir de lo anterior, cabe la posibilidad de realizar modificaciones en el uso del libro de texto del alumno, de tal manera que no se entronice su contenido como la verdad inmutable, antes bien, se requiere de un trabajo conjunto entre maestro y estudiantes que busquen reconstruir los conocimientos, posibilitando con ello la generación de nuevas ideas basadas en las experiencias propias que superen o trastoken lo plasmado en los textos, sin embargo no deben perder de vista los contenidos como un referente más para el aprendizaje.

De acuerdo con los resultados de las investigaciones anteriores se pueden establecer algunas conclusiones aplicables a la práctica docente propia, donde:

- El uso del libro de texto en el aula, tiene que ver con la forma como el docente concibe el aprendizaje, por lo cual realiza cuestionamientos a los alumnos al creer que con ello se impulsa su pensamiento, sus ideas y se favorece la reconstrucción del objeto de estudio, que se manifiesta a partir de evocar experiencias en torno al tema de estudio.

- Aún más profunda, subyace la concepción del “control” como un prerequisite para crear condiciones favorables para el aprendizaje, así como la confianza excesiva depositada en la estructura del libro de texto, de tal manera que se cons-

tituye como el eje rector de las acciones desplegadas por el docente, pero sin la posibilidad de generar espacios de intersubjetividad con los estudiantes.

- Para el docente protagonista de este trabajo, se observa que su práctica se asemeja a las características señaladas en estas investigaciones, porque otorga poca confianza a los estudiantes y se manifiesta cuando pasa por los lugares y cuestiona a los niños en forma individual, también cuando apoya en la tarea o cuando da las respuestas “correctas”.

- Se concibe el libro de texto como un auxiliar didáctico muy importante, pero cuando se prescinde de él, se toman decisiones para realizar la actividad y trabajar con el contenido planeado con otras estrategias. Puede decirse que el texto es el eje articulador pero de manera flexible, porque a veces se realizan otras actividades como apoyo en el manejo de los contenidos vertidos en el texto.

Con el análisis anterior se puede afirmar que la lógica real de la propia práctica tiene como eje articulador el trabajo con el libro de texto, y construirla de esta manera significa que las creencias, saberes y supuestos que el docente posee, lo constituye como currículo y le atribuye una confianza absoluta como portador de la verdad, por lo tanto las acciones del maestro están orientadas a dar a conocer el contenido, y de ahí se desprende el manejo del cuestionamiento, las indicaciones y las instrucciones para trabajar con el libro de texto, y constantemente

las llamadas de atención como control de las acciones de los estudiantes.

Esta situación tiene diversas implicaciones que repercuten en dos vertientes: por un lado, al maestro lo conduce a la desprofesionalización por su dependencia al libro de texto, también lo convierte en un profesor “envolvente” que da poca confianza a los procesos de sus estudiantes y continuamente los está orientando o dirigiendo, además la homogeneidad de su enseñanza no respeta los niveles de desarrollo individual.

Por otro lado, los procesos cognitivos que se generan sólo permiten a los estudiantes evocar y verbalizar experiencias, sin posibilidad de generar procesos de reflexión, comprensión, argumentación, metacognición, discusión, etcétera, así como la construcción de aprendizajes que verdaderamente sean significativos para ellos y que les permita ser competentes en los ambientes en que se desenvuelven. Además las acciones del docente tampoco toman en cuenta la subjetividad desplegada en el aula y por tanto no crean espacios de intersubjetividad de nivel 4 (Wertsch, 1988), en el que los intereses y la motivación de los estudiantes, así como los esfuerzos del docente, estuvieran centrados en los propósitos planteados.

C) Lo positivo de una práctica sustentada en el uso del texto.

Las investigaciones confirman que existen diversos usos del libro de texto, y

su efectividad real como ayuda didáctica depende del uso que el profesorado pueda hacer de ellos (Heyneman, 1981).

Con las investigaciones actuales se sabe que no todo lo que se hace con él tiene aspectos negativos, es necesario rescatar los aspectos favorables de una clase sustentada en su aplicación y con ello lograr la transformación hacia una práctica con mayores productos educativos.

Actualmente se han realizado transformaciones radicales en el contenido y en la presentación de los ejercicios en los textos, por lo cual es necesario destacar la importancia del papel que juega el maestro al utilizarlos durante el desarrollo de las clases, ya que depende de su buen juicio, espíritu crítico y creativo para impulsar el conocimiento de los estudiantes que atiende, siendo ellos los que realicen el proceso de aprendizaje pertinente a sus necesidades e intereses; bajo el supuesto de que toda propuesta, al llevarse a la práctica, es modificada por quienes la ponen en funcionamiento, tanto por la lectura y apropiación que hacen de ella, como por las circunstancias particulares y cotidianas del quehacer escolar en que se lleva a cabo, lo cual abre la oportunidad al docente investigador de mover su práctica hacia donde él quiere con la posibilidad de transformarla.

Algunos resultados preliminares demuestran que con frecuencia los maestros dan indicaciones adicionales para trabajar el libro de texto y éstas se basan en el conocimiento que han adquirido acerca

de las dificultades que los niños tienen al trabajar con ejercicios similares (Carvajal, 2001). Este tipo de ayudas modifican el sentido de la propuesta de enseñanza de las matemáticas, que busca promover en los niños la habilidad de plantear sus propios procedimientos de resolución con un doble propósito: partir de sus conocimientos previos y reconocer que una misma situación puede resolverse de maneras distintas, y con estas acciones se favorece su pensamiento estratégico.

En el aula también se producen situaciones, donde facilitar el trabajo no modifica sustancialmente la actividad, porque se considera que al realizar variaciones en la presentación de la misma se puede perder su organización y por tanto su propósito. Ahora el maestro tendrá que confiar más en sus alumnos y permitirles que se equivoquen, con ello estarán en posibilidad de ampliar sus aprendizajes al experimentar nuevas estrategias y confrontarlas con las ya construidas.

De acuerdo con Rockwell (1995) y Remillard (2000) citados por Carvajal (2001) el libro de texto gratuito es el material que de manera “más objetiva” muestra los cambios introducidos en los planes y programas de estudio. Quizás por ello en algunos casos los libros, hasta cierto punto, vertebran el trabajo docente hasta constituirse como currículo, como en el presente trabajo, donde la lógica real de la práctica es una lógica vertebrada con el uso del libro de texto y esta lógica es la que se puede potenciar

con nuevos ingredientes sostenidos en el análisis y reflexión de las acciones (Bazdresch, 2000).

Las investigaciones han demostrado que el estilo de uso del texto por los profesores es como currículo y autoridad máxima en el aula, lo que posibilita un estilo de profesor “envolvente”, que conduce a la desprofesionalización por la dependencia que genera y que ha suscitado las más duras críticas contra ellos (Güemes, 1994). Según la autora, el libro de texto no sólo sirve para planificar el currículo sino que, además, hace posible su desarrollo práctico. Podría definirse como el mediador curricular, aunque se supriman capítulos o temas, se trabaja alrededor del texto y éste sirve para adquirir conocimientos culturales o curriculares que en él se desarrollan.

Sin embargo se abre la posibilidad de cuestionar y analizar el papel del libro de texto en la lógica de la propia práctica, como currículo, con la posibilidad de rearticular su uso para innovarla, resignificarla y posicionar la subjetividad de los actores como un elemento de orientación del quehacer cotidiano en las aulas.

Manifiesta la investigadora que otro de los estilos que maneja el profesor con respecto al texto, es el uso como pretexto para suscitar la reflexión. Los contenidos culturales pueden, o no, ser extraídos del texto. No es el libro de texto el que hace de mediador del currículo sino el profesor, por lo que su papel es de mediador y no el texto como regulador de la activi-

dad de los protagonistas, y es hacia este punto donde el maestro puede orientar su práctica.

Entonces, es el maestro quien tiene la oportunidad de darle un uso racional y práctico al libro de texto, fundamentándolo en un análisis reflexivo, donde su manejo se convierta en pretexto para favorecer los procesos cognitivos de los estudiantes y las competencias necesarias para desenvolverse en el medio sociocultural.

D) Hacia dónde se mueve la práctica.

La práctica como objeto de estudio y campo de acción para la innovación requiere ser resignificada, es decir, requiere que a cada uno de sus constitutivos se les de un nuevo espacio y tiempo dentro del transcurrir diario, de esta manera se le dará una nueva fisonomía para orientarla hacia lo educativo.

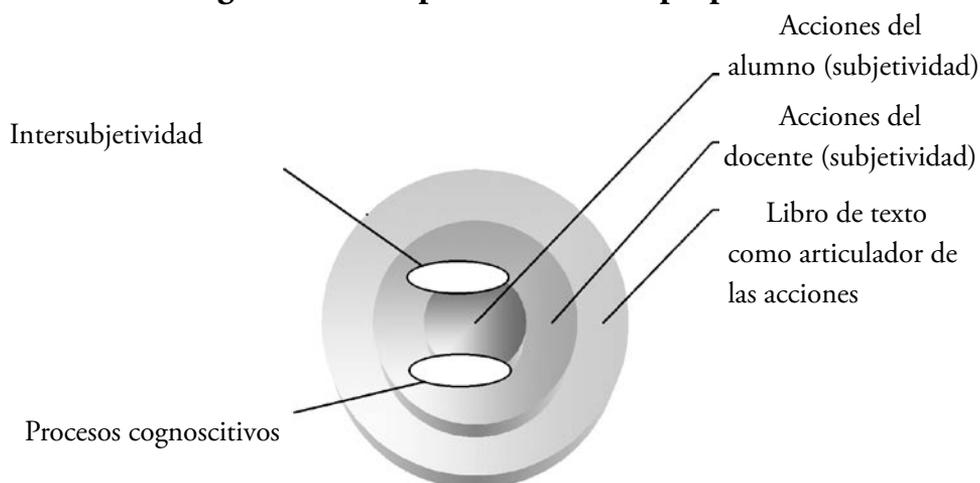
Miguel Bazdresch (2000: 41) manifiesta que la práctica como conjunto de acciones intencionadas para provocar transformaciones en el ser, en el sentir, en el actuar, en el pensar de los individuos, es susceptible de innovación y cambio, y de acuerdo con esta premisa, la práctica se articula a partir de varios constitutivos o “conjunto de elementos” que permiten distinguir una acción intencional. Estos son el contexto de la práctica (social, histórico, cultural); la subjetividad de los participantes como telón de fondo de las

interacciones, la intersubjetividad entre los participantes, el contenido en juego, el modelo o forma particular de presentar el contenido, y el proceso cognoscitivo construido realmente en la práctica (Bazdresch, 2000:48).

A través de la indagación de estos constitutivos en la práctica real, en la cotidianeidad, es como se puede llegar a comprender su lógica, a su sistematización. Ahora bien, conocer lo que articula, lo que le da sentido a la práctica real, brinda la posibilidad de innovar. En este sentido lo que se puede modificar en la lógica de la práctica real, objeto de este trabajo, es el conjunto de elementos que tienen que ver con el modelo, con la subjetividad, con la intersubjetividad y con el proceso cognoscitivo.

Después de un análisis reflexivo y holístico de lo que articula la propia práctica y reconocer sus aspectos positivos y negativos al sustentarla en el libro de texto, se redefine su empleo como recurso didáctico, a la vez que se retoman las fortalezas descritas en los estudios anteriores. En este sentido la práctica propia se mueve hacia estos espacios como áreas de oportunidad de crecimiento profesional.

Lógica real de la práctica docente propia



- Lo que se puede cambiar es la función del libro de texto como eje rector de toda la práctica, desde el inicio de la clase el maestro tendrá como propósito fundamental favorecer que los estudiantes pongan en práctica y fortalezcan sus procesos cognitivos, para ir más allá de los que actualmente se producen, a través de diversas situaciones, concretas y contextualizadas en su realidad, en lo que han vivido y que forman parte de sus horizontes.

- Para ello es importante que el maestro conozca las características de los niños, desde su entorno escolar, situación familiar y social y sobre todo, el contexto sociocultural donde se desenvuelve y que moldea u orienta las acciones del estudiante dentro del aula.

- Que el docente realice una revisión constante de su propia subjetividad, ana-

lice sus concepciones, creencias y supuestos que orientan su quehacer cotidiano en torno a lo educativo, de tal manera que potencialice la transformación de sus propias acciones.

- Con los elementos anteriores el maestro investigador tendrá la oportunidad de darle una nueva fisonomía a la metodología real, (el libro como currículo) al planear y orientar su quehacer hacia resultados educativos de mayor calidad, donde el uso del texto sea una herramienta más de toda la gama que tiene a su disposición. Con estos cambios sencillos a la lógica de la práctica se visualiza un mayor control de las variaciones que se presentan, y así, el maestro podrá responder adecuadamente a ellas.

- No se quiere renunciar a la subjetividad de los protagonistas sino retomarla como elemento omnipresente de cual-

quier práctica social, siendo la educativa una práctica donde intervienen sujetos, por lo tanto se requiere darle su importancia y a partir de ella generar nuevos espacios para el aprendizaje. Bajo este nuevo esquema, el texto se convierte en un vehículo o centro de interés a partir del cual la intersubjetividad entre los protagonistas se manifiesta en las vivencias del trabajo diario y contextualizan el hecho educativo.

Bibliografía

- Area Moreira, Manuel (1991) “Los medios, los profesores y el currículo” Sendai. Barcelona.
- Ballester Vallori, Antoni(2002) “El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula” 1ª edición, España. [Consulta en línea 4 de Marzo de 2008: http://www.aprendizajesignificativo.com/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf]
- Bazdresch Parada, Miguel (2000) “Vivir la educación, Transformar la Práctica” Guadalajara, Secretaría de Educación de Jalisco.
- Carvajal Juárez, Alicia L. (2001) “El uso del libro de texto visto desde la etnografía”. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 6. Nro. 12. Mayo-Agosto. (<http://www.comie.org.mx/revista.htm>).
- Cisneros Palma, Ernesto.
Auto registro 1. 9 /oct./ 02, 6 p.
Auto registro 2. 23 /oct. /02, 17 p.
Auto registro 4. 27/ nov./02, 31 p.
Auto registro 5. 11/ dic./02, 26 p.
Autoregistro 6. 24 Sep 03, 29 p.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. (1988) “Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y aprendizaje” s/e, Madrid,
- B. Goetz y Margaret Le Comte (1988) “Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa” Morata, Madrid.
- Güemes Artiles, Rosa M. (1994) “Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos”. Tesis Doctoral no publicada. La Laguna: Universidad de La Laguna.. Consulta de la Base de datos de TESEO en Internet. (www.mcu.es/TESEO/)
- Gradiaga Kuri, Rocío (2001) “Retos y condiciones de desarrollo: La profesión académica en México en la última década”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Enero-Abril , Vol 6, número 11, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
[consulta en línea 3 de Marzo de 2008 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001107.pdf>]
- Heyneman, S. (1981) “Textbooks and achievement in developing countries: what we know”. Journal of Curriculum Studies.

Labinowicz (1984) “Introducción a Piaget” Fondo Educativo Interamericano, México,

McKernan, James.(1999) “Investigación-acción y currículum” Morata, Madrid,

Pérez Serrano, Gloria (1998) “Investigación cualitativa. Retos e interrogantes”, Tomo I. La Muralla, Madrid.

_____ (1998) “Investigación cualitativa. Retos e interrogantes” Tomo II. La Muralla, Madrid,

Rockwell, Elsie (1982) “Los usos escolares de la lengua escrita”. En Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (Comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI. Buenos Aires,

_____ (1995) “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”. En: La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México,

Schön, Donald A (1992) “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones” Ed. Paidós, Barcelona,

Wertsch, James V. (1988) “Vygotsky y la formación social de la mente”, Paidós. Barcelona,

Wittrock, M.C. y Bull, B.L. (1973) “Imagery in the learning of verbal definitions”, British Journal of Educational Psychology,

Woods, Peter (1993) “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa”, Paidós, Barcelona.



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

