

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA**

**UNAN - MANAGUA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS**

**DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL**



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA**

UNAN - MANAGUA

Análisis de las *teorías implícitas* sobre enseñanza aprendizaje en el pensamiento de docentes de Lengua y Literatura y su relación con cinco modelos pedagógicos

**Tesis para optar al título de doctor en Gestión y Calidad de la Educación**

**Autor:** Ricardo Orúe Álvarez Ruiz

**Tutora:** Dra. Norma Cándida Corea Tórrez

**Managua, Nicaragua. Febrero de 2020**

***Dedicada a:***

*Zoe Ariadna Álvarez Zamora*

*Lena Itzel Álvarez Zamora*

*y*

*a nuestro angelito que nos cuida desde el cielo.*

## **AGRADECIMIENTOS**

A Zobeyda Zamora Úbeda, mi compañera y madre de mis hijas, por las diferentes formas de apoyo en todo este proceso, especialmente en la fase de culminación

A mi madre Victoria Ruiz por su apoyo en la fase de culminación de este proceso

Agradezco a los cuatro docentes que de forma paciente y muy responsable llenaron los instrumentos que se necesitaron para esta tesis

Mi más sincero agradecimiento a mi tutora Dra. Norma Corea por su asesoría, dedicación y comprensión.

No puedo dejar de agradecer a los jueces expertos quienes estuvieron anuentes a validarme los instrumentos utilizados en esta investigación: Dra. Maribel Avendaño, Dra Nora Cuadra, Dra Erika Velázquez y Dra Johana Tórrez

## Resumen

La investigación *análisis de las teorías implícitas sobre enseñanza aprendizaje en el pensamiento de docentes de Lengua y Literatura y su relación con cinco modelos pedagógicos* parte de la necesidad de conocer si las concepciones sobre enseñanza – aprendizaje que manejan los docentes deben transformarse, y qué se debe hacer para generar dicho cambio. Se elige investigar sobre este tema por considerarlo necesario en la búsqueda de la mejora de las prácticas docentes, las cuales solo se podrán transformar si les precede un cambio de mentalidad. La indagación acerca del pensamiento docente se hace a partir del constructo de las teorías implícitas porque este presenta una visión sistemática de las creencias y concepciones de los docentes y dicha imagen sistémica ayuda a discernir ideas sobre lo arraigado de las ideas de los maestros. En concreto, se indagó sobre las ideas implícitas que manejan 4 docentes de la asignatura de Lengua y Literatura teniendo como guía para el análisis los modelos pedagógicos tradicionalista, conductista, constructivista, humanista y sociocrítico. Para recabar los datos se aplicó una metodología hermenéutica en la que los datos cualitativos se obtuvieron a partir de la redacción de metáforas, relatos y reflexiones sobre la práctica docente. El análisis se realizó siguiendo las pautas del análisis del discurso debido a que este ofrece las herramientas para extraer ideas implícitas de los textos de los informantes. Los resultados de la investigación muestran que el modelo tradicional y el humanista predominan en el pensamiento de los cuatro docentes consultados, se observó también que el modelo constructivista y conductista aparecen en menor medida y que el modelo sociocrítico está ausente en 3 de los 4 docentes. En la discusión de resultados se precisa que lo tradicional guía la lógica del pensamiento de los 4 docentes. Por otro lado, las acciones de maestro y alumno, la metodología y la evaluación se evidencian bastantes relacionadas entre sí por guiarse por ideas tradicionalistas. Toda esta enseñanza academicista se acompaña de unas relaciones maestro- alumno guiadas por el modelo humanista. Esta relación de paradigmas provoca que los docentes posean propósitos educativos humanistas que no se alcanzan porque estos no tienen seguimiento en la metodología y la evaluación. Un hallazgo destacable es que, aunque el modelo constructivista tuvo poca presencia, los cuatro docentes exteriorizan una necesidad de implementarlo. Se concluye el trabajo expresando

que los docentes presentan ideas que no solo se ajustan a los diferentes contextos, sino que los maestros, en realidad, manejan una teoría implícita que poseen unos principios y supuestos invariantes que se superponen a los contextos. También se concluye que la posibilidad del cambio depende de qué tan arraigado esté cada modelo en el pensamiento de los docentes y que el cambio solo puede ocurrir si los docentes son capaces de lograr el auto reconocimiento de los modelos pedagógicos que guían sus ideas sobre enseñanza-aprendizaje. La investigación finaliza con unas implicaciones en las que se sugiere un proceso que lleve a los docentes a reflexionar con el fin de que se vuelvan conscientes de las ideas que guían su pensamiento sobre el acto educativo.

### **Abstract**

The research Analysis of the implicit theories of teaching and learning in the thinking of language and literature teachers and their relationship with five pedagogical models starts from the need to know if the conceptions of teaching and learning of the teachers have to change, and how deeply rooted they are in order to promote their change. Research on this subject was chosen because it is considered necessary in the search for improvement of teaching practices, which can only be transformed if a change of mentality precedes them. Research on teacher thinking is done based on the construct of implicit theories because it presents a systematic vision of the beliefs and conceptions of teachers, and such a systemic image helps to discern about the rootedness of teachers' ideas. Specifically, we investigated the implicit ideas used by 4 teachers of Language and Literature using as a guide the traditionalist, behavioural, constructivist, humanist and socio-critical pedagogical models. A hermeneutic methodology was applied to collect the data, in which qualitative data were obtained from the writing of metaphors, stories and reflections on teaching practice. The analysis was carried out following the guidelines of discourse analysis because this offers the tools to extract implicit ideas from the informants' texts. The results of the research show that the traditional and humanist models predominate in the thinking of the four teachers consulted. It was also observed that the constructivist and behavioural model appear to a lesser extent and that the socio-critical model is absent in 3 of the 4 teachers. In the discussion of the results, it was pointed out that the traditional model guides the logic of the thinking of

the four teachers. On the other hand, the actions of teacher and student, the methodology and the assessment are quite coherent because they are guided by traditionalist ideas. All this academic teaching is accompanied by teacher-student relations guided by the humanist model. This relationship of paradigms causes teachers to have humanist educational purposes that are not achieved because they do not have follow-up in methodology and evaluation. A noteworthy finding is that, although the constructivist model had little presence, the four teachers exteriorize a need to implement it. The paper concludes by stating that the teachers present ideas that not only fit the different contexts, but that the teachers, in fact, handle an implicit theory that has invariant principles and assumptions that are superimposed on the contexts. It is also concluded that the possibility of change depends on how rooted each model is in teachers' thinking and that change can only occur if teachers are able to achieve self-recognition of the pedagogical models that guide their ideas about teaching and learning. The research ends with some implications suggesting a process that leads teachers to reflect in order to become aware of the ideas that guide their thinking about the educational act.

## Contenido

1. Introducción .....	1
Objetivos .....	9
2. Marco teórico .....	10
2.1 Modelo pre-científico: tradicional-academicista .....	10
2.2 Modelo conductista-Taylorista .....	19
2.3 Modelo constructivista.....	38
2.4 Modelo humanista .....	65
2.5 Modelo sociocrítico .....	77
- Cuadro resumen de los modelos pedagógicos .....	95
2.6 El estudio del pensamiento docente: creencias, concepciones y teorías implícitas .....	98
3. Diseño metodológico .....	112
3.1 Programas de investigación de la educación .....	112
3.2 Proceso-producto.....	114
3.3 Tiempo y aprendizaje .....	115
3.4 La cognición del alumno y la mediación de la enseñanza.....	116
3.5 Ecología del aula.....	116
3.6 Nuestro posicionamiento metodológico.....	120
3.7 Tipo de estudio.....	125
3.8 Métodos hermenéuticos para un constructo implícito .....	126
3.8.1 Reflexión sobre la acción.....	126
3.8.2 El relato como indagación hermenéutica .....	129
3.8.3 La metáfora como método de indagación .....	132
3.9 Instrumentos y validación .....	135
3.10 muestra .....	135
3.11 Ruta del análisis e interpretación de resultados.....	137
4. Análisis de los datos .....	138
4.1 Análisis del primer instrumento: metáforas creadas por los docentes .....	138
4.1.1 Método de análisis .....	138
4.1.2 Análisis de metáforas del docente A.....	141
4.1.3 Análisis de metáforas del docente B .....	152
4.1.4 Análisis de metáforas del docente C .....	160

4.1.5 Metáforas propuestas por el docente D .....	174
4.2 Análisis del segundo instrumento: relatos de los docentes.....	182
4.2.1 Método de análisis para el segundo y tercer instrumento .....	182
4.2.2 Análisis de relatos del docente A .....	191
4.2.3 Análisis relatos docente B .....	204
4.2.4 Análisis relatos docente C .....	212
4.2.5 Análisis de los relatos del docente D.....	225
4.3 Análisis del tercer instrumento: guía de reflexión .....	239
4.3.1 Análisis de las reflexiones del docente A .....	239
4.3.2 Análisis de las reflexiones del docente B .....	250
4.3.2 Análisis de las reflexiones del docente C .....	261
4.3.3 Análisis de las reflexiones del docente D .....	278
5. Resultados .....	299
5.1 Introducción a los resultados .....	299
5.2 Modelos pedagógicos vinculados al docente A .....	301
5.3 Modelos pedagógicos vinculados al docente B .....	314
5. 4 Modelos pedagógicos vinculados al docente C.....	329
5. 5 Modelos pedagógicos vinculados al docente D .....	348
6. Interpretación de los resultados .....	366
Primer objetivo: Determinar los modelos pedagógicos presentes en el pensamiento de los docentes.....	366
Segundo objetivo: Determinar la forma en que los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje se relacionan en la teoría implícita que los docentes manejan sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. ....	371
Tercer objetivo: Especificar la sistematicidad de las teorías implícitas que los docentes manejan sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.....	381
Cuarto objetivo: Identificar en el pensamiento de las docentes pautas para promover el cambio de sus concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.....	384
7. Conclusiones.....	389
8. Implicaciones: propuesta para el cambio del pensamiento pedagógico de los docentes.....	395
9. Bibliografía .....	402
Anexos.....	415
Instrumento 1: metáforas de los docentes.....	416



Instrumento 2: Relatos de los docentes .....	417
Documento para validación del instrumento 3 .....	418
Resultados de la validación .....	432
validación experto 1 .....	443
Validación experto 2 .....	446
Validación experto 3. ....	449
Validación experto 4 .....	452
Instrumento 3 (guía de reflexión) posterior a validación .....	455
Metáforas docente A .....	457
Metáforas docente B.....	459
Metáforas docente C.....	461
Metáforas docente D .....	464
Relatos docente A .....	467
Relatos docente B .....	471
Relatos docente C.....	473
Relatos docente D .....	476
Guía reflexiva del docente A .....	478
Guía reflexiva del docente B .....	481
Guía reflexiva del docente C .....	484
Guía de reflexión del docente D.....	488
Síntesis y agrupamiento de metatextos del docente A .....	495
Síntesis y agrupamiento del docente B.....	503
Síntesis y agrupamiento de metatextos del docente C.....	513
Síntesis y agrupamiento de metatextos del docente D .....	521
Cuestionario de confirmación docente A.....	529
Cuestionario de confirmación docente B.....	532
Cuestionario de confirmación docente c .....	535
Cuestionario de confirmación docente D .....	537

## 1. Introducción

La presente investigación surge del interés inicial de realizar un análisis de la práctica docente por la importancia que este tipo de estudio tiene para cualquier institución educativa que desee aplicar iniciativas de cambio y mejora docente. Sin embargo, el análisis del actuar del maestro se movió, como centro de esta investigación, a un segundo plano a partir de las primeras indagaciones teóricas sobre el tema. Uno de los primeros textos consultados fue *La evaluación de la docencia desde la investigación y la intervención profesional*, y de manera concreta el capítulo “Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia”. Este apartado fue fundamental para entender que la práctica docente no se logra entender realmente si no se llegan a conocer las creencias y concepciones que los maestros poseen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Si una institución educativa desea aplicar iniciativas de cambio y mejora docente debe hacer estudios sobre las ideas que los maestros tienen sobre enseñanza-aprendizaje. A propósito de esto Díaz et al (2010) expresan que

El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. La manera en que estos procesos mediadores operan, depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen, y de sus concepciones acerca de las diferentes dimensiones de lo educativo.(pp, 2-3)

También en este trabajo se comparte la propuesta de la siguiente cita extensa de Solís (2015):

Las creencias [...] juegan un rol importante cuando se plantean reformas educativas. Los docentes elaboran su propia lectura de las propuestas, de las reformas educativas, a partir de sus creencias que se construyen desde sus experiencias como estudiantes y maestros. Desconocer las formas de pensar de los profesores podría dificultar la

comprensión de las propuestas de cambio y limitar su aplicación (Gregorie, 2003, citado por Rosales, 2009) convirtiéndose, en buena cuenta, en un “autosabotaje” de cualquier reforma educativa. Por el contrario, ahondar en las creencias docentes les permitirá a ellos mismos generar procesos de reflexión sobre su propia práctica pedagógica, su relación con el cambio y la consiguiente mejora de las mismas. (p.233)

Sobre este mismo asunto Pozo (2008) expresa que tanto en España como Hispanoamérica se han puesto en marcha procesos de revolución educativa, de reforma educativa, que pretenden implementar nuevos modelos y nuevos enfoques dirigidos al cambio de las prácticas educativas, pero la realidad social de las aulas se ha visto muy poco afectadas o en menor medida afectadas por esos cambios, modelos y teorías de lo que sería deseable. Dicho de otra manera, se ha cambiado mucho el discurso sobre lo que hay que hacer en educación, pero la práctica real en las aulas ha cambiado en menor medida. Esta situación plantea el problema de por qué aunque los gestores de los procesos educativos -tanto administradores, directores, profesores, maestros, maestras e incluso alumnos y alumnas- llegan a conocer nuevos enfoques, estos enfoques no calan o llegan a la práctica. Una de las posibles interpretaciones de esta situación es que en realidad acceder a los nuevos modelos educativos, a las nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje supone para todos esos agentes educativos un verdadero cambio en sus concepciones, en sus modelos, en sus formas de interpretar lo que pasa en un aula. Las reformas educativas requieren de los docentes, profesores, gestores educativos un cambio en sus concepciones sobre qué es enseñar y qué es aprender, porque en los últimos años, en las últimas décadas, la gestión social del conocimiento ha cambiado de manera muy radical y sin embargo, la gestión de ese mismo conocimiento en las aulas apenas ha cambiado.

Por tanto, en esta investigación se considera que si una institución educativa, cualquiera que sea, aspira a transformar su modelo educativo debe tener en cuenta que ineludiblemente debe reflexionar sobre las creencias y concepciones de los docentes, de lo contrario el modelo educativo cambiará en documentos oficiales, pero aquellos encargados de ponerlo en práctica no lo aceptarán ni lo implementarán. Por ello, se considera muy necesario indagar las

creencias y concepciones docentes como un aporte que brinde ideas útiles para desarrollar procesos de cambio en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua.

Considerando lo anterior, la presente investigación centra su objeto de estudio en el pensamiento del profesor, campo de estudio que nace a partir de la premisa que “el comportamiento de los profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones” (Shavelson citado por Shulman, 1989. P, 33). Por tanto, este eje de investigaciones entiende que para comprender la realidad de la práctica docente y tratar de mejorarla no basta con quedarse en el plano manifiesto: el de las acciones del maestro, sino, también, tener en cuenta la dimensión no observable: la mente.

Este programa de investigaciones acerca de la cognición de maestro ha tenido distintos acercamientos. Así hay estudios de pensamientos preactivos e interactivos de los profesores en relación con los procesos genéricos de enseñanza, hay estudios sobre el conocimiento práctico de los docentes, trabajos sobre la comprensión y representación de la materia por parte de los profesores mientras enseñan determinados temas (Shulman, 1989).

Nuestro campo de estudio es más cercano a los estudios sobre concepciones o creencias de los docentes, trabajos como los de Entwistle (2001,2004) y Ponte (2006) por mencionar los más conocidos. Sin entrar en la distinción entre concepción y creencia, la cual discutimos en el marco teórico, nuestro trabajo se centra en las ideas, creencias u opiniones que los maestros tienen sobre el proceso enseñanza aprendizaje, esto es: metodología, rol del maestro, rol del docente, concepción de aprendizaje, evaluación.

Este trabajo, entonces, indaga lo que los maestros conciben sobre esos distintos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje, pero bajo la consideración de que estas ideas no siempre están explícitas en las opiniones de los maestros. Por ello, en concreto se trabaja desde el concepto de teorías implícita, las cuales Pérez et al (2006) definen como un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos. En este sentido, las concepciones del aprendizaje no constituirían ideas aisladas sino verdaderas teorías que

estarían respondiendo a un conjunto de restricciones cuya manifestación variaría en coherencia y consistencia según los contextos, situaciones y circunstancias.

La adopción de este concepto nos llevó a tomar la decisión de considerar también como objeto de indagación la concepción que los docentes tienen del propósito del acto educativo y de la elaboración del conocimiento. De tal manera que el gran propósito de esta investigación era encontrar no solo las ideas que los docentes tienen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, sino también la coherencia de estas. Y de esta manera traer al campo de lo explícito una serie de supuestos implícitos que los docentes tienen sobre la práctica educativa.

Considerando nuestro objeto de estudio específico: las teorías implícitas de los docentes, y nuestro interés por el cambio de pensamiento en los docentes, puede resumirse nuestro problema de investigación en la siguiente pregunta:

**¿Las teorías implícitas que poseen los docentes permiten identificar la necesidad y la disposición a adoptar cambios en sus concepciones sobre enseñanza-aprendizaje?**

Como antecedente y guía principal de este trabajo hemos adoptado el trabajo que varios autores presentan en el texto *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (2006)*. En este libro se encuentran un conjunto de investigaciones que demuestran como los docentes ejercen su práctica a partir de un conjunto coherente de ideas sobre la enseñanza. El trabajo de Marrero (2010) *El pensamiento reencontrado* fue otra guía porque nos sugirió indagar las teorías a partir del contraste de las ideas con los modelos pedagógicos existentes.

Algunas investigaciones en el ámbito hispano que anteceden a nuestro trabajo son:

La tesis de Lobos (2012) *Teorías implícitas de profesores y estilos de aprendizajes de estudiantes de la carrera de psicología*. La investigación se hizo en la escuela de psicología de la Universidad Mayor en Temuco, Chile. A los docentes se les aplicó el cuestionario de

teorías implícitas de Marrero. Este cuestionario consta de 162 ítems consistentes en proposiciones o afirmaciones que contienen ideas o principios relativos a cinco teorías culturales o científicas sobre la enseñanza, detectadas por su autor (Marrero) mediante análisis historiográfico: tradicional, técnica, activa, constructivista y crítica. En los resultados se obtiene que los profesores de la carrera de Psicología de la ciudad de Temuco presentan teorías implícitas de enseñanza de naturaleza activa y tecnológica y en menor medida de carácter crítica y tradicional.

La tesis de Sánchez Galván (2017) quien en el contexto mexicano indaga las teorías implícitas de los docentes de una escuela normal acerca de la enseñanza. El enfoque de dicha investigación es cualitativo bajo la postura de que el investigador no puede ni debe separarse o alejarse del objeto y los sujetos de estudio ya que la vida es subjetiva e intersubjetiva, por lo que él contribuye también a producir el o los contextos en los que desea realizar la investigación. Los resultados de esta investigación no se vinculan mucho con nuestro trabajo porque no se hacen considerado los modelos pedagógicos.

Otra tesis que trabaja las teorías implícitas es *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula* de Loo Corey (2013). En este trabajo se indaga acerca de la posibilidad de acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene un grupo de 17 profesores maristas de Historia, Lenguaje y Religión a partir de la observación de su práctica pedagógica en aula. Los resultados muestran contradicciones en la práctica y el pensamiento de los docentes, así como la poca presencia del modelo socioconstructivista, precisamente en una institución que ha hecho una opción explícita por una concepción socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje y que ha invertido más de una década en su instalación.

Gamboa (2013) estudia las teorías implícitas sobre el aprendizaje en profesores de la universidad de la Salle en Colombia. Los resultados de esta investigación muestran que en los docentes investigados no hay una teoría implícita que predomine fundamentalmente sobre otras, aunque en cierto grado hay algunas que se hacen más visibles. Este análisis, además,

da cuenta de cómo funcionan y pueden reconocerse otras teorías simultáneamente de acuerdo a lo que el profesor piensa.

Gómez y Guerra (2012) realizan un estudio en el que indagan sobre las diferencias entre las teorías implícitas entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía. Para la recolección de datos se empleó un cuestionario de 19 dilemas referidos a situaciones cotidianas de la vida escolar. Cada dilema tiene tres posibilidades de respuesta, representando cada alternativa un enfoque teórico distinto: el enfoque directo, interpretativo o constructivista, para interpretar dicho fenómeno. Los dilemas se refieren a seis dominios específicos sobre los cuales se aplican estas teorías. Estos son: la enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes, la motivación, la evaluación y la relación entre capacidades y contenidos. Entre los resultados más significativos está el hallazgo de una enseñanza catalogada como “en transición”, puesto que los docentes cuentan con un perfil teórico tendrán la misma probabilidad de interpretar situaciones desde el enfoque tradicional que desde un enfoque constructivista, sin que exista mayor consciencia sobre su existencia. Otro resultado significativo es que en los docentes en ejercicio tiene bajo impacto la formación continua en las concepciones del aprendizaje y la enseñanza. Esto es especialmente importante cuando se considera que, para asumir la reforma educacional, estos programas debieran orientar a los profesores con nuevas teorías y estrategias metodológicas coherentes con dichos enfoques. Por ello se sugiere abandonar los talleres intelectualmente superficiales, desconectados de temas profundos del currículo y del aprendizaje, además de fragmentados y no acumulativos.

Ros-Garrido, Navas y Marhuenda (2017) indagan sobre las teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo con el objetivo de comprender en qué medida son dispares las teorías implícitas del profesorado de la modalidad formación e inserción y la modalidad colectivos. La investigación es de orientación cuantitativa basada en un método descriptivo. El instrumento utilizado es la adaptación del “Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza”. El análisis de contenido de la estructura resultante de los análisis factoriales realizados permite establecer tres orientaciones de la enseñanza con sentido teórico que permiten concluir que las teorías implícitas u orientaciones de la

enseñanza del profesorado de formación profesional para el empleo son diferentes dependiendo del colectivo al que van dirigidas las acciones formativas.

En estos trabajos se indaga usando métodos como la observación (Galván, 2017 y Loo Corey, 2013), la entrevista semiestructurada (Galván, 2017, Gamboa, 2013) la entrevista a profundidad (Galván, 2017), el cuestionario de dilemas (Gómez y Guerra (2012) y un cuestionario a partir de afirmaciones (Lobos, 2012, Ros-Garrido, Navas y Marhuenda, 2017). Todos estos métodos, nos parece, se caracterizan por dar la oportunidad a los participantes de elegir consciente o inconscientemente su respuesta y ubicarse en una determinada teoría que proyecte la imagen de sí mismo que el maestro consultado desea proyectar. Por ello, en esta investigación se ha optado por ocupar como métodos la redacción de metáforas, la escritura de relatos y el uso de la reflexión. Estos métodos piden al maestro que escriba sus ideas sin tener la posibilidad de elegir una respuesta u orientar una respuesta hacia determinada teoría. Se trata de métodos que buscan que el maestro hable sin pensar que sus palabras lo ubican en una determinada teoría o creencia. Por ello, nos parece que otro aporte de este trabajo es el uso de unos métodos eficaces para extraer el pensamiento implícito de los maestros consultados.

La estructura de esta tesis doctoral está constituida de los apartados siguientes:

La primera parte corresponde a la parte introductoria que aborda los antecedentes del problema de investigación, el planteamiento del problema, la utilidad teórica y metodológica y los objetivos del estudio.

La segunda parte aborda el marco teórico dividido en dos grandes variables. La primera, los modelos pedagógicos de enseñanza. En este apartado se realiza una caracterización teórica de los modelos tradicional-academicista, conductista, constructivista, humanista y sociocrítico. La segunda variable es el pensamiento docente en el que se discute si concepciones y creencias son conceptos excluyentes, asimilables o intercambiables. Al final, se propone asimilar y englobar estos conceptos desde el constructo teorías implícitas.

La tercera parte aborda aspectos relacionado con el posicionamiento metodológico. En este se explica la adopción del paradigma del pensamiento docente, así como la adopción del



paradigma interpretativo. Estas opciones metodológicas, se explica, conllevaron a adoptar métodos que promovieran la reflexión en los docentes consultados, estos fueron: la creación de metáforas, la redacción de relatos y la reflexión sobre la práctica docente.

El cuarto apartado corresponde al análisis y los resultados de la información obtenida de los involucrados en el estudio. En esta sección se relacionan las ideas de los docentes consultados con los modelos pedagógicos que se presentan en el marco teórico. Después continúa la interpretación de los resultados en la que se le da salida a los objetivos de esta investigación.

El quinto apartado aborda las conclusiones e implicaciones del trabajo.

## Objetivos

### **Objetivo general:**

Determinar los modelos pedagógicos presentes en las teorías implícitas sobre enseñanza aprendizaje en docentes de Lengua y Literatura y la relación de estas con la necesidad y posibilidad de cambio en el pensamiento de los maestros.

### **Objetivo específico:**

Determinar los modelos pedagógicos presentes en el pensamiento de los docentes.

Determinar la forma en que los elementos del proceso enseñanza- aprendizaje se relacionan en la teoría implícita que los docentes manejan sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Especificar la sistematicidad de la teoría implícita que los docentes manejan sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Identificar en el pensamiento de las docentes pautas para promover el cambio de sus concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

## 2. Marco teórico

### 2.1 Modelo pre-científico: tradicional-academicista

El primer modelo que referiremos, por su innegable presencia en todo el siglo XX y con residuos en el siglo XXI, es el modelo tradicional de carácter academicista. El empleo de este último adjetivo hace referencia al ámbito académico, es decir al templo del saber y del conocimiento, así como a la posibilidad de transmitirlos a los discípulos (Di Bartolomeo, 2003). El vocablo academicista, además, representa al curriculum tradicional en su función de trasponer el saber académico al saber escolar debido a que se considera a la academia como portadora del único conocimiento socialmente valioso y que, por tanto, debe ser el núcleo del currículum escolar (López y Goñi, 2014).

La pedagogía tradicional academicista comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución. (Cavazos, 2013; Ospina, Calvo y Pélaez, 2013). Los estados liberales conciben la escuela como la primera institución social del estado nacionalista para la política de orientación social enfocada a la constitución de la nación y el renacimiento moral y social (Canfux, 2000). Además, se pretendía extender la cultura científica al conjunto de la población con dos intenciones: aumentar la productividad por medio de la aplicación de la racionalidad científica, y desterrar la superstición promovida por las creencias religiosas de tal manera que la ciencia trajera la libertad por medio de la educación (López y Goñi, 2014).

El modelo de ser humano que debe formar la escuela es la del hombre erudito. Es decir, la persona que ha sido capaz de recoger y memorizar todo el conocimiento científico que la academia ha acumulado y validado. Y es que este conocimiento, se cree, es la llave para la mejoría tanto de la persona como de la sociedad (López y Goñi, 2014).

El conocimiento es, pues, el centro del modelo tradicional academicista, pero uno entendido desde una concepción patrimonial, de tal forma que se considera un bien acumulado por la humanidad, la sociedad y las ciencias, y transmitido por el maestro como verdad absoluta y acabada desvinculada de las experiencias y el contexto social e histórico en el que vive el alumno. (Ocaña, 2013; Ospina, Calvo y Pélaez, 2013; Rodríguez Cavazos, 2013). El

conocimiento, además, se concibe como la creación de una comunidad de expertos (Castillo y Montes, 2012), y el trabajo de la escuela es seleccionar y sintetizar este conocimiento avalado por la ciencia (López y Goñi, 2014). Todo este bagaje en la escuela, a través de los textos, se transforma en una especie de selección divulgativa y simplificada de lo producido por la investigación científica (García Pérez, 2000; López y Goñi, 2014).

Esta concepción del contenido desestima la posibilidad de que los alumnos sean creadores de conocimiento en el proceso de aprendizaje, por ello, en realidad, como expresa García Pérez (2000), los contenidos se conciben como meras "informaciones" más que como conceptos y teorías. El conocimiento equivale a una información que se presenta al alumno ya elaborada en un resumen sintético en forma de pastillas curriculares que contienen el conocimiento que se debe memorizar (López y Goñi, 2014). Por ello, en el modelo academicista ha prevalecido una cultura memorística que promueve la repetición acrítica de contenidos (Reyes y González, 2007).

En lo referido a la ordenación, los contenidos se conciben desde una perspectiva más bien enciclopédica y con un carácter acumulativo y con tendencia a la fragmentación (el saber correspondiente a un tema más el saber correspondiente a otro, etc.), siendo la referencia única la disciplina (García Pérez, 2000). Es decir, los contenidos son saberes conceptuales organizados temáticamente en disciplinas. (Asprelli 2011; Iguíñez, 2015) debido a que estas (historia, geografía, física, arte, etc.) transmiten la impronta de un conocimiento permanente (Castro, Correa y Lira 2006.)

En definitiva, el contenido en el aula de clases tradicional tiene una naturaleza estática. El maestro lo toma tal cual lo ha elaborado la comunidad científica y en esa forma inerte lo transmite al estudiante. Este debe recibir sin alteraciones los contenidos y debe, de igual forma, evitar la modificación. Como expresan López y Goñi (2014), para el modelo academicista aprender supone recoger conocimiento y almacenarlo sin transformarlo. Por otra parte, los contenidos tampoco son significativos debido a su lejanía de la experiencia y contexto de los estudiantes y a su dependencia a disciplinas científicas y no a necesidades de los alumnos. Por esta razón, estos difícilmente le encontrarán utilidad al conocimiento y,

paradójicamente, no lo conservarán a largo plazo en sus mentes, tal como los objetivos del modelo proponen.

La inamovilidad en la transmisión de los conocimientos origina una *naturaleza autoritaria en la relación alumno-docente* (Ospina, Marín y Pélaez, 2013; Rodríguez Cavazos, 2013). En el enfoque tradicional el docente tiene un papel autoritario, coercitivo, sus principios educativos son bastante inflexibles, impositivos y deben ser respetados por el alumno (Acosta, 2005). Este último, entonces, debe ser un objeto dócil sometido al régimen disciplinario de la escuela (Martínez Escárcega, 2017).

El carácter autoritario es el respaldo de otra característica de la relación alumno-docente: el protagonismo de este último. La pedagogía tradicional es la de un modelo centrado en el docente en el que el protagonismo del maestro se impone al del alumno (López y Goñi, 2014). El maestro es el centro del proceso de enseñanza y agente principal de transmisión de conocimientos de forma acabada hacia los alumnos (Acosta, 2005).

El estudiante, por su parte, es un ser pasivo, un simple receptor de información (Martínez Escárcega, 2017). Su labor se reduce a la memorización de un conocimiento cerrado y elaborado por el mundo académico y a la aplicación mecánica de procedimientos previamente establecidos (López y Goñi, 2014).

La naturaleza vertical en la relación alumno docente y el énfasis en la transmisión de información genera un tipo de comunicación unidireccional, por lo que no se establece un verdadero proceso de comunicación, el cual implica la alternancia de funciones entre un emisor y un receptor. El modelo de comunicación es monológico (Ocaña, 2013), ya que en realidad no se espera que los estudiantes dialoguen con el maestro, de ellos solo se espera la reproducción de información que demande el docente. Incluso es posible afirmar, como lo hace Acosta (2005), que se anule toda comunicación entre los alumnos durante la clase, siendo el silencio el medio más eficaz para asegurar la atención en el aula.

Este modelo de comunicación monológico es parte de una metodología de enseñanza academicista y verbalista en la que los estudiantes aprenden oyendo y observando (Barrero y Mejía, 2005), sin aportar sus ideas para lograr el aprendizaje. Como se puede inferir, la

principal característica de esta metodología es la transmisión verbalista de información repetida e inmóvil cuyo método principal, si no único, es la exposición lo más ordenada clara y posible por parte del maestro (Acosta, 2005; Barrero y Mejía, 2005; Iñiguez, 2015; Ocaña, 2013; Ospina, Marín y Pélaez, 2013; Rodríguez Cavazos, 2013).

Bajo esta metodología, que suele acompañarse de demostraciones (Acosta, 2005), los estudiantes aprenden oyendo y observando (Iñiguez, 2015). También son expuestos a una serie de actividades -más bien "ejercicios"-, pero, con una intención de refuerzo o de ilustración de lo expuesto por el docente, y en todo caso ateniéndose a la lógica, eminentemente conceptual, del conocimiento que se intenta transmitir (García Pérez, 2000). Por ello, en realidad, es posible afirmar que hay pocas actividades de carácter realmente práctico (Ocaña, 2013). Por otro lado, la mencionada naturaleza del conocimiento en el modelo tradicional causa que los aprendizajes sucedan en situaciones fuera la realidad (Ospina, Marín y Pélaez, 2013), carentes de experiencias vivenciales para los estudiantes (Ocaña, 2013).

Una metodología en la que básicamente el maestro trata de inculcar nociones y teorías e introducirlas en la memoria del alumno (Ocaña, 2013) ocasiona que las tareas cognitivas de aprendizaje fomentadas en los alumnos sean la memorización y la repetición de conceptos o fórmulas (Acosta 2005;). Este énfasis en memorizar lo dicho por el docente no promueve la capacidad de comprender y apropiarse del conocimiento por parte del estudiante (Gimeno y Barzabal, 2013), hecho que evidencia que el método tradicional desde el punto de vista cognitivo no desarrolla el aprendizaje.

En realidad, el modelo tradicional se caracteriza por poner el foco más en la enseñanza que en el aprendizaje (Gimeno y Barzabal, 2013). Lo importante es lo que el profesor cuenta o la información que el manual correspondiente recoge y resume (López y Goñi, 2014). Esta focalización en la enseñanza también se evidencia en la naturaleza de los objetivos, ya que estos son elaborados de forma descriptiva dirigidos más a la tarea del profesor, en lugar de establecer las acciones o habilidades que los alumnos deben desarrollar (Acosta, 2005; Ocaña, 2013). Por otra parte, no se hay interés por monitorear el proceso de aprendizaje en los alumnos, ni mucho menos controlarlo, por tanto, no se modelan las acciones que el

estudiante debe realizar (Canfux, 2000; Ocaña 2013). Por ello, se puede afirmar, como lo hacen Gimeno y Barzabal (2013), que en esta tendencia pedagógica es más importante que el estudiante sea capaz de memorizar lo dicho por el docente que su capacidad de comprender y apropiarse del conocimiento.

Todas estas características del modelo tradicional tienen su origen en la ausencia de una verdadera base científica para sus métodos, lo que conlleva a la inexistencia de principios verdaderamente metodológicos (García Pérez 2000). El paradigma academicista, en lugar de basarse en métodos de enseñanza, se fundamenta en el poder de la palabra, el respaldo de las ciencias y la autoridad del docente. Se piensa que estos tres elementos son suficientes para que el conocimiento ingrese y se mantenga en la mente de los alumnos. No se necesitan más métodos porque, al fin y al cabo, no se espera comprensión por parte de los estudiante, sino, solamente la memorización y repetición.

Obviamente, el modelo tradicional por gestarse antes del siglo XX posee como recurso principal el libro. De hecho, los ejes centrales de esta tendencia lo constituyen el profesor y el texto (Ocaña, 2013), tanto por ser ambos un medio de autoridad al que el estudiante se debe someter, como por ser medios de transmisión de una información que se mantiene inamovible una vez que ha sido fijada por la comunidad científica-académica.

El maestro, siempre como centro de la enseñanza, se apoya en el texto como recurso básico (García Pérez, 2000) debido a que el alumno necesita reproducir o las palabras del profesor o las del libro. (Ocaña, 2013). Es comprensible que el texto sea el recurso fundamental de la pedagogía tradicional, pues este es un vehículo para fijar el conocimiento, razón por la cual el alumno puede acceder una y otra vez a un contenido hasta memorizarlo. Es decir, el método verbalista encuentra en el texto un refuerzo a las tareas más importantes que deben hacer los alumnos: escuchar (o leer), repetir y memorizar.

Debe aclararse, eso sí, que el texto por sí mismo no es un recurso de una pedagogía de naturaleza repetitiva y memorística. Sí lo es cuando sustituye la necesaria actividad de los estudiantes resolviendo los problemas que estos debería solucionar por sí mismos, en lugar de buscar su complicidad en el proceso de aprendizaje y hacerlos partícipes de la actividad

científica que da origen a los textos y llevándolos a formular preguntas que los hagan “salir del libro”<sup>1</sup>. (Marzábal, Hernández e Izquierdo (2014). El libro de texto puede tener una función didáctica mediadora, como ya referiremos cuando hablemos del modelo constructivista, y dejar de ser un recurso de la metodología tradicional.

Por otra parte las TIC, que se pueden emplear con enfoques innovadores, son empleadas por algunos docentes desde el enfoque de transmisión de información conceptual. Otros usan la computadora y el proyector solo como medios para proyectar la información y para orientar la práctica que los estudiantes deberán desarrollar. Dicho de otra manera, las TIC son utilizadas como apoyo en clases que mantienen el estilo tradicional, con un método que se restringe a la transmisión de la información sin retroalimentación inmediata. De tal manera que, en realidad, las TIC, en algunos casos, son utilizadas para remplazar las tecnologías y herramientas de enseñanza tradicional (libros y pizarra). El uso que se hace de las TIC depende, entonces, del enfoque pedagógico utilizado en la planeación y desarrollo de la clase (Hernández, Acevedo, Martínez y Cruz, 2014).

De ahí que en realidad no haya recursos exclusivos de un enfoque enciclopedista-academicista. Por ello, lo que se debe analizar es el uso de los recursos; tal cómo lo haremos cuando se hable de los otros modelos educativos.

El modelo comunicativo vertical unidireccional y la metodología verbalista repetitiva definen el papel y competencias de alumnos y maestros dentro de la pedagogía tradicional.

El docente trasmisor de contenido debe ser un seguro experto en el área del saber y debe poseer un sólido conocimiento de las disciplinas que enseña (Asprelli 2012; Rosales y Silvestre, 2015). Se le exige una gran preparación académica, con un gran dominio de su materia, ya que en eso estriba fundamentalmente su autoridad ante los alumnos (Ocaña 2013). Además, hay una fuerte convicción de que basta con un buen dominio de los conocimientos disciplinares por parte del profesor para que este produzca el aprendizaje en los estudiantes (García Pérez, 2000) o dicho de otra manera se cree que el profesorado que conoce una información sabe enseñarla (Ordoñez y Urrutia, 2017). Por esa razón, en el

---

<sup>1</sup> Las comillas son del texto original.



modelo academicista la formación pedagógica pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria (Prieto, 2012; Rodríguez y Urbay Rodríguez, 2015).

También se le exigen al docente tradicional determinadas cualidades personales que le permitan hacer uso de su autoridad y a la vez mantener el orden y la disciplina deseados. (Ocaña 2013). De hecho, el origen decimonónico del modelo tradicional implica que el estado ha delegado al docente una autoridad que debe ejercer sobre el estudiante (Mártinez Escárcega, 2017). Por tanto, en este modelo una competencia necesaria en el docente es su capacidad para ejercer la autoridad necesaria para que los estudiantes receptionen los conocimientos que se le imparten.

El docente tradicional es el encargado único de controlar la clase. Por una parte, al carecer de una programación detallada de las actividades que desarrolla y de los momentos de control, liga todo el proceso a sí mismo y a su estado de ánimo ( Di Bartolomeo, 2003). Por otra parte, él selecciona la información que se le dará al estudiante (García Retamero, 2010) y decide qué contenidos resaltar (Di Bartolomeo, 2003).

En lo concerniente al desarrollo de la clase, el profesor dedica la mayor parte de sus sesiones a explicaciones teóricas (Di Bartolomeo 2003) acompañadas de mucha repetición (De Zuribia, 2005) y de preguntas de comprobación. El maestro academicista también le dedica tiempo a las actividades prácticas (Di Bartolomeo 2003) indicando, eso sí, con mucho control, cómo hacer las tareas. Básicamente, el maestro academicista no necesita manejar estrategias didácticas, pues se cree que él logrará su objetivo de enseñanza solo con dictar los contenidos de forma clara y ordenada (Asprelli, 2012), y si estos no son comprendidos bastará con repetir la explicación.

Además de no demandarle el manejo de estrategias didácticas, tampoco se le pide singularidad y creatividad al docente (Rodríguez Cavazos, 2013). Si bien es cierto, se necesita que sea un experto en su materia, no es necesario que aporte a la creación de nuevos conocimientos en el salón de clases. Recordemos que en el modelo academicista el contenido es un patrimonio y por ello, se supone que este pasa de la mente de los expertos a la de los alumnos sin alteraciones. El docente es solo el canal de comunicación entre la comunidad

científica y la mente de los estudiantes. Por ello, como expresa Martínez Escárcega (2014), los maestros deben transmitir información a los estudiantes de forma acrítica.

Una posición más radical sobre el maestro tradicional expresa que su única competencia debe ser la de comunicar un guion elaborado por otros, como un locutor hábil (Castillo y Montes 2012). Es decir, el docente no necesitaría el conocimiento experto sino solo la habilidad para transmitir un libreto (Prieto, 2012), el cual habría sido elaborado previamente por los expertos de la comunidad científica y que él conocería a través de los libros de texto.

Ya sea como conocedor experto o como mero pregonero de la ciencia, la característica definitoria del docente academicista es la focalización de la enseñanza en la transmisión unidireccional de unos contenidos que se presentan como definitivos. Es decir, el maestro dicta los contenidos sin promover la crítica o renovación de la información presentada.

El docente como centro de la enseñanza se complementa con un alumno pasivo, simple receptor de información (Acosta 2005, Martínez Escárcega, 2014; Ospina Marín y Peláez 2014) o depositario del conocimiento (Acosta, 2005). Las acciones que se le solicitan son escuchar con atención las explicaciones del docente y copiar o reproducir las palabras del maestro o del texto lo más fielmente posible en los exámenes o controles de la clase (García Pérez, 2000; Ocaña, 2013).

Básicamente lo que se espera del estudiante es la memorización de una gran cantidad de información sin el uso de la reflexión crítica u otro tipo de trabajo mental (Ocaña, 2013). No se le pide que emplee su conocimiento ni como punto de partida ni como obstáculo para la construcción de nuevos conocimientos (García Pérez, 2000). Tampoco se espera que demuestre la capacidad de comprender y apropiarse del conocimiento (Gimeno y Barzabal, 2013).

Considerando que las actividades prácticas son realizadas bajo el directo control de los docente (Di Bartolomeo, 2003), la apropiación del conocimiento tampoco ocurre durante estas actividades. Durante este tipo de ejercitación a los estudiantes se les pide que sigan paso a paso las instrucciones del maestro. Es decir, se les demanda hacer tareas de manera

mecánica y, por ello, con ausencia de reflexión. Realizadas de esta forma, las actividades prácticas se convierten en ejercicios de imitación o repetición para los estudiantes.

Los estudiantes tampoco son partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cavazos, 2013). Como ya dijimos, la selección de contenidos está a cargo del docente, y lo mismo ocurre con las actividades de aprendizaje y evaluación. Otro aspecto ausente en los alumnos es su interés por los contenidos (Rodríguez Cavazos, 2013; Martínez, Escárcega, 2014). En el modelo tradicional no se espera que el alumno establezca una conexión entre los contenidos y sus intereses y necesidades; después de todo, los contenidos, como nos recuerda García Pérez (2000), tienen ya un interés intrínseco prescrito por la finalidad social de proporcionar una determinada cultura.

Toda esta centralización en la repetición determina que en el modelo academicista se evalúen resultados a un nivel reproductivo y se otorgue prioridad a la calificación sumativa (Rodríguez Cavazos, 2013, Ocaña, 2013, Ospina, Marín y Pélaez 2013). Por ello, en la evaluación no importa examinar las capacidades de análisis y razonamiento de los discentes (Ospina, Marín y Pélaez 2013). Se acostumbra hacer pruebas cortas y largas (orales o escritas) y orientar tareas para la casa, siempre bajo el criterio de la reproducción.

Como ya expresábamos al inicio de la reseña de este modelo, en pleno siglo XXI aún quedan remanentes del modelo academicista, aunque en muchos casos se le disfraza con un maquillaje didáctico que lo presenta actualizado según la moda pedagógica del momento. Este hecho se evidencia cuando al consultar programas de estudio se comprueba que el temario constituye el centro del mismo, ya sea porque los objetivos de aprendizaje se confunden con el temario, o estos no tienen ninguna función operativa en el desarrollo del programa. Por otra parte, muchos profesores siguen pensando que su función es suministrar la información-conocimiento ya elaborada, la cual los estudiantes deben almacenar. Es decir, hacer lo que ellos y ellas hicieron cuando aprendieron y llegaron a donde están ahora: enseñando lo que aprendieron y cómo lo aprendieron. Y, finalmente, las universidades son representantes del modelo academicista cuando procuran principalmente que sus egresados obtengan un título que se supone permite el acceso al estrato social correspondiente y que se

obtiene superando los exámenes que acreditan el conocimiento académico (López y Goñi, 2014).

Unos pocos ejemplos de investigaciones recientes también ilustran la presencia del modelo tradicional-academicista en la actualidad. Por ejemplo, el *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio* (referido en Miralles, Sánchez y Arias, 2014) se expresa que a la altura del año 2005 los datos de estudios llevados a cabo en siete universidades españolas evidenciaron que en la formación de maestros todavía estaba muy presente un modelo educativo tradicional academicista. Siempre en el contexto español el renovador Julio Rogero expresa que la evaluación en la actualidad sigue siendo fundamentalmente academicista (Rogero, 2015). Y en Latinoamérica una investigación llevada a cabo en Venezuela revela que en el estado de Zulia la práctica docente todavía en el año 2018 presenta influencia del modelo academicista (Sánchez y González, 2018).

## 2.2 Modelo conductista-Taylorista

El modelo posterior al academicista-enciclopedista es el modelo tecnológico, llamado así por considerársele parte del denominado paradigma tecnológico. También se le conoce, cuando quiere acercársele más a las ciencias hermanas en las que se fundamenta, como modelo conductista (psicología) – taylorista (sociología) (López y Goñi, 2014). En nuestro caso, nos decantamos por el último término por hacer referencia a: la psicología conductista, rama de la ciencia que más aporta a conformar este modelo; a la teoría curricular de Ralph Tyler, teoría curricular que acompañará a las ideas de los conductistas, y a la teoría de la eficiencia de Taylor.

El modelo conductista-taylorista se desarrolla a partir de mediados del siglo XX. Se trata de un modelo que intentará organizar el currículum siguiendo el modelo de las ciencias positivas. El optimismo científicista alcanza a la construcción de propuestas de enseñanza con la creencia de que se pueden organizar científicamente los procesos de aprendizaje. Esta llamada pedagogía científica se alimenta de tres fuentes: la filosofía positivista, la psicología conductista y la sociología de la división del trabajo. De la primera, pretende trasladar el modelo experimental de las ciencias de la naturaleza a las ciencias sociales y humanas. La

psicología conductista aporta la idea de que la observación de la conducta humana es la única forma de lograr datos empíricos que permitan un estudio científico del comportamiento humano. De la sociología del trabajo, nacida en Estados Unidos a inicios del siglo XX, se retoma la conveniencia de dividir las labores complejas en tareas sencillas con el objetivo de aumentar la eficacia en la producción y la correspondiente productividad de los trabajadores. Es el denominado taylorismo por alusión a Taylor, el autor que mejor teoriza sobre esta idea (López y Goñi, 2014).

El conductismo, al igual que otros modelos, y a diferencia del academicismo, propone un modelo de enseñanza fundamentado en una concepción del aprendizaje proveniente del campo de las ciencias, en este caso, de la naciente psicología del siglo XX. Es más, el conductismo es una corriente de la psicología y no de la pedagogía. Pero, por su interés en el estudio de cómo aprenden los seres humanos, sus hallazgos, inevitablemente, migraron al campo de la educación, y con ello, surgió el modelo pedagógico conductista.

El conductismo tiene sus raíces en el empirismo y el funcionalismo. Del último retomó la teoría de la evolución, resaltando un hecho aparentemente general: el aprendizaje era un fenómeno compartido en la naturaleza y, consecuentemente, aprendizaje animal y humano no deberían ser muy diferentes. Adicionalmente, la idea clave del funcionalismo, la influencia del medio ambiente en el aprendizaje, fue partida a la mitad excluyendo la capacidad del organismo para influir en su medio ambiente haciendo así al organismo un agente más pasivo que proactivo. Del empirismo, el conductismo llevó la objetividad experimental hasta sus últimas consecuencias, rechazando la hipótesis de la mente y con ello, también, apartando emociones y consciencia (puesto que no las podían observar científicamente) como objeto de estudio, y se concentraron sólo en aquello que era observable y sujeto a medición: el estímulo bajo su control experimental y la respuesta del organismo a tal estímulo. (Cerezo, 2013).

El conductismo también toma del empirismo su concepción del conocimiento, el cual se considera fruto de la experiencia sensorial y experiencia interna. La mente es como un papel en blanco (la tabula rasa de Locke) donde van imprimiendo sus huellas las impresiones procedentes del mundo externo, como copias de las cosas; el proceso interno se produce

cuando las imágenes externas a través de los sentidos se convierten en ideas internas a partir de actos mentales de asociación (Rivas, 2008). Se trata de una concepción epistemológica en la que el conocimiento representa un mundo "real" y que se considera "existente", separado e independiente del conocedor (Glaserfeld, 1995).

Esta concepción del conocimiento es la base para una teoría del aprendizaje basada en las asociaciones mentales hechas por las personas. Y por otra parte, una visión de un conocimiento que no reside en la persona, sino que es externa a esta. Skinner (1970), por ejemplo, expresa que el conocimiento es una especie de copia o traslado de la experiencia que el experimentador ha acumulado y que puede sacar de vez en cuando, a medida que recuerda lo que ha aprendido. La copia sacada controla su comportamiento de un modo muy parecido a como lo habría hecho la experiencia original. Estas palabras del psicólogo norteamericano implican que el aprendiz es un organismo pasivo que reacciona ante estímulos externos a él.

Tyler (1973), en su teoría del currículo, expresa que el propósito de la educación es promover cambios en las pautas de conducta del estudiante. Skinner y Thorndike, los dos conductistas que más interés tuvieron por trasladar al campo de la educación sus hallazgos investigativos, también, conciben el aprendizaje como un cambio de comportamiento (Skinner: 1970 ; Thorndike, 1906) porque en este debe definirse en última instancia el pensar humano, y, por eso, merece por sí mismo ser tratado como la meta sustancial de la educación (Skinner: 1970). Esta idea se acepta como un principio en la teoría conductista desde la cual se propone que el aprendizaje se debe entender como un conjunto de modificaciones relativamente estables del comportamiento subjetivo que se adquiere en la relación del individuo con el ambiente. El principal objetivo de la educación es lograr un cambio estable en la conducta del estudiante (Blanco y Quitara, 2010; Cabezas, 2011; Ruedas, 2014; Olmedo y Urrutia, 2017; Santoianni y Striani 2006; Taylor 2004). Las conductas deseadas se deben reforzar y aquellas indeseadas se deben disminuir (Arias, 2010; Kay y Kibble, 2016). También desde el paradigma conductista se considera que el aprendizaje consiste en la adquisición de habilidades, destrezas o habilidades específicas (Magro, 2015).

Estas conductas o comportamientos en el ámbito académico son, entre otras, aprender a contar, dictar las tablas, diferenciar un número primo de uno par, simplificar fracciones, deletrear, describir la geografía de un país o la anatomía de alguna parte del cuerpo, nombrar plantas o animales a partir de imágenes, recitar un poema, etc. (Skinner, 1970). Tyler (1973), por su parte, concibe la conducta como la acción manifiesta de lo que se piensa y se siente. En las ideas de estos autores se observa que el aprendizaje no comprende un acto interno, como digamos el pensamiento matemático o verbal, sino en las evidencias externas de estos procesos internos, las cuales sí se pueden reconocer en el acto educativo.

El núcleo de la teoría del aprendizaje conductista es el elemento que produce los comportamientos deseados y neutraliza los indeseados: el estímulo. La psicología conductista se apoya en la idea cardinal del asociacionismo, según el cual el aprendizaje se debe a asociaciones entre estímulo y respuesta (Cabezas, 2011; Cerezos, 2013; Santoianni y Striano: 2006). El principio psicológico detrás de esta idea se conoce como contigüidad, el cual establece que cuando una experiencia, un estímulo, se asocia regularmente con otra, se establece una respuesta: una conexión estímulo – respuesta que ocurre dentro de un lapso de tiempo muy breve, por lo tanto, la etiqueta de contigüidad (Cruickshank, Jenkins y Metcalf: 2016).

El concepto de estímulo clásico proviene de los trabajos de Pavlov (1941) quien experimentó con estímulos aplicados en animales, el experimento más conocido consistía en mostrarle comida a perros y luego hacerles oír un sonido (una campana, un sonajero), esta acción se repetía varias veces y frecuentemente en pocos minutos. Este sonido luego de las constantes repeticiones se convirtió en un estímulo que provocaba como respuesta la salivación en los perros. Sin embargo, Thorndike (1906) 20 años antes ya había aplicado los términos estímulos y respuesta en el campo de la enseñanza. Para él, el primero de estos vocablos se refiere a cualquier acontecimiento que influye en una persona: una palabra que se escucha, una mirada, una frase que se lee, el aire que respira, etc. Y respuesta lo utiliza para cualquier acción resultante: -un nuevo pensamiento, un sentimiento de interés, un acto corporal.

Thorndike (1906), aplicando la teoría estímulo-respuesta en el campo de la educación, expone que los estímulos puede ser las palabras, gestos y apariencia del maestro, el estado

del aula y los equipos dentro de esta, los libros que se utilizarán y una larga lista de elementos y acontecimientos que el profesor puede controlar. Las respuestas del alumno son toda la infinita variedad de pensamientos y sentimientos y movimientos corporales que ocurren en todas sus posibles conexiones. Un ejemplo concreto de la relación estímulo- respuesta sería el deletreo correcto de palabras, una respuesta que puede provocarse haciendo que los estudiantes deletreen delante de sus compañeros, porque la presencia de los compañeros sería un fuerte estímulo para hacer que un estudiante haga la tarea de manera satisfactoria (Thorndike, 1914).

Para Skinner (1970) un ejemplo de comportamiento o respuesta deseada en un alumno es el acto de describir la geografía de alguna parte del mundo. Para instruir a un alumno en tal comportamiento se pueden utilizar estímulos como pedir al estudiante que ante un mapa describa las relaciones espaciales entre los datos geográficos, tales como ciudades, regiones y ríos según aparecen representados, con todos sus nombres. Luego se le puede solicitar que haga lo mismo ante un mapa en el que los nombres están incompletos o no aparecen. Finalmente se le pide que describa las mismas relaciones espaciales sin la presencia de un mapa. Otro caso de respuesta sería la del alumno que logra repetir la información leída en un texto, un primer estímulo sería conocer lo que dice el texto. Luego de que el estudiante trata de evocar lo leído, se le señala su error, pero sin mostrar la respuesta correcta, sino en su lugar los errores que se cometen más comúnmente al responder. El siguiente estímulo sería describirle al alumno las propiedades formales que caracterizan la respuesta correcta que él no ha sido capaz de brindar.

El condicionamiento clásico se refiere al aprendizaje que ocurre cuando ya tenemos una conexión establecida entre un estímulo primario u original y una respuesta, y luego emparejamos un nuevo estímulo secundario con el estímulo original el tiempo suficiente como para comenzar a evocar la respuesta original, incluso cuando el estímulo original está ausente. (Cruickshank, Jenkins y Metcalf: 2016). En este tipo de condicionamiento el comportamiento del individuo se modifica a través de tres leyes: 1) continuidad temporal, esto es la repetición en el tiempo; 2) frecuencia, que establece que una asociación se debe presentar de forma frecuente, e 3) intensidad, según la cual la fuerza y profundidad de la



asociación entre estímulos depende de la intensidad con la cual el estímulo se expresa. Por otra parte, se considera que la respuesta del sujeto es involuntaria y automática (Santoianni y Striano, 2006). Consideremos un ejemplo en la escuela: Los estudiantes y los profesores asocian una campana (estímulo) con el final de un período de clase. Otro ejemplo: los maestros a menudo asignan tareas al final de la clase o cerca de ella. Por lo tanto, la mera asignación de tarea (nuevo estímulo) provocará muchos comportamientos o respuestas asociadas con el sonido de las bolsas de libros que abrochan la campana, etc. Por esta razón, algunos maestros asignan tarea al comienzo de la clase (Cruickshank, Jenkins y Metcalf: 2016). Todas estas teorías clásicas del condicionamiento junto con el principio de contigüidad pueden considerarse los primeros principios de la teoría de la enseñanza conductista.

Otros principios conductistas que se deben tener en cuenta son las llamadas leyes del aprendizaje enunciadas por Thorndike (1914), estas son:

La ley del ejercicio: Cuanto más frecuente o más enfáticamente una respuesta determinada esté relacionada con una determinada situación, es más probable que se haga a esa situación en el futuro. Esta ley abreviada se enuncia así: en igualdad de condiciones, el ejercicio fortalece el vínculo, entre la situación y la respuesta. Para que esta ley funcione se debe poner atención a la respuesta, lo que da origen a la segunda ley:

Ley del efecto: Cuanto mayor sea la satisfacción del estado de cosas que acompaña o sigue una respuesta dada a una determinada situación, más probable será que se responda a esa situación en el futuro. Dicho de otra manera, los resultados satisfactorios fortalecen y los incómodos debilitan el vínculo entre la situación y la respuesta. En consecuencia, la educación provoca cambios, principalmente, cuando estos son recompensados.

Respecto a la ley del ejercicio, Thorndike (1914) explica que la mera repetición de lo mismo no mejora una actividad. Lo útil es la oportunidad de variar lo que hace, de seleccionar para su uso las variaciones que mejoran la habilidad y de eliminar las que la debilitan. Para que haya mejora debe haber variación. Las variaciones buenas deben ser seleccionadas para sobrevivir por la ley del efecto. De ahí la importancia suprema del interés en la tarea y en la

capacidad mejorada en ella. El interés multiplica la satisfacción de cada éxito e inspira el esfuerzo para descubrir y eliminar las causas de cada fracaso.

Thorndike (1931) posteriormente luego de muchos experimentos enunciará que la constante repetición de una situación no producirá el reforzamiento de una respuesta (idea que va en contra de la ley de repetición del condicionamiento clásico). Por tanto, lo fundamental en el aprendizaje va a ser el efecto, sin embargo, tras algunos experimentos, descubrió que la recompensa mejora el aprendizaje, pero el castigo no disminuye la probabilidad de que esa respuesta surja de un estímulo. De ahí que para Thorndike la fuerza más grande para que una respuesta se convierta en aprendizaje es la satisfacción que un estímulo provoca en las personas.

Este énfasis en la satisfacción diferencia las ideas de Thorndike de aquellas del condicionamiento clásico. En el caso del psicólogo norteamericano, el sujeto aprende a elegir la respuesta que tendrá las mejores consecuencias para su propia adaptación, y estas no son aquellas que han sido más estimuladas, sino aquellas que han provocado los mejores efectos. Al ser satisfactorias estas respuestas se convierte en un refuerzo del comportamiento. Y por ser buscadas hay más control de la persona en su aprendizaje, pues esta de manera voluntaria busca estados de satisfacción (Santoianni y Striano, 2006).

La teoría conductista de Skinner desarrolla más las ideas de consecuencia y refuerzo a partir del concepto de conductismo operante. Skinner (1954) establece que la conducta opera sobre el medio para producir consecuencias, las cuales son para nosotros un refuerzo que nos llevan a adquirir nuevas respuestas y desechar las antiguas. En este tipo de conductismo, a diferencia de Pavlov, para quien un refuerzo es asociado con un estímulo, el refuerzo es un proceso separado del estímulo y requiere un análisis aparte. En ambos casos, al fortalecimiento de la conducta que resulta de un refuerzo se le llama, de una manera apropiada, condicionamiento, pero en el tipo operante se fortalece para que la respuesta, sea más probable o, de hecho, más frecuente.

El término clave del conductismo operante de Skinner es el refuerzo, que es el componente acompañante del estímulo. Condicionar consiste en presentar un estímulo y agregarlo algún

elemento a la situación, por ejemplo, comida, agua, contacto sexual, estos últimos serán reforzadores positivos. Otras veces, por el contrario, se deberá quitar un elemento de la situación, por ejemplo, un ruido alto, una luz muy brillante, calor o frío extremos; estos serían reforzadores negativos. (Skinner, 1970).

Para ilustrar ambos reforzadores en la educación, supongamos que un maestro tiene una sesión de preguntas y respuestas con el grupo clase. El maestro hace una pregunta, llama a un estudiante voluntario que da la respuesta correcta y lo elogia. Si este estudiante aumenta sus participaciones voluntarias, el elogio se ha convertido en un refuerzo positivo. Supongamos que después de que un alumno da la respuesta correcta, el maestro le dice al alumno que no necesita hacer la tarea. Si el voluntariado de este estudiante aumenta o se mantiene en un nivel alto, la tarea se ha convertido en un reforzador negativo porque su eliminación aumentó el voluntariado (Shunk, 2012).

El concepto de reforzamiento es tan decisivo para Skinner que para él la ley del efecto y el concepto de refuerzo son los dos grandes hallazgos en el estudio de las condiciones de control del comportamiento en el campo del aprendizaje. Es un hecho que el reforzamiento produce efectos y que se dan en condiciones que son óptimas para que se produzcan los cambios denominados aprendizaje. Una vez que hemos hecho que se siga el tipo especial de consecuencia llamado refuerzo, nuestras técnicas nos permiten configurar casi a voluntad el comportamiento de un organismo. Por ello, el trabajo de la escuela debería ser definir los comportamientos necesarios en los estudiantes y luego disponer los reforzamientos necesarios para reforzar estas conductas. (Skinner, 1970). Un principio que la escuela debería tener en cuenta es que el refuerzo más importante con el que se cuenta es la sensación de éxito y progreso que los alumnos deberían sentir en la realización de todas sus tareas académicas (Skinner 1984).

Las ideas de Pavlov, Thorndike y Skinner son la base de la teoría y metodologías de enseñanza-aprendizaje conductistas. Todos ellos parten del principio de contigüidad antes expuesto, del cual surge la idea clave del conductismo: la relación estímulo – respuesta. A partir de los trabajos de Pavlov se asienta la idea de que la elección de un estímulo adecuado conllevará a una respuesta que contribuirá a fijar una conducta. Es decir, se cree que es

posible modificar las conductas de los seres vivos de manera intencional. Ya antes de los trabajos de Pavlov, Thorndike se había centrado en el campo de la educación para expresar que la enseñanza consiste en buscar los estímulos adecuados para lograr las conductas deseadas en los estudiantes. El psicólogo norteamericano, a partir de sus experimentos, luego agregaría que para alcanzar los comportamientos buscados sería más fructífero si los estímulos tuvieran un efecto satisfactorio en los sujetos. A partir de esta idea y retomando a Pavlov, Skinner plantea que los refuerzos adecuados lograrían que las conductas deseadas aparecieran de manera más probable o, de hecho, más frecuente.

Detrás de todas estas ideas surge una teoría educativa basada en la disposición de los estímulos y reforzadores adecuados para lograr el aprendizaje en los estudiantes. Entendiendo, eso sí, el aprendizaje como un comportamiento externo, que es posible observar y describir de forma objetiva.

El aprendizaje entendido como modificación del comportamiento ha originado una metodología de la enseñanza que se basa en la idea de que el aprendizaje puede ser condicionado por la actividad de quien enseña, principalmente través de la selección y ordenación de los objetivos a alcanzar (Santoinni y Striano, 2006). De hecho, la formulación de objetivos es la base de toda la metodología de la enseñanza conductista.

Los objetivos conductistas son declaraciones claras de los resultados de la instrucción del estudiante; contienen los comportamientos reales que este debe realizar como consecuencia de las actividades educativas (López y Goñi, 2014; Schunk, 2012; Weegar, y Pacis, 2012). Los objetivos verdaderamente conductistas no se redactan en forma contenidista, sino más bien en términos de operatividad individual. No coinciden con las informaciones adquiridas en el ámbito de las disciplinas científicas, pero estas están allí para ser consideradas modalidades de aprendizaje que se adquieren relativamente en disciplinas científicas (Santoinni y Striano, 2006).

Los contenidos, el centro del modelo tradicional, son completamente desplazados a un segundo plano. La estructura de los objetivos conductista demuestra que en este modelo no se espera que los estudiantes demuestren dominio de contenidos, sino, más bien, dominio de

una conducta. Incluso en la teoría curricular de Tyler (1973) ocurre este desplazamiento, para él los objetivos que se redactan indicando exclusivamente los sectores del contenido que los estudiantes tienen que tratar no son satisfactorios porque no especifican que es lo que los alumnos deben hacer con esos elementos.

Otro criterio distintivo de los objetivos conductistas es la observabilidad (López y Goñi, 2014; Santoianni y Striano, 2006; Weegar, y Pacis, 2012). Esta a su vez permite la verificabilidad, es decir la posibilidad de comprobar de manera fidedigna que los aprendizajes han llegado a buen término (Santoianni y Striano, 2006). Dicha comprobación se produce porque los objetivos poseen criterios que sirven para determinar si se han alcanzado las conductas meta (Shunk, 2012).

Tyler (1973) expresa que los objetivos, por indicar el tipo de cambio que se busca en el estudiante, permiten planificar y desarrollar las actividades didácticas que promuevan dichos cambios. Los objetivos son el punto de partida de la metodología conductista, ya que a partir de los criterios que estos establecen, por una parte, se definen las condiciones o contextos en que los estudiantes deben llevar a cabo las conductas, y, por otra, se planifican las lecciones y las pruebas para evaluar el aprendizaje (Schunk, 2012). Los objetivos comprenden los prerrequisitos individuales y el estándar de aprendizajes prefijados, y, por ello, sirven para fijar la secuencia y el fraccionamiento lógico de la enseñanza que lleve a alcanzar dichos prerrequisitos y una continuidad metodológica basada en la unión de los objetivos con las estrategias de instrucción y evaluación que permita alcanzar los niveles óptimos prefijados (Santoianni y Striano, 2006).

Una metodología basada en objetivos es una metodología que parte de la máxima de que el primer paso en la enseñanza es tener claro qué se pretende alcanzar. Así para Thorndike (1906) un principio de la enseñanza es que el maestro haga una declaración clara de la meta a la que se dirige. 78 años después Skinner (1984) ofrece sus recomendaciones para la mejora de la educación estadounidense y la primera es que los maestros tengan claro qué es lo que se va a enseñar. Por ello, aunque estos dos autores no sean los únicos que aporten a la metodología del aprendizaje de comportamientos, la contribución de ambos está presente de forma implícita en toda metodología cuyo centro son los objetivos.

Sin embargo, la metodología conductista no se ha manifestado en una única propuesta. Entre las más conocidas están la instrucción programada, el aprendizaje de maestría (mastery learning), los contratos de contingencia. Explicaremos cada uno de ellos y luego expondremos los componentes que caracterizarían a un maestro aplicando principios metodológicos conductistas.

**La instrucción programada.** Implica organizar material para aprender o practicar en partes pequeñas llamadas marcos. Los estudiantes responden a una pregunta o problema (que serían el estímulo) en cada cuadro; si su respuesta es correcta, reciben un refuerzo positivo y se presenta el siguiente cuadro. Cuando los alumnos responden incorrectamente, se les puede pedir que repitan o se les da más información para ayudarlos a producir una respuesta correcta. Los estudiantes que utilizan instrucción programada generalmente trabajan a su propio ritmo ( Cruickshank, Jenkins y Metcalf, 2016)

Las respuestas pueden requerir que los participantes proporcionen palabras, ofrezcan respuestas numéricas o elijan cuál de las varias frases describe mejor la idea que se presenta. La retroalimentación depende de la respuesta del alumno. Si el alumno acierta, se le permite pasar al siguiente ítem. Si el alumno responde incorrectamente, se presenta información correctiva adicional y el ítem se prueba de forma ligeramente diferente. (Schunk, 2012).

La instrucción programada puede ser asociada con la propuesta de Skinner (1974) de usar de máquinas como medios para lograr una enseñanza individualizada, llevada a cabo paso a paso y con la retroalimentación necesaria para que los estudiantes no pierdan la motivación para seguir ejercitándose. Sin embargo, la enseñanza programada puede prescindir de la tecnología, por ejemplo, en los años 70 en España se enseñó con el auxilio de fichas que presentaban una propuesta de trabajo en la que se planteaba que los estudiantes trabajando de manera autónoma, o con las ayudas necesarias, irían caminando, como en una espiral, para ir avanzando progresivamente hasta asegurar que sus conductas se iban ajustando poco a poco a lo correcto o cierto en cada caso. Las fichas estaban organizadas a la manera de una cadena de montaje e iban proponiendo tareas a realizar cuya superación permitía acceder a otras hasta completar los objetivos perseguidos. La metáfora era la escalera (step by step).

La dificultad estaba organizada de manera progresiva de manera que avanzando paso a paso se conseguía aprender conocimientos cada vez más complicados (López y Goñi, 2014).

La instrucción programada y la teoría de la enseñanza programada de Skinner son a su vez un antecedente de **la tecnología instruccional**, la cual podría considerarse la expresión más evidente del modelo conductista taylorista, pues es una metodología que bebe de las fuentes conductistas de Skinner, Thorndike, y de las ideas sobre currículo de Tyler y su discípulo Bloom (con su taxonomía de verbos). La tecnología instruccional también está orientada por objetivos preestablecidos. Su objetivo principal es resolver los problemas asociados con el aprendizaje humano y los procesos de instrucción para producir mejores resultados de aprendizaje. La tecnología instruccional busca métodos efectivos para lograr las metas. Y aplica una metodología sistemática (actividades paso a paso) así como sistémica (considerando los elementos como parte de un todo). El término tecnología se refiere a medios físicos (computadoras, tv) y no físicos tales como procesos de diseño instruccional y estrategias instruccionales basadas en los principios de la ciencia del comportamiento (Chyung, 2008).

**El aprendizaje de maestría (mastery learning).** El mastery learning parte del presupuesto de que la mayor parte de los estudiantes son capaces de adquirir el dominio de cada materia. El docente define lo que todo estudiante debe aprender, los objetivos, y sucesivamente determina el nivel o el estándar de dominio que todos los alumnos deberían alcanzar. Para lograr dicha meta se subdivide el curso en una serie de pequeñas unidades de enseñanza y aprendizaje que cuenten con técnicas de retroalimentación y corrección (Santoianni y Striano, 2006).

Se considera que, si la cantidad y el tipo de instrucción varían dependiendo de las diferencias individuales entre los alumnos, entonces cada uno de ellos tiene el potencial de demostrar dominio (Shunk, 2012). En la práctica, se puede esperar que todos los estudiantes de una clase alcancen un cierto nivel de dominio o eficacia, por ejemplo, al menos un 80 por ciento de respuestas correctas en una prueba de geografía. Aquellos que no alcancen ese nivel de criterio pueden recibir tiempo adicional e instrucción correctiva hasta que obtengan ese puntaje. La intención general es dar ayuda inmediata y adicional a los alumnos de bajo o

lento rendimiento para que se queden incluso con los alumnos de más alto o más rápido rendimiento. Mientras que los alumnos de bajo o lento rendimiento reciben instrucción correctiva, los de alto o rápido rendimiento participan en el trabajo de enriquecimiento sobre el mismo tema o sobre uno similar (Cruickshank, Jenkins y Metcalf, 2016).

Una secuencia de mastery learning bien planeada permite a los estudiantes avanzar a su propio ritmo. El aprendizaje de maestría puede ayudar a los maestros a lidiar efectivamente con las diferentes habilidades y niveles de desarrollo. Las técnicas de aprendizaje de dominio se pueden implementar utilizando centros de aprendizaje y grupos pequeños. Los niños pueden ser colocados en los diferentes centros y grupos de acuerdo a sus niveles. Entonces ellos pueden moverse a través de los varios niveles a su propio ritmo. El mastery learning también puede construir la autoeficacia de los estudiantes para el aprendizaje puesto que a medida que notan su progreso en completar las unidades, tienden a creer que son capaces de seguir aprendiendo (Shunk, 2012).

**Un contrato de contingencia** representa una aplicación sistemática de los principios de refuerzo para cambiar el comportamiento. La "contingencia" es el resultado esperado, que a menudo puede reducirse a "si haces esto, entonces recibirás aquello". Se puede usar para cambiar cualquier tipo de comportamiento, como completar el trabajo, no interrumpir la clase y participar en discusiones. Para ello, el maestro ofrece como recompensa algo que interesa y motiva a los estudiantes. Los contratos especifican metas o resultados en términos de comportamientos específicos que se deben mostrar. Por ejemplo, "completaré las páginas 1 a 30 de mi libro de matemáticas con una precisión de al menos el 90%". Los contratos se basan en el principio de que los objetivos específicos, temporalmente próximos y difíciles de alcanzar maximizarán el rendimiento. Los contratos también transmiten a los estudiantes información sobre su progreso en la realización de la tarea, dato que sirve para aumentar la motivación y el rendimiento de los estudiantes (shunk, 2015).

La primera relación entre las metodologías señaladas se encuentra en su derivación del principio de reforzamiento del condicionamiento operante. Así la instrucción programada y el contrato de contingencia refuerzan positivamente las conductas deseadas en los estudiantes, la primera metodología, siguiendo de cerca las ideas de Skinner (1974), se ofrece



como reforzamiento la sensación de logro que el estudiante adquiere cuando hace bien una tarea; en la segunda de manera directa se ofrecen recompensas al estudiante.

Instrucción programada y mastery learning comparten el uso de la retroalimentación de la tarea realizada. En ambas metodologías se ofrecen correcciones escalonadas que llevan progresivamente a la adquisición de conducta. En las dos, además, se logra que los estudiantes aprendan a su propio ritmo y que vayan recibiendo en cada etapa de aprendizaje información sobre su progreso que los haga sentir motivados a seguir en la tarea de aprendizaje. Este último beneficio también se obtiene en los contratos de contingencia.

Las tres metodologías mencionadas parten de una tarea específica concreta que da lugar a los objetivos de aprendizaje. En la instrucción programada y el mastery learning, estos objetivos dan lugar a un proceso de enseñanza que se subdivide en etapas en las que se tienen en cuenta el avance progresivo (de lo más fácil a los más complejo) de los estudiantes y sus diferencias en sus niveles de aprendizaje. Incluso Tyler (1973) en su propuesta para organizar las actividades de aprendizaje propone satisfacer con el criterio de secuencia, con lo cual se refiere a que cada experiencia sucesiva de aprendizaje se funde sobre la precedente, pero avanza en ancho, y en profundidad de las materias que abarca. La secuencia pone el acento en los niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesiva, y no en la repetición.

No es necesario que un maestro ponga en práctica de forma meticulosa cada una de estas metodologías, o ni siquiera una, para que podamos decir que está enseñando bajo un modelo conductista. Un maestro conductista sería aquel que basa su metodología en la idea de que el aprendizaje no se observa en el dominio de contenidos o en procesos cognitivos internos, sino en conductas externas que son evidencia del dominio de algún proceso mental (pensamiento matemático, por ejemplo) o de algún conocimiento que es parte de una disciplina científica.

Esta unión de aprendizaje con conductas observables evidencia que una metodología verdaderamente conductista parte de la definición de objetivos que a su vez dan origen a secuencias lógicas de aprendizaje. Como explican Santoianni y Striano (2006) una característica de la enseñanza conductista es la elaboración de proyectos de programación

didáctica, que tienen como punto de referencia los objetivos de formación que contienen unos niveles óptimos de aprendizaje (estándares) que se deben alcanzar. A partir de estos se hace un diseño para proceder paso a paso, con los conocimientos fraccionados en unidades didácticas, encaradas por separado, en las que se incluye continua retroalimentación en torno al aprendizaje obtenido. Este orden lógico, explican López y Goñi (2014) debe servir para motivar el aprendizaje porque sigue un proceso en el que cada paso es evaluado y permite acceder al siguiente. Todo maestro en algún momento de su práctica emplea el análisis conductista cuando tiene que decidir qué clase actividades de aprendizaje ha de proveer para sus alumnos (Cerezo, 2013), pero considerando estas actividades como un escalón parte de un todo que lleva a una meta final.

Desde una metodología conductista, no se trabaja a partir de metas abstractas o muy generales. Tanto en el contrato de contingencia, la instrucción programada y el mastery learning se trabaja a partir de metas específicas. Además, explican Santoinni y Striano (2006) se prefieren simples y breves tareas a enfrentar que den lugar a pequeños éxitos que aseguren el aprendizaje correcto de operaciones y que motiven y refuercen al alumno a seguir aprendiendo.

Otro principio presente en la instrucción programada y el mastery learning es la continua ejercitación. En ambas metodologías se espera que el estudiante avance en su aprendizaje a través de la constante repetición de actividades prácticas en las que se considera el error como un obstáculo que aparecerá, pero que el estudiante podrá vencer gracias a la adecuada retroalimentación. Por ello, López y Goñi (2014) exponen que en la metodología conductista la explicación del profesorado deja de ser el elemento nuclear de la enseñanza. La explicación, como eje, es sustituida por la organización cuidadosa de tareas propuestas al alumnado, ya que mediante la realización de estas se aprende a ajustar la conducta propia a la conducta esperada o correcta.

Por otra parte, la instrucción programada se basa en el principio del trabajo individual. Esta metodología es una derivación de las ideas expuesta por Skinner (1974) en Tecnología de la enseñanza. El psicólogo norteamericano expone que uno de los problemas de la educación es que un maestro no puede ofrecer la necesaria cantidad de retroalimentación a todos sus

estudiantes. Por ello, Skinner propone el uso de máquinas que remedien esta situación. Con la ayuda de la tecnología, el estudiante será capaz de trabajar por sí solo y obtener la retroalimentación que le otorgará el sentido de satisfacción y logro que lo lleve hasta la meta final. Por ello, todo maestro que, con o sin tecnología, diseña tareas individuales orientadas a la retroalimentación está aplicando una metodología conductista.

Un elemento muy vinculado con la metodología conductista es el castigo. Sin embargo, Thorndike (1914) no lo considera la mejor opción y Skinner (1974) lo rechaza por completo; a pesar de ello, muchos lo consideran como parte del arsenal de herramientas metodológicas con que cuenta el maestro. El castigo implica presentar un fuerte estímulo que disminuye la frecuencia de una respuesta en particular, como por ejemplo otorgar una nota menor en un trabajo entregado con retraso (Zhou y Brown, 2015), un ejemplo parecido sería que en una tarea académica se trate de disminuir errores en el estudiante informándole que perderá puntos en las actividades mal realizadas (Kay y Kibble, 2016).

El problema con el castigo es que suprime una respuesta no deseada pero no la elimina y, por ello, la conducta no deseada puede regresar (Shunk, 2015). Igual piensa Skinner (1974), quien además agrega que castigar va en contra de la lógica del conductismo, en el cual lo que se busca es generar comportamiento, y el castigo solo suprime una respuesta sin realmente eliminarla. Por ejemplo, una nota baja puesta a un ejercicio de redacción es parte de unas contingencias finales no programadas que no inciden sobre los detalles del comportamiento del alumno y, por lo tanto, no le enseñan a escribir una corrección, mientras que una serie de pequeños castigos por las faltas gramaticales, las construcciones ilógicas y los solecismos – para citar algunos fallos– pueden ser útiles. Claro que el medio más fácil de librarse de castigos para el alumno es dejar simplemente de escribir. El alumno que si sigue haciendo redacciones a pesar de las sanciones, podrá aprender algo por este camino, pero cuando se elimina la amenaza de castigo, la respuesta castigada puede regresar. Este latente fallo del castigo lleva a Skinner a insistir en sustitutos al castigo y dentro de estos la preparación de programas en que el estudiante acierte casi siempre. En general, Skinner apuesta por el reforzamiento positivo o negativo en lugar del castigo.

Una educación basada en grados y diplomas es conductista porque estos son marcas de progreso en el estudiante. También es conductista el uso de cuadros de honor, medallas y reconocimientos de este tipo, ya que estos son reforzantes del aprendizaje. Sin embargo, para Skinner (1974) todos estos reforzadores son arcaicos y necesitan de las mejoras que el conductismo operante ofrece.

Finalmente cabe destacar que incluso en un medio de enseñanza como el aula virtual, tan alejado temporalmente del conductismo, puede ser guiado por una metodología conductista. Por ejemplo, Dávila (2011) expone que en un aula virtual es favorable al uso de estrategias como el refuerzo positivo ante la puntualidad en la entrega de tareas o la penalización por el retraso en la entrega de trabajos, el uso de emoticones para celebrar el cumplimiento, entre otros. Es decir, cada progreso del estudiante es reforzado con estímulos que aumenten la probabilidad de ocurrencia de respuestas o cambios en su conducta.

La centralidad de los objetivos en el modelo conductista-taylorista determina que la evaluación dependa de estos. Tyler (1973) expresa que el proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, la evaluación es el proceso de determinar que se consiguen tales cambios.

La evaluación conductista se formula en términos claros y exactos, cuyo logro debe ser observable y medible, en condiciones precisas y conocidas con anterioridad por el alumno (Cabezas, 2011). Se evalúan resultados concretos previamente definidos (por ejemplo, saber resolver ecuaciones, poder redactar un ensayo); la evaluación, entonces, debe servir para corroborar que lo que se está enseñando está siendo asimilado (Santoianni y Striano, 2006. ), para ello los estudiantes de manera individual deben demostrar dominio de entidades, actividades y procesos (Weegar y Pacis, 2012) o dicho de otra manera la función de la evaluación es comprobar que los objetivos conductuales se han alcanzado.

La evaluación conductista es tanto formativa como sumativa. Por un lado, las pruebas están regidas por sistema de puntos que funcionan como indicador de que los resultados se han

alcanzado o no. Por otra parte, el sujeto debe estar expuesto a una constante retroalimentación que informe sobre la exactitud del aprendizaje recibido (Santonianni y Striano, 2006), es decir, la evaluación también es formativa, pues tiene como finalidad corregir los errores de los estudiantes hasta llevarlos a lograr el resultado esperado. Por ello, la evaluación verdaderamente conductista es sistemática (García, Guillén y Acevedo, 2011), pues parte de unas metas concretas, realiza pruebas que promueven la adquisición progresiva de conductas deseadas y termina con un examen final que corrobora que se logró el resultado planeado.

Telling is not teaching (decir no es enseñar) decía Thorndike en 1912 y esta convicción ilustra lo que no debe ser un maestro conductista. El papel del profesor en el modelo conductista se aleja del maestro conferencista repetidor, característico del modelo academicista-enciclopedista- El maestro conductista debe ser un consumado planeador y ejecutor del proceso de enseñanza-aprendizaje (aquí se nota la presencia del pensamiento Taylorista). Su trabajo específico es decidir los objetivos de conducta específicos y planificar actividades para ayudar a los estudiantes a dominar estos objetivos. (Schunk, 2012).

Desde el conductismo los maestros son concebidos como los actores encargados de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñando la aplicación de los refuerzos y castigos para potenciar determinadas conductas y extinguir otras (Cabero, 2015). Para ello, el maestro necesita la habilidad de seleccionar los estímulos adecuados (Cerezo 2013), necesita ser diestro en seleccionar el reforzamiento y la retroalimentación que motiven al estudiante a seguir en el proceso de aprendizaje.

Otra parte de la labor docente conductista es realizar un constante monitoreo dirigido a corregir respuestas inexactas antes que se consoliden (Santoni y Striani, 2006). El maestro conductista no puede esperar hasta las evaluaciones finales para constatar el aprendizaje de sus pupilos, por ello, necesita diseñar distintas fases en las cuales se supervise el logro alcanzado por los estudiantes.

Si bien es cierto que el papel del estudiante es pasivo, por lo menos no lo es de igual manera que en el modelo academicista. Al menos desde la perspectiva conductista se espera que

través de una adecuada retroalimentación el alumno adquiera una conciencia continua de sus propios resultados y esto lo lleve a ser capaz de aprender solo, la autonomía se reconoce como una forma de autocontrol (Santoni y Striaini, 2006). Enseñar es en realidad un proceso donde se espera que el estudiante en el futuro responda de manera similar cuando le presenten ocasiones parecidas a las experimentadas en la enseñanza. Los estudiantes deben ser expuestos a un sistema en el que las ayudas se van reduciendo poco a poco hasta que el estudiante puede hacer la tarea sin ayuda (Skinner 1970). O dicho de otro modo, la práctica, hace que el estudiante transfiera de una tarea a otra la habilidad adquirida. (Santoni y Striaini, 2006).

Sin embargo, para llegar a ese momento de independencia el papel del estudiante es absorber las presentaciones instruccionales y el material, y usarlas para crear actuaciones que indiquen el logro de modelos mentales correctos (Weegar y Pacis 2012). Es decir, se cree que el alumno es un objeto pasivo que siempre necesita la motivación y el refuerzo externo del educador. (Cabero y Llorente, 2015; Islam, 2016). El alumno, en realidad, es considerado como el que no sabe, o que no sabe cómo hacer, que quiere aprender y por ello debe ser capacitado por el docente para conocer aquello que el docente ya conoce, para que alcance como objetivo formativo su mismo nivel de preparación. (Santoianni y Striano, 2006).

En cuanto al proceso comunicativo en el modelo conductista, este no difiere mucho de aquel del modelo academicista. Así pues, el enfoque conductista está basado en un modelo de comunicación vertical y unidireccional, que sitúa al docente por encima del alumnado asumiendo la figura o el rol de emisor activo de las situaciones y los contenidos y al alumnado lo representa como un “ser pasivo”, que recibe la información, y al que se le exige repetición para el cambio de conducta (Ordoñez y Urruria, 2017).

Incluso, puede decirse que en algunos casos las relaciones entre quien enseña y quien aprende se contemplan en términos mecánicos (García Retamero, 2010). Esta afirmación tan radical es realidad si consideramos que la enseñanza, a veces, puede prescindir de la interacción con el docente porque este puede ser sustituido por algún recurso. Sin embargo, para Skinner (1970) el uso de recursos tecnológicos permitiría que el maestro se dedique a establecer otro tipo de relaciones educativas con sus estudiantes, más allá de la mera instrucción. No

obstante, Skinner no profundiza en esta idea. Además, no es este el pensamiento predominante en la metodología conductista.

Los recursos conductistas como se acaba de mencionar pueden ser un texto, un programa multimedia o algún tipo de formato físico (como las fichas antes mencionadas) que sirvan, a partir de objetivos específicos, para guiar actividades que de forma sistemática lleven a conseguir resultados que reflejen el cumplimiento de las metas propuestas. Muchos recursos TIC funciona como recursos conductistas cuando su finalidad es la de resolver preguntas de forma lineal, partiendo de información y luego formulando preguntas cuyas respuestas están preestablecidas por el sistema; estos medios tecnológicos son conductistas también cuando hay una secuencia de trabajo lineal y bastante uso de la memoria para recordar información que luego será retomada. Ejemplos concretos de la presencia de esta teoría, en el ámbito educativo, a través del uso de TIC, son las aplicaciones educativas en las que el estudiante tiene la necesidad de recordar información para responder preguntas de tipo falso verdadero, elección múltiple, etc. (Monsalve y Granada, 2012).

También las Tic se convierten en herramientas conductistas cuando permiten el aprendizaje individual del estudiante mediante paquetes que contienen los contenidos, las actividades a desarrollar y una evaluación que permite al alumno conocer sus errores. Estas herramientas permiten que los estudiantes aprendan a su propio ritmo, pero siguiendo el camino diseñado por los programadores. El alumno puede elegir varias rutas de aprendizaje, pero no construir su propia ruta (Kaplún, 2016).

### 2.3 Modelo constructivista

El tercer modelo pedagógico que referiremos es el constructivismo, modelo que, al igual que el conductismo, tampoco nace en el campo de la educación. Sus aportes, no obstante, han sido retomados ampliamente por los educadores. Además, dos de sus más importantes representantes, Bruner y Ausubel, se preocuparon por aplicar en la enseñanza sus hallazgos hechos en el campo de la psicología.

El constructivismo nace dentro de la disciplina conocida como epistemología genética, ciencia fundada por Jean Piaget, la cual estudia cómo se desarrollan los conocimientos en las ciencias humanas. Piaget (1975), afirma que el objeto nunca es percibido ni aprehendido en sí mismo, sino en relación con la organización previa que se encuentra en la mente de los sujetos. Por ello, los objetos, en realidad, siempre son asimilados a esquemas mentales que condicionan su conocimiento. El proceso del universo objetivo que los individuos poseen se forma mediante un proceso en que en los datos de la experiencia son asimilados en un comienzo al esquema de la actividad propia, pero entre más información hay estas se coordinan para organizar los esquemas prácticos y mentales. Por tanto, “todo conocimiento consiste en una relación indisociable entre el sujeto y el objeto, tal que se conoce el objeto solo a través de su asimilación a la actividad del sujeto” (Piaget, p. 237, 1975)”.

Esta idea contiene una epistemología completamente opuesta a la del conductismo en la que el conocimiento representa un mundo "real" que se considera "existente", separado e independiente del conocedor; y este conocimiento debería considerarse "verdadero" sólo si refleja correctamente ese mundo independiente. A partir de las ideas de Piaget debe considerarse que el conocimiento representa lo que podemos hacer en nuestro mundo experiencial a partir de los objetos que llamamos físicos y de las formas exitosas de pensar con conceptos abstractos. (Glassefeld, 1995). En la perspectiva constructivista cada conocimiento se configura como una peculiar hipótesis interpretativa del mundo que se ha demostrado viable para conseguir los objetivos de adaptación que requeriría el sujeto en la experiencia. En la medida en que responde adecuadamente y eficazmente a las exigencias adaptativas del sujeto, tales hipótesis serían conservadas, reforzadas y reificadas, representando un precioso bagaje para la administración de posteriores experiencias (Santoianni y Striano, 2006)

Dicho de otra manera, el conocimiento es una especie de compendio de conceptos y acciones que uno ha encontrado exitosos, dados los propósitos que tenía en mente. El conocimiento, entonces, no es algo real, sino más bien algo viable, es decir, algo adecuado en el contexto en que fue creado. La viabilidad -a diferencia de la "verdad"- es relativa a un contexto de



metas y propósitos. En la ciencia, por ejemplo, hay, más allá de la meta de resolver problemas específicos, la meta de construir un modelo lo más coherente posible del mundo experiencial. Por otra parte, el concepto de viabilidad elimina la noción de que solo habrá una verdad última que describa el mundo. Cualquier descripción es relativa al observador de cuya experiencia se deriva. En consecuencia, siempre habrá más de una forma de resolver un problema o alcanzar una meta, y cada conocimiento será una construcción idiosincrásica en los sujetos (Glassefeld, 1995).

El conocimiento pues no es algo que existe ya construido fuera de la mente de las personas, sino más bien un constructo mental que cada persona debe construir con sus mecanismos cognitivos. O como dice Glassefeld (1989) el conocimiento representa la construcción de la realidad subjetiva de cada ser humano. Incluso, el hombre construye modelos de su mundo que, lejos de ser meras copias de los objetos en los cuales se originan, le permiten trascender a estos (Bruner, 1988) Es decir, el conocimiento en la persona siempre es una construcción personal que supera al modelo de la realidad del cual parte.

Para comprender mejor esta noción de conocimiento debemos partir por entender un poco más de las ideas de Jean Piaget. Este investigador tenía como la gran labor de su vida académica desarrollar la epistemología genética; para ello, en lugar de partir del conocimiento ya fijado en las ciencias, tomó como modelo la mente humana, en concreto el desarrollo de los conocimientos en la mente de las personas durante su desarrollo psicológico. Es decir, su método de investigación consiste en estudiar los conocimientos en función de su construcción real o psicológica considerando cada etapa de conocimiento como producto de un estado menor de conocimiento, y, a la vez, cada etapa como susceptible de convertirse en un conocimiento más profundo (Piaget, 1978a). Es a partir de este método de trabajo que Piaget desarrolla una teoría del aprendizaje y formación de conocimiento en las personas, la cual, aunque no era el objetivo del ginebrino, sentará bases para plantear una teoría de la enseñanza-aprendizaje adaptada a las formas naturales en que los seres humanos aprenden.

Uno de los conceptos centrales de la epistemología genética son los esquemas, los cuales consisten en patrones organizados de la información del mundo y de la misma persona, los cuales rigen y determinan cómo manejar los datos del mundo y cómo comportarse en este. (Feldman, 2007). Así, hay esquemas de acciones (como comer o estudiar) y de conceptos (como matemática o descanso). Estos modelos de regularidades sobre el mundo externo se encuentran en la mente de todo ser humano y a partir de ellos que se produce el proceso generador de conocimiento: el equilibrio.

El concepto núcleo de la epistemología genética es el equilibrio. Este surge a partir de considerar el desarrollo cognoscitivo de la persona como el resultado de la influencia de factores externos (medio social y físico). Estos elementos provenientes del mundo, cuando son nuevos para las personas, experimentan un proceso de *asimilación* a los esquemas ya existentes en la mente. Luego se produce una *acomodación*, es decir, la necesidad en que se encuentra todo esquema de asimilación de acomodarse a los elementos que actúan con el que se produce una modificación del esquema. En otras palabras, entre los factores externos y los internos (esquemas) se produce un equilibrio (Piaget, 1978).

Un ejemplo sencillo de equilibrio lo observamos en el niño que al observar una cuchara asimila este nuevo objeto a su esquema de sonajero. Luego el niño agita la cuchara y percibe que esta no suena, por tanto, debe acomodar su esquema al nuevo objeto. Pero si al agitar la cuchara la golpea contra la mesa también se produce una acomodación del esquema, pues este ya no se comprenderá solo como “sonajero” sino como “golpeteo de cuchara” (Glassersfeld, 1989). La ausencia de sonido hace que el esquema “sonajero” se acomode para dar lugar al esquema “objetos que se toman con la mano”. Puede observarse que el equilibrio entre asimilación y acomodación amplía los esquemas de la persona, o dicho de otra manera la equilibración es el mecanismo cognitivo generador de conocimientos nuevos en los individuos.

Por otra parte, el proceso de equilibración entre la asimilación y acomodación es permanente en los individuos, siempre está en un indetenible proceso de refinamiento. Todo esquema

está sujeto a un constante proceso de asimilación y acomodación, proceso en el que los esquemas se encuentran obligados a modificarse, pero sin perder su continuidad, ni sus anteriores poderes de asimilación. Y esto es así porque ninguna forma de pensamiento es capaz de abarcar simultáneamente en un todo coherente la totalidad de lo real. Por tanto, la equilibración progresiva constituye el factor fundamental en el desarrollo cognitivo, (Piaget, 1978b).

La explicación de cómo se produce el conocimiento en la mente de las personas queda incompleta si solo se tiene en cuenta la relación de los esquemas con el medio externo. Los esquemas también tienen relaciones internas debido a que forman relaciones con otros esquemas para formar un sistema, y a la vez estos sistemas son parte de sistemas superiores. Estas comunicaciones exógenas se producen, por ejemplo, cuando dos esquemas se aplican a un mismo objeto (mirar y agarrar), en este caso los dos esquemas se coordinan entre sí, estas dos estructuras unidas con otras son las que terminan construyendo una estructura de nivel superior. (Piaget, 1978b). Otro ejemplo, lo ofrece el niño con la cuchara, pues, en este caso puede decirse que el esquema cuchara y sonajero dan lugar a un esquema superior: “objetos que se agarran con la mano” el cual posteriormente servirá para subsumir nuevos objetos, por ejemplo, tenedor o juguete.

Piaget (1978b) al explicar la equilibración interna también habla de estructuras, por ejemplo cuando la unión de las estructuras numéricas con las espaciales juntas dan lugar a las estructuras métricas. Estructura es, entonces, otro concepto clave para Piaget. Las estructuras son una abstracción que permite comprender y explicar el proceso de creación de conocimiento en las personas. El conocimiento en la mente humana se sostiene en un conjunto de subsistemas (con sus correspondientes esquemas) que forman la totalidad de un sistema o estructura con sus propias leyes.

El desarrollo del conocimiento en la persona, entonces, es un constante proceso de equilibración maximizadora en el que cada estructura mental acabada siempre pueda dar lugar a estructuras más amplias (Piaget, 1978b). Por tanto, la génesis y desarrollo del

conocimiento es un proceso de construcción de estructuras, es decir, una tarea mental de integración ( o aleación) de esquemas con otros esquemas y de estos con un subsistema, y de subsistemas con subsistemas y de estos con sistemas. Todas estas uniones que dan lugar a una estructura total cohesionada. (Piaget, 1978)

El concepto de construcción en Piaget, se observa, no se refiere a la manipulación de objetos a algún tipo actividad física, sino a la actividad mental en la que se construyen las distintas estructuras (subsistemas, esquemas) por medio de las cuales el ser humano otorga sentido al mundo en el que vive. Y para la realización de esta tarea las personas realizan una serie de operaciones mentales, entre ellas, Piaget (1978b) menciona como las más importantes la reflexión y la abstracción.

El equilibrio de esquemas y estructuras es, entonces, una fuente de progreso en el desarrollo de los conocimientos. Sin embargo, solo cuando las estructuras de conocimiento a que se hace referencia se revelan incorrectas e inadecuadas en la confrontación con nuevas experiencias se activará un nuevo proceso constructivo que finalizará en la reorganización y reestructuración del conocimiento en la función adaptativa (Santianni y Striano, 199). Por tanto, a todo a todo equilibrio le debe anteceder un desequilibrio, o perturbación, que active el proceso de asimilación- acomodación (Piaget, 1978b) Un ejemplo de perturbación sería el del infante que mueve la cuchara y se da cuenta que, contrario a lo que él esperaba, esta no suena (Glasserfeld, 1989).

Los desequilibrios por sí solos obligan a un sujeto a superar su estado actual cognitivo, es decir, motivan las superaciones cognitivas. Los desequilibrios son causados por perturbaciones, las cuales podrían definirse como obstáculos a la asimilación de los objetos a los esquemas, siempre y cuando esta perturbación sea para la persona una laguna que deja una necesidad insatisfecha y, por ello, no puede ser asimilada de manera total por los individuos. Dicho de otra manera, una perturbación conlleva a un desequilibrio cuando se trata de la ausencia de un conocimiento que sería necesario para una realizar una acción o para resolver un problema (Piaget, 1978). Por tanto, son los desequilibrios los que aseguran

la generación de nuevos conocimientos, pues son estos los causantes de que los esquemas se acomoden sin conflictos los nuevos objetos, y por ello, responsables de nuevas estructuras.

Ahora bien, la concepción de la mente como estructura mental es la noción que otorga homogeneidad a la llamada teoría constructivista. Esta idea que es omnipresente en los trabajos de Piaget, se reitera en otros psicólogos que al igual que el ginebrino desarrollan un estructuralismo genético, es decir una teoría del desarrollo intelectual del individuo basada en la noción de mente como estructura. Estos otros autores son Lev Vygotsky, Jerome Bruner, David Ausubel, Joseph Novak y D. Bob Goein.

Todos estos autores podemos considerarlos continuadores de las ideas de Piaget, incluso Vygotsky retoma algunas de las ideas del suizo en materia de desarrollo infantil. Sin embargo, el psicólogo ruso no es de ninguna manera seguidor de Piaget. Su trabajo es independiente de aquel del ginebrino y, además, como veremos más adelante, es su complemento.

Pero enfocándonos en las coincidencias, y no en este momento en las extensiones, podemos observar que Vygotsky también considera el desarrollo de la mente a partir de la noción de estructura. Vygotsky (1986) tomando como metáfora las capas de la tierra concibe el comportamiento humano compuesto de diferentes estratos genéticos (o de desarrollo). Así, mientras los centros más altos se desarrollan, los más bajos no se apartan, sino que se mantienen, solo que subordinados a los centros altos y trasmitiéndoles una parte esencial de sus funciones. Por tanto, el cerebro se desarrolla según las leyes de estratificación y adición de los nuevos pisos sobre los viejos. La metáfora indica que lo que sucede durante el desarrollo del conocimiento es que en el paso hacia un nuevo nivel de significado no se tienen que reestructurar separadamente todos los conceptos anteriores, lo que resultaría además en algo semejante a la tarea de Sísifo. Una vez que una nueva estructura ha sido incorporada al pensamiento se expande gradualmente sobre los viejos conceptos a medida que éstos ingresan en las operaciones intelectuales del tipo superior.

Bruner (1988), por su parte, considera que el niño desarrolla una estructura interiorizada que consiste en sistemas simbólicos mediante los cuales el niño se representa el mundo. Esta estructura se mantiene en la edad adulta, y, por ello, la información que reciben los individuos ingresa al sistema de codificación de las personas, el cual aporta datos a la información recibida. Dicho de otra manera, los nuevos acontecimientos entran en los sistemas de codificación preexistentes y este se aplica a un nuevo conjunto de fenómenos. Por otra parte, los distintos sistemas se pueden combinar para crear sistemas más generales. Todos estos, por otro lado, integran nuevos elementos considerando principios de inclusión, exclusión y solapamiento que presuponen la existencia de jerarquía.

Ausubel (2002) propone su teoría del aprendizaje significativo argumentando que el material de aprendizaje se puede relacionar con la estructura cognitiva de los sujetos. De esa manera se forma un vínculo entre la información nueva y la recién adquirida del cual resulta la transformación de ambas. Por otro lado, se considera que estas estructuras están organizadas de manera jerárquica en función de esquemas de conceptos y proposiciones muy inclusivos, bajo los cuales se encuentran subsumidos conceptos y proposiciones menos inclusivos, así como datos más específicos. Dicho de otra manera, el principio organizador básico es la diferenciación progresiva de los sistemas de esquemas de una esfera dada de conocimiento desde regiones de mayor inclusividad, cada una enlazada con el próximo nivel más elevado de la jerarquía mediante un proceso de subsunción. Este proceso, conlleva, además, a una mayor organización jerárquica de la estructura cognitiva cuando las ideas subsumidas se convierten en subsumidoras.

Novak y Gowin (2002) proponen de manera directa que el conocimiento se construye. Esta construcción comienza con la observación de acontecimientos o de objetos a través de los conceptos que ya poseemos en un proceso en el que estos últimos son la base para comprender a los primeros. Así los acontecimientos y objetos pasan a conformarse también en conceptos con lo cual se forma una cadena de proposiciones, es decir una estructura jerárquica en que la que los conceptos más generales incluyen a los más específicos. Por otra

parte, se considera que el conocimiento posee una estructura e incluso las ciencias sigan la misma lógica y, por ello, cada ciencia tiene su propia estructura.

Esta concepción del conocimiento como estructura cognitiva produce un conjunto de coincidencia en estos autores en lo referente al aprendizaje. En todos ellos hay una teoría de un aprendizaje activo, creativo e idiosincrásico. Sin embargo, no debe olvidarse que ya en Piaget se encuentra el germen de esta teoría.

Piaget (1978) afirma que el equilibrio implica una relación entre el mundo externo y el mundo interno de la persona, proceso que involucra la asimilación de los objetos a los esquemas y la acomodación de estos a los objetos. Estos últimos, entonces, son necesarios para el desarrollo de la acción y, recíprocamente, el esquema de asimilación es quien confiere su significado al objeto, el cual, como consecuencia, se transforma.

La relación entre el mundo externo e interno implica actividad por parte del sujeto. Por otra parte, la acomodación de los esquemas presupone la creación de un conocimiento nuevo. Además, si los objetos se amoldan a los esquemas de cada persona, el mundo externo carece de una realidad unívoca y el conocimiento resultante es, en realidad, personal, único e irreplicable. Todas estas ideas aparecen en Vygotsky, Bruner, Ausubel, Novak y Gowin ya trasladadas al campo de la educación

El primer aspecto que destacamos es que para estos autores la construcción de conocimiento implica la actividad del sujeto, la cual consiste, de manera general, en la conexión de las ideas exteriores con las estructuras cognitivas de las personas. Por ello, el principio de aprendizaje resultante es la consideración de los conocimientos previos de los estudiantes. Esta idea aparece de distintas maneras una vez que estos autores se interesaron por aplicar los hallazgos de la psicología en la enseñanza.

Bruner (1988), teniendo en cuenta su idea que todo conjunto de conocimientos se procesa en la mente a partir de los sistemas de codificación existentes en la persona, afirma que en el

estudio del aprendizaje es de capital importancia comprender qué es lo que un organismo ha aprendido. Ausubel (2002), por su parte, en su teoría del aprendizaje significativo propone que para que se produzca el aprendizaje una variable muy importante es la disponibilidad en la estructura cognitiva de ideas subsumidoras que proporcionen un anclaje de los elementos externos en la estructura.

Vygotsky (1986) propone que los maestros deben tener en cuenta la zona de desarrollo próximo de los estudiantes con el fin de conducirlos a lo que todavía no saben. Para él entonces, una correcta enseñanza debe partir de un conocimiento de lo que los alumnos ya saben. Por otro, por otro lado, él propone que la adquisición de conceptos científicos depende del previo desarrollo de los conceptos espontáneos, los cuales debe haber alcanzado un determinado nivel para que el niño pueda absorber un concepto científico afín.

Por ejemplo, los conceptos históricos pueden comenzar a desarrollarse solamente cuando los conceptos cotidianos del pasado se hallan suficientemente diferenciados, cuando su propia vida y la vida de los que se encuentran a su alrededor puede ser incluida en la generalización elemental "en el pasado y ahora"; sus conceptos geográficos y sociológicos pueden originarse a partir del simple esquema de "aquí y en otra parte". Al elaborar su lento camino un concepto cotidiano despeja la trayectoria para el concepto científico y su desarrollo descendente. Crea una serie de estructuras necesarias para la evolución de los aspectos elementales y más primitivos de un concepto, que le otorgan cuerpo y vitalidad. Los conceptos a su vez proporcionan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del niño hacia la conciencia y el uso deliberado. Los conceptos científicos descienden hacia los conceptos espontáneos y los conceptos espontáneos se desarrollan a través de los científicos (Vygotsky, 1986).

Esta teoría de Vygotsky es bastante similar a la de Novak y Gowin (1984) quienes proponen que el aprendizaje se produce de mejor manera cuando se vinculan los conceptos previos con los conceptos nuevos que la persona pretende adquirir. Esta propuesta se basa en la idea de



que los estudiantes se den cuenta de cuán erróneos son algunos de sus concepciones previas o cuanto desconocimiento poseen de un tema poseían.

La otra noción que todos estos autores comparte, la actividad cognitiva del sujeto, la cual consiste para Piaget (1975) en la convicción de que los sujetos no sufren en forma pasiva la incitación de los objetos exteriores. Los individuos tantean y experimentan sin cesar con el fin de construir o coordinar sus estructuras mentales hasta llegar al equilibrio. Son estas acciones cognitivas lo que debe considerarse actividad desde una concepción constructivista.

Y son estas acciones las que tanto Vygotsky, Bruner, Ausubel, Novak y Gowin tienen en cuenta cada que se refieren al desarrollo del conocimiento en las personas. Para ellos nunca el sujeto recibe de forma pasiva la información externa, al igual que Piaget, conciben que el ser humano posee unas herramientas cognitivas que le permiten integrar lo externo a su estructura interna. Por tanto, una teoría del aprendizaje activo se refiere a la puesta en funcionamiento de dichas herramientas por parte de los estudiantes.

Por ello, en ningún momento estos autores proponen que la enseñanza tenga como objetivo la mera adquisición de conocimientos. Así para Bruner (1988) y para Vygotsky (1986) el fin de la educación es el desarrollo intelectual de los estudiantes, esto es, el refinamiento de sus capacidades para construir conocimiento. Además en estos autores, así como en Ausubel (2002), Novak y Goodwin (1988), se encuentra la idea implícita de que el aprendizaje verdadero ocurre cuando lo externo se transforma al lenguaje propio de la estructura cognitiva, llámese este concepto, esquema o código. Esta concepción está de acorde con las ideas de Glasersfeld (1995) para quien el aprendizaje desde la perspectiva constructivista requiere la construcción de estructuras conceptuales.

Desde este punto de vista, el papel de la escuela no es transmitir conocimientos, sino preparar las condiciones para que los estudiantes asimilen a su estructura cognitiva los contenidos. Como expresa Glasersfeld (1993), el aprendizaje es el proceso que nos permite construir

habilidades. Por ello, en la escuela se debe lograr que los estudiantes activen sus herramientas cognitivas y que descubran aquellas todavía no desarrolladas. Algunos de estos procesos mentales son la búsqueda de causas y efectos, la actividad de reflexión, abstracción, la inclusión, la exclusión, la generalización y todas aquellas que lleven a la integración de la información a las estructuras cognitivas.

En consecuencia, ninguno de estos autores afirma que el aprendizaje consista en la repetición de los contenidos impartidos por los maestros. Por ello, como expresa Kalpana (2014) el aprendizaje desde un enfoque constructivista permite la generación de ideas innovadoras. Y si bien es cierto, Vygotsky (1986) y Bruner (1988) proponen que el conocimiento es una construcción cultural, estos dos autores al igual que Piaget, Ausubel, Novak y Gowin rechazan la idea del conocimiento como calco mental. Quizá sean Ausubel y Bruner quienes mejor exponen de manera explícita el método y objetivo de la educación constructivista, en la cual todas las estrategias o actividades cognitivas ejecutadas por el estudiante jamás lo llevarían solamente a la repetición de información.

Bruner (1988) afirma que el objetivo de la educación debería ser lograr que los estudiantes vayan más allá de la información dada. Para él, la educación general debería tener como objetivo capacitar a los alumnos a generalizar, a realizar inferencias, hacerlos imaginativos, estimular su capacidad para hacer reconstrucciones probables de acontecimientos que aún no se le han expuesto.

Ausubel (2002) expone que el aprendizaje significativo conlleva a la creación de significados nuevos en la estructura mental de los estudiantes. Además, la información externa debe procesarse de una manera no literal, esto es, los objetos o acontecimientos externos deben considerarse símbolos de contenidos, o representaciones de conceptos o partes de proposiciones ya presentes en la estructura cognitiva.

En cuanto al aprendizaje como una actividad personal, Glasesfeld (1993) expresa que el aprendizaje es una actividad que debemos llevar a cabo nosotros mismos. El conocimiento

tiene que ser construido por cada estudiante de manera individual, no puede ser empaquetado y transferido de una persona a otra. “El enfoque constructivista, niega [...] que para un individuo sea posible adquirir, comprender y asimilar una unidad de conocimiento preconfeccionada o elaborada por otros y que el conocimiento sea una estructura predeterminada, distribuible y trasmisible por medio de procedimientos específicos [...]” (Santoinni y Striano, 2006, p.81). No debe olvidarse, como expresa Ausubel (2002), que el aprendizaje es un fenómeno de la naturaleza que ocurre en seres humanos concretos y no en la humanidad en general, y por ello, se debe considerar siempre lo que hay presente en la estructura cognitiva personal de cada estudiante. Por ello, es que el significado creado por el alumno, además de nuevo, nos dicen Solé y Coll (2007), es propio y personal.

En síntesis, como cada estructura cognitiva es única, único será también el significado o conocimiento creado en la mente de los alumnos. Por tanto, sería ir en contra de la teoría constructivista esperar una homogeneidad en el aprendizaje de los estudiantes.

Otra característica del aprendizaje constructivista tiene que ver con el concepto de perturbación como mecanismo activador de los desequilibrios y consecuentes reequilibrios (Piaget, 1975). A partir de esta idea, Glasersfeld (1993, 1995) propone que para que se produzca aprendizaje deben plantearse problemas que signifiquen un obstáculo hacia una meta personal de los alumnos. Solo cuando los estudiantes puedan ver como propio un problema en el que su enfoque sea manifiestamente inadecuado podrán enfocar su atención y energía en la búsqueda genuina de una solución y ello los llevará a cambiar su forma de pensar. La motivación intelectual se genera al superar un obstáculo, al eliminar una contradicción o al desarrollar principios que son a la vez abstractos y aplicables. Además, solo si los estudiantes han construido por sí mismos un modelo conceptual que ofrezca una explicación de una situación o proceso problemático, pueden desarrollar el deseo de intentar resolver otros problemas; solo el éxito en estos intentos puede hacerlos conscientes de su poder para dar forma al mundo de su experiencia de una manera significativa.

Desde el constructivismo, entonces, el aprendizaje consiste en una búsqueda de sentido por parte de la persona. Por tanto, no hay verdadero aprendizaje a menos que los estudiantes sepan lo que quieren y sepan cómo conseguirlo empleando la información que tienen a su disposición. Este proceso es el que conlleva a un uso creativo y activo de la mente. (Bada, y Olusegun, 2015). Se trata en pocas palabras de desarrollar la motivación intrínseca en los estudiantes.

Ahora bien, como se dijo párrafos atrás, más que un continuador de Piaget, Vygotsky es un complemento, pues sus ideas también son la base de muchas de las propuestas de otros constructivistas. Una de estas ideas se refiere al papel de la escuela en desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo en los estudiantes.

Vygotsky (1986) en *Pensamiento y lenguaje* afirma de manera explícita que la escuela debe hacer consciente al niño de sus procesos mentales. Incluso, asevera que la instrucción escolar induce el tipo generalizador de percepción y juega así un papel decisivo al hacer que el niño tenga conciencia de su propio proceso mental.

En esta línea de pensamiento Bruner (1988) expone que los estudiantes deberían ser conscientes de los instrumentos del pensamiento, como la explicación causal, la categorización y otros. Incluso Bruner va más allá y dice que se debe dotar a los alumnos de respeto y confianza en los poderes de su mente. Asimismo, Glasersfeld (1995) expresa que uno de los objetivos de una enseñanza constructivista es permitir a los estudiantes tanto generar actividades a partir de la comprensión de por qué deben ser realizadas como, en última instancia, la capacidad de explicar cómo se llega al resultado deseado en dichas tareas. Es decir, para Glasersfeld no solo hay que hacer con eficiencia y motivación una tarea, sino también saber qué mecanismos mentales llevaron a concluirla de manera satisfactoria.

Son Novak y Gowin (2002) quienes desarrollan la idea planteada por Vygotsky. Ellos hablan de metacognición como el conocimiento relativo a la naturaleza misma del conocimiento y el saber, y las dos técnicas de estudio que ellos propone, el mapa conceptual y la UVE del

conocimiento, tienen por objetivo ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre la estructura y el proceso de producción del conocimiento. Por metaprendizaje se entiende el aprendizaje relativo a la naturaleza del aprendizaje. Aprender sobre la naturaleza y estructura del conocimiento ayuda a los estudiantes a entender cómo se aprende, y el aprendizaje sobre el aprendizaje sirve para mostrarles cómo se construye nuevo conocimiento. En general el objetivo de ambos procesos es llevar al alumno a “aprender a aprender”.

Una de las ideas más retomadas de la teoría de Vygotsky es la de la naturaleza social del desarrollo del pensamiento. Para el psicólogo ruso en el proceso de su desarrollo el niño se apropia de los elementos de la experiencia cultural, así como también de las costumbres y de las formas del comportamiento cultura y de los métodos culturales de razonamiento (Vygotski, 1929)

Ahora bien, Vygotsky (1986) en *Pensamiento y lenguaje* expresa que la transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de este es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo. Por ello, para él es un hecho indiscutible que el pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las experiencias lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad porque un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. De ahí que el desarrollo tenga claras evidencias en el manejo del lenguaje. Así, en los primeros estadios evolutivos los niños poseen un modo de usar las palabras que coincide con el de los adultos solo en lo que respecta a la referencia objetiva, pero no en lo concerniente al significado. El desarrollo más alto se evidencia no solo cuando el niño adquiere la capacidad para formular sus propios pensamientos, sino también cuando comprende el lenguaje de los otros. Por ello, el desarrollo más alto de la persona se evidencia cuando se ha adaptado al mundo social y esto sucede cuando su lenguaje coincide con el de los demás.

El desarrollo, entonces para Vygostyki, es una constante lucha de la persona por adaptarse al mundo social. Si bien es cierto que el psicólogo ruso, al igual que Piaget y otros autores aquí mencionados, piensa que la formación del concepto es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas, él también piensa que el proceso de elaboración del conocimiento no puede ser reducido a la asociación, la atención, la imaginación, la inferencia o las tendencias determinantes, es decir solo a los procesos mentales internos. Para el surgimiento del pensamiento conceptual se necesita, además, de las tareas con que la sociedad enfrenta al joven cuando este ingresa al medio cultural, profesional y cívico de los adultos. Si el medio ambiente no le presenta al adolescente nuevas ocupaciones, no tiene para con él exigencias nuevas, y no estimula su intelecto proveyendo una secuencia de nuevas finalidades, su pensamiento no llega a alcanzar los estadios superiores, o los alcanza con gran retraso (Vygostyky, 1986).

Vygoski (1986), también, piensa que los más jóvenes necesitan de la cooperación de los adultos, y en esa tarea es fundamental la instrucción ofrecida por la escuela. La teoría constructivista tiene, entonces, un marcado elemento social porque el aprendizaje depende tanto de la ayuda de los pares como de los más diestros: maestros o alumnos más avanzados.

Estas ideas, en realidad, no se apartan mucho de las ideas de Piaget, pues como aseveran Santonianni y Striano (2006) y Glasersfeld (1995) – que es un gran continuador de las ideas del ginebrino – la teoría construida por Piaget concibe al conocimiento como una estructura que resulta viable para los individuos. Es decir, el conocimiento es una hipótesis interpretativa del mundo que queda fijada como estructura en el individuo una vez que se ha demostrado viable para conseguir los objetivos de adaptación del sujeto.

Por otra parte, Piaget también considera que el intercambio entre las personas es vital para el desarrollo, pues él expresa en su comentario a *Pensamiento y palabra* de Vygotsky (1986) que el progreso del conocimiento no procede nunca por una mera adición de detalles o de nuevos niveles, como si el conocimiento más amplio fuera sólo un complemento de los anteriores más pobres: requiere también una reformulación perpetua de los puntos de vista

previos por medio de un proceso que retrocede o avanza, corrigiendo continuamente tanto los errores iniciales sistemáticos como aquellos que surgen a lo largo del camino. Este proceso correctivo parece obedecer a una ley de desarrollo bien definida, la ley de la descentración (décentration). Por ejemplo un niño para imaginar un camino más largo que otro que termina en el mismo punto, debe separar el concepto (métrico) "largo" del de (ordinal) "lejos", el niño en ese proceso ha descentrado su pensamiento, que se centraba primero sólo en el punto terminal, y ha convertido en efectivas las relaciones objetivas entre los puntos de partida y llegada. Pero la descentración también abarca la diferenciación entre el propio punto de vista y los otros puntos de vista posibles. Así los niños pequeños evidencian su falta de desarrollo cuando en los juegos grupales juegan solo para sí mismos, es decir, aplicando solo sus reglas, por tanto, el desarrollo es evidente cuando el niño es capaz de coordinar su punto de vistas con él de los otros.

Considerando estas ideas y otras no expuestas aquí se entiende cuánta razón tiene Glasesferld (1995) cuando afirma que si se leen los libros de Piaget uno encuentra que en algún lugar de casi todos ellos se reitera que las ocasiones más importantes para la acomodación de los esquemas mentales surgen en el ámbito social de la interacción. Lo que sucede es que Piaget no dedicó mucho tiempo a elaborar los detalles de cómo se supone que la interacción social funciona. Le interesaba sobre todo otra cosa, a saber, las estructuras lógicas por medio de las cuales el niño en desarrollo organiza el mundo que experimenta.

Debe destacarse que Bruner (1988) también tiene en cuenta el componente social. Para él, el raciocinio que alcanzan los seres humanos se debe al uso de herramientas sociales amplificadoras del raciocinio que abarcan desde los sistemas lingüísticos hasta los mitos, las teorías, las explicaciones científicas.

Por el lado de Novak y Gowin (2002) tampoco está ausente el componente social en la construcción del conocimiento y el aprendizaje. Para ellos, la educación es posible por el hecho de que los significados se pueden compartir, es decir los significados son construcciones sociales y por ello pueden ser contruidos de manera compartida en la

interacción entre estudiantes y maestros. Como expresan Santoianni y Striaino (2006) “es necesario reconocer que los procesos de aprendizaje y los productos de conocimiento se construyen con relación a significados socioculturalmente definidos, y emergen a menudo sobre la base de procedimientos de intercambio, de diálogo y de negociación social” (p. 84)

En síntesis, al hablar de constructivismo en este trabajo nos referimos al constructivismo social, entendiendo este como la teoría que sostiene que el conocimiento es una construcción que ocurre desde dentro de la mente de las personas cuando estas activan sus herramientas de razonamiento. Sin embargo, esta construcción depende de la interacción social en tanto esta propone retos que demandan la activación de las herramientas mentales de los individuos, y, además, ofrece oportunidades para que los conocimientos y puntos de vista de los otros contribuyan también en la construcción de conocimientos individuales. En este sentido, Santoianni y Striano (2006) exponen que si para Piaget lo individual precede a lo social, este último constituye una importantísima dimensión de crecimiento cognitivo y representa un importantísimo estímulo para el desarrollo individual.

No hay pues conflicto entre un constructivismo cognitivo y otro social, pues, como explica Glasersfeld (1995), la activación de esquemas y los cambios de las estructuras conceptuales surgen tanto de los obstáculos físicos del medio como de las interacciones con los otros. Dicho de otra manera, tanto los retos del medio externo como la forma de ver y percibir el mundo de los otros causan perturbaciones que conllevan a la acomodación en los individuos.

Una teoría constructivista basada en la construcción cambia el objetivo de la educación. Ya no se trata de adquirir conocimientos o mostrar un conjunto de conductas deseables. El objetivo es formar un individuo intelectualmente competente.

Esta teoría del conocimiento y del aprendizaje origina una serie de principios metodológicos que orientan a la construcción cognitiva individual y social que debe llevar a cabo la persona. Quizá la premisa más básica de un enfoque constructivista es que la enseñanza consiste (o debe consistir) en activar las ideas relevantes presentes en los estudiantes para construir



conocimiento nuevo a partir de estas (Taber, 2011). Todas las demás ideas que a contribución se expongan siguen esta premisa inicial.

Por otra parte, destacamos, siguiendo a Taber (2011), que la enseñanza constructivista no promulga la eliminación por completo de la enseñanza directa, siempre y cuando esta parta de tener en cuenta los conocimientos de los estudiantes. Por ello, las exposiciones de los maestros deben incluir los posibles conocimientos y preocupaciones previas de los estudiantes (Hausfather, 2001). Además, se debe promover que ellos exterioricen sus ideas previas, ya sea escribiéndolas o expresándolas de forma oral (Sridive, 2008).

En el aula constructivista las ideas que van surgiendo en los estudiantes son ávidamente buscadas (Shunk, 2012). Sus respuestas y soluciones a los problemas deben tomarse siempre en serio, ya que en el momento en que estas se producen, en su mayoría tienen sentido para ellos, incluso si están equivocados desde el punto de vista del profesor. La tarea de este es preguntarles cómo llegaron a su respuesta para ayudarles a separar las respuestas dadas para complacer al maestro de las que son el resultado de la comprensión o malentendidos. (Glassersfeld 1993).

Las ideas constructivistas orientan a que los estudiantes logren la construcción conceptual exponiéndolos a situaciones que motiven a la reflexión y a la abstracción. Para lograr lo anterior se deben proponer tareas que motiven a los estudiantes a que ofrezcan sus puntos de vista, a que exploren sus ideas, a que propongan diferentes alternativas a una pregunta. Para ello, el maestro debe proponer interrogantes y problemas que sean retos y que los ayuden a esclarecer sus definiciones ( Glaserslfed, 1995 b).

También es importante llevar a los estudiantes a que describan verbalmente lo que perciben, lo que hacen, lo que piensan, a que distingan las relaciones que hacen. El fin de estas acciones es llevarlos a reconocer rasgos de las propias construcciones que han quedado sin ser notados, así como a darse cuenta que algunas conclusiones no son defendibles para hacerlos ver que lo que han hecho o dicho no tiene sentido (Glaserfeld, 1995, b). Los alumnos deben volverse

conscientes de sus respectivos puntos de vista y luego revisar sus creencias, modelos y valores. En pocas palabras, es necesario desarrollar la metacognición en los estudiantes.

Desde un enfoque constructivista la construcción del conocimiento se logra a partir de la experiencia (Amineh y Asl, 2015), la cual es recomendable que surja de situaciones relacionadas con la vida real (Kalpana, 2014) y de exigencias reales, así como de efectivas necesidades cognitivas. Por otro lado, para poder activar un nuevo proceso de aprendizaje en los estudiantes es necesario problematizar el conocimiento existente poniéndolo a prueba en situaciones y experiencias nuevas y distintas porque solo en la medida que el alumno reconoce que el conocimiento que posee es insuficiente e inadecuado para enfrentar nuevas demandas, manifestará una auténtica intención de aprender y construir nuevos conocimientos (Santoinanni y Strianno, 2006).

Una enseñanza que pueda recibir el nombre de constructivista tiene como objetivo permitir a los estudiantes generar actividades a partir de la comprensión de por qué deben ser realizadas y por qué conducen al resultado deseado (Glaserfeld, 1993). Se trata pues de lograr que los discentes estén motivados a realizar las tareas y que, además, adquieran conciencia de la lógica de la ciencia que están aprendiendo. Como expresan Martens, Gulikers y Bastiaens (2004) la motivación intrínseca es muy importante para que los estudiantes realmente aprendan a tomar la iniciativa para sus propias experiencias de aprendizaje

Desde la teoría constructivista se entiende que no todos los estudiantes van a comprender de la misma manera el conocimiento. Por ello, se deben utilizar múltiples representaciones de la materia utilizando analogías y ejemplos (Kalpana 2014). Además, la enseñanza nunca se reduce a un único método para todos los discentes (Shunk, 2012).

Ahora bien, teniendo en cuenta que la construcción del conocimiento también es un acto social, se deben emplear actividades en las que los estudiantes se expliquen unos a otros sus pensamientos, estrategia que activa la reflexión tanto de los propios pensamientos

(metacognición) como de aquellos pertenecientes a los demás. También se debe promover el enfrentamiento con ideas divergentes porque cuando nuestros pensamientos se ven perturbados por las posiciones cognitivas de los otros, posiblemente se produce un acomodamiento (Glaserfeld, 1995). Se trata, entonces, de promover en el aula el conflicto cognitivo social (Santoianni y Striano, 2006).

Doise y Mugny (1991) explican que

Existe conflicto sociocognitivo cuando, en una misma situación, se producen socialmente diferentes enfoques cognitivos de un problema. En condiciones apropiadas, la presencia de estos diversos puntos de vista puede favorecer su coordinación en una nueva solución más compleja y más adaptada, que no cada uno previos considerados aisladamente. (pp.125)

En otras palabras, el enfrentamiento entre acercamientos diferentes a un mismo hecho produce conocimiento nuevo en la persona. Sin embargo, para que esta construcción cognitiva se produzca es necesario que los estudiantes superen los puntos de vistas individuales (Peralta, Rosellini y Borgobello, 2012). La tarea del docente es lograr que sus alumnos salgan del recinto de su propio pensamiento.

En el aula también se debe promover la negociación del conocimiento (Santoianni y Striano, 2006). En esta tarea se deben producir una serie de reciprocas acomodaciones con atisbos de compatibilidad entre las dos personas (Glaserfeld, 1995 b). Se deben fomentar debates en los que haya intercambio de razonamientos, y para ello las participaciones deben contener parafraseo, completamiento, mejora o crítica de las aportaciones personales de los demás (Teasley, 1997). Se trata de una discusión donde cada integrante debe profundizar en el razonamiento de los otros para, primero, enriquecer el propio basándose y relacionándose con el de los demás, y, segundo, para llegar a un consenso que verdaderamente tenga en cuenta el punto de vista de todos (Noroozi, et al, 2013). Se trata pues de negociar el conocimiento.

Desde un enfoque constructivista social el aprendizaje es un proceso autorregulado de contrastes entre modelos personales del mundo y percepciones discrepantes provenientes de los otros que permiten construir nuevos modelos de mundo, por ello en el aula de clase son necesarios la interacción, el diálogo y el debate. Las tareas de aprendizaje son un proceso de cooperación, a través del cual distintos sujetos, con roles y funciones específicas, ponen en común diferentes recursos cognitivos y estructuras interpretativas de la realidad que responden a tareas cognitivas específicas. También, se pueden realizar actividades en las que aprender y construir conocimiento son reconocidos como objetivos compartidos por un grupo de sujetos que trabajan activamente para alcanzarlos (Santoinni y Striano, 2006).

Según los párrafos anteriores el ambiente del aula constructivista es de cooperación y de diálogo. Por ello, debe considerarse que una de las distinciones más importantes de los métodos constructivistas es la discusión en clase porque con ella se crea conocimiento a partir del intercambio cognitivo entre los estudiantes. Durante las discusiones, sin importar el tema, es crítico que se cree una atmósfera de clase que conduzca a la discusión libre. Es probable que a los estudiantes se les tengan que dar reglas para la discusión (por ejemplo, no interrumpir a alguien que está hablando, mantener argumentos sobre el tema que se está discutiendo, no atacar personalmente a otros estudiantes). Si el maestro es el facilitador de la discusión, entonces debe apoyar múltiples puntos de vista, animar a los estudiantes a compartir y recordar a los estudiantes las reglas cuando sean violadas. Los maestros también pueden pedir a los estudiantes que elaboren sus opiniones (por ejemplo, "Dinos por qué piensas eso") (Shunk, 2012).

Aunque no hay una metodología constructivista completamente diseñada, sí podemos señalar algunas metodologías que siguen los principios constructivistas. Kalpana (2014) señala las siguientes:

- Aprendizaje cooperativo: Arreglo en el que los estudiantes trabajan en grupos de habilidades mixtas y son recompensados en base al éxito del grupo. Produce resultados

efectivos si se instituyen elementos de "interdependencia positiva", "responsabilidad individual" y "habilidades sociales" entre los miembros del grupo.

- Aprendizaje basado en la investigación: Esto comienza cuando el maestro presenta una pregunta desconcertante. A continuación, los alumnos formulan hipótesis para explicar el suceso; recogen los datos pertinentes para poner a prueba las hipótesis y sacar conclusiones.

- Aprendizaje basado en problemas: Esto puede seguir el mismo procedimiento que el aprendizaje basado en la investigación, pero los estudiantes se enfrentan a un problema real que tiene un significado para ellos. Este problema pone en marcha su investigación a medida que colaboran para encontrar soluciones. Enseña a los estudiantes a considerar múltiples perspectivas sobre una situación o fenómeno dado. Esto desarrolla la flexibilidad en las habilidades de pensamiento y razonamiento, a medida que los estudiantes comparan y contrastan varias posibilidades para sacar conclusiones.

- Prácticas cognitivas: Se refiere a "una relación en la que un experto apoya al alumno menos experimentado" a través de "andamiaje" y "tutoría". Los alumnos menos capaces reciben ayuda para mejorar sus competencias y habilidades y, por último, los profesores y los compañeros más cualificados animan a los alumnos a trabajar de forma independiente.

Respecto a esta última metodología, debe decir que el uso del andamiaje es otro principio constructivista ya que se trata de una estrategia derivada directamente de la zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotsky. El andamiaje consiste en que el adulto controla aquellos elementos de la tarea que inicialmente están más allá de la capacidad del estudiante, permitiéndole a este concentrarse y completar solo aquellos elementos que están dentro de su rango de competencia. De esta manera el estudiante logra dominar una tarea a su propio ritmo, pero para que ello ocurra, se debe cumplir una condición: la comprensión de la solución debe anteceder a la producción, el estudiante debe ser capaz de reconocer una solución a una clase particular de problemas antes de que él mismo sea capaz de producir los pasos que conducen a ella sin ayuda (Wood, Ross y Brunner, 1976).

En la propuesta original de Wood, Ross y Brunner (1976) el andamiaje consiste primero de una fase de captación del interés, luego debe haber una reducción gradual de la libertad del estudiante. Para ello se debe simplificar la tarea reduciendo el número componentes para lograr la tarea. Mantener la dirección para evitar las distracciones y retrasos de los estudiantes, para ello hay que mantenerlos en el campo y desplegar entusiasmo y simpatía para mantenerlo motivado. Además hay que señalar los aciertos y mencionar lo digno de tomar el riesgo hacia el siguiente paso. También se debe señalar las partes de una tarea que son relevantes y la discrepancia entre lo que el aprendiz ha hecho y lo que se reconoce como correcto.

En todo caso, aunque no se siga al pie de la letra la propuesta de Wood, Ross y Brunner (1976), la estrategia del andamiaje, que su vez retoma la zona de desarrollo próximo, nos orienta a considerar, como lo hace Taber (2011), que un aprendizaje efectivo solo será posible cuando haya un constante correspondencia entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el estudiante para asegurar la disposición del andamiaje para la nueva actividad de aprendizaje. Para ello, se requiere un constante monitoreo riguroso individual del estudiante.

Otra estrategia muy empleada en un ambiente constructivista es el aprendizaje por descubrimiento, la cual Bruner (2002) consideraba imprescindible para lograr un aprendizaje activo. El descubrimiento implica construir y probar hipótesis en lugar de simplemente leer o escuchar las presentaciones de los maestros. El descubrimiento es un tipo de razonamiento inductivo, porque los estudiantes pasan de estudiar ejemplos específicos a formular reglas, conceptos y principios generales. ). La estrategia no consiste simplemente en dejar que los estudiantes hagan lo que quieren. Aunque el descubrimiento es un enfoque de instrucción mínimamente guiado, implica dirección; los maestros organizan actividades en las que los estudiantes buscan, manipulan, exploran e investigan. La enseñanza para el descubrimiento requiere presentar preguntas, problemas o situaciones desconcertantes para resolver y alentar a los alumnos a hacer conjeturas intuitivas cuando no están seguros (Shunk, 2012)

En cuanto a las funciones del maestro, si bien es cierto que desde un enfoque constructivista la clase no dependerá de sus exposiciones, en realidad las demandas para el docente son mayores. La enseñanza, es verdad, no debe partir de las abstracciones que el docente construyó en su idiosincrásico aprendizaje; sin embargo, él puede usar su experiencia en la construcción de sus conocimientos para prevenir que los estudiantes guíen sus construcción en direcciones que él sabe son inútiles, y para detectar errores en sus procedimientos cognitivos; con el fin de evitar ambos problemas de aprendizaje, él puede imponer limitaciones que orienten en la dirección correcta a los discentes (Glassefled, 1995, b).

Desde un enfoque constructivista el maestro debe tener un amplio conocimiento de los procesos mentales de sus estudiantes. Él debe tratar de entender cómo los estudiantes interpretan el conocimiento y guiarlos y ayudarlos a mejorar su comprensión e interpretaciones y sus conceptos erróneos e ideas equivocadas (Al-Huneidi y Schreurs, 2012). Resulta más sencillo orientar a los estudiantes hacia un área particular de construcción conceptual, si se tiene una idea de las estructuras conceptuales que poseen. En otras palabras, para modificar el pensamiento de los estudiantes, los maestros necesita un modelo de cómo estos piensan. Y si bien es cierto nadie puede entrar en la cabeza de otro, las apreciaciones de los docentes no tienen que ser conjeturas ciegas. Si se parte de presuposición de que los estudiantes tratan de encontrarle sentido a sus experiencias, es posible tener una idea de lo que piensan y de la zona de desarrollo próximo en la que se encuentran. Además, será un asunto de tiempo, pues las conjeturas del maestros serán más acertadas entre más conozca a sus alumnos (Glaserfeld, 1995)

Otras actividades que se piden a un maestro constructivista es la capacidad de crear un puente entre los conocimientos tal como lo establecen la distintas ciencias y el conocimiento tal como lo construirá el estudiante; él docente deberá ser capaz de crear analogías que ayuden a que el estudiante conecte sus conocimientos previos con los nuevos contenidos (Kalpana 2014). Otra las tareas fundamentales de los maestros debe ser crear una atmósfera que permita la conversación entre maestros y estudiantes y entre ellos (Santoianni y Striano, 2006).

En lo referido a los estudiantes, el modelo constructivista para nada se conforma con el alumno pasivo con el que se sienten cómodo los modelos tradicional y conductista. En el aprendizaje constructivista los estudiantes son más activos en la construcción de sus conocimientos tanto individual como socialmente, basándose en sus experiencias e interpretaciones (Al-Huneidi y Schreurs, 2012).

Además, como para que surja la actividad se necesita que el estudiante parta sus intereses, entonces desde un modelo constructivista se espera que el discente sea lo más autónomo posible en su aprendizaje (Kalpana, 2014). Se espera que sea consciente y responsable de la adquisición de sus conocimientos, es decir, que se implique de forma total en su aprendizaje, para ello, además, debe identificar sus propias metas cognitivas (Islas, 2015).

El proceso de comunicación en el aula constructivista debe ser guiado por el conocimiento de que el significado de las palabras de los docentes son interpretadas por los estudiantes en términos de sus propias experiencias y, por ello, no se puede esperar que sus interpretaciones coincidan con las que el maestro intenta transmitir. El lenguaje, entonces, no sirve para transmitir el conocimiento, sino para orientar la construcción de este por parte de los estudiantes (Glassersfeld, 1995).

Desde el constructivismo, se puede observar, se desecha un modelo de comunicación eminentemente expositivo-transmisivo y se adopta un modelo basado en la conversación como medio para promover la construcción de conocimiento, la colaboración, la interacción y el intercambio de conocimientos entre los estudiantes (Al-Huneidi Y Schreurs, J, 2012).

Los principios del constructivismo comprende el aprendizaje no como un producto y resultado estable y definido para evaluar en términos de adquisición o no adquisición de contenidos, sino más bien como un proceso infieri en el que revisten gran importancia los desvíos y las etapas intermedias. Santoianni y Striano (2006). Los avances tampoco se



consideran lineales y no se cree que lo único evaluable son los cambios observables (Glaserfeld. 1995, b)

Una metodología constructivista no está interesada en que los estudiantes aprueben exámenes, sino en que estos se vuelvan más competentes intelectualmente (Glaserfeld, 1995b) o, dicho de otro modo, en que estos desarrollen competencias que permitan la construcción del pensamiento. Por otra parte, la evaluación constructivista pretende reconocer en qué modo y en qué medida las estructuras de conocimiento preexistentes han sido desestructuradas, modificadas, enriquecidas (Santoianni y Striano, 2006).

En cuanto a los recursos didácticos que se pueden emplear en un aula constructivista, destacamos, como ya se había señalado cuando se habló del enfoque tradicional, que no hay recursos exclusivamente constructivistas. Ocurre sí que los medios pueden emplearse bajo un enfoque constructivista. Por ejemplo, según expone Hernández (2008) las redes sociales se pueden emplear como herramientas constructivistas en tanto funcionen como continuación del aula escolar, pero de carácter virtual, ampliando el espacio interaccional de los estudiantes y el profesor, permitiendo el contacto continuo con los integrantes, y proporcionando nuevos materiales para la comunicación entre ellos. Las páginas web colaborativas permiten que los estudiantes sean creadores de conocimiento en un ambiente virtual de colaboración; su uso correcto demanda que los estudiantes pasen de ser simples observadores que trabajan de manera pasiva, a estar involucrados activamente en la construcción de su conocimiento, escuchando en clase, investigando fuera de ella (a través de materiales tradicionales o nuevas herramientas, como Google), y después redactando artículos en la wiki que reflejen sus investigaciones, lo que han aprendido y la forma cómo lo han hecho. Las nuevas tecnologías también permiten conectar el aprendizaje con experiencias reales. Las nuevas tecnologías pueden ayudar al estudiante a aplicar conceptos en una variedad de contextos, los cuales van más allá del aula escolar y los libros de texto.

En cuanto a los libros de texto este debe ser empleado no solo como un medio para adquirir información, sino también, y mayoritariamente, como una herramienta heurística. El libro debe ser utilizado para enseñar a aprender, debe llevar al alumno a implicar profunda y activamente sus poderes intelectivos en la transformación y reelaboración de mensajes. Para que los libros cumplan este cometido deberán, poseer entre otros rasgos: organizadores previos, que ayuden a relacionar los contenidos con los saberes anteriores del estudiante; preguntas, que sirvan para activar tanto los conocimientos previos como los recién adquiridos; retroalimentación, que informe sobre el avance del aprendizaje. (Díaz Alcaraz, 2002). El libro, incluso, puede ser empleado como un apoyo en la tarea de andamiaje; en los textos escolares se pueden encontrar objetivos definidos, los prerrequisitos o aprendizajes que se dan como adquiridos, procedimientos detallados, sugerencias de actividades, tareas y evaluaciones, entre otras cosas; lo que puede ayudar al docente a lograr que el estudiante tome el control de su aprendizaje y pueda desenvolverse sin un apoyo tan próximo; es decir, posibilitar la actuación independiente del aprendiz al final del proceso (Stevenson Valdés, 2003).

#### 2.4 Modelo humanista

El cuarto modelo de aprendizaje proviene también del campo de la psicología, en este caso de la rama clínica y no de la experimental; es decir viene de psicólogos que tratan con personas y sus problemas y no con psicólogos interesados en la experimentación; por un lado, están Skinner, conductista, y Piaget, cognitivista, interesados en generar conocimiento, y por otra parte están Maslow y Rogers, humanistas, preocupados por que las personas vivan una vida plena, libre de limitaciones y conflictos psicológicos. Se trata del modelo humanista de educación que abarca aspectos no tenidos en cuenta por los conductistas y los cognitivistas; esto es, los aspectos volitivos y afectivos de la persona.

Conductistas y cognitivistas indagan acerca de los mecanismos externos (conductistas) o internos (cognitivistas) que permiten el aprendizaje en las personas, pero sin tener en cuenta, ninguno de los dos, que hay aspectos más allá de estímulos y refuerzos o construcciones

conceptuales. En cambio, los humanistas, se centran en las condiciones emocionales que influyen en el aprendizaje. Dichas ideas se encuentran en tres de los autores clásicos de la teoría humanista: Carl. R. Rogers, Abraham Maslow y Arthur Combs.

Rogers (1969) afirma que el aprendizaje debe involucrar los pensamientos y los sentimientos del estudiante. Abraham Maslow (1968) expresa que la enseñanza debe tener en cuenta las más altas necesidades del ser humano. Para él, estas son: las motivaciones y capacidades de las personas tales como la generosidad, altruismo, dignidad, bondad, la búsqueda de la belleza o la verdad. La adquisición o mejoramiento de estos aspectos del ser humano son necesarios para que se conviertan en personas completas, integrales o, incluso verdaderas. Combs (1977) por su parte asevera que el humanismo se ocupa de la vida interna de las personas, de aquellos aspectos de la experiencia humana que son el dominio afectivo, el cual tiene que ver con lo que nos hace realmente humanos: nuestros sentimientos, actitudes, creencias, valores, el amar, el odiar, tener sueños, aspiraciones, valores, y especialmente la percepción de nosotros mismos y del mundo (Combs, 1977).

Todas estas ideas nos indican que en el modelo humanista pretende “llenar el vacío referente al dominio socio afectivo y las relaciones interpersonales dejadas de lado en los procesos enseñanza aprendizaje” (Advincula, et al, 2014, p.40). Y es que para los humanistas los alumnos son considerados en primer lugar personas, y, por ello, al educador le debe interesar educar tanto la dimensión intelectual como la emocional (Khatib, Sarem y & Hamidi, 2013).

El humanismo parte, entonces, de una visión integral del ser humano. Los humanistas conciben a las personas como criaturas con conciencia (Untary, 2016, Shunk 2012), y, por ello, capaces de comprenderse a sí mismos y a su realidad; de controlar las acciones sobre sí mismos y sobre los demás; de reconocer sus necesidades y los objetivos que los impulsan; de encontrarle sentido a sus vidas y de transformarse en seres humanos completos (unitary 2016). Se piensa, además, que tienen autonomía y las facultades de autoevaluación y autodeterminación (Chen y Schmidtke 2017).

Los humanistas creen firmemente que los seres humanos siempre están tratando de alcanzar un alto nivel de salud, bienestar y autosatisfacción. Se cree que aspiran a la mejora continua

y a realizar actividades para el bienestar propio y los demás (Untari, 2016), así como a la mejora del conocimiento y la cultura (Gilad y Millet 2015). Existe en los humanistas la idea de que la gente se esfuerza por sentirse competente y realizarse por ellos mismos durante el transcurso de su vida (Shunk 2012).

Para el humanismo es esencial poner en primer plano la dignidad de las personas, incluyendo la libertad de pensamiento, la autonomía en la voluntad y en la moral y la autenticidad personal. (Chen y Schmidtke 2017, Aloni, 2011). Por otra parte, se piensa que hay una fuerte necesidad humana de afiliación con sus semejantes. (Cruickshank, Jenkins y Metcalf, 2016)

Se observa, entonces, que en el enfoque humanista se considera al estudiante como un ser humano integral, (Gilad y Millet 2015; Campos, 2011). De tal modo, que se concibe a las personas dotadas de razón crítica, sensibilidad moral, imaginación creativa, voluntad autónoma y personalidad única (Aloni, 2011).

En síntesis, puede decirse que desde un enfoque humanista se concibe a los estudiantes como seres humanos capaces de controlar su vida, decidir su futuro, discernir lo bueno de lo malo, buscar su mejoría y de la sociedad en general. Es decir, se cree firmemente que los estudiantes llegan a las aulas con el potencial para la autonomía y la mejoría. Los humanistas, como expresa Tagney (2013), tienen una fe subyacente en que los estudiantes tienen el potencial de tomar decisiones apropiadas (para ellos) y maximizar su potencial.

Esta concepción del aprendizaje claramente influye en la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje. La consideración del estudiante como un ser humano integral, cuya visión de sí mismo, de los otros y del mundo va a incidir de manera directa en su interés, sus actitudes y valores puestos en juego durante su proceso de aprendizaje (Campos, 2011). Se piensa que los estudiantes aprenden mejor cuando tienen buenos sentimientos sobre sí mismos y sobre los demás y que prosperan cuando se respetan a sí mismos y tienen un sentimiento de eficacia o control sobre lo que les sucede. (Cruickshank, Jenkins y Metcalf, 2016). Se considera que privilegiando los estados psicológicos de los alumnos se pueden preparar condiciones óptimas de aprendizaje (Khatib, Sarem y Hamidi, 2013). Por ello, la enseñanza debe partir de los valores y fines de la persona (Maslow 1968). Dicho de otro

modo, si el estudiante para aprender pone en funcionamiento todo su ser, tanto intelectual como afectivo y moral, entonces los maestros deben tener en cuenta todos estos elementos y no solo el aspecto intelectual.

Los humanistas, puede observarse, entonces, están interesados por entender a la persona como ser humano y no solo su faceta intelectual. Los guía una concepción del hombre y no una teoría del conocimiento. Sus ideas nacen como parte de una fenomenología (Unitari, 2016) y no de una epistemología. Por eso, en las ideas de los humanistas no encontraremos una posición respecto a la forma en que el conocimiento surge en la mente de los seres humanos. Sin embargo, teniendo en cuenta sus ideas de la autonomía puede decirse que no creen en la imposición de conocimientos. Por otra parte, uno de los iniciadores del humanismo, Rogers (1969) expresa que debido a la naturaleza cambiante del conocimiento en la modernidad, este no debe ser enseñado al estudiante como un este estático. Por el contrario, se debe fomentar la creatividad en los estudiantes. Por ello, como ya se había señalado antes, citando a Gilad y Millet (2015), en el humanismo se cree en la capacidad de las personas de mejorar el conocimiento existente.

El énfasis en lo humano es evidente que define para los humanistas unos objetivos diferentes o más abarcadores que los modelos tradicionalista, conductista y constructivista.

Uno de los objetivos más importantes del humanismo, y el cual está basado en la concepción optimista del ser humano recién expuesta, es potenciar lo que las personas ya tienen de forma intrínseca en ellas, ayudarlas descubrir lo que ya existe en ellas, en lugar de enseñarles una forma preestablecida, que otra persona ha decidido de antemano, a priori. Ayudarlos a dedicarse a algo que los apasione, a ser honestos consigo mismos y los demás, y alcanzar la autorrealización en sus vidas (Maslow, 1965,1968).

Para Rogers (1969) la meta de la educación debería ser crear una sociedad en las personas vivan más a gusto con el cambio que con la rigidez, crear la capacidad de afrontar lo nuevo en lugar de repetir lo viejo. La meta es crear una persona abierta a las experiencias sin temor a lo nuevo y sin una permanente actitud defensiva ante lo externo, con aceptación de lo que le sucede física y emocionalmente y con la capacidad de controlar sus emociones

comportamientos y de hacer lo que siente correcto. Una persona completamente funcional que vive plenamente en y con sus sentimientos y reacciones, siente la situación interna y externa que vive, confía en sus acciones, no porque siempre sean correctas, sino porque es capaz de asumir las consecuencias y corregirlas cuando no sean satisfactorias. Personas que se realizan a sí mismas, creen en su capacidad de relacionarse de formas nuevas con el entorno, una persona creativa en su vida y en lo que produce, que no serán adaptados o conformistas, y que siempre buscarán la satisfacción.

Combs (1977) expresa que los objetivos humanistas son lograr en el estudiante la autocomprensión, la autorrealización, la responsabilidad, bienestar emocional, creatividad, adaptabilidad al cambio, comportamiento inteligente, y su conversión en un digno miembro de su familia y buen ciudadano.

Los objetivos de un enfoque humanista, puede verse, incluyen formar seres humanos verdaderos en los que se evidencie el crecimiento de su personalidad, con un desarrollo sano de su dimensión afectiva y axiológica, un buen autoconcepto, que alcance la autorrealización (Unitari, 2016). Además, pretende darles control sobre su propio aprendizaje (Chen y Schmidtke 2017) y que contribuyan al mejoramiento del conocimiento y la cultura (Gilad y Millet, 2015).

Desde este enfoque se pretende actualizar la humanidad virtual en del estudiante, esa potencialidad con la cual nace y de cuya actualización dependerá su futuro y el de la sociedad; no de su condición de productor, sino de su humanidad, de su capacidad de ocio, de trabajo, de admiración y de júbilo, de paz y de aceptación, de mirada interior y de plenitud, de comunión humana (Advincula, et al, 2014). Se busca cómo apoyar a los alumnos para que se reconozcan como seres humanos únicos, a que acepten lo que son y decidan lo que quieren llegar a ser, considerando las diferencias y buscando que sean más como ellos mismos y menos como los demás, al explorar y comprender lo que es su persona —en lugar de formarla de acuerdo con cierto modo predeterminado—y los significados de sus experiencias. Además, se pretende no solo preparar su individualidad sino también su convivencia en sociedad (Ramírez-Arrieta, 2010).

En síntesis, una educación humanista desea formar a un alumno dueño y seguro de sí mismo, auténtico y capaz de controlar su aprendizaje. Además, con la facultad de mejorarse continuamente a él y los que con él viven, y de integrarse integralmente a su sociedad.

En el modelo humanista el aspecto de las relaciones entre alumno-maestro es uno de los más fundamentales para lograr un aprendizaje satisfactorio. Rogers (1969) afirma que en la escuela se necesita crear un ambiente de libertad, confianza y creatividad. Maslow (1968), por su parte, opina que el estudiante debe sentirse en un ambiente no amenazante y de aceptación que le permita expresarse, actuar, experimentar y hasta cometer errores, todo ello con el fin de dejarse ver cómo realmente es. Ambos autores (Rogers, 1969 y Maslow, 1968) piensan que este tipo de atmósfera es necesaria para que no exista en los alumnos el miedo, la ansiedad, la falsedad y los mecanismos de defensa. Tal meta determina un cambio en las relaciones, transformación respecto a los modelos tradicional y conductista, y complementación en relación con el modelo constructivista.

El cambio más grande, respecto al tradicionalismo y conductismo es que el modelo humanista aboga de manera inequívoca por una relación sin jerarquías. Rogers (1969) expresa que profesores y los alumnos son actores iguales en el proceso de aprendizaje. Además, él piensa que es imprescindible que el maestro se muestre en su verdadero ser, no como autoridad o como experto, sino como persona con sentimientos con alegrías y enojos, para que el estudiante sienta seguridad y confianza, cree un clima de libertad, y para que el estudiante también considere los sentimientos del docente y lo vea como alguien que reacciona con emociones y sentimientos ante las actividades de sus alumnos (Rogers, 1969).

En el modelo humanista se parte de la idea de que una persona no puede gobernar a las demás. Por lo tanto, los profesores y los estudiantes tienen la misma jerarquía en la educación. Los profesores pueden aprender de los alumnos y los alumnos pueden aprender del profesor. Además, el diálogo es imprescindible para lograr los objetivos de aprendizaje (Untari, 2016)

Desde esta concepción de las relaciones en el aula de clase, cambian las funciones del maestro, el alumno, la metodología a emplearse y el sistema de evaluación.

El maestro para Maslow (1968) debe dejar de concebirse como el conferenciante, reforzador de estímulos y jefe, el ayudante. El profesor debe ser alguien receptivo, nunca intrusivo. Su tarea debe ser aceptar al estudiante como persona. Debe ayudarlo a encontrar su estilo, sus aptitudes, sus potencialidades, auxiliarlo para que descubra qué tipo de persona realmente es, para qué sirve, para qué no sirve, qué puede construir con lo que posee. Es decir, el maestro debe participar en el crecimiento y autorrealización del estudiante.

Para Rogers (1969) el maestro debe hacer valorar los sentimientos y opiniones de los estudiantes. Valorarlo como persona, hacerle ver que sus opiniones y sentimientos valen para que confíen en ellos. Ayudarlos a aceptar sus imperfecciones (miedos inseguridades, apatías) y descubrir sus potencialidades para que estas se manifiesten. Hacerlos sentirse importantes, capaces de crear cosas por sí mismos, de pensar por sí mismos y de aportar. Este tipo de docente necesita una comprensión empática de sus estudiantes, es decir, comprender las reacciones del estudiante desde dentro, lo que el proceso de enseñanza le parece al estudiante, sin juzgarlo o analizarlo. Se trata de ver las experiencias desde los ojos del estudiante. Además, siempre el profesor humanista debe ver al estudiante como alguien que quiere aprender, crecer, descubrir, crear. Y si el estudiante no posee estas cualidades el maestro debe ayudar a que el alumno las descubra en su ser.

Aloni (2011) expresa que para los maestros humanistas la confianza interpersonal es esencial para cualquier éxito educativo, es fundamental ganarse la confianza de los alumnos, hacerles sentir que los profesores están de su lado, y realmente preocupados por su crecimiento y bienestar. Sin confianza, el maestro es percibido como un extraño, como un enemigo opresivo que debe ser tolerado, pero del que nunca se debe escuchar o del que se debe aprender verdaderamente, y con el tiempo, si se presenta la oportunidad, incluso "se debe rendir cuentas". Por el contrario, cuando los alumnos confían en el maestro como persona - cuando tienen fe en su honrado cuidado y preocupación por su dignidad, crecimiento y bienestar- se está creando una infraestructura para la buena voluntad y la apertura, la empatía y el respeto mutuo (incluida la preocupación de los alumnos por el propio bienestar de los profesores), para un verdadero diálogo pedagógico y un trabajo educativo significativo. Es importante destacar que dicha confianza no debe ganarse mediante trucos baratos de



confraternización, adulación y un error servil en un enfoque "centrado en el niño", marginando a todos los demás. Se trata de un amigable "buenos días", actividades extracurriculares, cuidado de la estudiante y su familia, darse cuenta de los cambios de aspecto o estado de ánimo, leer el lenguaje corporal y los gestos faciales, ofrecer ayuda más allá de las tareas estrictamente académicas, en resumen, manifestaciones auténticas de la humanidad básica y el cuidado pedagógico.

Siempre para Aloni (2011) los profesores deben estar presentes para sus alumnos para compartir con ellos, con palabras y gestos, su entusiasmo, sus impresiones, sus interpretaciones, su enojo, su entusiasmo, su alegría, sus actos de comisión y su omisión frente a las creaciones culturales y a los acontecimientos sociales. Se necesita una presencia idealista entusiasta de los maestros que desencadene tal rasgo en sus estudiantes, porque la presencia de maestros indiferentes, planos y no comprometidos solo puede aumentar la pobreza de la mente, la alienación y la desolación moral. También Huitt (2009) le pide al maestro ser modelo, en este caso de actitudes, creencias y hábitos que desea fomentar, además, debe trabajar constantemente para ser una mejor persona para luego compartirse con sus estudiantes.

En lo concerniente al aprendizaje más tradicional, es decir, los contenidos, la gran tarea del maestro es lograr que los estudiantes se hagan responsables de su aprendizaje (Rogers, 1969) y para ello hay que guiarlos a encontrar un aprendizaje que nazca de sus necesidades intrínsecas (Maslow, 1965). Desde esta perspectiva los maestros deben ser verdaderos facilitadores del aprendizaje y concentrarse más en cómo los alumnos deben aprender en lugar de qué es lo deben aprender (Khatib, Sarem y & Hamidi, 2013). Él debe colaborar con los alumnos para desarrollar sus propios métodos, técnicas y planes de estudio para las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con su propia naturaleza (Untari, 2016).

El maestro, humanista, entonces ante todo debe presentarse como un ser humano igual a sus estudiantes, con sus miedos, angustias, tristezas, aspiraciones, frustraciones, alegrías y demás, para lograr que el estudiante no tenga temor a mostrarse de igual manera. Un docente que se muestra nunca como autoridad sino como amigo y colaborador del aprendizaje que el estudiante desde su decisión desea obtener. Y algo muy importante remarcado por Rogers

(1969) Combs (1977) y Cruickshank, Jenkins y Metcalf, 2016, el maestro debe ponerse en los zapatos de sus estudiantes, tratar de ver el proceso de aprendizaje desde sus ojos, es decir, desde sus dificultades, retos, aspiraciones, dudas, etc.

En cuanto al estudiante, Maslow (1968) afirma que desde una concepción humanista este no puede seguir siendo el sujeto pasivo similar a la plastilina que se le da forma, el estudiante que se le da algo para acumular y que posteriormente puede perder o retener, dependiendo de la eficiencia del proceso de adoctrinamiento inicial y de su propio proceso de acumulación de hechos. Este cambio, en realidad, es un gran reto para el alumno que ya ha sido anestesiado por el sistema tradicional de enseñanza, pues según Maslow (1965) el alumno activo tiene la enorme tarea de formarse como persona, convertirse en alguien, que como parte de su crecimiento, debe aprender a tomar decisiones y hacerse responsable de ellas, a ser alguien que aprovecha el material intelectual que la escuela ofrece (matemáticas, físicas, etc.) u otro tipo de actividad (tocar el piano, por ejemplo) para aplicarse a sí mismo y ser tan bueno como puedas ser.

Otro de los grandes desafíos del estudiante bajo un modelo humanista es la tarea señalada por Rogers (1969), Cruickshank, Jenkins y Metcalf, 2016, Advincula, et al, 2014 y Untari (2016): el alumno como responsable de su aprendizaje. El aprendizaje autodirigido es, después de la formación integral, la otra gran aspiración de un modelo humanista. Meta que debe vencer el obstáculo de unos alumnos que, por la influencia de enseñanza tradicional, están adiestrados a que el maestro y la escuela les impongan los objetivos.

Para el humanismo, entonces, los alumnos son los que deben otorgar sentido a su propio proceso de aprendizaje. Son ellos los que saben si tienen un aprendizaje significativo o no, y si es lo que se debe aprender es útil o no. Por ello, son ellos quienes deben elegir las tareas y actividades de aprendizaje, desarrollar sus propios métodos, técnicas y planes de estudio para las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con su propia naturaleza (Untari, 2016). Se trata, en pocas palabras, de que los estudiantes sean los que eligen lo qué hacen y cómo lo hacen (Tagney, 2013).

El control sobre el aprendizaje incluye no solo lo intelectual, sino también lo afectivo y actitudinal. Los alumnos deben aprender a atender, responder, valorar, interiorizar y actuar sobre la base de la información o el conocimiento. Deben saber cómo pensar y qué hacer con la información (Tagney 2013). Los estudiantes, además, deben tomar conciencia de los valores que poseen, ya que estos influyen en su comportamiento y en su aprendizaje (Cruickshank, Jenkins y Metcalf, 2016).

El alumno bajo un modelo humanista, en síntesis, es alguien que a partir del reconocimiento de todas sus necesidades; intelectuales, afectivas y actitudinales, volitivas, etc. logra establecer cuál será el propósito que desea cumplir en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Establecido el objetivo será capaz de encontrar en el repertorio que la escuela ofrece las herramientas necesarias para cumplir su meta.

La metodología humanista se presenta en oposición a la tradicionalista, o al menos así lo hace Rogers (1969) cuando afirma que un maestro comprometido con una educación humanista no establece las tareas escolares, no asigna lecturas, no da conferencias ni expone.

De manera general, una educación humanista, la cual está centrada en el alumno, se orienta continuamente por la pregunta: ¿Cómo actúa o procede el alumno con su problema? A partir de ahí se eligen los contenidos y métodos, lo que no solo servirán para desarrollar contenidos intelectuales, sino también capacidades, valores y la autorrealización (Advincula, 2014). Y para Rogers (1969) otra pregunta que se debe hacer es cómo ofrecer recursos para crear experiencias de aprendizaje relevantes a las necesidades de los estudiantes (Rogers, 1969).

Uno de los puntos centrales de una metodología humanista, en la que el aprendizaje debe ser autodirigido, es que los estudiantes elijan sus metas y objetivos (Ramírez-Arrieta, 2010). Además se necesita que ellos participen en la elección de los diseños, métodos, tareas y actividades de aprendizaje (Untari, 2016, Huitt (2009).

Es muy importante que las decisiones tomadas por el docente contribuyan a crear un ambiente de libertad y creatividad (Rogers, 1969). El aula de clases humanista debe caracterizarse por la flexibilidad y la apertura de ideas y la apertura a los alumnos (Advincula,

2014). Es decir, la rigidez del tradicionalismo se debe eliminar: las tareas rutinarias, los productos de aprendizaje prefabricados, los métodos de evaluación repetitivos, etc.

Otro principio fundamental de una educación humanista es el aprendizaje intrínseco. Es decir, un aprendizaje que parta de los valores, necesidades y fines del propio estudiante (Maslow, 1965, 1968). Se trata, entonces, de que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje surja del estudiante, que sean sus necesidades las que guíen la actividad educadora y no un currículo rígido, o las creencias del profesor sobre lo que deben aprender sus estudiantes.

Algunas estrategias concretas de un modelo humanista son las experiencias cumbre y el grupo de encuentro. Ambas se caracterizan por centrarse en trabajar aquellos aspectos más humanos, y no tanto la parte intelectual que tanto han puesto en primer plano los otros modelos.

Las experiencias cumbre (peak experiences) es una propuesta de Abraham Maslow (1965, 1968). Se trata de proponer actividades que lleven a los alumnos a que vivan momentos ya sea de fascinación, admiración, maravilla, asombro, absorción, embeleso, en fin instantes en los que se despierte algo interno en la persona. Son experiencias en las que se produce simultáneamente el crecimiento cognitivo y el crecimiento personal de la persona y en las que se espera que los estudiantes encuentren algo que les guste o, aún más, que los apasione. Actividades que los hagan encontrar algo a lo que entregarse con empeño y obstinación, y que hagan que valga la pena el andar y caminar más a través de la educación.

El grupo de encuentro de intensivo consiste en un grupo de personas y un facilitador o líder. Se espera que los estudiantes revelen sentimientos y aspectos de sí mismos ocultos y que reciban retroalimentación. Se establece un clima de libertad para la expresión personal, la exploración de los sentimientos y la comunicación interpersonal entre los miembros del grupo. Se busca la expresividad libre. Se promueve el auto entendimiento, la autenticidad e independencia en el individuo así como la aceptación y comprensión de los demás. (Rogers, 1969).

En el mismo espíritu del grupo intensivo se encuentran los programas escolares y comunitarios señalados por Cruickshank, Jenkins y Metcalf, 2016, en los cuales se pretende

ayudar a los estudiantes a crecer social y emocionalmente. En estos se procura que los estudiantes establezcan y mantengan buenas relaciones interpersonales, aumenten la atención a los demás, manejen sus emociones, tomen decisiones responsables, y establezcan y alcancen metas positivas. Dentro de estos se emplea una estrategia para reconocer la relación entre el comportamiento y la valoración. Se le pide a los alumnos que realicen los siguientes pasos (1) identificación de cómo se sienten o decir qué creen acerca de algo, (2) valoración de ese sentimiento o creencia y, (3), actuación en consecuencia de lo valorado. Luego, se les pide que consideren la legitimidad o bondad de lo que valoran (Cruickshank, Jenkins y Metcalf, 2016)

Dentro del aspecto del aprendizaje intelectual, Rogers (1969) propone actividades que partan de problemas que el estudiante perciba reales para él. El fin de esta estrategia sería despertar el aprendizaje auto motivado en el estudiante, es decir, el aprendizaje que nace de las metas que él se propone. Otra estrategia que se puede emplear es el uso de los contratos, los cuales ofrecen seguridad y responsabilidad al estudiante, le permite al estudiante plantearse una meta y lo que hará para cumplirla. Es una estrategia transicional, ya que lo lleva a aprender en la total libertad de aprender lo que es de su interés, pero dentro de los límites de una demanda institucional.

El trabajo en grupo también es considerado por Rogers (1969), pero este rebasa los propósitos de las propuestas constructivistas. Como expresa Huitt (2009) en el modelo humanista se pretende que el trabajo colaborativo también ayude al desarrollo de habilidades sociales.

La evaluación, desde la mirada humanista, se desprende directamente del aprendizaje autodirigido. El maestro evalúa ni critica a menos que un estudiante desee su juicio sobre un producto. No requiere exámenes. No es el único responsable de las notas. Además, es imprescindible la autoevaluación porque es el estudiante quien sabe si está satisfaciendo sus necesidades, si está aprendiendo lo que quiere saber, o si está saliendo del desconocimiento que él ha reconocido (Rogers, 1969). Las metas definidas por el alumno, entonces, son las que definen lo que el propio estudiante evaluará como cumplido o no.

El aprendizaje humanista requiere de la autocrítica, la autoevaluación (Shunk, 2012) y de la autorregulación por parte del estudiante (Ramírez-Arrieta, 2010). La autoevaluación se relaciona con la evaluación escrita, el calificarse a sí mismo, la discusión con otros compañeros, análisis mutuo con el profesor, entre otras actividades (Advincula, et al, 2014). Como se puede observar exámenes y notas pasan a un segundo plano, si es que no son obviados completamente.

En esta perspectiva, la evaluación se concibe como valoración de los procesos intelectuales, pero también de los actitudinales y afectivos. La finalidad de la evaluación es la de valorar el proceso desarrollado por el alumno durante su aprendizaje; la meta no es el producto final, sino el cómo se ha realizado la tarea es el objeto de la evaluación. (Advincula, et al, 2014, p.40).

Finalmente, en relación con los recursos que se pueden emplear en un enfoque humanista, no se descarta el uso de medios tradicionales para el aprendizaje tales como libros, videos, laboratorios, etc, pero tal como expresa Rogers (1969) el recurso más importante son los seres humanos, de tal modo que el maestro debe presentarse como un recurso que se empleará cuando los estudiantes se demanden de él una explicación, un ejemplo, un juicio de valor etc. También los compañeros de clase más avanzados contribuyen con el aprendizaje de los de menos progreso, con quienes pueden compartir su conocimiento

El recurso vital, entonces, del humanismo es la persona que pretender contribuir con los demás y que desinteresadamente sin signos de autoridad se ofrece a ayudar. Libros y tecnología se consideran, pero no son nada en comparación con lo que aporta una persona deseosa de contribuir a la mejora del otro.

## 2.5 Modelo sociocrítico

El quinto modelo es el sociocrítico, el cual no proviene del campo de la psicología, sino del propio campo de la educación. Michael Apple, Peter McLaren, Stephen Kemmis, Henry Giroux y Pablo Freire son todos educadores. Su preocupación principal es el hecho educativo y se diferencian de autores como Jean Piaget, Burrhus Skinner o Carl Rogers para quienes el

tema educativo, aunque importante para ellos, no es el tema principal de toda su bibliografía y preocupaciones.

Se trata de un modelo, que, parecido al humanista, establece sus metas más allá de la formación intelectual. Sin embargo, supera el campo de la formación integral de la persona para dar cabida también al aporte que el estudiante puede hacer para cambiar su sociedad. En general, las aspiraciones de este paradigma pretenden ir más allá de las metas de todos los modelos aquí presentados; es más, los pedagogos críticos presentan su propuesta en clara oposición a los conductistas, constructivistas e, incluso en algunos casos, a los humanistas.

Uno de los temas en los que los pedagogos críticos abiertamente se distancian de los otros modelos es en la concepción del conocimiento. Así, en contraste, con el modelo tradicional, para el pensamiento crítico el conocimiento real nunca se trata sólo de la "verdad", es decir, la Verdad con mayúscula. La verdad sólo puede ser evaluada en un contexto social de libre debate y crítica, así es como progresa el conocimiento científico. Por lo tanto, la verdad depende de condiciones sociales que fomentan el pensamiento crítico y que permiten a todos participar en la evaluación crítica de las afirmaciones de la verdad. (Kemmis, Cole y Sugget, 1983).

Por ello, y en coincidencia con los constructivistas, un teórico crítico como McLaren (2005) afirma que adquirir el conocimiento no proporciona a los estudiantes un reflejo del mundo, pero, ya alejándose del constructivismo, este autor expresa que sí se crea una imagen de la realidad, pero una específica solamente inteligible dentro de configuraciones ideológicas y formaciones sociales particulares. El conocimiento está socialmente construido, es decir, es producto del acuerdo o consentimiento entre los individuos que viven relaciones sociales particulares (por ejemplo de clase, de raza y de género) y que viven en coyunturas particulares en el tiempo. Sostener que el conocimiento está socialmente construido en general significa que el mundo en el que vivimos es construido simbólicamente por la mente en vinculación con la interacción social con los otros, y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica.

Esta concepción del conocimiento determina dos posiciones sobre cómo mediarlo en la escuela; una que establece que este no puede ser aprendido de manera pasiva, y la otra que expresa que este debe ser problematizado. Ambas ideas no son antagónicas sino más bien complementarias.

Sobre el primer aspecto Kemmis, Cole y Suggett (1983) expresan que el conocimiento no es información para ser tragada entera por los estudiantes. Freire (1968, 1971), por su parte expresa que el estudiante no puede ser la olla pasiva que va ser llenada. Conocer, a cualquier nivel, no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe dócil y pasivamente los contenidos que otro le da o impone. Los educandos no pueden ser solamente llamados a memorizar el contenido narrado por el educador. No se les puede dejar sin realizar ningún acto cognoscitivo. Más bien el objeto de conocimiento debe ser puesto como incidencia de su acto cognoscente.

La problematización del conocimiento es una de las marcas distintivas de la pedagogía crítica. Así Freire (1971) afirma que todo conocimiento presupone una actitud curiosa del sujeto frente al mundo. Además, los contenidos, en cuanto objetos de conocimiento, no pueden ser aprehendidos, aprendidos y conocidos de tal manera que los sujetos cognoscentes, no perciban sus implicaciones político-ideológicas. Se necesita que los alumnos realicen una lectura del mundo en relación dinámica con el conocimiento de la palabra-tema, del contenido, del objeto cognoscible.

Kemmis, Cole y Suggett (1983) expresan que el conocimiento no son sólo ideas en la cabeza de los estudiantes. Se construye activamente en la interacción entre la reflexión y la práctica. Es algo que surge en el contexto de hacer las cosas y comprender su significado material, social e histórico. Y llega a su apogeo al pensar críticamente, al ver el significado y ser capaz de actuar de manera práctica y estratégica en una situación real.

Giroux (1990) por su parte expresa que debería resultar claro que el conocimiento no es el fin del pensamiento, sino el nexo que ejerce su mediación entre estudiantes y profesores. En tanto nexo de mediación debería tratarse como algo problemático, y, en este sentido, como objeto de indagación. Por ello, se vuelve fundamental el tema de cómo se selecciona, se



organiza y se secuencia la información para construir e interpretar una visión de la realidad. Se necesita estudiar la crucial relación que existe entre teoría y hechos, la más obvia es que la teoría representa el marco conceptual que sirve de intermediario entre los seres humanos y la naturaleza objetiva de la realidad social más amplia. Especialmente decisivo es que se indague sobre cómo la teoría desempeña un papel vital en la reproducción de una realidad que incluye presupuestos tácitos de sentido común acerca de lo que son en su conjunto la sociedad y la historia. Lo decisivo aquí es que la teoría es responsable de la creación de hechos tanto como de la selección de los mismos, y muy a menudo los frágiles supuestos ideológicos sobre los que se construyen esos hechos son altamente cuestionables. Acercarse de esa manera a la teoría pone en manos de los estudiantes los instrumentos con los que cuestionar los hechos presentados como conocimiento.

Además se debe politizar qué es lo que se considera conocimiento oficial (McLaren, 2005, Apple, 1996 y Giroux, 1990). El conocimiento se debe presentar como objeto de crítica a los estudiantes. Hacerles que se pregunten ¿De quién es el conocimiento que se enseña? ¿Por qué se enseña de esta manera concreta a este grupo en concreto? ¿Cómo proceder para que la historia y la cultura de la mayoría de los trabajadores, las mujeres, la gente de color se enseñen de manera responsable e interesante en las escuelas? ¿Quiénes son los que pueden imponer su conocimiento como un producto socialmente legítimo en las escuelas? El objetivo de esta interrogación es que los estudiantes sepan que el conocimiento en la escuela no se debe concebir como una realidad neutral, al contrario, que se percaten de que lo que cuenta como conocimiento legítimo es el resultado de unas complejas relaciones de poder y de un esfuerzo entre el conjunto identificable de clase, raza, grupo y religión. (Apple 1996)

Asimismo, McLaren (2005) expresa que la pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son. La pedagogía crítica se pregunta cómo nuestro conocimiento de sentido común cotidiano -nuestras construcciones sociales o "subjetividades"- es producido y vivido. El factor crucial aquí es que algunas formas de conocimiento tienen más poder y legitimidad que otras.

Por otra parte, la dependencia del contexto que define al conocimiento lo vuelve cambiante. Los conceptos no duran demasiado. Tienen alas, por decirlo así, y se puede hacer que vuelen de un sitio a otro (Apple, 1996). En esa misma línea de pensamiento Freire (1971) afirma que el estudiante debe hacer del conocimiento algo no solo aprendido, sino también algo aprehendido, de forma tal que pueda reinventarlo. Es decir, sólo aprende quien es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas. Por el contrario, aquel que es «henchido» por otro de contenidos cuyo sentido no percibe y que contradicen su forma específica de estar en el mundo, no aprende.

En síntesis, desde la mirada crítica el acercamiento al conocimiento nunca es pasivo o acrítico. El conocimiento no se recibe, sino que se crea en la mente del estudiante, pero no solo mediado por sus herramientas cognitivas y su necesidad de adopción al mundo, sino también y, principalmente, por la reflexión acerca de si es pertinente aceptarlo como un conocimiento que responde solamente a los intereses de un grupo hegemónico, y por el razonamiento de cómo adaptarlo para su puesta en práctica en un espacio social concreto. Además, considerando dichos intereses y contexto siempre cabe la posibilidad de transformar y crear el conocimiento.

Esta concepción del conocimiento define al currículo de la pedagogía crítica. Así, considerando que, como se señaló antes, el conocimiento debe ser problematizado y rechazado como una verdad, entonces, el currículo, como expresan Ramírez y Quintal (2011), no debe poseer unos objetivos y contenidos que se consideren universales. Tampoco que se perciban como atemporales; por ello, Shapiro (2015) expresa que un currículo crítico debe mostrar aquello que conocemos del mundo como un conocimiento atemporal, provisional e incierto. En una línea de pensamiento cercana, Apple (1996) expresa que no se debe pensar en el currículo como una un sumario o un curso de estudio. Al contrario, hay que pensar en él como un ambiente simbólico, material y humano que se ve constantemente reconstruido.

Evidentemente un currículo crítico debe responder a su nombre, y, por ello, ver el contenido como una oportunidad para preguntar cómo los grupos subordinados crean historias, memorias y narraciones que dan un sentido de determinación y de entidad, y que nos

permitirían como educadores entender las historias particulares, los intereses subjetivos, y los mundos privados que entran en juego en la pedagogía del salón de clases. Vincularía una decodificación crítica de la historia con una visión del futuro que no sólo explotaría los mitos de la sociedad existente, sino que también consideraría las necesidades y deseos inherentes a un anhelo por una sociedad nueva, libre del racismo, del sexismo, y de la dominación étnica y de clases (Giroux y McLaren, 1998)

Estas ideas de Giroux son compartidas por otros teóricos críticos, por ello Ramírez y Quintal (2011), exponen que los pedagogos críticos les interesa fundamentalmente develar qué conocimientos, habilidades, competencias y valores se incluyen en el curriculum oficial; por qué y para qué son seleccionados; quién determina y legitima lo que se debe enseñar; a qué tipo de finalidades e intereses se responde o sirve; las funciones sociales que tienen dichos conocimientos y las maneras como se legitiman, para finalmente trabajar lo que a juicio de los pensadores críticos debería ser enseñado y quienes deberían participar en su selección y determinación.

Un currículum con estas características no es solo crítico sino también emancipatorio y por ello, como expresa McLaren (2015) cualquier curriculum emancipatorio debe subrayar la experiencia estudiantil, que está íntimamente relacionada con la formación de la identidad. Los educadores críticos necesitan aprender cómo comprender, afirmar y analizar esa experiencia.

El currículum crítico también debe ser negociado o democrático. Ramírez y Quintal (2011) expresan que la selección de contenidos y objetivos deben ser seleccionados de forma democrática. Kemmis, Cole y Suggett (1983) expresan que el plan de estudios se elabora mediante la negociación entre los estudiantes, el patrimonio cultural (conocimientos disponibles en los libros y en las personas), las preocupaciones y el trabajo de la comunidad, y los docentes. El plan de estudios termina siendo un acuerdo negociado sobre el aprendizaje y el trabajo que los estudiantes tienen que hacer; requisitos para completar con éxito un curso. A menudo estos requisitos serán para llevar a cabo proyectos de colaboración sobre temas específicos y acordados, o actividades específicas de investigación y desarrollo de la comunidad.

La meta de la pedagogía crítica es quizá una de las más ambiciosas de entre todos los modelos. Kemmis, Cole y Suggett (1983) afirman que la educación debe desarrollar el poder de la crítica constructiva, pensando no solo en los individuos sino también en los procesos grupales. La médula de la educación consiste en poner énfasis en propiciar procesos sociales críticamente reflexivos. No solo los procesos que la historia ha considerado como saber valioso, pues mucho de lo que la historia lega es producto de procesos injustos e irracionales que deben ser criticados.

La pedagogía crítica busca poner de relieve la importancia de generar expectativas; busca generar un lenguaje de posibilidades que aporte las habilidades y conocimientos con los cuales sea posible visualizar un mundo mejor, que dé una participación activa a los grupos subordinados en el control de sus propias experiencias, y que respete sus anhelos y ambiciones (Giroux, 1998).

La educación crítica ha de proporcionar a los estudiantes una metodología que les permita divisar más allá de sus vidas privadas en busca de una comprensión de los fundamentos políticos, sociales y económicos de la sociedad. En este contexto, el término político significa estar en posesión de un instrumental cognitivo e intelectual que posibilite una participación activa en la sociedad. Si los estudiantes han de desarrollar una conciencia política, deben empezar teniendo muy claro que la enseñanza escolar es un proceso político, no sólo porque contiene un mensaje político o aborda temas políticos de vez en cuando, sino también porque está producida y situada en un conjunto de relaciones sociales y políticas del que no pueden abstraerse. En consecuencia, a los estudiantes se les debe dar la doble oportunidad de comprender la naturaleza política del proceso de la enseñanza escolar y de aplicar su capacidad crítica y sus análisis, capacidades útiles una vez que dejen la escuela y se integren en el conjunto de la sociedad (Giroux, 1990).

Otro objetivo de la pedagogía sociocrítica es lograr que los estudiantes se preguntan por la finalidad de lo que están aprendiendo. Si el conocimiento se reduce a la simple organización, clasificación y recuento de datos, no se cuestiona su finalidad y consiguientemente puede ponerse al servicio de fines que fije alguien que no sea el sujeto cognoscente. Esta perspectiva

se aplica tanto al contenido del curso como a la metodología que se utilice y la estructuración que se le dé (Giroux, 1990).

Para Apple (1996) una pedagogía crítica debe fomentar un análisis teórico para captar, entender y explicar el mundo histórico y sus procesos, y para producir un mejor conocimiento de dicha realidad. Por tanto, se trata de dar solidez a la praxis de manera que se pueda transformar la realidad.

Mclaren (2005), considerando a varios autores sociocríticos, explica que estos destacan que cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano. Tales teóricos impugnan el hincapié que la democracia liberal hace en el individualismo y la autonomía respecto de las necesidades de los demás. Su meta es desenmascarar la desigualdad de los intereses particulares en competencia dentro del orden social que impiden la igualdad de oportunidades. Estos teóricos están dedicados, en definitiva, a dar poder al sujeto y a la transformación social.

Ramirez y Quintal (2011), también considerando a varios autores sociocríticos, afirman que la pedagogía crítica también puede ser un espacio privilegiado para gestar el cambio, para transformar los patrones culturales dominantes y para formar ciudadanos capaces de construir un mundo diferente. Así, según la pedagogía crítica, el compromiso ineludible de los participantes en el proceso educativo es el de analizar de manera crítica, activa y reflexiva tanto sus prácticas educativas y sociales, como los valores y estructuras sociales dominantes para tratar de transformarlas en unas más democráticas y justas.

Sintetizando, la pedagogía crítica tiene la intención primaria de cuestionar la escuela. Despertar en los alumnos un espíritu crítico para que vean que los contenidos e – incluso- los métodos de estudio no carecen de ideologías e intenciones que muchas veces tratan de mantener condiciones de dominación a ciertos grupos (afroamericanos, pobres, latinos, mujeres). La mirada crítica y reflexiva, igualmente, debería llevar a los alumnos a cuestionar la validez, veracidad y utilidad del conocimiento que trasmite en la escuela. La reflexión, a

su vez, debe llevar a la creación de un nuevo conocimiento, uno que responda a la realidad, necesidades, intereses y superación por igual de todos los alumnos. La meta última será formar a unos estudiantes que, desprendidos de individualismos, se encaminen a transformar su sociedad para hacerla más justa, equitativa e igualitaria.

Una pedagogía con estas intenciones y visión del currículo y conocimiento, igualmente, tendrá una visión particular de los tipos de relaciones y concepciones de alumnos- maestros, así como de los asuntos relacionados con metodología, evaluación y recursos pedagógicos.

Paulo Freire (1992) asevera que las relaciones maestro-alumno deben estar regidas por la democracia, de tal manera que el profesor o la profesora, disimuladamente o no, imponga a sus alumnos su propia lectura del mundo, en cuyo marco se sitúa la enseñanza del contenido. Tampoco es permisible la relación en la que el educador transfiere el conocimiento sobre objetos o contenidos al educando, considerándolo un simple recipiente. Como expresa McLaren (2005), el maestro no debe presentarse nunca como una autoridad institucional que le dice a sus alumnos qué pensar.

El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas, expresa Freire (1992), es imprescindible porque, aunque no los convierte en iguales, marca la posición democrática que se debe promover entre todos ellos. McLaren (2005), igualmente afirma que los estudiantes se deben relacionar por medio de un diálogo que permita que cobre vida en el aula de clase la voz de los estudiantes para que estos se hagan oír y se definan como participantes activos en el mundo. Además, solo el diálogo hará posible que educadores y educandos discutan las decisiones que afectan la calidad de la vida humana y que colaboren en la transformación de la sociedad.

El papel del maestro en el modelo socio crítico, de acuerdo con Kemmis et al (1983), demanda capacidad para negociar el plan de estudios, decidir actividades que ofrezcan oportunidades para que los estudiantes adquieran conocimientos prácticos, crear entornos de aprendizaje cooperativos, establecer vínculos con las comunidades locales, llevar a cabo investigaciones sobre la acción, trabajar con estudiantes de diversas capacidades, redactar evaluaciones descriptivas, involucrar a los estudiantes y a los padres en los procesos de toma

de decisiones, etc. El profesor tiene que ser también un co-aprendiz, un colaborador en la empresa de aprendizaje. Él tiene la responsabilidad especial de ver que las actividades de aprendizaje tengan potencial para crear aprendizaje, y para organizar y coordinar actividades que permitan ver lo que han aprendido como algún tipo de desarrollo real. El maestro siempre tiene que estar preguntándose a sí mismo y a sus estudiantes y a cualquier otra persona si lo que está pasando en el aula es educativo.

Para Freire (2002) los maestros precisan saber lo que sucede en el mundo de los niños con los que trabajan. El universo de sus sueños, el lenguaje con que se defienden con maña de la agresividad de su mundo. Lo que saben y cómo lo saben fuera de la escuela. En otra parte Freire (1992) nos habla de la necesidad de que los educandos descubran y sientan la alegría que hay en él, que forma parte de él y que estén siempre dispuestos a invadir a cuantos se entreguen a él.

Giroux y McLaren (1998) definen a los maestros como participantes activos en la comunidad, cuya función es establecer espacios públicos en los que los estudiantes pueden debatir, apropiarse y aprender el conocimiento y las habilidades necesarias para vivir en una sociedad crítica. Los docentes deben familiarizarse con la cultura, economía y tradiciones históricas que pertenecen a la comunidad circundante. En otras palabras, los maestros deben asumir una responsabilidad pedagógica para intentar entender las relaciones y fuerzas que influyen a sus estudiantes fuera del contexto inmediato del aula, para ello deberán desarrollar su currículo y prácticas pedagógicas en torno de aquellas tradiciones, historias y formas de conocimiento comunitarias que son frecuentemente ignoradas dentro de la cultura escolar dominante; necesitarán desarrollar prácticas pedagógicas que vinculen las experiencias estudiantiles con aquellos aspectos de la vida comunitaria que conforman y sostienen tales experiencias.

Los maestros y otros educadores, también, deben ser capaces de manejar las relaciones entre cultura y poder, conocimientos e intereses humanos, e interés y teoría/práctica. Deben llevar consigo al aula de clases sus propias historias, experiencias y valores, dado que estos los afectan y moldean. Ellos, también, deben ser conscientes tanto de las fuerzas transformadoras como de las estructuras de opresión de la comunidad más amplia, y desarrollar esta conciencia en estrategias curriculares diseñadas para facultar a los estudiantes hacia la

creación de una sociedad más liberadora y humana. Los profesores deberían estar atentos a lo que significa construir formas de conocimiento en sus salones de clase, que permitan a los estudiantes afirmar sus voces dentro de áreas de la vida comunitaria; esto es, dentro de esferas públicas democráticas, necesitadas de constante crítica, salvaguarda y renovación. Todo lo anterior indica que el docente debe ser más que un técnico (Giroux y McLaren, 1998).

Los profesores no deben dejarse encasillar en la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas y el desarrollo de una democracia crítica. Los profesores deben convertirse en intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos. Deberían contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al enriquecimiento de la capacidad crítica de los (Giroux, 1990)

Para McLaren (2005) el maestro debe revelar cómo la subjetividad es construida y legitimada por medio de los discursos pedagógicos. Debe convertir el aula de clase en un espacio crítico que cuestione cómo es usualmente construida la realidad como una colección de verdades inalterables y relaciones sociales incambiables. Dentro de tales espacios críticos, debe rescatar los conocimientos subyugados de los que han sido marginados y privados de derechos, cuyas historias de sufrimiento y esperanza raramente se han hecho públicos. Debe, entonces, señalar las historias de las mujeres, la gente de color, los grupos económicamente en desventaja y otras poblaciones cuyas herencias desterradas desafían la legitimidad moral del estado. Los docentes están llamados a ser intelectuales transformadores que analizan las prácticas sociales particulares con las cuales se comprometen los maestros rutinariamente y que exhiban un compromiso con el sufrimiento y las luchas de los que están en desventaja y los oprimidos, capaces de articular las posibilidades emancipadoras y que trabaje por su realización. Los maestros que asumen el papel de intelectuales transformadores tratan a los estudiantes como agentes críticos, cuestionan cómo es producido y distribuido el



conocimiento, utilizan el diálogo y hacen al conocimiento significativo, crítico y finalmente emancipatorio.

Por otra parte, los educadores críticos necesitan comprender las formas culturales y sociales mediante las cuales los estudiantes aprenden a definirse a sí mismos, y comprender cómo usar esa experiencia de los alumnos en formas que ni la acepten sin razones ni la deslegitimen. Los maestros necesitan vislumbrar cómo las experiencias producidas en los diferentes dominios de la vida diaria producen a su vez las distintas voces que los estudiantes emplean para dar significado a sus mundos y, por consiguiente, a su existencia en la sociedad. Sin embargo, no todas las experiencias de los estudiantes deberían ser afirmadas, puesto que algunas de ellas vienen sin duda de una categorización y una construcción social del mundo sesgada (de los estereotipos racistas y sexistas, por ejemplo), por tanto, deben ser cuestionadas. Es crucial, por tanto, que los educadores se dirijan a cuestionar cómo es experimentado, meditado y producido por los estudiantes el mundo social. (McLaren, 2005)

La gran meta última de un docente crítico es habilitar a los alumnos para superar la opresión y transformar el mundo. El maestro debe primero dignificar su posición reconociendo que la fundamentación de toda actividad humana, incluyendo la enseñanza, está comprometida con las posibilidades de la vida humana y la libertad; debe intentar formar un lenguaje de esperanza que apunte hacia nuevas formas de relaciones sociales y materiales atentas a los principios de la libertad y la justicia; debe intervenir activamente en los asuntos de la conducta humana. El maestro cuya meta es aplicar una pedagogía crítica debe ser capaz de ampliar la capacidad humana para lidiar con las fuerzas de la dominación para repudiar el statu quo. Además, debe buscar la manera de revertir el ocaso actual de la pasión moral y el agotamiento o vacío del espíritu humano. La angustia y el sombrío ultraje que llenan el abismo entre la necesidad y su satisfacción para muchos de nuestros jóvenes deben ser enfrentados en el salón de clase, con una pedagogía redentora de compromiso y compasión. Sólo involucrados en este compromiso los maestros pueden ser agentes de transformación y esperanza, comenzar a sentir y comprender el sufrimiento y la enajenación del mundo y también proporcionar la voluntad, el propósito y la razón para superarlos. (McLaren, 2005)

Considerando las ideas anteriores, puede decir que un maestro crítico se debe encargar de hacer ver el origen, intención y utilidad del conocimiento canónico que se presenta en las aulas de clase, así como introducir aquellas formas de pensamiento y valores que históricamente se ha ignorado en la escuela. Asimismo, cuando no exista el conocimiento que en verdad promueva el desarrollo social de sus estudiantes, deberá fomentar en estos la creación de ese contenido faltante. El objetivo de esta tarea es lograr unos estudiantes reflexivos con voz y capacidad para transformar la sociedad. Por otra parte, el docente crítico debe convertirse, si es que no lo es, en un individuo integrado en la comunidad y cultura donde enseña, el cual inserta en su práctica docente el conocimiento de la experiencias, aspiraciones, necesidades y problemas contextuales que sus estudiantes experimentan porque todo este bagaje determina el aprendizaje de ellos.

El papel del estudiante se presenta en claro contraste con los modelos tradicional y conductista. Así para Freire (1968) el estudiante ya no puede ser la olla pasiva que va siendo llenada, sino que es un cuerpo consciente, desafiando y contestando al desafío. A cada situación problemática que se le plantea, su conciencia intencionada va captando las parcialidades de la problemática total que van siendo percibidas como unidades en interacción por el acto reflexivo de su conciencia que se va haciendo crítica.

Kemmis, Cole y Suggett (1983) exponen que los estudiantes deben aprender a usar su experiencia, tanto aquella que traen a la escuela y como la que obtienen en dicha institución. Deben aprender que el verdadero conocimiento se basa en su propia experiencia directa y en su reflexión sobre la experiencia indirecta de los demás. Por otro lado, el estudiante tiene que ser un co-aprendiz - un aprendiz y alguien que colabora con otros en el aprendizaje. Entre los atributos personales que el alumno debe poseer se encuentran la toma de decisiones, el ejercicio de la iniciativa, el desarrollo de un autoconcepto positivo y las habilidades críticas para analizar aspectos de la sociedad contemporánea.

Los estudiantes deben convertirse en un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad. Ellos deben buscar cómo encontrarle sentido al mundo, y ser críticos para comprender por qué actuar en una forma particular y por qué resistirse ante las prácticas

dominantes. Deben también ser críticos acerca de su propia cultura y preguntarse cómo luchar para convertirse en agentes activos del cambio social (McLaren 2005).

Ramírez y Quintal (2011) exponen que bajo un modelo sociocrítico los estudiantes deben darse cuenta de que si bien es cierto los individuos somos influidos por la sociedad, también podemos influir en la misma. De esta manera los alumnos se pueden volver capaces de rechazar el mundo como algo dado, y concebirlo como una realidad en construcción, y pueden, además, comprometerse con la creación de un mundo sin opresiones, divisiones o discriminaciones.

El estudiante, que busca este modelo es uno crítico y, por tanto, activo en la transformación de su realidad. Es decir, el alumno debe reflexionar sobre el conocimiento que le comparten en la escuela, así como el uso que hará de este. Asimismo, debe reflexionar sobre el rol que los intereses ideológicos le asignan y el rol que él decidirá ejercer en su sociedad. El estudiante no puede ser un ente pasivo que acepta todo lo que el conocimiento e ideologías hegemónicas le dictan hacer, sino un ser pensante que no acepta lo que está mal en su mundo, sino que busca como cambiar aquello que él considere erróneo en el mundo que le toca vivir.

Sintetizando, el estudiante que busca este modelo es uno crítico y por tanto activo en la transformación de su realidad. Es decir, el alumno debe reflexionar sobre el conocimiento que con él comparten en la escuela, así como el uso que hará de este. Asimismo, debe reflexionar sobre el rol que los intereses ideológicos le asignan y el rol que él decidirá ejercer en su sociedad. El estudiante no puede ser un ente pasivo que acepta todo lo que el conocimiento e ideologías hegemónicas le dictan hacer, sino un ser pensante que no acepta lo que está mal en su mundo, y que busca cambiar aquello que él considere erróneo en su mundo.

En lo relacionado con la metodología, puede decirse que el eje del modelo sociocrítico es el diálogo. Así para Freire (1968) el diálogo es encuentro entre los hombres, el cual une la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado. No se trata de una discusión polémica entre dos sujetos que no aspiran a

comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, y que más bien están interesados en la imposición de su verdad. Se trata más bien de un diálogo en el que se aceptan las diferencias y las propias limitaciones, y cuyo objetivo es que todas las personas involucradas se comprometan en la tarea común de saber y actuar. El diálogo por su carácter horizontal presupone una confianza total en que lo dicho por el otro es válido y digno de atención. Mediante el diálogo se eligen el contenido del programa de clase, los cuáles deben responder a las necesidades y visión del mundo de los educandos. El docente no debe hablar al estudiante sobre su visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la suya.

La centralidad de la palabra, también, es señalada por Giroux y McLaren (1998) para quienes la escuela debe dar espacio a la voz del estudiante porque por medio de esta él afirman su propia identidad de clase, cultura, raza y género. La categoría de voz refiere a los medios a nuestra disposición, los discursos disponibles para nosotros que nos hacen ser entendidos y escuchados y definimos como participantes activos en el mundo. Y en cuanto a la voz del maestro, la pedagogía crítica toma en cuenta que las voces usadas por los maestros para comunicarse con los estudiantes pueden silenciarlos o legitimarlos. Por ello, expresa McLaren (2005), retomando a Giroux, la voz del maestro debe ejercer un poder emancipador, acto que se produce cuando a un estudiante se le permite que su voz sea aceptada y analizada en términos de los valores particulares y de las ideologías que representa.

Un componente esencial en una metodología crítica es el aprovechamiento pedagógico que se obtiene de las experiencias de los estudiantes. Giroux y McLaren (1998) exponen que estas interesan porque son el punto de partida de la clase. Por un lado, una pedagogía de la experiencia estudiantil anima la crítica de las formas dominantes de conocimiento y mediación cultural que moldean colectivamente las experiencias estudiantiles; por otro lado, intenta proveer a los estudiantes de los medios críticos para examinar sus propias experiencias vividas y formas subordinadas de conocimiento. Esto significa ayudar a los estudiantes a analizar sus propias experiencias para iluminar los procesos a través de los cuales estas fueron producidas, legitimadas o descalificadas. Se deben aprovechar no solo las formas culturales y sociales a través de las cuales los estudiantes aprenden cómo definirse a

sí mismos, sino también aprender cómo comprometer la experiencia estudiantil para que esta ni se apruebe ni se deslegitime de manera incompetente. Esto sugiere, primero que nada, que el conocimiento sea significativo para los estudiantes antes de que sea crítico. Idea similar expresan Kemmis, Cole y Suggett (1983) cuando afirman que se debe desarrollar la experiencia de los estudiantes usándola en tareas reales y significativas para ellos.

La búsqueda de la comprensión relacional o contextual de cómo el conocimiento que adquieren en el aula puede ser usado para influir y transformar la esfera pública demanda la vinculación de las experiencias del aula con la comunidad más amplia. Además, debe promoverse un proceso de deliberación y discusión dirigido al avance del bienestar público de acuerdo con los principios y juicios morales fundamentales (Giroux y McLaren, 1998)

Una estrategia empleada para desentrañar los conocimientos sesgados y con intenciones de grupos hegemónicos es el análisis de los productos y códigos culturales. Por ejemplo, Giroux (1990) aconseja el uso del análisis textual, una herramienta crítica necesaria para que maestros y estudiantes analicen las representaciones y los intereses socialmente construidos que organizan y subrayan lecturas particulares de materiales curriculares. Con esta modalidad de análisis se busca destruir la idea de que los medios de representación en los textos son simplemente neutrales mecanismos transmisores de ideas. Igualmente este tipo de análisis se aplica a textos no destinados para la escuela, tales como historietas para niños y artículos de revista. McLaren (2005) también aplica el análisis crítico a películas y espectáculos musicales para develar cómo estos transmiten ideologías. Además, ambos (Giroux y McLaren, 1998), apuntan a analizar críticamente el código que más marca la subjetividad de las personas: el lenguaje. Invitan a leer la palabra críticamente.

La reflexión también puede surgir a partir de ejercicios de escritura. Por ejemplo, McLaren (2005) pide a sus estudiantes que escriban varios documentos cortos en los que no sólo consideren diferentes formas de darle sentido a una cuestión o hecho, sino que también reflexionen sobre sus propios escritos previos para repensar las perspectivas pasadas y modificar o reformular sus posiciones. Apple (1996) también sugiere emplear la escritura, pero, como como acto creativo que conduce a la autoproducción.

La creación es otra estrategia usada en una metodología crítica. En lugar de consumir los productos ya dados, se exhorta a los estudiantes a que creen lo propio. Por ejemplo, Apple (1996) desarrolla una actividad en la que un grupo de estudiantes crean una película con el fin de que se den cuenta de que son capaces de aportar algo de valor. También se pretende crear en ellos la esperanza de que el cambio de sus vidas es posible, que no están predestinados al fracaso.

Un componente importante de la metodología crítica es el trabajo colaborativo. Kemmis apunta a que el aula de clase se use la experiencia colaborativa del grupo para que puedan articular sus ganancias y relacionarlas con lo que aprenden indirectamente. Esto significa que el estudiante tiene que ser un co-aprendiz - un aprendiz y alguien que colabora con otros en el aprendizaje. Giroux (1990), también, piensa que las áreas de aprendizaje deberían estar estructuradas de forma que impulsen el aprendizaje en colaboración, capacitando a los estudiantes para evitar los modelos individualistas y competitivos de instrucción empleados por la mayor parte de los profesores. Y Apple (1996) expresa que sus estudiantes universitarios estudian en colaboración con él y no bajo su dirección.

En, síntesis la metodología crítica es ante todo problematizadora, cuestionadora y creadora antes que receptora. Y se realiza por medio del diálogo, la contextualización, la autorreflexión y el análisis de productos y códigos culturales.

Kemmis Cole y Sugget (1983) resumen lo que debe ser una evaluación propia de una metodología crítica:

Los profesores y los estudiantes tienen un papel en la evaluación. Los estudiantes tienen que ser capaces de evaluar lo que han hecho. A menudo podrán evaluar el trabajo de los demás. Y los profesores deberían ser capaces de negociar evaluaciones preferiblemente descriptivas sobre lo que se ha logrado con los estudiantes. Más importante aún, la evaluación no debería ser competitiva. Cuando lo es, convierte todo el currículo en una carrera por calificaciones, e instantáneamente se pierde la calidad de la educación en el sentido que he estado describiendo. Pones al maestro de nuevo en el papel de distribuidor de oportunidades y definidor de éxito, y a los niños en el papel de suplicantes para su aprobación. Y tratas a los

estudiantes de manera individualista, con el resultado de que es más difícil para ellos ver lo que han logrado juntos. Muchos de nosotros vemos ahora que la manera más efectiva de organizar la evaluación es a través de lo que Bill Hannan llama "basada en el trabajo" o "basada en objetivos", negociando acuerdos sobre la finalización exitosa de las unidades de trabajo, y luego manteniendo el trabajo realizado hasta el escrutinio a la luz de esos acuerdos. Usando este enfoque, se superan todos esos problemas sobre si los niños están trabajando o simplemente haciendo el tonto o lo que sea. Todo el mundo puede ponerse de acuerdo sobre si las unidades de trabajo se han completado en los términos acordados. Y eso significa que usted puede evaluar el curso para ver si requiere cosas que los estudiantes no pueden lograr. Los estudiantes son evaluados de forma descriptiva, con descripciones relacionadas con los criterios establecidos en la negociación de la unidad del curso en cuestión. Se orienta a discutir las áreas de mejora efectiva y las que requieren atención. No se realiza ninguna clasificación competitiva o evaluación del trabajo por referencia a ninguna norma arbitraria. (Kemmis, Cole y Sugget, 1983)

Finalmente, en cuanto a los recursos didácticos desde una visión crítica, estos no pueden ser usados para transmitir conocimiento, sino más bien para problematizarlo y cuestionarlo. Un buen ejemplo de ello es lo que piensa Apple (1996) sobre el uso de los medios audiovisuales en el aula de clase. Para él, estos no se pueden emplear igual que en un modelo curricular proceso/producto que dice que la educación es buena cuando nos lleva de A a B de manera eficiente y barata. Los filmes se consideran mejores que un árido texto escrito o una charla. Los objetivos no cambian. Sólo cambian los medios. El filme, en esencia, se convierte en un sistema de distribución del conocimiento oficial. En cambio, se debe pensar en el filme como una manera en que los estudiantes puedan producir sus propias formas críticas de cultura visual y sus propios significados.

El internet se presenta como una herramienta para la descentralización y democratización del conocimiento. Las distintas fuentes de información que ofrece este medio evitan que los estudiantes estén sujetos a una única visión de la realidad. Asimismo, se pueden aprovechar las herramientas para la colaboración y la discusión; y recursos como MOOCs inhabitan la idea de autoridad en el aprendizaje (Farrows, 2017).

Por último, el libro de texto, el recurso didáctico más popular, no se puede usar como un medio para que el estudiante absorba conocimiento. El texto debe ser cuestionado, debe preguntarse qué tipo de conocimiento transmiten, a favor de quién y para qué propósitos. (McLaren, 2005).

- Cuadro resumen de los modelos pedagógicos

	<b>Modelo Tradicionalista - academicista</b>	<b>Modelo conductista</b>	<b>Modelo constructivista</b>	<b>Modelo humanista</b>	<b>Modelo sociocrítico</b>
<b>Propósito del acto educativo</b>	Extender la cultura científica al conjunto de la población	Promover cambios en las pautas de conducta del estudiante	Desarrollar las capacidades cognitivas del estudiante. Formar un individuo intelectualmente competente.	Desarrollar de manera integral al estudiante (desarrollo intelectual y emocional) para esté seguro de sí mismo y que viva una vida plena integrado a la sociedad.	Formar un estudiante capaz de cambiar su sociedad.
<b>Concepción y elaboración del conocimiento</b>	El conocimiento entendido como un bien acumulado por la humanidad, la sociedad y las ciencias, es transmitido por el maestro al alumno como verdad absoluta y acabada	El conocimiento es externo a la persona y el proceso interno se produce cuando las imágenes externas a través de los sentidos se convierten en ideas internas a partir de actos mentales de asociación.	El conocimiento es interno y se elabora a través de una constante modificación de los conocimientos del individuo por medio de mecanismos cognitivos de asimilación y acomodación.	El conocimiento es dinámico, y no se debe imponer al estudiante.	El conocimiento no es un reflejo del mundo, sino una realidad inteligible dentro de configuraciones ideológicas y formaciones sociales particulares. Por ello, el estudiante debe problematizar el conocimiento.
<b>Aprendizaje</b>	Consiste en un contenido enciclopédico, acumulativo y con tendencia a la fragmentación, siendo la referencia única la disciplina (historia,	Consiste no en un acto interno, como digamos el pensamiento matemático o verbal, sino en las evidencias externas de estos procesos internos. El aprendizaje también consiste	Consiste en la adquisición de habilidades cognitivas que permitan al estudiante aprender a aprender.	Consiste en la adquisición o mejoramiento de las motivaciones y capacidades de las personas, tales como la generosidad, altruismo, dignidad, bondad, la	Consiste en adquirir una conciencia crítica constructiva y propositiva y un instrumental cognitivo e intelectual que posibilite una comprensión del mundo y una



	<b>Modelo Tradicionalista - academicista</b>	<b>Modelo conductista</b>	<b>Modelo constructivista</b>	<b>Modelo humanista</b>	<b>Modelo sociocrítico</b>
	geografía, física, arte, etc.)	en la adquisición de habilidades, destrezas o habilidades específicas		búsqueda de la belleza o la verdad.	participación activa y transformativa de la sociedad.
<b>Metodología</b>	Consiste en la presentación de información en exposiciones del maestro y en libros u otros medios.	Basada en una planificación por objetivos que determinan estrategias de instrucción. Se usan mecanismos de refuerzo positivo, retroalimentación y secuenciación de las tareas.	La premisa más básica es que la enseñanza consiste en activar las ideas relevantes presentes en los estudiantes para construir conocimiento nuevo a partir de estas. Se emplea la reflexión, la metacognición, el aprendizaje a partir de situaciones reales, y el aprendizaje social.	Se aboga por un aprendizaje autodirigido por los estudiantes nacido de la motivación intrínseca, en un ambiente de libertad y creatividad. Se considera también el trabajo en grupo para el desarrollo de habilidades sociales.	Basada principalmente en el diálogo, en el aprovechamiento de las experiencias de los estudiantes y en el análisis de los productos y códigos culturales. También, se hace uso de la creación en el aula y el trabajo colaborativo para evitar modelos individualistas y competitivos de instrucción.
<b>Rol del alumno</b>	Las acciones que se le solicitan son escuchar con atención las explicaciones del docente y copiar o reproducir las palabras del maestro o del texto lo más fielmente posible, así como la memorización de una gran cantidad de información sin el uso de la reflexión crítica	Se espera que los alumnos realicen las tareas planificadas por el docente y que a través de una adecuada retroalimentación el adquieran una conciencia continua de sus propios resultados y esto los lleve a ser capaz de aprender por sí solos una vez aprendidos los procedimientos correctos.	Los estudiantes son más activos en la construcción de sus conocimientos tanto individual como socialmente, basándose en sus experiencias e interpretaciones. Se espera que sean conscientes y responsables de la adquisición de sus conocimientos.	El alumno debe reconocer todas sus necesidades (intelectuales, afectivas, actitudinales, volitivas, etc.) Para establecer cuál será el propósito que desea cumplir en un proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las tareas y contenidos para alcanzar dicha meta.	El estudiante es uno crítico, por tanto, activo en la transformación de su realidad. Debe reflexionar sobre el conocimiento que con él comparten en la escuela, así como el uso que hará de este. Asimismo, debe reflexionar el rol que él decidirá ejercer en su sociedad.

	<b>Modelo Tradicionalista - academicista</b>	<b>Modelo conductista</b>	<b>Modelo constructivista</b>	<b>Modelo humanista</b>	<b>Modelo sociocrítico</b>
	u otro tipo de trabajo mental.				
<b>Rol del maestro</b>	El docente es trasmisor de contenido por medio de exposiciones y explicaciones teóricas, es, además, el encargado único de controlar la clase.	Los maestros son los actores encargados de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello seleccionan los estímulos adecuados y el reforzamiento y la retroalimentación que motiven al estudiante a seguir en el proceso de aprendizaje.	El maestro debe entender cómo los estudiantes interpretan el conocimiento y guiarlos y ayudarlos a mejorar su comprensión e interpretaciones y sus conceptos. Debe crear un puente entre los conocimientos tal como lo establecen la distintas ciencias y el conocimiento tal como lo construirá el estudiante.	El maestro debe ayudar al alumno a encontrar sus aptitudes, sus potencialidades, ayudarlo en su autorrealización y lograr que se haga responsable de su aprendizaje.	El docente debe comprender el mundo social en el que viven sus estudiantes, y estar activo en ese contexto. Además, los profesores deben convertirse en intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos
<b>Relación maestro-estudiante</b>	La relación es de subordinación y obediencia del alumno hacia el maestro.	El docente está por encima del alumnado asumiendo el rol activo de las situaciones y los contenidos y al alumnado se le concibe como un “ser pasivo”, que recibe la información, y al que se le exige seguir las orientaciones del docente.	Se adopta un modelo basado en la conversación como medio para promover la construcción de conocimiento, la colaboración, la interacción y el intercambio de conocimientos entre los estudiantes y el maestro.	Se aboga de manera inequívoca por una relación sin jerarquías. Los profesores y los alumnos son actores iguales en el proceso de aprendizaje.	Se rigen por la democracia en el aula y el diálogo. Por ello, el maestro no se presenta nunca como autoridad, sino como un co-aprendiz, un colaborador en la empresa de aprendizaje
<b>Evaluación</b>	Se evalúan resultados a un nivel	Se evalúan resultados concretos previamente	El aprendizaje no es un resultado estable y	Lo importante es la autoevaluación por parte del	Los profesores y los estudiantes tienen papel en la evaluación.

	<b>Modelo Tradicionalista - academicista</b>	<b>Modelo conductista</b>	<b>Modelo constructivista</b>	<b>Modelo humanista</b>	<b>Modelo sociocrítico</b>
	reproductivo y se otorga prioridad a la calificación sumativa.	definidos. La evaluación, entonces, debe servir para corroborar que lo que se está enseñando está siendo asimilado. La evaluación conductista es tanto formativa como sumativa	definido para evaluar en términos de adquisición o no adquisición de contenidos, sino más bien como un proceso inferido en el que revisten gran importancia los desvíos y las etapas intermedias. No se cree que lo único evaluable son los cambios observables.	estudiante para llevarlo a la autorregulación de su aprendizaje. Incluye la evaluación escrita, el calificarse a sí mismo, la discusión con otros compañeros, análisis mutuo con el profesor, entre otras actividades.	Los estudiantes tienen que ser capaces de evaluar lo que han hecho. A menudo podrán evaluar el trabajo de los demás. Y los profesores deberían ser capaces de negociar evaluaciones preferiblemente descriptivas sobre lo que se ha logrado con los estudiantes.
<b>Recursos</b>	Poseen el fin de transmitir la información.	Sirven para guiar actividades de forma sistemática.	Amplían el espacio interaccional y la capacidad intelectual de construcción idiosincrásica de la información.	El recurso es la persona que pretende contribuir con los demás.	Sirven para democratizar, crear, problematizar y cuestionar el conocimiento.

## 2.6 El estudio del pensamiento docente: creencias, concepciones y teorías implícitas.

El estudio del pensamiento docente se ha hecho bajo el uso de dos términos: concepciones y creencias, los cuales pueden diferenciarse u homologarse. A propósito de ello, Bohórquez (2014) explica que en muchas investigaciones los dos términos se emplean como sinónimos, pero, en otras se presentan como diferentes tipos o niveles de conocimiento que forman parte del conocimiento profesional del profesor. Ponte y Chapman (2006) también expresan que ambas categorías se usan como sinónimos o de manera intercambiable. Briceño y Benarroch<sup>2</sup> (2013) igualmente exponen que en muchas investigaciones se emplean estos dos conceptos

<sup>2</sup> Ellos expresan que los dos términos se pueden usar de manera indistinta

con escasa diferenciación y de manera indistinta. Ramos y Casas (2018), por su parte, expresan que existe una gran dificultad para separar ambos conceptos.

También se debe considerar que el uso de los dos términos también se vincula con las tradiciones que tienen las distintas líneas de investigación. Así, por ejemplo, en la investigación sobre las ideas que los maestros poseen sobre evaluación, explican, Opre (2015) y Barnes, Five y Dacey, (2015) se ha empleado más el término concepciones; mientras que el vocablo creencias se empleado en las investigaciones acerca de lo que los maestros piensan sobre enseñanza.

Una idea similar expresan Entwistle et al (2000) cuando afirman que el término concepciones es el que en Estados Unidos se ha empleado para los estudios sobre lo que piensan los maestros de las escuelas de nivel primario y secundario. En cambio, creencias se ha utilizado en Europa para la indagación sobre el pensamiento de los maestros de la universidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se vuelve necesario que se fije la manera en que en esta investigación se usarán los términos creencias y concepciones. Para ello, primero revisaremos sus respectivas diferencias, y luego estableceremos si se estudiarán como un mismo concepto o como categorías separadas. Además, estableceremos, más allá del término empleado, nuestro objeto de estudio.

Para el término creencias, tomaremos dos referencias, que nos parecen abarcadoras. La primera, pertenece a Pajares (2002), quien es el autor más citados en las distintas investigaciones sobre creencias y concepciones<sup>3</sup>. Además, consultaremos definiciones ofrecidas en el Manual Internacional de Investigación sobre las Creencias de los Docentes del año 2015.

Pajares (1992) define creencias como las verdades personales indiscutibles de cada uno, derivadas de la experiencia o de la fantasía, con un fuerte componente afectivo y evaluativo. Comprenden, entonces, juicios acerca de algo o alguien. Están, además, compuestas de valores, que son el componente que alberga las funciones evaluativas, comparativas y de

---

<sup>3</sup> Según google académico, su estudio ha sido citado 10720 veces.

juicio. Las creencias, actitudes y valores forman el sistema de creencias de un individuo. Deben inferirse de lo que la gente dice, intenta y hace.

En la introducción al Manual internacional de investigación sobre las Creencias de los docentes Gill y Fives (2014) recogen tres definiciones de creencias. La primera de ellas es parte de la ya citada definición de Pajares; la segunda pertenece a McAlpine, Eriks-Brophy, y Crago, quienes definen creencias como un conjunto de nociones interrelacionadas, y la tercera, perteneciente a Hermans, van Braak, & Van Keer, las presentan como un conjunto de representaciones conceptuales que almacenan el conocimiento general de los objetos, las personas y los eventos, y sus relaciones características.

En este mismo manual, Skott (2014), a partir de los textos de varios autores, hace una revisión de los problemas conceptuales del término, y establece que, a pesar de la falta de consenso en la definición de creencias, las distintas aproximaciones poseen un núcleo compuesto de cuatro aspectos:

El primero, las creencias se utilizan generalmente para describir construcciones mentales individuales, que son subjetivamente ciertas para la persona en cuestión. La verdad subjetiva significa que las creencias se caracterizan por un grado considerable de convicción, pero también que el individuo puede aceptar una posición diferente como razonable e inteligente. Además estas verdades no están sujetas a los cánones estándar de justificación y no son necesariamente consensuadas.

En segundo lugar, se considera que las creencias están compuestas de aspectos cognitivos y afectivos, y estos últimos se consideran inextricablemente vinculados a las primeras. En general, por lo tanto, las creencias se consideran cargadas de valores y se caracterizan por un cierto grado de compromiso, ya sea positivo o negativo.

En tercer lugar, las creencias se consideran generalmente reificaciones temporales y contextualmente estables que probablemente solo cambiarán como resultado de una participación sustancial en las prácticas sociales pertinentes. En el caso de los docentes, estas experiencias pueden derivarse de su vida personal, de su propia escolaridad, de sus programas de formación de docentes y de su colaboración con sus colegas. La estabilidad generalmente

implica que se espera que el cambio de creencias sea un esfuerzo a largo plazo. Sin embargo, hay excepciones y el calificativo "sustancial" (en "participación sustancial") se refiere a experiencias que son personalmente significativas, más que a la duración de la participación. En todo caso, se considera que la acomodación de creencias, en el sentido constructivista, no es fácil de lograr.

En cuarto lugar, se espera que las creencias influyan significativamente en las maneras en que los maestros interpretan y se relacionan con los problemas de la práctica. Algunas veces esto es una parte explícita de la definición, pero incluso cuando el impacto es relegado a una posición formalmente menos prominente, generalmente se espera que las creencias sean influyentes.

A partir de estas coincidencias Skott (2014) propone que el término creencias se utiliza para designar construcciones mentales individuales, subjetivamente verdaderas, cargadas de valores, que son los resultados relativamente estables de experiencias sociales sustanciales y que tienen un impacto significativo en las interpretaciones y contribuciones de cada uno a la práctica en el aula.

En lo relacionado con el término concepciones citaremos algunas de las definiciones más citadas la de Pratt (1992)<sup>4</sup> Ponte (1994)<sup>5</sup> y Entwistle(2001<sup>6</sup> y 2004<sup>7</sup>) y

Ponte (1994) define las concepciones como construcciones cognitivas que pueden ser vistas como los marcos organizativos subyacentes de los conceptos. Son esencialmente metafóricos. En lugar de referirse a conceptos específicos, constituyen una forma de organizarlos, de ver el mundo, de pensar. Sin embargo, no pueden reducirse a los aspectos más inmediatos observables del comportamiento y no se muestran fácilmente - tanto a los demás como a nosotros mismos.

---

<sup>4</sup> Citado 636 veces, de acuerdo con Google académico

<sup>5</sup> Citado 79 veces, de acuerdo con Google académico

<sup>6</sup> Citado 424 veces, de acuerdo con Google académico

<sup>7</sup> Citado 626 veces, de acuerdo con Google académico

Pratt (1992) define las concepciones como significados específicos ligados a los fenómenos que luego median nuestra respuesta a situaciones que involucran esos fenómenos. Formamos concepciones de prácticamente todos los aspectos del mundo percibido, y al hacerlo, se usan esas representaciones abstractas para delimitar algo de, y relacionarlo con, otros aspectos de nuestro mundo. Por tanto, el mundo se ve a través de las lentes de las concepciones, interpretando y actuando de acuerdo con la comprensión del mundo.

Entwistle, McCune y Walker (2001) parten del término concepto, el cual la literatura de la psicología cognitiva describía como parte de un sistema formal de categorías existente en la mente: la estructura cognitiva. Los conceptos, tienen características distintas a través de las cuales se definen sus significados. La tradición de la investigación cognitiva enfatiza un proceso ordenado y racional a través del cual las personas adquieren conceptos, extrayendo los rasgos comunes de las experiencias en las que se ejemplifican los conceptos. Sin embargo, tales descripciones pueden ayudar a indicar cómo los niños pequeños construyen conceptos cotidianos -como la mesa o el perro-, pero tienen menos éxito a la hora de explicar cómo se construyen conceptos abstractos complejos. Los rasgos definitorios de tales conceptos no se distinguen tan fácilmente dentro de las experiencias, así que ¿qué se almacena en la memoria para permitirnos captar un significado común? Las explicaciones, de antídoto por ejemplo, los niños las construyen típicamente a partir de una serie de recuerdos y fragmentos de conocimiento. Poco a poco, se logra construir una definición más general y completa, comprobando su adecuación paso a paso frente a los comentarios de otros estudiantes y a través de la reflexión personal. Es muy poco probable que este fenómeno pueda explicarse a través de la existencia de conceptos formalmente definidos, excepto en casos especiales. Las concepciones se construyen a partir de una amplia variedad de fuentes, incluyendo el conocimiento, las imágenes y las experiencias, y son necesariamente algo idiosincrásicas. En síntesis, lo que define a las concepciones, y las separa de los conceptos, es el hecho de estar formadas a partir de significados personales cargados incluso de aquellos sentimientos, involucrados durante la formación de determinada concepción.

Las concepciones, entonces, son la representación de los conceptos abstractos. Sin embargo por su origen personal o idiosincrásico se caracterizan por diferir cualitativamente en su

enfoque o inclusividad, debido a los diferentes conocimientos y experiencias de vida desde las cuales se construyen. (Entwistle, Mccune y Walker, 2001). Por ello, el término concepciones se puede utilizar para indicar las diferentes formas de pensar de los individuos sobre un grupo de objetos que tienen algo en común. Es en este sentido que se puede indagar sobre las concepciones que tiene una persona sobre el aprendizaje, por ejemplo ( Entwistle y Peterson, 2004).

En esta revisión de las definiciones más representativas de creencias concepciones destacamos que hay puntos de convergencia entre ambos conceptos. El primero de ellos es el carácter idiosincrásico señalado por Pajares y Skott, en relación con las creencias, y por Entwistle y colaboradores, en el caso de las concepciones. Otra coincidencia es el carácter cognitivo destacado en las creencias por Braak y Van Keer y Skott, y en las concepciones por Ponte y Entwistle con sus colaboradores. Un tercer punto de convergencia es la alusión a las experiencias de las personas como el origen de las creencias, según Pajares y Skott, y de las concepciones, de acuerdo con Pratt y Entwistle. Un último aspecto de similitud es el componente afectivo destacado por Pajares y Skott en el caso de las creencias y por Entwistle en el caso de las concepciones.

Las similitudes destacadas nos muestran que es muy difícil encontrar un claro consenso de cuáles son los aspectos propios de cada concepto. Podría ser el aspecto afectivo el aspecto que singularizaría a las creencias, pero la posición de Entwistle y colaboradores no puede ser descartada por estar debidamente argumentada. Entonces, parece muy difícil trazar una línea clara que separe a las creencias de las concepciones, especialmente cuando hay, incluso, definiciones como las de Hermans, Van Braak, Van Kee quienes definen a las concepciones como representaciones conceptuales.

Incluso, si seguimos sumando definiciones, seguiremos encontrando puntos de unión. Por ejemplo, Ramos Méndez (2007), luego de revisar varias propuestas de definición e incluso retoma el significado del concepto desde la filosofía de Ortega y Gasset, define las creencias como



ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello (Rámos Méndez, 2007)

En esta definición encontramos que, además de señalar en las creencias el carácter idiosincrásico, la influencia decisiva de las experiencias, se indica que las creencias son un filtro a través del cual se percibe e interpreta el mundo. Esta característica Ponte (1994) y Pratt (1992) la ubican como parte de la singularidad de las concepciones.

Esta última definición de creencia, y su coincidencia con concepciones, evidencia que siempre se podrán encontrar, considerando las distintas definiciones, semejanzas entre los términos. Por ello, que es posible tomar una posición como la de Briceño y Benarroch (2013) quienes expresan que ambos conceptos se pueden usar de manera indistinta debido a que cuando se logra exteriorizar a través de estrategias reflexivas el pensamiento del profesor, en su conformación entran en juego factores subjetivos, biográficos y experienciales, así como aspectos objetivos contextuales en los que es difícil e incluso inútil tratar de diferenciarlos. Juntos forman un sistema idiosincrático de conocimientos, producto de la elaboración personal de sus ideas en un contexto institucional y social determinado.

Sin embargo, hay otra posición referente a la relación entre creencias y concepciones. Nos referimos a la ampliamente citada posición de Thompson (1992)<sup>8</sup> para quien el término creencias es parte de las concepciones, las cuales serán una estructura mental general integrada también por los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias, y gustos. Una posición similar es la de Benson y Lor (1999) quienes conciben a las concepciones como un orden de representación más elevado y abstracto que limita las creencias. Es decir, las creencias dependen de las concepciones. Retomando esta perspectiva se propone investigar las creencias de los estudiantes al pasar a un nivel mayor de abstracción, que conformaría a las concepciones (Ramos Méndez, 2007)

---

<sup>8</sup> Su artículo ha sido citado 3506 veces, de acuerdo con Google académico

Esta revisión teórica resume las posiciones más usuales que se pueden tomar al momento de estudiar las representaciones mentales de los maestros: emplear el concepto de creencias o el de concepciones delimitando claramente sus límites, usar de manera indistintas los conceptos, y subsumir creencias a concepciones. Creemos que se pueden elegir cualquiera de las tres opciones según sea el objetivo de la investigación, pero para ello se debe tener en cuenta los aspectos que interesan de ambos conceptos.

En esta investigación nos interesan muchos aspectos relacionados tanto con las creencias y las concepciones, los cuales, según sea el autor, a veces comparten ambos conceptos. Nos interesa el alto nivel de abstracción que Benson y Lor (1999) y Ramos Méndez (2007) le atribuyen a las concepciones, y la presencia del elemento cognitivo, destacado por Skott (2014) en las creencias y por Ponte (1994) y Entwistle (2001, 2004) en las concepciones.

También hay aspectos que no son coincidentes, pero que igual nos interesan. Uno de ellos es el carácter sistemático asignado a las creencias por Pajares y McAlpine, Eriks-Brophy, & Crago (citados por Fives y Gilles, 2014). El otro es la función de las concepciones de ser un marco para comprender el mundo en que vivimos, tal como destacan Ponte (1994), Pratt (1992) y Entwistle (2001) con sus colaboradores.

Finalmente, hay un aspecto que sí comparten las creencias y concepciones en todas las definiciones, y que retomamos en esta investigación: su carácter individual. Esta característica es la que ha provocado la dificultad de separar de manera precisa ambos conceptos. Concepciones o creencias podrán, entonces, ser completamente personales o estar de acuerdo con sistemas de conocimientos consensuados por una comunidad como las teorías científicas o teorías educativas, que son las del interés de esta investigación.

Todos estos aspectos que nos interesan podríamos estudiarlos empleando el término creencias o el vocablo concepciones, o emplearlos de manera indistinta. Sin embargo, existe otro concepto que abarca todos estos elementos: nos referimos a la noción de teorías implícitas.

Pérez et al (2006) entienden las teorías implícitas como un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas

situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos. En este sentido, las concepciones del aprendizaje no constituirían ideas aisladas sino verdaderas teorías que estarían respondiendo a un conjunto de restricciones cuya manifestación variaría en coherencia y consistencia según los contextos, situaciones y circunstancias. Por otro lado, adjetivar estas teorías como implícitas implica destacar que estas restricciones no son accesibles a la conciencia, aunque sí puedan serlo sus productos.

Esta definición nos presenta un aspecto de creencias y concepciones que no habíamos destacado: la presencia de elementos implícitos. Este aspecto estaba en la definición de Pajares (1992) cuando expresa que las creencias deben ser inferidas. Ponte (1994) lo adjudica a las concepciones, pues para él estas no pueden reducirse a los aspectos más inmediatos observables del comportamiento y no se muestran fácilmente. Skott (2014), por su parte, destaca que hay autores que consideran la presencia de una dimensión explícita e implícita en las creencias.

Tomar como fundamento la teoría de las representaciones implícitas permite, entonces, considerar tanto los aspectos manifiestos como tácitos de las concepciones o creencias de los docentes. Se considera, desde esta teoría, que las concepciones docentes estarían conformadas por continuo con dos polos: uno explícito y el otro implícito. (Pozo et al, 2006).

En cuanto a la naturaleza teórica de las representaciones implícitas Pozo et al (2006) expresan que estas pueden considerarse teorías por cumplir con los siguientes cuatro requisitos retomados de Gotnik y Meltzoff:

1. Abstracción. Las teorías no son entidades observables, objetos del mundo real, sino leyes o principios de naturaleza abstracta.
2. coherencia. Las representaciones surgidas de una teoría están «legalmente» relacionadas entre sí, de forma que no son unidades de información aisladas.
3. Causalidad. Los principios teóricos, y las representaciones que de ellos se derivan, sirven para explicar o dar cuenta de las regularidades del mundo.

4. Compromiso ontológico. Las teorías restringen las posibles representaciones, asumiendo la necesidad de un determinado orden ontológico, cuya violación exige una revisión de la teoría.

Considerando estos aspectos, una noción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la mente de una persona se concebirá como una teoría si posee unos principios constituidos por regularidades e invariantes que permiten organizar de forma coherente el proceso de enseñanza-aprendizaje y construir modelos mentales o situacionales que se ajustan a cada escenario educativo concreto, sin que cambie la esencia de la enseñanza y el aprendizaje. Además, el incumplimiento de estos principios (regularidades e invariantes) ocasionaría que determinadas acciones (cognitivas o procedimentales) dejaran de considerarse como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. (Pozo et al, 2006).

Pozo et al (2006) a partir de estos supuestos, de investigaciones realizadas por ellos y otros y de la consideración del aspecto epistemológico, ontológico y conceptual proponen cuatro teorías del aprendizaje. Exponemos la primera de ellas, solo para observar su naturaleza teórica.

La teoría directa se centra de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje, ni visualizarlos como punto de llegada de unos procesos que comprometen la actividad del aprendiz. La teoría directa se basa en una epistemología realista ingenua, de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado, concebido este como una reproducción fiel de la información o modelo presentado. La versión extrema de la teoría directa representa un modo inocentemente optimista de concebir el aprendizaje, ya que no se preocupa siquiera de los contextos o procesos que lo posibilitan. Algunas creencias comunes en el ámbito educativo son parte de esta teoría, como aquella compartida por muchos profesores, según la cual una fiel reproducción de los contenidos enseñados es la mejor prueba de aprendizaje por parte de los alumnos, o la de los alumnos que piensan que los mejores apuntes o anotaciones de las explicaciones del profesor son los que mejor las reproducen. En las diversas versiones de la teoría directa los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables. Son logros de todo o nada, o piezas

disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores. El aprendizaje, desde esta perspectiva, promueve un « saber más » en su sentido acumulativo extremo de saber hacer más cosas, conocer más palabras, tener información acerca de un mayor número de cuestiones. Es decir, el aprendizaje amplía o extiende el repertorio de conocimiento (principalmente procedimental o declarativo) del aprendiz. Desde un punto de vista ontológico, diríamos que en las distintas versiones de la teoría directa, el aprendizaje aparece como un estado o suceso aislado, no integrado en un marco temporal más amplio que lo precede y configura. En la versión más extrema de esta teoría no parecen intervenir supuestos conceptuales, ya que se contempla un único componente del aprendizaje (los resultados), que por lo tanto no puede siquiera ser puesto en relación con otros. La versión algo más elaborada de la teoría directa establece una relación automática entre unas condiciones y los resultados del aprendizaje, así dadas ciertas condiciones básicas del aprendiz, el aprendizaje tendrá irremediamente lugar. Estas condiciones bastan, por tanto, para asegurar unos resultados del aprendizaje que serán siempre iguales, independientemente de quién aprenda y de cómo aprenda, y que reflejarán de modo claro, fehacientemente estable el objeto del aprendizaje. Pozo et al (2006)

Esta teoría posee, indiscutiblemente principios, coherencia y regularidades. Quizá el que se ubicaría en la más alta jerarquía sería el postulado que concibe al conocimiento como representación unívoca de la realidad. Los demás están en perfecta coherencia con él, así, por ejemplo, no hacen falta procesos que posibiliten el aprendizaje porque este se produce de manera automática mediante la repetición y, consecuente, memorización de contenidos. Algunas de las regularidades que presupone esta teoría presupone que un estudiante alcanzará el éxito escolar siempre que sea capaz de repetir de manera exacta lo que su maestro o un texto dice. Por otra parte, desde esta concepción es claro lo que no es aprendizaje o lo que no es enseñanza: no hay aprendizaje si no se repiten los contenidos recibidos o no hay enseñanza si el maestro no puede reproducir en su discurso la realidad objetiva de forma clara y precisa.

La argumentación de Pozo et al demuestra claramente la construcción de una teoría. Por ello, la noción de teorías implícitas nos parece la más adecuada en este trabajo debido a que pretendemos indagar si las concepciones de los maestros se pueden explicar a través de los modelos de enseñanza, los cuales poseen abstracción, principios y coherencia. Nos referimos a los modelos reseñados en este marco teórico: tradicional, conductista, constructivista, humanista y sociocrítico.

Otro aspecto por el cual retomamos las teorías implícitas es porque esta posición, tal como la proponen Pozo et al (2006), tiene en cuenta el cambio de concepciones o cambio representacional. Este tema, que se relaciona con uno de los objetivos de esta investigación, está presente en algunos de los autores que estudian las representaciones mentales de los maestros ya desde el concepto de creencias o el de concepciones. Ya en su clásico artículo sobre creencias Pajares (1992) reseña trabajos en los que se presenta la posibilidad del cambio de creencias. Cita trabajos en los que se habla del cambio de creencias a partir del modelo asimilación/acomodación de Piaget. Se argumenta, entonces, que el remplazo de creencias ocurre cuando estas resultan insatisfactorias, hecho que sucede, a su vez, cuando son cuestionadas y las personas no pueda asimilarlas en las creencias que ya se poseen. Además, citando trabajos sobre el cambio de creencias en estudiantes y maestros presenta la idea de que el cambio solo ocurre cuando las personas ponen a prueba en la práctica las nuevas ideas y las encuentran efectivas.

También algunos artículos del ya citado Manual internacional de investigación de las creencias de los maestros presentan el tema del cambio de las creencias. Uno de estos escritos pertenece a Ashton (2014) quien citando a otros autores expone que las creencias sobre enseñanza y aprendizaje son elemento que debe ser cambiados cuando constituyen una interferencia al aprendizaje. Sin embargo, a partir de otras fuentes se expone que el cambio de creencias es difícil. Ashton, también expone como dos de sus fuentes consultadas recurren a la teoría el cambio conceptual para encontrar ideas sobre cómo lograr el cambio de creencias. Gill y Hardín (2014), en un artículo, en el manual citado, le dedican un acápite al tema de la relación entre el cambio conceptual y las creencias. Estos autores referencia el llamado Modelo afectivo cognitivo de cambio conceptual, el cual especifica que las

emociones, como la satisfacción o su contrario, influyen en mudar o mantener las creencias. Además, se señala que el cambio será improbable si las creencias de los maestros no son desafiadas.

En el ámbito de las concepciones los trabajos de Enwistle y colaboradores el cambio de concepciones es un tema al que se le pone atención. Por ejemplo en Enwistle, Mccune y Walker (2000) exponen que las tensiones que surgen entre las experiencias contrastantes de aprendizaje (como antiguo alumno, como profesor que desarrolla nuevas ideas sobre el tema y sobre el aprendizaje en sí, y como profesor sobre el aprendizaje de los alumnos) dan lugar a que las concepciones de aprendizaje se vuelvan problemáticas, lo que provoca el cambio. Una vez que el tema se convierte en objeto de reflexión, las concepciones previamente aceptadas sobre enseñanza ya no son satisfactorias, si se les permitía a los estudiantes echar un vistazo a una mayor conciencia de la disciplina. Por ello, el cambio conceptual es posible pero siempre y cuando las concepciones se vuelvan inadecuadas o incompletas y, para ello, los maestros deben conocer concepciones alternativas a las que poseen. Por otro lado, estos autores señalan que el cambio de concepciones precede a probar diferentes enfoques y técnicas de enseñanza. Y dicho cambio conceptual se puede lograr mediante la reflexión en el propio pensamiento y práctica, el contraste con las experiencias de otros maestros y la exposición a concepciones alternativas.

La posición en el modelo de las teorías implícitas sobre el cambio conceptual es que este sí es posible. Para que dicha transformación mental se produzca se necesita una reestructuración de los principios en los que se fundamentan y organizan las teorías implícitas. Sin embargo, no se trata de sustituir unas representaciones por otras, dicho reemplazo mental no es posible porque las concepciones de los maestros están tan profundamente arraigadas en su historia personal y cultural. Por ello, es ilusorio pretender desarraigarlas, o abandonarlas, a favor de nuevas teorías mediante una intervención instruccional, en la que se pretende que en unas cuantas horas los profesores abracen un nuevo paradigma, o a través de la reflexión del maestro sobre su acción (Pozo et al, 2006).

El proceso de cambio conceptual debería ser concebido como una redescrición representacional mediante el cual se trataría de que las nuevas formas de conocimiento

explícito, más complejas, no intenten sustituir a esos hábitos profundamente arraigados, sino más bien describirlos y explicarlos; es decir, hacerlos explícitos en el marco de un nuevo sistema de conocimiento que les da un nuevo significado. Y es que si bien es ciertas algunas prácticas docentes pueden ser erróneas e inadecuadas, no se puede lograr superarlas pretendiendo cambiarlas, sino más bien reconstruyéndolas, dándoles un nuevo significado en el marco de una nueva teoría que se supone es más compleja. No se puede pretender que los maestros abandonen rutinas que tanta seguridad les proporcionan, sino más bien que repiensen o describan esas formas de enseñar, intentando comprender cuándo y por qué funcionan. Pero para que ello sea así es necesario que la nueva teoría tenga mayor capacidad explicativa o mayor potencia representacional que la propia teoría implícita. El cambio conceptual entendido como un cambio o una descripción representacional requiere, por tanto, no sólo un proceso de explicitación y de reestructuración, sino también de integración jerárquica de unas representaciones o conocimientos más simples en otros más complejos. La lógica de este proceso sería conocer las nuevas teorías, explicitar las teorías implícitas para contrastarla con las nuevas recién conocidas, y la integración jerárquica de diversas forma de conocimiento sobre el aprendizaje (Pozo et al, 2006).

Toda esta argumentación de Pozo et al es la base para nuestra indagación sobre la posibilidad del cambio en los docentes. Siguiendo a estos autores buscaremos cómo pueden integrar los docentes las nuevas teorías a sus propias teorías o, dicho de otra manera, cómo pueden conciliarse sus supuestos tácitos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con las teorías existentes.

Otro aspecto por el cual nos basamos en el constructo de las teorías implícitas es porque desde esta perspectiva Marrero (2010), considerando las teorías implícitas como conocimientos pedagógicos históricamente elaborados, propone en una primera fase de la investigación sobre las concepciones del profesorado rastrear las teorías con mayor vigencia desde el siglo XVIII. Las teorías propuestas son tradicional, técnica, activa, constructiva y crítica que con algunas diferencias concuerdan con los modelos reseñados en este marco teórico: tradicional, conductista, constructivista, humanista y sociocrítico. Por ello, nuestra indagación de las teorías implícitas tendrá como primer referente estos modelos educativos.



En lo relacionado con la investigación en el campo de las teorías implícitas, esta se ha hecho con una combinación de técnicas para conseguir una mejor comprensión de los procesos mentales de los docentes. El objeto de estudio es la coherencia y consistencia de las distintas concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza a partir del análisis de la planificación y acción de enseñar, del pensamiento del profesor y de sus reflexiones sobre la propia práctica. Se emplean técnicas de carácter cualitativo: el pensamiento en voz alta, la estimulación del recuerdo, la observación y las técnicas narrativas. También se ha recurrido al análisis del discurso desde el cual la práctica de los docentes es una práctica discursiva inserta en la actividad conjunta alumno-docente. Estas técnicas tienen distinto alcance en el continuo explícito-implícito. Los que se centran en el registro directo de la acción (observación, análisis del discurso) serían los más próximos a las teorías en acción, lo que, sin embargo, no evita obviamente el problema de la interpretación que el investigador hace de esta conducta. En todos los otros casos, las respuestas implican una reconstrucción del conocimiento por parte de los docentes, reconstrucción que sería mayor —es decir, que se alejaría más del polo de las creencias en la medida en que la tarea tenga una demanda más cercana a la conceptualización, a la función epistémica. Todo apunta, pues, es necesaria la combinación de metodologías para poder acceder a los distintos niveles que implican las concepciones y contrastar los resultados. En otras palabras, el estudio de las teorías implícitas implica una posición pluralista y perspectivista (diversidad de métodos: entrevista, informes, preguntas directas, cuestionarios escritos, dilemas, utilización de metáforas, observación de la práctica, análisis del discurso, etc.).

### 3. Diseño metodológico

#### 3.1 Programas de investigación de la educación

Pozo et al (2006) establecen que la metodología para el estudio de las teorías implícitas sigue el paradigma del pensamiento del profesor. Para entender este paradigma es necesario comprender la manera en que se diferencia de aquellos a los que se contraponen. Por ello, presentamos una síntesis explicativa (no crítica) de estos otros enfoques.

Antes de continuar, aclaramos que usamos el término paradigma tal como lo propone Shulman (1989) en su conocido trabajo *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. Este autor expone que el concepto de paradigma comenzó a formar parte del vocabulario de trabajo de los científicos sociales bajo la influencia de Thomas Kuhn. En el sentido que Kuhn le asigna al término, un paradigma es un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con determinado marco conceptual que sirve para definir las maneras correctas de formular las preguntas y, en consecuencia, las tareas de investigación de una determinada ciencia. Los miembros de la comunidad reconocen e incorporan a sus trabajos la obra que han estudiado de sus pares. Kuhn esperaría de los miembros de un grupo de este tipo que fueran relativamente incapaces de comunicarse significativamente con los miembros de otras comunidades. Incluso tendrían dificultades para comprender por qué y cómo los miembros de otra comunidad paradigmática asignan importancia o valor a sus propios objetivos de investigación. Este fallo en el proceso de la comunicación se debe a que un programa de investigación no sólo define lo que puede ser legítimamente estudiado por sus partidarios, sino que especifica también lo que necesariamente se excluye de la lista de temas permitidos.

Al examinar los efectos de los paradigmas sobre las actividades de los investigadores debemos distinguir entre dos maneras generales de emplear el término. El primer sentido, el que Kuhn propuso en su caracterización de la historia de la física y de otras ciencias naturales, limita una disciplina a un solo paradigma dominante durante determinada época. Existe también un segundo sentido de paradigma, más débil, (el cual usamos en esta investigación). Los científicos sociales realizan sus actividades de investigación dentro del marco de una escuela de pensamiento que define los objetivos, puntos de partida, métodos y concepciones interpretativas adecuados para sus investigaciones. Estas escuelas de pensamiento operan de manera muy similar a los paradigmas kuhnianos o a los programas de investigación lakatosianos en la medida en que son relativamente aisladas y predeciblemente uniformes. Sin embargo, de ningún modo los campos de las ciencias sociales están necesariamente dominadas por una sola escuela de pensamiento. (Shulman, 1989).

En el terreno de la educación los paradigmas se definen a partir de los elementos del proceso educativo. Todo inicia con los participantes primarios —profesor(es) y estudiante(s)— que pueden observarse como individuos o como miembros de un grupo mayor, una clase o una escuela. La enseñanza está concebida como una actividad que implica el tratado conjunto de profesores, que enseñan, y estudiantes, que aprenden. Ambas funciones de cada actor pueden considerarse como parte fundamental de la investigación. También se tiene en cuenta los determinantes potenciales de la enseñanza y el aprendizaje (atributos de los participantes: capacidades, acciones y pensamientos), el contexto, el currículo, entre otros. Otro elemento singularizador de los paradigmas es el énfasis ya sea en características observables (enfoque ético) o en el descubrimiento de los significados construidos por los participantes (enfoque émico). Los programas de investigación, también, puede diferir por la dirección de la causalidad provocada por la discusión (es decir, profesor → estudiante; estudiante → profesor; estudiante ↔ profesor, conducta conjunta de estudiante y profesor motivada reflexiva o interactivamente), los temas programados, el nivel de globalización y el contexto en el que se buscan las relaciones, y el punto de vista adoptado con respecto a las actividades o experiencias de los participantes. Hay también otras clases de elecciones que determinan la manera en que se realiza la investigación de la enseñanza. Estas incluyen predilecciones por los métodos de investigación cualitativos, como opuestos a los cuantitativos, por la orientación disciplinaria o interdisciplinaria, por la caracterización de la conducta en oposición a la representación del pensamiento —conductismo versus mentalismo, para usar términos algo más antiguos— y, de un modo más amplio, la concepción del propio oficio como una ciencia en busca de leyes o como un ejercicio de interpretación en busca de significados (Shulman, 1989).

A partir de estos elementos Shulman (1989) propone los siguientes modelos.

### 3.2 Proceso-producto

Este enfoque pretende definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (los procesos de la enseñanza) y lo que les pasa a sus alumnos (los productos del aprendizaje). La investigación que responde a esta orientación supone que un mayor conocimiento de tales

relaciones conducirá a una mejora de la instrucción: porque una vez descrita la instrucción efectiva, se supone que pueden diseñarse programas para promover esas prácticas eficaces. El énfasis, entonces, está en la mejora de eficacia de la práctica docente y en, el consecuente, aprendizaje de los estudiantes. Su perspectiva es externa, así que se basaba en distintos tipos de observaciones en el aula de clases. Las unidades de análisis son el día de clase (o la parte del día que constituye el período de observación) y las acciones del profesor y de los estudiantes. La eficacia de la enseñanza se suele atribuir a combinaciones de actividades docentes discretas y observables per se, que operan con relativa independencia de tiempo y lugar. Los investigadores que siguen esta línea hablan por lo general de controlar las «variables de contexto». Las variables de contexto son categorías bastante estáticas, como por ejemplo la materia, la edad y el sexo de los estudiantes, sus niveles de aptitud, el tipo de escuela, etc. En este enfoque se buscan generalizaciones y por ello se insta a sumar estadísticas a través de los estudios. Se cree también que existe un parámetro o ley que puede ser estimado. El problema es trascender las limitaciones de determinados profesores, determinadas clases y determinados estudios, para formular una generalización más estable.

### 3.3 Tiempo y aprendizaje

El programa tiempo y aprendizaje se dedica a identificar los mediadores clave del comportamiento del profesor en las actividades de los alumnos. No se trata de un programa que se oponga completamente al de proceso-producto, pues siempre se parte del enfoque ético. Se indaga sobre el vínculo entre el comportamiento del profesor y el rendimiento del alumno considerando el comportamiento continuado del estudiante en la situación de aprendizaje del aula. La variable utilizada en estas investigaciones es el tiempo de dedicación en determinada área de contenido, utilizando materiales que no sean difíciles para el estudiante.

Aunque tiempo y aprendizaje se inició con una crítica del programa del proceso-producto, este programa continúa empleando muchas de las tácticas y distinciones características de sus predecesores. Se preocupa por las relaciones entre las variables, se centra en los estudiantes individuales (antes que en la colectividad de la clase) como unidades de análisis, su concepción del aprendizaje del estudiante sigue siendo bastante pasiva (comparada con la

visión activa de la psicología cognitiva contemporánea o la etnografía de la comunicación), continúa con el análisis de los hechos de la vida del aula y está orientado hacia la explicación.

### 3.4 La cognición del alumno y la mediación de la enseñanza

Este paradigma, como su nombre lo indica, está centrado en el estudiante. Las preguntas que guían estas investigaciones son: ¿Cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se da en la clase? ¿Cuáles son los procesos inmediatos y a medio plazo que la enseñanza genera en los estudiantes? Se busca comprender lo que pasa en la mente de los estudiantes entre la entrada de la instrucción y la salida del rendimiento. Ahí entonces, los procesos de mediación que ocupan ese terreno intermedio, considerando que estos presentan tantos aspectos cognitivos como sociales.

Hay un salto, en este programa de investigación, hacia el enfoque emic. Interesa ahora lo que los estudiantes piensan y sienten mientras realizan sus tareas, incluyendo, incluso, aspectos motivacionales. También son objeto de estudio las tareas cognitivas empleadas por los estudiantes. Igualmente se indaga acerca de la interpretación activa del alumno de la realidad social del aula: la manera en que se distribuyen los turnos, el carácter de los elogios y los reproches, los estándares implícitos de la actuación, las claves empleadas para señalar las oportunidades de participar, o los cambios de tareas, etc. También hay trabajos en los que se indaga las maneras más estables en que los estudiantes interpretan, por lo general, los comentarios y las acciones del profesor.

En general, en el programa de cognición y mediación se trata de explicar la vida del aula, el destino de las actividades docentes y las interacciones sociales que las acompañan, consiste en descubrir la simplificación y la reconstrucción de la realidad empleadas por los participantes para transformar el mundo tal como se presenta en un mundo con el cual ellos pueden trabajar. El problema no es qué enseñanza es más efectiva, sino qué significado se da a la enseñanza (o qué significado dan el profesor y los estudiantes a los hechos de la vida del aula) y cuáles son los fundamentos de esas construcciones.

### 3.5 Ecología del aula

Este programa de carácter interpretativo busca significados, y no leyes. De manera concreta, el objetivo de este trabajo es comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los participantes; e identificar aquellos factores que sustentan la enseñanza y la actividad comunicativa que puede conducir a la evaluación de la capacidad del estudiante. Sin embargo, la interacción entre las personas y sus medios se estudian más en términos de reciprocidad que en términos de simple causalidad direccional de profesores a estudiantes, tal como hacen los enfoques proceso-producto y tiempo/aprendizaje.

Otra diferencia respecto de los otros modelos es el programa de ecología en el aula carece de un carácter prescriptivo. En lugar de afirmaciones prescriptivas de carácter general, los investigadores de la tendencia de la ecología del aula preguntan cómo los profesores podrían alcanzar de forma concreta y local tales fines. También acostumbran preguntar en qué condiciones culturales estas prescripciones generales podrían ser consideradas incompletas y hasta absolutamente erróneas.

Los investigadores de este programa tienen, también, concepciones bastante diferentes de la noción de «eficacia», pues, los criterios de esta se tienden a buscar criterios de eficacia dentro de la situación. Estos criterios incluyen, entre otros, igualdad de oportunidades para participar; indicadores de comunicaciones de significado claras entre profesor y estudiantes.

Se puede observar que en los tres paradigmas reseñados por Shulman, sin importar sus diferencias, el docente siempre es un medio para explicar otros asuntos: la eficacia, el modelo proceso-producto, el rendimiento de los estudiantes en el programa tiempo de aprendizaje, la interpretación que hace el estudiante de las acciones docentes en el paradigma mediacional centrado en el discente, y las relaciones del aula en el modelo de ecología en el aula. En otras palabras, el maestro es una variable que ayuda a explicar otras variables.

Shulman (1989) señala un cuarto programa de investigación: la cognición de profesor. Este, sin embargo, en algunos casos aún estaba influenciado por el paradigma proceso-producto ya que se hacía la descripción de lo que los docentes realizaban en el aula, se indagaba cómo su comportamiento se vinculaba con el comportamiento del estudiante, y cómo era posible

moldear ese comportamiento de la mejor manera, por medio del adiestramiento. Las variables de proceso consistían en indagar el comportamiento observable del profesor. Lo que precedía y acompañaba al comportamiento eran variables de presagio —por ejemplo, características del profesor—y variables de contexto, como, por ejemplo, materia, grado o tamaño de la clase. Posteriormente entre la década de 1950 y 1970, una generación de psicólogos, formados en la nueva psicología cognitiva y del procesamiento de la información, centraron la atención en la vida mental del profesor. Desde esta perspectiva se entiende que para comprender correctamente las elecciones que los profesores hacen en clase, los fundamentos de sus decisiones y juicios respecto de sus alumnos, y los procesos cognitivos a través de los cuales enseñan, se deben estudiar sus procesos de pensamiento antes, durante y después de la enseñanza. Este programa de investigación ha desarrollado distintos tipos de investigaciones: trabajos centrados en los procesos cognitivos observados en el transcurso de la planificación del profesor, el estudio del pensamiento preactivo e interactivo en relación con los procesos genéricos de la enseñanza, indagaciones sobre las cogniciones de los profesores acerca de sus estudiantes. Debe destacarse que algunos de estos estudios no se alejan totalmente del paradigma proceso- producto ya que se indaga lo que piensan los docentes acerca de las actividades de comportamiento identificadas como críticas para la eficacia. Incluso, el estilo del análisis se asemeja al de la investigación del proceso-producto. Se les pide a los docentes que piensen en voz alta mientras planifican; o que describan sus pensamientos y sentimientos durante una rememoración, estimulada, de la enseñanza interactiva. Después se analizan los informes resultantes, contando la frecuencia de verbalizaciones que pertenecen a determinadas categorías (por ejemplo, objetivos de planificación). Otra vertiente de estudios indagan sobre el conocimiento práctico del docente, a partir de los cuales se desarrolla una teoría para el conocimiento pedagógico práctico. (Shulman, 1989).

Shulman menciona un programa de investigación que en 1989 era un asunto que aún estaba por desarrollar. Este debería dilucidar la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los enseñantes; y de las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos. El objeto de estudio de esta línea

de investigación el tipo de conocimiento que el maestro domina para poder impartir lecciones de clase, este se divide en tres tipos: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico, y conocimiento curricular.

A partir de la exposición de Shulman se puede hablar de un programa de investigación que algunos autores llaman modelo del pensamiento del profesor (Catalán y Castro 2016, González, 2016, Jiménez y García, 2006, Llanos y García, 2006, Serrano, García y Carvalho 2015, Tirado, 2015,). Marrero (2010) expone que en esta línea de investigación hay dos enfoques sobre el estudio del docente: 1) estudios en los que interesan principalmente los procesos cognitivos activados por los docentes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, 2) estudios sobre el conocimiento personal práctico del profesorado, es decir, aquel que los docentes tienen de las situaciones de clase y de los dilemas con los que se enfrentan. Este autor llama a los primeros estudios sobre los docentes, y a los segundos estudios desde los docentes.

Marrero (2010) reseña, dentro de los estudios estrechamente vinculados al procesamiento de la información sobre los docentes, la planificación didáctica (empleando enfoques cognitivos y fenomenológicos), el proceso de toma de decisiones, las teorías y creencias de los profesores, diferencias entre expertos y novatos. Dentro de los estudios desde los docentes, se busca adentrarse en el mundo del conocimiento personal práctico del profesorado, aquel que los docentes tienen de las situaciones de clase y de los dilemas con los que se enfrentan. Se indaga sobre el conocimiento de gestión del aula, del currículo, de los procesos sociales, de las tareas académicas, y de las intenciones y posibilidades de comprensión del alumnado, que les permite tomar nuevas decisiones y gestionar el ambiente del aula. Dentro de estos trabajos se encuentran los tipos de conocimientos antes señalados por Shulman, a los que se añade el conocimiento didáctico del contenido, el cual representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla; y el conocimiento contextual (adaptar su conocimiento general de la materia a los alumnos y a las condiciones particulares de la escuela). En todos estos estudios el conocimiento se define como una construcción social a partir de la interacción con las experiencias anteriores y actuales, en contacto con la práctica, así como en relación



con las actividades de formación en las que los profesores participan. Pero además se entiende como un conocimiento adaptable a cada contexto. En síntesis para Marrero, los primeros tipos de estudios son guiados por una perspectiva cognitiva y los segundos por una posición sociocultural.

Esta dicotomía entre lo cognitivo y lo social es resuelta desde el enfoque de las teorías implícitas (Jimenez y García, 2006, y Marrero 2009). Los primeros autores exponen que este constructo está compuesto de elaboraciones individuales, que tienen soporte en el sujeto, pero basadas en experiencias sociales, y por tanto de origen cultural. Ambos componentes se han integrado en un modelo socioconstructivista, desde el que se han indagado diversos ámbitos del pensamiento docente: medios, disciplina y gestión del aula, planificación, evaluación interacción profesor-alumno, etc. Para Marrero (2009) las teorías implícitas es un concepto que intenta superar la frontera mentalista del cognitivismo al incorporar la dimensión cultural como base del conocimiento cotidiano. Resulta ser así un concepto que trata de explicar cómo se organiza el conocimiento para actuar en interacción con el contexto cultural de elaboración. Este autor, además, agrega que las teorías implícitas son una oportunidad para acercarnos a la comprensión de hombres y mujeres que viven su subjetividad en una sociedad y momento históricos concretos.

### 3.6 Nuestro posicionamiento metodológico

Las ideas de Marrero (2010) nos permiten establecer que indiscutiblemente esta investigación se inserta en el paradigma del pensamiento del profesor. Desde esta perspectiva, se aleja de todos aquellos programas de investigación donde el docente es una variable que permite explicar otras variables (ya sea eficacia, rendimiento académico, percepciones de los estudiantes, proceso de relaciones en el aula).

Otros aspectos de este paradigma son presentados por Pérez et al (2006) quienes retoman el paradigma del profesional reflexivo. Sin embargo, en esta investigación no hemos encontrado otros autores que retomen este paradigma. Por ello, consideramos que la propuesta de estos autores es más bien una extensión del paradigma del pensamiento docente, dentro del cual están la teorías implícitas de acuerdo con Marrero (2009).

Dentro de la propuesta de Perez et al (2006) el pensamiento del docente posee tanto aspectos explícitos como implícitos. Estos autores a partir de Shon expresan que se debe partir de una epistemología de la práctica que considere que hay conocimientos en los docentes muy valiosos evidenciados de tres maneras. Primero, conocimiento revelado en las acciones de forma espontánea y hábil (difícil de verbalizar). Segundo, la reflexión en medio de la práctica y que tiene como meta reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las formas de formular los problemas. Se trata de una reflexión de inmediata relevancia para la acción, tanto la presente como quizás otras que se consideran similares (este conocimiento también es difícil de verbalizar). Tercero, (esta sí es verbalizable), la reflexión sobre los procesos de reflexión puesto en marcha durante la práctica docente. A partir de esta epistemología se entiende que la reflexión es un mecanismo que permite conocer el continuum explícito-implícito que compone las teorías implícitas de los docentes. Además, es un conocimiento vinculado con la práctica o experiencia del maestro y que, por tanto, se hace explícito con los problemas prácticos que lo hicieron surgir.

La metodología resultante de esta epistemología de lo implícito demanda principalmente una metodología cualitativa en el que destacan técnicas como el pensamiento en voz alta, la estimulación del recuerdo, la observación, el diario y las técnicas narrativas. De hecho, los enfoques etnográficos y fenomenológicos han ido ganando peso en la última década, ya que son más acordes con la racionalidad crítica que subyace en este enfoque. En general, el carácter implícito del objeto de estudio implica que estas teorías no puedan ser abordadas únicamente mediante entrevistas o cuestionarios directos. Por el contrario, deben ser inferidas a partir de métodos indirectos —tareas de solución de problemas, de clasificación, etc.— y/o por medio de la conjunción de una amplia variedad de métodos encaminados hacia un mismo objetivo. La única manera de encontrar respuestas coherentes a nuestras preguntas es abordar distintos tipo de medidas y de respuestas, y analizar la coherencia o incoherencia entre ellas.

Ahora bien, las ideas expuestas sobre el paradigma del pensamiento del profesor todavía no dejan claro en su totalidad la posición ontológica, epistemológica y metodológica de este programa de investigación, perspectiva que se asumirá en este trabajo. Para precisar estos

aspectos nos basamos en la clásica proposición de Guba y Lincoln (2002) para quienes un paradigma puede considerarse como una serie de creencias básicas (o una metafísica) que tiene que ver con los principios últimos o primeros. Representa una visión del mundo que define, para quien la sustenta, la naturaleza del “mundo”, el lugar del individuo en él y la extensión de las posibles relaciones con ese mundo y sus partes, como lo hacen, por ejemplo, las cosmologías y teologías. Por otro lado, los paradigmas de investigación definen para los investigadores qué es lo que están haciendo y qué cae dentro y fuera de los límites de una investigación legítima. Las creencias básicas que definen a los paradigmas de la investigación pueden resumirse según las respuestas que proporcionan sus proponentes a tres preguntas fundamentales, relacionadas de tal manera que la respuesta que se dé a cualquiera de las tres preguntas, formuladas en cualquier orden, limitará necesariamente la manera en que se puede responder a las otras dos. Las tres interrogantes son: la pregunta ontológica (¿Cuál es la naturaleza de la realidad, y, por lo tanto, qué podemos conocer de ella?), la pregunta epistemológica (¿cuál es la naturaleza de la realidad entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido?) y la pregunta metodológica (¿Cómo puede el investigador arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido?). A partir de estos tres aspectos se proponen cuatro paradigmas: positivismo, postpositivismo, teoría crítica y constructivismo.

A partir de las ideas de Guba y Lincoln (2002) se puede expresar lo siguiente, Los dos primeros paradigmas son de ontología realista y, por ello, creyentes en un conocimiento objetivo, y aplican metodologías experimentales. Estos dos están más cercanos al modelo proceso-producto. El llamado paradigma de la teoría crítica tiene algunos aspectos que se relacionan con el programa pensamiento del profesor. Sin embargo, no es posible, al menos en esta investigación, homologar ambos modelos porque la teoría crítica posee un objeto de investigación ajeno al de este trabajo y al de aquellos sobre concepciones docentes (o teorías implícitas) consultados. Este propósito, al que nos referimos, es la crítica y transformación de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas y de género que limitan y explotan a la humanidad. Tampoco, en el modelo pensamiento del docente, se cree, como piensa los representantes de la teoría crítica, que la investigación deba transformar la

ignorancia y los conceptos erróneos de las personas investigadas para que estas se conviertan en agentes de cambio de las estructuras histórico-sociales.

El programa del pensamiento del profesor se acerca al paradigma constructivista. Antes de relacionar ambos sistemas de ideas, debe aclararse que el paradigma llamado constructivismo coincide con lo que otros autores (Corbetta, 2007; Martínez Godínez, 2013; Ricoy 2006) nombran como paradigma interpretativo.

A continuación se presentan las características del constructivismo o paradigma interpretativo para relacionarlo con el programa del pensamiento del profesor.

El constructivismo presenta una ontología relativista: las realidades son comprensibles en la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica (aunque con frecuencia hay elementos compartidos entre muchos individuos e incluso entre distintas culturas), y su forma y contenido dependen de los individuos o grupos que sostienen esas construcciones. Las construcciones no son más o menos “verdaderas” en ningún sentido absoluto; simplemente son más o menos informadas y/o sofisticadas. Las construcciones son alterables, como lo son también sus realidades relacionadas (Guba y Lincoln, 2002). Por ello, se cree que no existe una realidad social universal válida para todos los hombres («realidad absoluta»), sino que existen múltiples realidades («realidad múltiple»), como múltiples y diversas son las perspectivas con las que los hombres perciben e interpretan los hechos sociales (Corbetta, 2007)

Tal como ya se ha mencionado, las teorías implícitas tienen tanto un componente social, por ejemplo en la forma de las grandes teorías educativas (conductismo o constructivismo por mencionar dos casos), como otro vinculado con la experiencia de las personas. Por ello, en las teorías hay tanto rasgos idiosincrásicos como otros compartidos con un conjunto de individuos. Además, es muy difícil afirmar que una teoría implícita sea más “verdadera” que las demás, en tanto responde a las realidades propias que cada docente vive. Y, finalmente, se cree firmemente que las teorías implícitas de los docentes están sujetas al cambio.

El constructivismo se caracteriza por una epistemología transaccional y subjetivista (igual que la teoría crítica). Se supone que el investigador y el objeto de investigación están vinculados interactivamente de tal forma que los "hallazgos" son literalmente creados al avanzar la investigación. Al igual que en el caso del paradigma de la teoría crítica se acepta que el conocimiento está mediado por valores y consiste en aquellas construcciones acerca de las cuales hay un consenso relativo (o al menos algún avance hacia el consenso) entre aquellas personas competentes (y, en el caso de material más arcano, confiables) para interpretar la sustancia de la construcción. Pueden coexistir múltiples "conocimientos" cuando intérpretes igualmente competentes (o confiables) disienten, o dependiendo de los factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género (Guba y Lincoln, 2002)

En el caso de las teorías críticas se reconoce que indiscutiblemente estas son definidas en parte por los valores del sujeto. Y se acepta la influencia del investigador cuando este busca cambiar o refinar las representaciones del investigado. El conocimiento no existe como una realidad unívoca, sino más bien como un producto consensuado en dos sentidos; el primero, el consenso de las teorías educativas (conductismo, constructivismo, humanismo, etc.); el segundo, el consenso de varios sujetos que han sido investigados, tal es el caso las de teorías implícitas descritas en el trabajo de Pozo et al producto de sus indagaciones en distintos maestros competentes. Además, aunque los hallazgos pueden coincidir con modelos educativos-teóricos o pragmáticos previamente establecidos, esto no descarta la posibilidad de encontrar novedades en las teorías de los docentes.

La metodología del constructivismo es hermenéutica y dialéctica. La naturaleza variable y personal (intramental) de las construcciones sociales sugiere que las construcciones individuales pueden ser producidas y refinadas sólo mediante la interacción entre el investigador y quienes responden. Estas construcciones variadas se interpretan utilizando técnicas hermenéuticas convencionales, y se comparan y contrastan mediante un intercambio dialéctico. El objetivo final es destilar una construcción consensuada que sea más informada y sofisticada que cualquiera de las construcciones precedentes, incluyendo, por supuesto, la construcción étic del investigador (Guba y Lincoln, 2002). Se trata de una metodología cuyo

objetivo es comprender el significado atribuido por el sujeto a la propia acción. El conocimiento se produce mediante un proceso de inducción o sea de “descubrimiento de la realidad”, por parte de un estudioso que se acerca a ella libre de prejuicios y de teorías preconcebidas (Corbetta, 2007).

Una metodología hermenéutica dialéctica está en completa armonía con los planteamientos del paradigma del pensamiento del profesor, en especial en su variante del profesional reflexivo retomado por Pozo et al (2006) a partir de las ideas de Shon (1995).

### 3.7 Tipo de estudio

Considerando lo antes dicho el enfoque de esta investigación es cualitativo porque cumple con las siguientes características propuestas por Hernández, Fernández y Baptista (2006): a) no se tiene la intención de probar hipótesis; b) los métodos de recolección de datos no son estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). Se pregunta cuestiones abiertas, se recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales; c) se evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad; d) la perspectiva es interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente; e) el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos; f) No se pretende generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas.

Nuestra investigación cualitativa se apoya en la metodología del estudio de casos, en concreto un estudio de casos instrumental que es aquel en el que se examina un caso particular para

proporcionar más información sobre un tema o para reformular una generalización. El caso adopta un papel secundario y su utilidad radica en la aportación de datos para comprender otro fenómeno. Este tipo de estudio permite conocer el fenómeno es estudio desde el punto de vista de las personas que lo protagonizan (Rodríguez y Vallderiola, 2009). En esta investigación el estudio de casos nos servirá para comprender las teorías implícitas de los maestros desde su punto de vista.

### 3. 8 Métodos hermenéuticos para un constructo implícito

Los métodos elegidos para esta investigación son coherentes con el constructo estudiado, el cual se caracteriza por su naturaleza implícita, y con una metodología hermenéutica. Se emplearán tres métodos para asegurar la triangulación de la información.

#### 3.8.1 Reflexión sobre la acción

El primer método surge de la hermenéutica del quehacer del profesor propuesta por Barragán (2015). Este autor propone la búsqueda del sentido profundo de las prácticas docentes y no una enunciación de los aspectos técnicos de cómo se asumen y se explican las acciones de la práctica docente. Se busca, desde la perspectiva hermenéutica, descubrir el universo de significaciones que aparecen al pensar sobre el sentido de los fenómenos humanos, en este caso la práctica docente.

Barragán realiza su propuesta retomando ideas de Gadamer. Entre estas, las más importantes son las siguientes: la convicción de que las personas son siempre parte de una tradición que contiene una multiplicidad de voces presentes en su consciencia. Tradición de la cual se deben hacer conscientes reconociendo cuáles son esas ideas que comparten y de dónde provienen estas. Gadamer, también, expresa que la tradición se hace patente en el lenguaje. La existencia del mundo está plasmada en el lenguaje. En la escritura se unen pasado y presente. Por tanto, en el lenguaje se unen el yo con el mundo (Gadamer, 1993) El filósofo alemán también presenta el principio del reconocimiento de los prejuicios (o ideas previas de carácter implícito) que subyacen a nuestras opiniones y convicciones residen en nosotros y

el contraste de estos con la nueva información. Encuentro que no debe desembocar en un simple abandono del prejuicio y “adopción” de una nueva verdad, sino poner en relación dialéctica lo antiguo y lo nuevo:

Si es difícil reemplazar una convicción, denunciarla como prejuicio, es porque precisamente quien reclama su puesto no puede presentar sus cartas credenciales en tanto que la convicción atacada no esté ella misma desenmascarada y denunciada como prejuicio. Toda «nueva» posición que la reemplace como otra, continúa teniendo necesidad de la «antigua», pues ella no puede por sí misma explicitar se mientras que no sepa en qué, no porqué, oponerse. (Gadamer, 1993)

Este tipo de acercamiento, a su vez, está en completa sintonía con la hermenéutica de Gadamer (1993) para quien la interpretación y comprensión de la realidad encuentra como medio privilegiado el lenguaje porque en este se encuentra plasmado el mundo. En el lenguaje se une la persona con la tradición a la que pertenece. O dicho de otra manera, parafraseando a Gadamer, en el lenguaje se revela el mundo que el hombre trae dentro de sí.

Esta perspectiva es la que sigue Barragán (2015) quien no estudia la práctica del maestro, sino la reflexión que este hace sobre su quehacer. Este autor retoma varias ideas de Gadamer, las más importantes nos parecen son: la convicción de que las personas son siempre parte de una tradición que contiene una multiplicidad de voces presentes en su consciencia. Tradición de la cual se deben hacer conscientes reconociendo cuáles son esas ideas que comparten y de dónde provienen estas; otra idea retomada de Gadamer es que la tradición se hace patente en el lenguaje. La existencia del mundo está plasmada en el lenguaje. En la escritura se unen pasado y presente. Por tanto, en el lenguaje se unen el yo con el mundo (Gadamer, 1993). También del filósofo alemán se retoma el principio del reconocimiento de los prejuicios (o ideas previas de carácter implícito) que subyacen a nuestros opiniones y convicciones residen en nosotros y el contraste de estos con la nueva información. Encuentro que no debe



desembocar en un simple abandono del prejuicio y “adopción” de una nueva verdad, sino poner en relación dialéctica lo antiguo y lo nuevo:

Si es difícil reemplazar una convicción, denunciarla como prejuicio, es porque precisamente quien reclama su puesto no puede presentar sus cartas credenciales en tanto que la convicción atacada no esté ella misma desenmascarada y denunciada como prejuicio. Toda «nueva» posición que la reemplace como otra, continúa teniendo necesidad de la «antigua», pues ella no puede por sí misma explicitar se mientras que no sepa en qué, no porqué, oponerse. (Gadamer, 1993)

Siguiendo a Gadamer, Barrigán (2015) propone lo que él llama una pedagogía hermenéutica, una en la que se parte de la subjetividad de los maestros, la cual para hacerse evidente demanda la comprensión por parte de los docentes de sus prácticas. Dicha comprensión se logra mediante la reflexión sobre su actuar y los sentidos que sustentan tales acciones e implica, además, revisar para transformar lo acontecido. Por otra parte, para que la subjetividad del maestro surja a la superficie, esta debe hacerse patente por medio del lenguaje, es decir, la verbalización de su actuar. Dicha reflexión debe llevar al maestro a reconocer que está inmerso en diversas tradiciones para llegar a criticarlas y reconocer en cuáles prejuicios se encuentra para transformarlos ante la reconfiguración de su propia subjetividad como profesor.

Como ya hemos expresado Barrigán también sigue a Shon, el autor que Pozo et al (2006) retoman para hablar del paradigma del profesional reflexivo. Shon (1995) propone la generación de conocimiento a partir de la reflexión del docente en y a partir de la acción. Apuesta por emplear la capacidad de reflexión sobre lo que sabemos, tal como se revela en lo que hacemos. Este tipo de cavilación se presenta de dos maneras: a) reflexión en la acción, esto es, pensar en el conocimiento en acción implícito en la acción. La persona reflexiona durante una acción presente en un lapso de tiempo en el que todavía es posible hacer una diferencia en los resultados de la acción, b) reflexionar sobre la reflexión en acción, es decir, pensar en los procesos mentales que ocurrieron durante la se reflexionaba durante una tarea.

Este último proceso ocurre por medio de las palabras y permiten hacer explícitas las estrategias de acción, los supuestos, los modelos del mundo o los escenarios de problemas que estaban implícitos en la reflexión en acción. La persona los somete a un análisis crítico y quizás también a reestructuraciones y a otros experimentos sobre el terreno.

En síntesis, a partir de las ideas de Barrigán y Shon emplearemos como método de indagación la reflexión. Entendiendo que esta es necesaria cuando la persona tiene un conocimiento en sí que contiene elementos implícitos que deben ser explicitados. Esta idea sigue muy de cerca la hermenéutica de Gadamer (2005), desde la cual se propone que las personas siempre son parte de una tradición que, sin embargo, no siempre es inmediato. En otras palabras, el medio para evidenciar lo explícito es el lenguaje. Se necesita, entonces, de la verbalización de aquellas ideas que están presentes cuando se realiza la acción pedagógica. Por ello, pediremos la reflexión de los docentes en relación con las tareas pedagógicas que han realizado, o como dice Shon, les solicitaremos una reflexión sobre la reflexión en acción.

### 3.8. 2 El relato como indagación hermenéutica

Otro autor autoridad en hermenéutica es Paul Ricoeur para quien también el lenguaje es un medio privilegiado para la encontrar sentidos y revelar a la persona. En especial, el lenguaje adquiere estas facultades en su función simbólica presente tanto en la metáfora como el relato. En este último, nos centraremos, en este apartado.

La vida es relato. Una vida no es sino un fenómeno biológico hasta tanto no sea interpretada. La narración es un medio de interpretación de la vida. Pasa así con el paciente que con el objetivo de construir su identidad proporciona al psicoanalista fragmentos de historias vividas, de sueños, de episodios conflictivos. El paciente para ello ha procedido a transformar sus experiencias de vida en fragmentos de historia con el fin de hacerlas más soportables e inteligibles. Un caso parecido es el del juez que se empeña en comprender el ovillo de intrigas en el cual el sospechoso está atrapado y para ello le pide que narre, y resulta que en algún momento de las historias narradas el sujeto no solo revelan la verdad sino que también causa que el ser del implicado también emerja. Estas dos realidades muestran que la narración es una dimensión de la comprensión del sí. O dicho de otra manera examinar una

vida es igual a narrar una vida porque esta se compone de una identidad narrativa, pues aquello que se nombra como subjetividad no es ni una sucesión incoherente de acontecimientos, ni una sustancialidad inmutable inaccesible al devenir. Es justamente el tipo de identidad que sólo puede crear la composición narrativa por su dinamismo (Ricoeur, 2006).

Siguiendo a Ricoeur entendemos que hay un contenido latente o implícito en la persona, uno que es parte de su identidad profunda y que solo puede salir a flote por medio de la narración. Narrar, es desde esta perspectiva, reconstrucción y, a la vez, interpretación que hace la persona de sí. Por tanto, indagar a partir de la narración tiene el sentido hermenéutico de comprender el significado atribuido por el sujeto a la propia acción.

Una propuesta metodológica en total sintonía con la hermenéutica-fenomenológica de Ricoeur y Gadamer es la propuesta de Van Manen (2003) expuesta en su libro *Investigación educativa y experiencia vivida*. La experiencia vivida, para este autor, tiene, en una estructura temporal: “nunca puede entenderse en su manifestación inmediata, sino sólo de un modo reflexivo, en tanto que presencia pasada. Más aún, nuestra apropiación del significado de la experiencia vivida es siempre de algo que ya ha pasado y que ya nunca podrá entenderse en toda su riqueza y profundidad” (p.56). Y estas experiencias se materializan en la práctica textual: la escritura reflexiva. Esta actividad textual representa el estudio fenomenológico y hermenéutico de la existencia humana. Fenomenológico porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, los fenómenos, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su significado; hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetificaciones, o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan. Se parte pues, de la idea de que la experiencia vivida se encuentra impregnada de lenguaje. Somos capaces de recordar y reflexionar sobre nuestras experiencias gracias al lenguaje. La experiencia humana solo es posible gracias a que tenemos un lenguaje desarrollado.

Si se desea investigar sobre la naturaleza de una determinada experiencia o de un determinado fenómeno, el camino más directo sea pedir a individuos escogidos que relaten por escrito sus experiencias. Sin embargo, él considera que antes de embarcarse en este

camino, el investigador debe considerar varias dificultades potenciales. Una consideración obvia es la tarea misma de escribir. Muchas personas consideran que escribir es difícil. Hablarán con mucha más facilidad y elocuencia y con mucha menos reserva que si escriben sus pensamientos sobre un papel. Y, a menos que una persona tenga una gran experiencia o educación, es posible que no sea capaz de escribir mucho texto sobre un papel para nosotros (Van Manen, 2003). Este no es el caso de los sujetos informantes en esta investigación pues, se trata de docentes de lengua y literatura, que además de tener un amplio conocimientos sobre la escritura, son personas con amplia trayectoria en la escritura de ensayos e, incluso, dos de ellos, libros.

Van Manen (2003) también advierte que escribir obliga a la persona a tener una actitud reflexiva, en contraste con la conversación cara a cara, en que las personas se implican de un modo mucho más inmediato. Esta actitud reflexiva, junto con las exigencias lingüísticas del proceso textual, supone ciertas limitaciones para la obtención libre de descripciones de experiencias vividas. Sin embargo, estas restricciones pueden evitarse si en nuestras orientaciones indicamos que se eviten las explicaciones causales, las generalizaciones o las interpretaciones abstractas. También es recomendable pedir que se incluyan sentimientos, el estado de ánimo, las emociones; etc. Es pertinente, además, pedir a la persona que se centre en un ejemplo o suceso particular del objeto de experiencia: describa hechos específicos, una aventura, un acontecimiento, una experiencia concreta.

Bolívar y Fernández (1998) en su libro *La investigación biográfico-narrativa en educación* también apuestan por la narrativización de las experiencias debido a que esta acción es el modo como los docentes integran su teoría y práctica de la enseñanza. Contar/contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad, como para prefigurar lo que desea hacer/ser. A partir de esta convicción se propone como método de investigación cualitativo la narrativa, entendida esta como la cualidad estructurada de la experiencia (moral) entendida/vista como un relato. Se trata de una particular reconstrucción de la experiencia, por la que mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido. Entendida como método, la narrativa es un medio de reconstruir experiencias y analizarlas, y se inscribe en una metodología de corte

«hermenéutico» que permite comprender conjuntamente las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de la experiencia.

Por otra parte, Bolívar y Fernández (1998) presentan dos técnicas para indagar, la biografía, de carácter espontáneo y de carácter escrito, y el relato de vida, como la expresión oral de la propia vida o de unos fragmentos de ella, normalmente a requerimiento del investigador, forma oral que necesita ser transformada en escritura para adquirir su carácter narrativo. En esta última técnica se sugiere indagar sobre acontecimientos vividos como traumáticos, o que han contribuido a cambiar/girar la identidad profesional del entrevistado. A estos sucesos se les suele llamar incidentes críticos, y su interés proviene, porque permiten: (a) delimitar fases críticas o momentos en que se cuestionan determinados supuestos, retrospectivamente se hacen mención a estos momentos de cambio con fuerte impacto en su vida. Igualmente importa la (b) aparición de personas críticas, o individuos que han tenido una influencia importante en su biografía personal, y sobre los que conviene también indagar. Igualmente son relevantes, tanto (c) aquellos aspectos sociales que han condicionado los cambios operados (impactos causados) en la vida (por ejemplo, «fue algo que cambió mi vida»); (d) como aquellos sucesos profesionales e institucionales (vida del centro).

En síntesis, emplearemos como segundo método de indagación la narrativa, en concreto la técnica del relato de vida mencionada por Bolívar y Fernández, haciendo caso a sus sugerencias. Sin embargo, en cuanto a la forma del relato, con el fin de aprovechar nuestro tipo de informantes (personas altamente letradas) acudiremos al uso del relato escrito sugerido como una de las técnicas propuestas por Van Manen.

### 3.8.3 La metáfora como método de indagación

Otro método para investigar sobre constructos implícitos y subjetivos es la metáfora, porque esta es un medio hermenéutico de comprensión y explicación. Lakoff y Johnson (2000) en su clásico libro *Metáforas de la vida cotidiana* (originalmente publicado en 1980 con el título *Metaphors We Live By*) expresan que las metáforas empleadas por las personas en su habla cotidiana son medios verbales e intelectuales que comunican la visión del mundo de los hablantes. Las metáforas son, pues, no sola un mecanismo retórico, sino también un

mecanismo conceptual con el que las personas comprenden el mundo. Estas están compuestas de dos partes una social y otra personal. Lo último porque las metáforas se forman a partir de nuestras experiencias y las de otros miembros de nuestra cultura y está siendo constantemente puesta a prueba por ellas en nuestras interacciones diarias con otras personas y nuestro ambiente físico y cultural. Lo social es más claro si consideramos que las metáforas comunican la tradición, ya que la mayoría “se han desarrollado en nuestra cultura en largos periodos de tiempo pero muchas, también nos son impuestas por la gente en el poder, los líderes políticos, religiosos, los grandes de los negocios, de la publicidad, los media” (p.202).

Las metáforas también son mecanismos de ocultamiento. La comprensión de un concepto en términos de otro (proceso que define el mecanismo de la metáfora) necesariamente ha de ocultar otros aspectos del concepto en cuestión. Al permitirnos concentrarnos en un aspecto de una realidad, un concepto metafórico puede impedir que nos concentremos en otros aspectos del concepto que son inconsistentes con esa metáfora

Por ejemplo si se emplea la metáfora *el amor es una obra de arte en colaboración*, la metáfora destaca ciertas características mientras que suprime otras. Por ejemplo, se trae a primer plano el lado activo del amor con la noción de obra (trabajo) [presente] tanto en obra en colaboración como en obra de arte. Esto exige el enmascaramiento de ciertos aspectos del amor que se ven como pasivos”. (p.183). Este planteamiento de Lakoff y Johnson muestra que la metáfora también ayuda a revelar aquellas creencias o concepciones que se encuentran implícitas en las personas.

Por otra parte, Ricoeur (2099) considera el símbolo, y dentro de este la metáfora, como una estructura de la experiencia humana dotada de un estatuto cultural, resultante de la interacción entre agentes múltiples, capaz de religar a miembros de una comunidad y de influir en sus acciones. Los sistemas simbólicos proporcionan un contexto de descripción para acciones individuales, es decir, el símbolo permite interpretar una conducta “en términos de...”, “en función de...” tal regla simbólica. En este sentido el símbolo en sí mismo es una regla de interpretación. En suma, “los símbolos inmanentes a una comunidad y a su cultura confieren una legibilidad básica a la acción y hacen de ella un cuasi-texto” (p.23)

Siguiendo ideas Lakoff y Johnson y de Ricoeur, entre otros autores, Zalpa (2014) propone el uso de la metáfora como herramienta de investigación. Este autor expresa que en el proceso metafórico del “es como” se enuncia el sentido que ese algo –una situación, un proceso – tiene para quien lo enuncia. Por ello, la metáfora no tiene que ver no con el asunto de lo que es verdad, sino del significado que las personas otorgan a las realidades del mundo. A partir de estas ideas Zalpa considera las metáforas como una herramienta de conocimiento interpretativo y las emplea para indagar cómo se concibe la cultura organizacional o qué significado le dan a esta directivos y miembros de empresas.

Bartolini, et al (2017), también, consideran que la metáfora contribuye a la doble hermenéutica propia de la investigación social, esto es, a una interpretación más ajustada de los procesos sociales. Ellas son utilizadas en todo dominio de conocimiento, dado que son nuestros principales instrumentos para integrar diversos fenómenos y puntos de vista sin destruir sus diferencias.

Alarcón, Díaz, Tagle et al (2014) expresan que la perspectiva de Lakoff y Johnson sobre la metáfora encuentra un campo prolífico de aplicación en el estudio de las representaciones sobre los actores del proceso educativo. Estos autores, opinan que sí, al expresarse mediante metáforas las personas revelan las formas en que comprenden sus experiencias, el análisis de metáforas permite acceder las representaciones conceptuales de los sujetos que las emiten. Por esta razón, proponen instrumento de recolección de datos y también como una herramienta de análisis. Ellos mismo, lo hacen para indagar las concepciones de la labor docentes que tenían estudiantes de pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción.

Vugman, Duran y Plencovich (2017) expresan, siguiendo Lakoff y Johnson y a Ricoeur, que los conceptos metafóricos son coherentes con el sistema cultural en el que se insertan. La discusión considerada como una guerra, es coherente con el sistema capitalista en el cual prima la competencia individual. Esto refiere al análisis del contexto en que se usa el lenguaje; por eso es necesario tener en cuenta quiénes son los que enuncian

las metáforas. Para un profesor que se desempeña en el campo de las ciencias agronómicas, usar una metáfora de sembrador o cultivador, habla ciertamente de una coherencia con el sistema de representaciones y destaca valores positivos. ( p. 55).

Estos autores emplean la metáfora para realizar un estudio sobre las representaciones acerca del rol del profesor.

### 3.9 Instrumentos y validación

En coherencia con los métodos elegidos se usarán tres instrumentos. El primero (ver anexos), un texto donde los docentes consultados escriben y explican metáforas sobre los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, a saber: La educación, conocimiento, aprendizaje, maestro, alumno, metodología, relación alumno-maestro y evaluación. El segundo instrumento (ver anexos) fue un documento en el que los docentes escribieron un relato sobre cuatro experiencias vinculadas con su experiencia como maestros; las experiencias eran: una experiencia muy satisfactoria en mi carrera como docente, una experiencia poco satisfactoria en mi carrera como docente, una experiencia vinculada con un alumno sobresaliente y una experiencia que me ayudó a definir mi rol como docente. Ninguno de estos dos instrumentos necesitaba validación pues era de naturaleza abierta y diseñados para motivar una reflexión libre.

El tercer instrumento era una guía de reflexión la que los docentes llenaron a partir de observarse ellos mismos impartiendo una sesión de clases. Este instrumento sí fue sujeto a validación porque en este la reflexión estaba más guiada. Cuatro doctores revisaron las orientaciones que se daban a los maestros (ver anexos). Los expertos hicieron observaciones que contribuyeron a cambios significativos a los ítems luego del proceso de revisión de los ítems validados (ver anexos). Incluso, se añadió una dimensión que no se había tenido en cuenta: los recursos metodológicos.

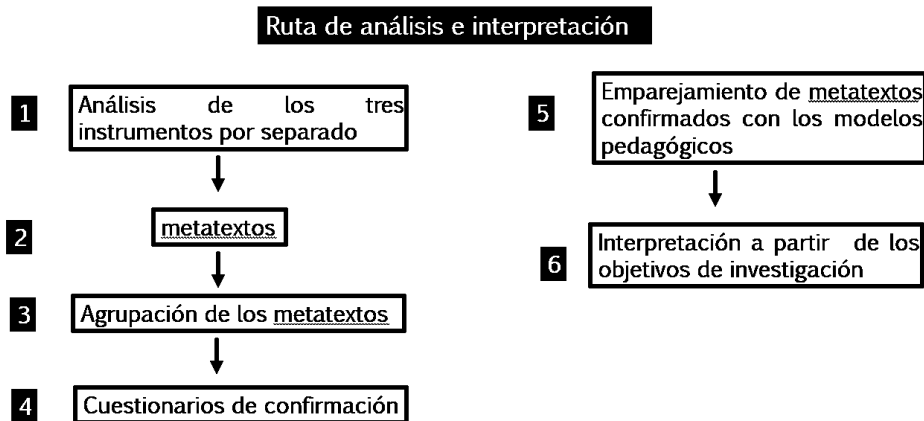
### 3. 10 muestra



El carácter cualitativo de este trabajo nos orienta a trabajar con el estudio de casos. Se parte de la idea que podemos entender mejor nuestro objeto de estudio mediante el estudio de un caso particular. Se trata, entonces, de un estudio instrumental de casos, en el que no es el caso lo que interesa, sino que este es un medio para indagar otro asunto. En esta situación también se considera oportuno elegir varios casos (Stake, 1998). En concreto en esta investigación se han elegido cuatro casos que consisten en cuatro docentes del Departamento de español de la facultad de educación de la UNAN-Managua y que se han seleccionado por conveniencia. Los cuatro docentes presentan principalmente diferencias en sus años de experiencia en la enseñanza en la universidad: el docente A cuenta con 6 años, el docente B con 17 años, el docente C con 5 años y el docente D con 2 años. Otra diferencia remarcable es que los docentes A y B cuentan con formación como docentes, pues, son egresados de la carrera de lengua y literatura, y los docentes C y D son egresados de una carrera de humanidades: Filología y comunicación.

Una de las razones principales de haber escogido a estos cuatro docentes, y no a otros del departamento de español, es su habilidad verbal escrita. Como ya dijimos antes, Van Manen, (2003) expresa que para que el uso del relato como método de investigación se necesita de una persona que tenga una gran experiencia o educación porque de lo contrario es posible que el informante no sea capaz de escribir mucho texto sobre un papel para el investigador. Los cuatro docentes elegidos para la muestra tienen un amplio conocimiento y práctica sobre la escritura, son personas con amplia trayectoria en la escritura de ensayos e, incluso, dos de ellos han publicado libros. Por ello, la elección de estos cuatro docentes es una contribución a la validez de los relatos usados en esta investigación.

### 3.11 Ruta del análisis e interpretación de resultados



El camino a la interpretación de resultados tuvo como primer paso el análisis por separado de los tres instrumentos empleados en esta investigación. El examen de estos tres instrumentos generó los metatextos (segundo paso) que nos permitieran asociar los pensamientos de los docentes con los modelos pedagógicos caracterizados en el marco teórico.

Se entiende por metatexto el resultado de la aplicación de un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la representación del

corpus textual (la información obtenida en el proceso investigativo) de manera transformada. Este metatexto debe representar, en lo posible y de manera directa, el sentido que subyace al corpus original. La “nueva lectura” del texto originario, como resultado del análisis y la interpretación del investigador, lo convierte a este en autor del metatexto (Ruiz, 2004, p.58)

Ahora bien, los procedimientos generadores de los metatextos deben desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibiles y, sin embargo, presentes (Navarro citado por Martínez Martínez, 2000). Por ello, los metatextos de esta investigación surgen de la aplicación de métodos destinados a generar información implícita. En el caso del primer instrumento, se recurrió a la teoría de las metáforas conceptuales de Lakoff y Johnson, y en el caso de los otros dos instrumentos se

hizo uso de la teoría de los modelos mentales. En las secciones previas al análisis de cada instrumento se detalla cómo se hizo uso de ambos métodos de extracción de ideas implícitas.

El tercer paso del análisis e interpretación fue la agrupación y síntesis de los metatextos para su integración en unos cuestionarios de confirmación. El cuarto paso fue el llenado de estos cuestionarios por parte de los maestros consultados. La información emanada de estos instrumentos permitió confirmar cuáles de las ideas de los metatextos en realidad representaban el pensamiento de los cuatro docentes consultados.

El quinto paso corresponde a la discusión de resultados, en la cual solo los metatextos confirmados se emparejaron con los modelos pedagógicos. En esta parte de la investigación se indagó cuáles paradigmas pedagógicos se vinculan con el pensamiento de los cuatro docentes consultados. Esta relación se hizo a partir del contraste de las ideas de los maestros (mediadas a través de los metatextos) con los planteamientos de los modelos pedagógicos, tal como estos se presentan en el marco teórico de esta investigación.

Este resultado evidenció los modelos pedagógicos preponderantes en el pensamiento de los cuatro docentes. Y, como sexto paso, esta información fue sometida a la interpretación que dio salida a los objetivos de investigación.

## 4. Análisis de los datos

### 4.1 Análisis del primer instrumento: metáforas creadas por los docentes

#### 4.1.1 Método de análisis

En la sección del posicionamiento metodológico hemos justificado nuestra elección de las metáforas como medio de indagación hermenéutico. Ahora explicaremos nuestro método de análisis.

Comenzamos recordando que nuestra metodología de análisis tiene como eje rector la indagación de las ideas implícitas de los docentes consultados y que una disciplina encargada de encontrar lo subyacente en los textos orales u escritos es el análisis del discurso.

El estudio de la metáfora es parte del análisis del discurso implícito y esto lo fundamentamos a partir de las ideas de Grice. Como explicamos en el posicionamiento metodológico, las metáforas empleadas fuera del texto literario, es decir, en el lenguaje cotidiano, implican ideas que revelan la visión del mundo de quien dice y crea el tropo <sup>9</sup> (Lakoff y Johnson, 2000). La metáfora es parte de lo se conoce como implicaturas, que son las ideas no presentes de forma explícita en el discurso, pero que son sugeridas por el hablante y entendidas por el receptor o receptores de los mensajes. La metáfora es uno de estos casos porque cuando un hablante dice, por ejemplo, eres la niña de mis ojos, el receptor sabe que no interpretará dicho mensaje de manera literal, sino que debe recurrir a su imaginación para que algunas características de los ojos se le asignen a niña (Grice, 1975). Dicho de otra manera, ante una metáfora compuesta de un término real (niña en el ejemplo anterior) y uno metafórico (ojo en el ejemplo citado) lo que se le pide a los receptores es que las cualidades del término metafórico se trasladen al término real. Una metáfora en el lenguaje cotidiano, pues, demanda una implicatura.

Ahora bien, Lakoff y Johnson (2000) sin tener en cuenta a Grice hacen una tarea de interpretación semejante con la metáfora. Así, ante un tropo como *Una discusión es un viaje*, se entiende que una característica de viaje es parte de discusión, una de esas características sería superficie. Por tanto, de la metáfora *Una discusión es un viaje* se infiere que las discusiones tienen superficies. Para llegar a esta interpretación Lakoff y Johnson siguen la siguiente ruta de interpretación.

1) Partir de la metáfora:

*Una discusión es un viaje.*

2) Presentar los hechos sobre el término metafórico, en este caso viajes:

*Un viaje define un camino.*

*El (camino) trayecto de un viaje es una superficie.*

---

<sup>9</sup> Usaremos tropo como sustituto léxico de metáfora. EL diccionario de la Real Academia Española define este término como el “Empleo de una palabra en sentido distinto del que propiamente le corresponde, pero que tiene con este alguna conexión, correspondencia o semejanza. La metáfora, la metonimia y la sinécdoque son tipos de tropo”.

3) A partir de estos hechos se extraen inferencias, las cuales son llamadas implicaciones metafóricas por Lakoff y Johnson:

*Una discusión define un camino.*

*El curso de una discusión es una superficie.*

Esquemático el proceso queda así:

*Una discusión es un viaje*

Y

*Un viaje define un camino.*

*El (camino) trayecto de un viaje es una superficie.*

**POR TANTO:**

*Una discusión define un camino.*

*El curso de una discusión es una superficie.*

Esta estrategia de análisis será la que retomaremos para analizar las distintas metáforas que los maestros han propuesto sobre los distintos elementos del proceso enseñanza-aprendizaje y que están reflejadas en nuestro primer instrumento de indagación hermenéutica. En este los maestros escribieron metáforas surgidas a partir de su reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este proceso de análisis servirá para identificar aquellas ideas subyacentes que los maestros mantienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vale la pena aclarar que la extracción de implicaciones puede ser bastante amplio, y ello presenta el peligro de presentar implicaciones que no reflejen la realidad del pensamiento de los docentes. Por ello, nuestras implicaciones surgen de las explicaciones de las metáforas hechas por los mismos docentes en el instrumento. Es decir, el contexto lingüístico ofrecido por los maestros consultados es la pauta para seleccionar las implicaciones a cada metáfora.

Por otra parte, debemos aclarar que no todas las propuestas de metáfora presentadas por los docentes se seleccionaron para el análisis. Unos pocos casos se dejaron por fuera debido a que no era posible analizarlos. Estos casos más que metáforas son definiciones abreviadas en las que de manera literal se atribuye una característica al elemento que se intentó

metaforizar, así sucede en *la educación es libertad, el conocimiento es libertad, la metodología de enseñanza es personalidad, la evaluación es oportunidad y el alumno es transición*. En las dos primeras expresiones se dice que la educación y el conocimiento otorgan libertad, en la tercera que la metodología de enseñanza demanda la personalidad del docente, en cuarta que la evaluación ofrece oportunidades, y en la quinta que el alumno pasa por un proceso de transición en la educación.

Otro aspecto que retomamos de Lakoff y Johnson (2009) es su proceso de inducción en el que a partir de varias expresiones metafóricas se extrae una metáfora que las rige o engloba a todas. Por ejemplo:

Tus afirmaciones son **indefendibles**.

Atacó todos los **puntos débiles** de mi argumento.

Sus críticas dieron **justo en el blanco**.

→ UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA

**Destruí** su argumento.

Nunca **le he vencido** en una discusión.

Si usas esa **estrategia**, te **aniquilará**.

Se puede observar en el ejemplo anterior que Lakoff y Johnson a partir de una serie de vocablos que son parte un campo semántico común inducen una metáfora general. Este proceso inductivo es el que seguiremos para extraer las metáforas sobre la educación que engloban a las distintas metáforas referidas a los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Estas expresiones figuradas sobre la educación nos servirán principalmente para indagar el objetivo que la educación tiene para los profesores consultados. Estas metáforas las llamaremos implícitas para diferenciarlas de las metáforas sobre educación redactadas de forma explícita por los docentes consultados.

#### 4.1.2 Análisis de metáforas del docente A<sup>10</sup>

##### Metáfora 1

---

<sup>10</sup> Ver instrumento llenado por el docente en anexos

<b>La educación es una página (implícita)</b>	
Vocablos que evidencian la metáfora	Metáfora explícita creada por el docente
página	La EDUCACIÓN es: una <b>página</b> .  Una página porque tanto el alumno y el maestro escriben sus búsquedas, su futuro, sus anhelos. No es necesariamente una página en blanco [...]
escriben	una página porque tanto el alumno y el maestro <b>escriben</b> sus búsquedas, su futuro, sus anhelos.

**- Implicaciones de la metáfora**

*En una página no hay nada predeterminado para escribir en ella. Lo que se escribe depende de la voluntad de quien escribe.*

*POR TANTO,*

En educación no hay nada predeterminado. Esta implicación es válida para la metáfora del profesor A, porque él escribe “una página porque tanto el alumno y el maestro escriben sus búsquedas, su futuro, sus anhelos”. Es decir, para este maestro en educación los logros dependen de las búsquedas y anhelos de profesores y estudiantes. El profesor A, por tanto, incluye el aspecto volitivo y creativo en el acto educativo.

**Metáfora 2**

<b>La educación es revelación (implícita)</b>	
Vocablos que evidencian la metáfora	<b>Metáfora explícita creada por el docente</b>
Quitar la venda de los ojos.	El CONOCIMIENTO es libertad: Porque <b>quita la venda de los ojos</b> . Porque <b>espeja la neblina</b> . Porque <b>da la luz en medio de la oscuridad</b>
Despejar la neblina	
Dar luz	

Revelación:

Revelación, en la religión, la revelación de la realidad o propósito divino o sagrado a la humanidad. Desde el punto de vista religioso, dicha revelación puede venir a través de

visiones místicas, eventos históricos o experiencias espirituales que transforman las vidas de individuos y grupos. Toda gran religión reconoce la revelación en el sentido amplio de que sus seguidores dependen de las percepciones privilegiadas de su fundador o del grupo o individuos originales con los que comenzó la fe. Se cree que estas profundas percepciones sobre el significado último de la vida y del universo, que han sido transmitidas por las tradiciones religiosas, se alcanzan no tanto a través de inferencias lógicas como a través de iluminaciones repentinas e inesperadas que invaden y transforman el espíritu humano. Las religiones que consideran a Dios como un espíritu libre y personal distinto del mundo aceptan la revelación en el sentido más específico de una auto-revelación divina, que se representa comúnmente en el modelo de las relaciones humanas intersubjetivas. En las religiones "proféticas" (judaísmo, cristianismo, islamismo y zoroastrismo), la revelación se concibe como un mensaje comunicado por Dios a un portavoz acreditado, que está encargado de anunciar el contenido de ese mensaje a todo un pueblo. Las revelaciones recibidas en nombre de toda la comunidad de los fieles se llaman a menudo "públicas" (a diferencia de las revelaciones "privadas", que se dan para guiar o edificar al propio destinatario). (Dulles, 2013)

**- Implicaciones de la metáfora.**

1) *Las revelaciones transforman las vidas de las personas.*

POR TANTO

La educación, a través del conocimiento, transforma la vida de las personas. Esta idea se evidencia en las siguientes ideas del docente A: “[la educación] Libera a las personas de prejuicios y creencias peligrosas. El conocimiento es libertad porque solo a través de este el ser humano es más consciente de sus límites y sus posibilidades”. Tanto la liberación de prejuicios y creencias peligrosas son procesos que transforman a las personas,

2) *Hay personas más privilegiadas que otras para comprender las revelaciones.*

POR TANTO



En educación hay personas más privilegiadas que otras para comprender el conocimiento. En este caso estas personas privilegiadas son los maestros, ya que ellos son los encargados de transmitir el conocimiento, tal como el docente A expresa: “El maestro debe de buscar en medio del camino con obstáculo los mejores senderos que lleven a los estudiantes al conocimiento”

3) *La revelación es externa a las personas.*

El conocimiento es externo a las personas, ya que esto es lo que trasmite el maestro tal como se evidencia en las siguientes palabras del docente A en las que se refiere al docente: “Porque de algo que parecía no tener forma nace la belleza, la luz, el conocimiento. Esta metáfora en la luz parece no existir en el alumno se opone completamente a la siguiente que Paul Reynolds expone en su poema *Guardianes de la llama*: “Cada niño nace con una preciada llama dentro de sí, una llama interior de asombro y el potencial de comenzar. Esta luz interior ilumina el camino que se extiende hacia delante encendiendo la curiosidad, alimentando la pasión”.

**Metáfora 3**

<b>La educación es alfarería (implícita)</b>	
<b>Vocablos que evidencian la metáfora</b>	<b>Metáfora explícita creada por el docente</b>
alfarero	<p>El MAESTRO es un alfarero:                      Porque da forma a la materia. La materia es la educación y el aprendizaje combinada con la fuerza arcilla que es la que adquiere forma en las manos del maestro. El maestro es un alfarero porque al igual que el artesano trabaja con su cuerpo, sus manos y su imaginación.</p> <p>El ALUMNO es arcilla:                      Porque adquiere forma en las manos del maestro. Porque es la materia principal de la obra artística, porque puede ser tan</p>
Dar forma	
arcilla	
vasija	
porcelana	

	frágil como la vasija del barro o la porcelana. Porque de algo que parecía no tener forma nace la belleza, la luz, el conocimiento.
--	---

La Alfarería, una de las artes decorativas más antiguas y difundidas, produce objetos de arcilla y endurecidos con calor. La arcilla, el material básico de la cerámica, es plástica es decir, puede ser moldeada y conservará la forma que se le ha impuesto. (Savage, 2019)

**- Implicaciones de la metáfora**

*1) La alfarería puede ser considerada artesanía y, por tanto, demanda imaginación.*

*POR TANTO,*

La educación demanda imaginación. Esta inferencia se vincula con lo expresado por el profesor A: “El maestro es un alfarero porque al igual que el artesano trabaja con su cuerpo, sus manos y su imaginación”. Se nota, eso sí, que desde esta metáfora la imaginación solo la necesita el docente.

*2) La arcilla es moldeada por el alfarero.*

*POR TANTO,*

El alumno puede ser moldeado por el alfarero. Es decir, el alumno aceptará con poca o nula resistencia todo lo que el maestro le desee enseñar. Por tanto, el estudiante no aporta en la construcción de su conocimiento.

*3) La arcilla conserva la forma que el alfarero le impone.*

*POR TANTO,*

El alumno no parece tener la oportunidad de modificar aquello que el maestro le enseña. A partir de la metáfora de la arcilla, entonces, al estudiante se le niega la posibilidad de seguir creando a partir de lo que trasmite la escuela.

**Metáfora 4**

<b>La educación es un viaje (implícita)</b>	
<b>Vocablos que evidencian la metáfora</b>	<b>Metáfora explícita creada por el docente</b>
Camino	La METODOLOGÍA de enseñanza es: un <b>camino sinuoso</b> . Porque no es un camino fácil. El maestro debe de buscar en medio del camino con obstáculo los mejores senderos que lleven a los estudiantes al conocimiento. No consiste en evadirlo sino en superarlos
motor	El APRENDIZAJE es un <b>motor</b> : Porque el aprendizaje <b>pone en marcha</b> el saber, el conocimiento, las habilidades con las que el alumno se enfrentará a las vicisitudes del camino de la vida. El aprendizaje siempre <b>está en marcha</b> porque solo así se adquiere la luz que alumbrará la vida.
poner en marcha	
camino	
Estar en marcha	
guía caminar	El MAESTRO es el que <b>guía</b> las líneas sinuosas del alumno para que pueda <b>caminar</b> sobre las rectas.

#### - Implicaciones de la metáfora

1) *En un viaje las personas encuentran novedades.*

*POR TANTO,*

La educación hace que las personas encuentren novedades. En el caso del docente V, lo nuevo es habilidades y conocimientos: “el aprendizaje pone en marcha el saber, el conocimiento, las habilidades con las que el alumno se enfrentará a las vicisitudes del camino de la vida”. Es decir, por medio de la educación se van encontrando progresivamente nuevos conocimientos y nuevas habilidades.

2) *Los caminos no siempre se hacen en caminos rectos, sino también en sinuosos, y, por tanto, hay dificultad en recorrerlos.*

*POR TANTO,*

Cumplir el objetivo de la educación tiene dificultades que deben ser superadas. Esta implicación se relaciona con la siguiente afirmación del profesor A: “El maestro es el que guía las líneas sinuosas del alumno para que pueda caminar sobre las rectas.”

De lo anterior se infiere que el maestro es guía, y, que, por tanto, sin el maestro el alumno no puede aprender. Ahora bien, en ese camino lo que se pretende encontrar es conocimiento: “El maestro debe de buscar en medio del camino con obstáculo los mejores senderos que lleven a los estudiantes al conocimiento”. Se deduce que la meta de la educación es que el estudiante adquiera conocimientos.

Para el profesor A, la metodología es camino sinuoso. Este maestro, además, expresa que hay varios “senderos”, por tanto, hay más de un método para lograr que el estudiante adquiera conocimientos”. La metáfora, pues, evidencia que los métodos deben surgir de los problemas encontrados por el docente.

### Metáfora 5

<b>METÁFORA 1: La educación es una orquesta (implícita)</b>	
<b>Vocablos que evidencian la metáfora</b>	<b>Metáfora explícita creada por el docente</b>
armonía	La RELACIÓN ALUMNO-MAESTRO es <b>armonía</b> : Porque ambos deben de poner de su parte para que una relación armónica surja de la unión entre ellos.
músico	
instrumentos	
música	
Orquesta	Para mí la educación también es como una orquesta
música Músicos Instrumentos Obra de arte	Para mí la educación también es como una orquesta en la que no solo importan los músicos ( <b>maestros</b> ) o los instrumentos ( <b>alumnos</b> ), sino toda la <b>música</b> (Educación-aprendizaje), si uno de esta falla, toda la <b>obra de arte</b> se desmorona y no habrá belleza.
Sonar bien	La evaluación es: un espectador. Porque es el que vela, el que espera, el <b>que verifica con su experiencia que la obra que se ejecuta suene bien, se mire bien</b>

	<p><b>y tenga un propósito.</b> Si el maestro es un alfarero-músico, el estudiante arcilla-instrumento que da forma a la música que es la educación, <b>entonces el espectador es el que está recibiendo y comprobando que todo va por el camino correcto</b></p>
--	---

Armonía, en la música, el sonido de dos o más notas escuchados simultáneamente. En la práctica, esta definición amplia también puede incluir algunos casos de notas que suenan una tras otra. Si las notas que suenan consecutivamente recuerdan las notas de un acorde familiar (un grupo de notas que suenan juntas), el oído crea su propia simultaneidad [...] En un sentido más estricto, la armonía se refiere al sistema de acordes ampliamente desarrollado y a las reglas que permiten o prohíben las relaciones entre acordes que caracterizan a la música occidental. [...] (Rich, 2019).

- Implicaciones de la metáfora

*1) La armonía depende de la unión adecuada de varias notas musicales.*

POR TANTO,

Alumno y maestro deben unirse sin conflictos o desacuerdos. Esta idea se infiere a partir de : “La RELACIÓN ALUMNO-MAESTRO es **armonía**: Porque ambos deben de poner de su parte para que una relación armónica surja de la unión entre ellos”. Desde esta óptica habría negociación de lo que se estudiará en el aula de clase. Sin embargo, esta inferencia se contradice con la que comentaremos a continuación:

2) El éxito de una orquesta depende del dominio de los instrumentos por parte de los instrumentos.

POR TANTO,

El éxito de la educación o del proceso enseñanza-aprendizaje depende de la habilidad del profesor, y no de la del estudiante. Esta inferencia se debe a que para el docente A el alumno es instrumento: “Para mí la educación también es como una orquesta en la que no solo

importan los músicos (maestros) o los instrumentos (alumnos) [...]”. El alumno reducido a instrumento aporta solo gracias a la labor del maestro. Así que si para el docente A “Para que se produzca el aprendizaje, todos los elementos deben aportar. Es decir, tanto estudiantes como maestros deben integrarse en el acto educativo”, entonces el aporte del estudiante es seguir las orientaciones del docente. Al igual que en la metáfora de la alfarería, la obra de arte, es decir, la educación, es responsabilidad del maestro. Si en la música, el instrumento no hace nada sin el maestro, en educación el alumno no logra nada sin la música.

En el caso de la evaluación no creemos que sea adecuado presentarla como un espectador, tal como literalmente hace el profesor A. En realidad, las acciones que él asigna a la evaluación no son las del espectador, porque este no vela por que la obra se ejecute bien. Esta tarea corresponde al director de orquesta. O si nos quedamos con la expresión del profesor A, se trataría de un espectador con conocimientos para juzgar, esto es, un crítico. Según la enciclopedia británica la crítica musical tiene un objetivo primordial: la evaluación de la música, y el crítico está en una posición de autoridad pues posee los medios para arbitrar sobre el artista creativo (Walker). En definitiva, la implicación para la evaluación es juzgar si el maestro (el músico) logra que el estudiante (el instrumento) haya alcanzado el aprendizaje (la ejecución musical) de manera satisfactoria. Cabe destacar que en esta metáfora la adquisición del aprendizaje, su éxito o fracaso, depende exclusivamente del maestro y no del estudiante, quien es reducido a un mero instrumento dependiente de las acciones que haga el docente.

### 3) *La música es obra de arte.*

POR TANTO,

La educación es obra de arte. Esta idea es expresada por el docente A, e incluso agrega que como obra de arte es belleza “Para mí la educación también es como una orquesta en la que no solo importan los músicos (maestros) o los instrumentos (alumnos), sino toda la música (Educación-aprendizaje), si uno de estos falla, toda la obra de arte se desmorona y no habrá belleza”. Implícito está que si hay obra de arte hay imaginación y creatividad.

**Resumen de implicaciones para cada uno de los elementos del proceso educativo y la educación en general.**

El análisis anterior muestra como las distintas metáforas revelan las concepciones tanto del proceso educativo en general, en especial sus metas, como de la mayoría de los elementos involucrados en el proceso-enseñanza aprendizaje. La siguiente tabla resume la implicación para cada uno de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.

**Tabla 1**

*Implicación de las metáforas para cada uno de los elementos del proceso educativo*

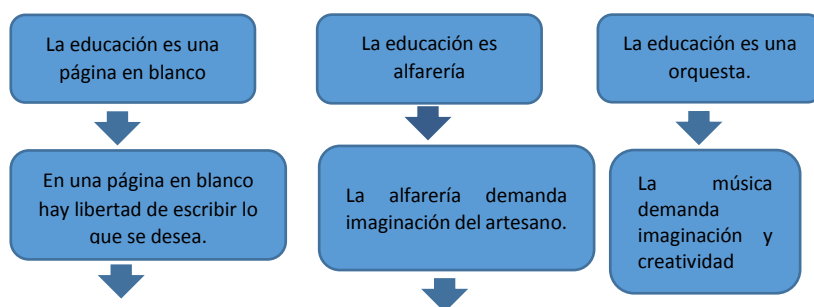
<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>	<b>Metáfora que sugiere</b>	<b>Implicación</b>
Conocimiento	La educación es revelación.	El conocimiento transforma la vida de las personas. El conocimiento es externo a las personas.
Aprendizaje	La educación es un camino. El aprendizaje es un motor.	Consiste en adquirir nuevos conocimientos y habilidades.
Maestro	La educación es revelación. La educación es alfarería. El maestro es alfarero. El maestro es guía.	El maestro es el más privilegiado para comprender el conocimiento. Él dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje. Él determina los aprendizajes de los estudiantes.
Alumno	La educación es alfarería. El maestro es alfarero. El alumno es arcilla. El maestro es guía.	El alumno aceptará con poca o nula resistencia todo lo que el maestro le desee enseñar. Por tanto, el estudiante no aporta en la construcción de su conocimiento, y para aprender necesita ineludiblemente del maestro. La meta del estudiante es adquirir conocimientos.
Relación alumno-maestro	La relación alumno-maestro es armonía.  El maestro es músico y el alumno es instrumento.	Alumno y maestro deben de poner de su parte para que una relación armónica surja de la unión entre ellos”. Desde esta óptica habría negociación de lo que se estudiará en el aula de clase.  El docente es el responsable del aprendizaje, y por ello el estudiante para aprender debe

		seguir las orientaciones del maestro. La relación es claramente de subordinación del alumno hacia el docente.
Metodología	La metodología de enseñanza es un camino sinuoso.	Los métodos deben surgir de los problemas y retos que se le presenten al docente.
Evaluación	La evaluación es crítica musical.	La evaluación se centra en la eficacia del maestro para lograr que el estudiante aprenda.

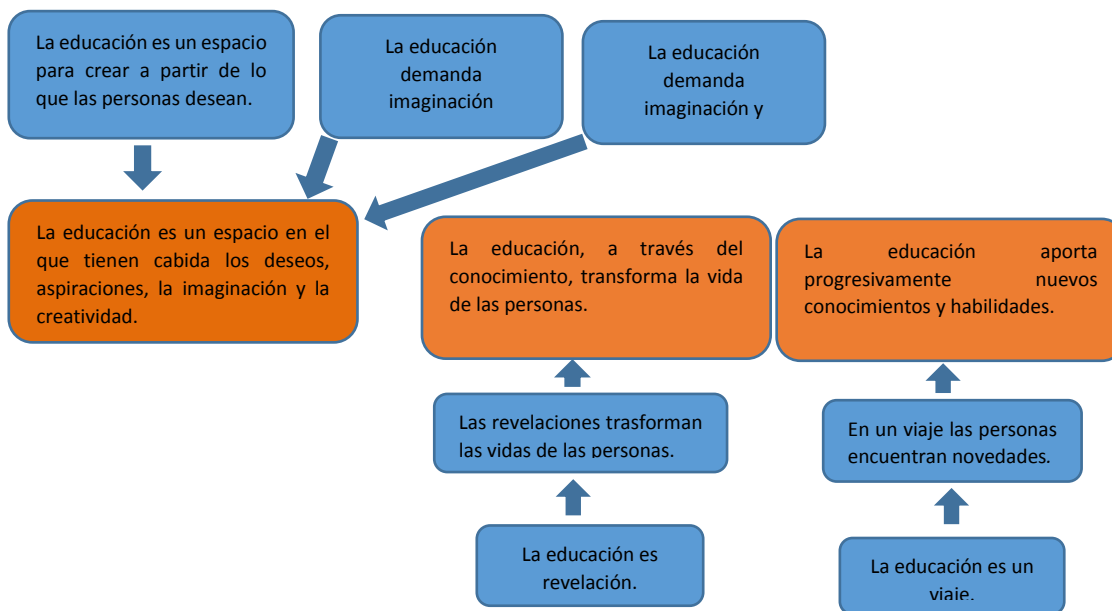
El conjunto de metáforas propuestas por el docente A sobre los distintos elementos del binomio enseñanza-aprendizaje son partes de metáforas implícitas que están presente en el pensamiento de dicho docente. Se obtuvieron un total de cuatro metáforas implícitas y cada una de ellas representa un aspecto de la concepción sobre educación del profesor A. Sin embargo, hay puntos de encuentro entre las metáforas que otorgan cierta homogeneidad al pensamiento del maestro. En el siguiente gráfico mostramos la imagen mental que el docente A tiene sobre la educación.

### Gráfico 1

*Concepción de la educación del docente A sugerida por sus metáforas.*







#### 4.1.3 Análisis de metáforas del docente B<sup>11</sup>

##### Metáfora 1

La educación es construcción (implícita)	
Vocablos que evidencian la metáfora	Metáforas explícitas creadas por el docente
equipamiento	La educación es el <b>equipamiento</b> de una persona con las herramientas necesarias para construir una casa confortable y segura.
herramientas	La educación es el equipamiento de una persona con las <b>herramientas</b> necesarias para construir una casa confortable y segura.  El conocimiento es parte de las <b>herramientas</b> que se necesitan para la construcción  [...] pues saber emplear las <b>herramientas</b> en las diversas situaciones es tan importante como adquirirlas.  El maestro es un proveedor de herramientas de trabajo.

<sup>11</sup> Ver instrumento llenado por el docente en anexos

	<p>El alumno es un cliente que desea adquirir herramientas de trabajo útiles.</p> <p>La metodología de enseñanza es la presentación de las herramientas.</p> <p>El cliente confía en que su proveedor es el mejor y no lo surtirá de herramientas inútiles.</p> <p>Me lo imagino [al maestro] dándole [al alumno] una palmada a la mochila llena de <b>herramientas</b> y despidiéndolo con los mejores deseos.</p> <p>La evaluación es el control de calidad de las <b>herramientas</b> que el cliente lleva.</p> <p>Considero que una vez que se le ha dado las <b>herramientas</b> que incluyen conocimientos, procedimientos y actitudes [...]</p>
Instrumentos de trabajo (variante de herramienta)	<p>El aprendizaje es la selección que se realiza de los <b>instrumentos de trabajo</b>.</p> <p>[...] se debe valorar si los jóvenes están preparados con la cantidad y la calidad de <b>instrumentos de trabajo</b> y saben usarlos adecuadamente para realizar su labor.</p>
Equipos de trabajo	<p>[...] pero es un deber ofrecer los mejores equipos de trabajo para que la casa sea muy segura.</p>
construir	<p>La educación es el equipamiento de una persona con las herramientas necesarias para <b>construir</b> una casa confortable y segura.</p>
Desarrollar proyectos	<p>[...] cuanto más preparado se está, se logra desarrollar mejores proyectos [...]</p>

Construir es la edificación de estructuras principalmente las que se utilizan para proporcionar refugio. Implica emplear materiales y herramientas. Necesita de una persona o una máquina que realice un conjunto de labores. Además, el objetivo de la construcción es edificar una casa que ofrezca refugio y morada para las personas. Además, otras edificaciones sirven para distintas actividades del ser humano. (Chang y Swenson, 2019).

- **Implicaciones de la metáfora**

1) *La construcción necesita de herramientas.*

*POR TANTO,*

La labor educativa necesita de herramientas o se hace con herramientas. En el caso del docente B estas herramientas son el conocimiento, las actitudes y las experiencias:

El conocimiento es parte de las herramientas que se necesitan para la construcción. Y es una parte solamente porque además del conocimiento se tiene otros recursos: libros, actitudes, experiencias, etc. Pero siempre es muy importante el conocimiento, pues saber emplear las herramientas en las diversas situaciones es tan importante como adquirirlas.

2) *La construcción produce edificios que cubren una necesidad material de las personas.*

*POR TANTO,*

El objetivo de la educación es producir algo que cubra una necesidad material de las personas. Esta idea es bastante clara en el docente B: “[...] cuanto más preparado se está, se logra desarrollar mejores proyectos y se obtienen excelentes resultados. De esta manera, se puede aspirar a mayores puestos, ganancias y mejores condiciones laborales que es lo que representa una casa segura y confortable”. Para el docente B, entonces, los alumnos construyen un aprendizaje que en el futuro le permitirá adquirir la seguridad socioeconómica que de hecho cubrirá las necesidades materiales de los individuos.

3) *La construcción necesita de un constructor.*

*POR TANTO,*

La educación necesita de una persona que construya el bienestar del estudiante. Y esa persona es el mismo estudiante, pues este, para el docente B “Cada alumno se apropia individualmente de los contenidos impartidos”.

Desde esta metáfora la lógica que nos presenta el docente A es la siguiente: El alumno adquiere conocimientos, habilidades y experiencias (que son herramientas) para obtener un

aprendizaje (lo construido) que le permitirá poder en el futuro cubrir sus necesidades materiales.

## Metáfora 2

<b>La educación es marketing (implícita)</b>	
<b>Vocablos que evidencian la metáfora</b>	<b>Metáforas explícitas creadas por el docente</b>
Cliente	<p>El alumno es un <b>cliente</b> que desea adquirir herramientas de trabajo útiles.</p> <p>A través de esta [metodología] se encanta al <b>cliente</b>.</p> <p>La relación alumno-maestro es la relación de <b>cliente</b>-proveedor.</p> <p>El <b>cliente</b> confía en que su proveedor es el mejor y no lo surtirá de herramientas inútiles.</p> <p>El proveedor espera que el <b>cliente</b> sepa aprovechar y utilizar los recursos que le ha dado.</p> <p>La evaluación es el control de calidad de las herramientas que el <b>cliente</b> lleva.</p>
Ofertas	A través de esta se encanta al cliente y se le convence de las buenas <b>ofertas</b>
Convencer	A través de esta se encanta al cliente y se le <b>convence</b> de las buenas ofertas.
Proveedor	<p>La relación alumno-maestro es la relación de cliente-<b>proveedor</b>.</p> <p>El <b>proveedor</b> espera que el cliente sepa aprovechar y utilizar los recursos que le ha dado.</p>
calidad	<p>La evaluación es el control de <b>calidad</b> de las herramientas que el cliente lleva.</p> <p>[...] se debe valorar si los jóvenes están preparados con la cantidad y la <b>calidad</b> de instrumentos de trabajo [...]</p>

Marketing, entendido como la suma de las actividades involucradas en dirigir el flujo de bienes y servicios de los productores a los consumidores. La función principal del marketing es promover y facilitar el intercambio. A través del marketing, los individuos y los grupos obtienen lo que necesitan y quieren intercambiando productos y servicios con otras partes. Tal proceso sólo puede ocurrir cuando hay por lo menos dos partes, cada una de las cuales tiene algo que ofrecer. Además, el intercambio no puede tener lugar a menos que las partes sean capaces de comunicar y entregar lo que ofrecen. El marketing no es un proceso coercitivo: todas las partes deben ser libres de aceptar o rechazar lo que otros ofrecen. Un punto de vista común pero incorrecto es que la venta y la publicidad son las únicas actividades de marketing. Sin embargo, además de la promoción, el marketing incluye un conjunto mucho más amplio de funciones, incluyendo el desarrollo de productos, el empaquetado, los precios, la distribución y el servicio al cliente (Grayson, Hibbard y Kotler, 2019).

- **Implicaciones de la metáfora**

1) El marketing dirige el flujo de productos a los consumidores.

*POR TANTO,*

El proceso enseñanza-aprendizaje dirige el flujo de un producto a unos consumidores. Este producto serían los conocimientos, habilidades y experiencias y los consumidores los estudiantes. Debe resaltarse que desde esta metáfora los conocimientos y habilidades ya llegan acabados a los estudiantes. Por tanto, los estudiantes no tienen la posibilidad de crear nuevos conocimientos o habilidades, deben conformarse con aquellos que se les transmite en la escuela.

2- *El marketing tiene como meta cubrir una **necesidad** de los consumidores.*

*POR TANTO,*

La educación tiene como meta cubrir una necesidad de los consumidores. La necesidad, para el maestro B, ya se ha señalado, es poder encontrar un trabajo u ocupación rentable después de la universidad.

*2- El marketing no es un proceso coercitivo.*

POR TANTO,

La educación no es un proceso coercitivo. Al igual que en el marketing el maestro solo promociona productos, que educación sería los conocimientos y habilidades. Promocionar es de hecho la función que tiene la metodología para el docente B:

La metodología de enseñanza es la presentación de las herramientas. A través de esta se encanta al cliente y se le convence de las buenas ofertas. El alumno logra asimilar mejor dependiendo, en gran manera, de las metodologías empleadas por el docente.

Además de asimilar, desde la metáfora oferta-cliente, el alumno también puede escoger lo que desea aprender. De hecho cuando el docente B habla de las tareas del alumno expone que este, en tanto estudiante universitario, “tiene un mayor criterio e independencia, sabe dónde quiere trabajar y solicita, e incluso exige, los mejores recursos para realizar su futura labor”.}

Por otra parte, al no ser un proceso coercitivo, la educación, al igual que el marketing, no otorga jerarquía mayor o autoridad al docente, ya que este es igual a un vendedor, quien no tiene ninguna autoridad sobre su cliente. Por el contrario un vendedor está para satisfacer a su cliente. Por tanto, la labor del docente es cumplir las demandas de aprendizaje que sus estudiantes tengan.

En concordancia con el rol del maestro, el alumno no se puede conformar solo con tratar de aprender todo lo que el docente le desea enseñar. Dentro de la metáfora del marketing, el alumno tiene que descubrir sus necesidades de aprendizaje y dárselas a conocer al docente.

*3) En el marketing se evalúa la calidad para satisfacer al cliente.*

POR TANTO,

El fin de la evaluación en educación es conocer si está satisfaciendo las necesidades del estudiante. Esta inferencia es posible porque para el docente “la evaluación es el control de calidad de las herramientas que el cliente lleva”. Desde esta metáfora se infiere que se evalúa la calidad de los conocimientos y habilidades que se desean transmitir. Además, se implica que es muy importante la valoración del estudiante en cuanto a la utilidad de lo que se le enseña. Sin embargo, de manera explícita el docente B nos presenta esta otra idea derivada de la metáfora del control de calidad: “se debe valorar si los jóvenes están preparados con la cantidad y la calidad de instrumentos de trabajo y saben usarlos adecuadamente para realizar su labor”. Es decir, la evaluación también incluiría la cantidad de conocimiento, si esta ha sido aprendido satisfactoriamente y cómo este se aplicaría de manera útil en la vida del estudiante.

**Resumen de implicaciones para cada uno de los elementos del proceso educativo y la educación en general.**

El análisis anterior muestra como las distintas metáforas revelan las concepciones tanto del proceso educativo en general, en especial sus metas, como de la mayoría de los elementos involucrados en el proceso-enseñanza aprendizaje. La siguiente tabla resume la implicación para cada uno de los elementos del proceso.

**TABLA 2**

*Implicación de las metáforas para cada uno de los elementos del proceso educativo*

<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>	<b>Metáfora que sugiere</b>	<b>implicación</b>
<b>conocimiento</b>	<p>La educación es construcción.</p> <p>El conocimiento es parte de las herramientas que se necesitan para la construcción.</p> <p>La educación es marketing</p>	<p>El conocimiento es el elemento que el estudiante debe adquirir como resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, y que debe emplear para alcanzar bienestar material.</p> <p>El conocimiento es un producto que ya llega previamente construido al estudiante.</p>

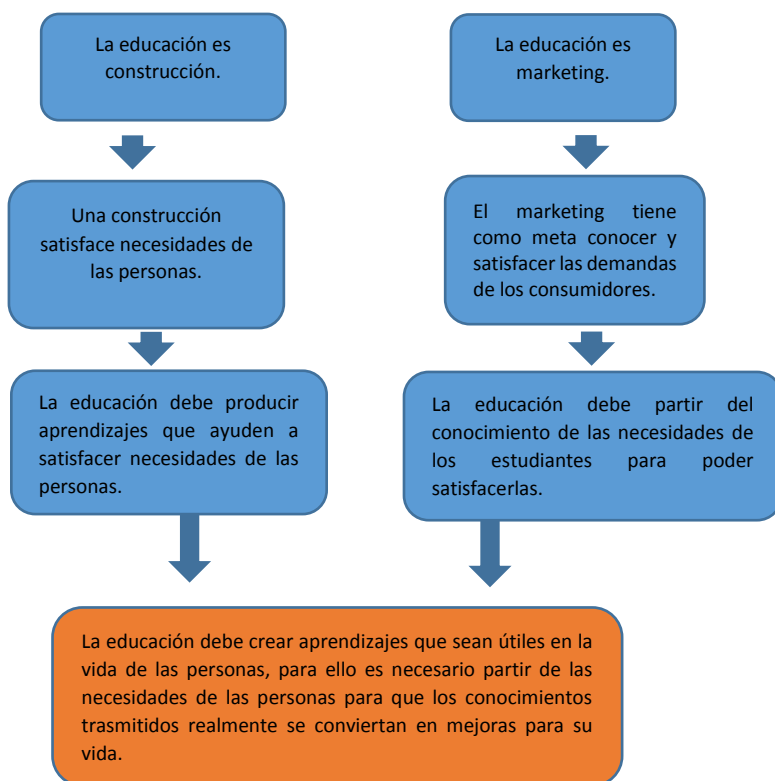
<b>aprendizaje</b>	La educación es marketing  El aprendizaje es la selección que se realiza de los instrumentos de trabajo	El aprendizaje es lo que el alumno construye a partir del conocimiento, habilidades y actitudes que le comparten. Dicho aprendizaje se empleará para alcanzar bienestar material.
<b>maestro</b>	La educación es marketing  El maestro es un proveedor de herramientas de trabajo	El maestro debe hacer atractivo el conocimiento para el estudiante. Él no necesariamente crea conocimiento, solo es un promotor y proveedor de este. Él está al servicio de las necesidades de aprendizaje del alumno.
<b>alumno</b>	La educación es marketing  El alumno es un cliente que desea adquirir herramientas de trabajo útiles.	El alumno elige el conocimiento que le será más útil. Los estudiantes no tienen la posibilidad de crear nuevos conocimientos o habilidades, deben conformarse con aquellos que se les transmite en la escuela.
<b>metodología</b>	La educación es marketing  La metodología de enseñanza es la presentación de las herramientas.	La metodología tiene como meta que estudiantes conozcan los atributos y ventajas de los conocimientos y elijan los que les sean más útiles.
<b>evaluación</b>	Control de calidad del producto.	La evaluación valora la calidad de los conocimientos y habilidades que se desean transmitir. Además, se evalúa cantidad la de conocimiento que el estudiante posee, si lo ha aprendido de manera satisfactoria y cómo lo aplicaría para beneficio de su vida.
<b>Relación alumno-maestro</b>	La educación es marketing. La relación alumno-maestro es la relación de cliente-proveedor.	En esta relación a quien se debe satisfacer es al estudiante. El maestro está al servicio del alumno. No hay una jerarquía mayor o autoridad asignada al maestro. Además, no hay obligación del alumno de aceptar todo lo que el maestro le ofrece.

El docente B originó dos metáforas conductoras o englobadoras del resto de sus metáforas. Las dos metáforas son bastantes coherentes y complementarias entre sí, pues ambas parten de la idea de solventar las necesidades de los estudiantes.

## Gráfico 2



*Concepción de la educación del docente B sugerida por sus metáforas.*



#### 4.1.4 Análisis de metáforas del docente C<sup>12</sup>

##### **Metáfora 1**

La educación es una escalera.	
<b>Vocablo que evidencia la metáfora</b>	<b>Metáfora explícita creada por el docente</b>
escalera	La educación es una escalera.

<sup>12</sup> Ver instrumento llenado por el docente en anexos

Elevado	La educación es un instrumento, una herramienta, creada por el mismo ser humano y que tenemos a nuestra disposición para trasladarnos de un punto básico de conocimiento hasta un nivel más <b>elevado</b> .
escalera, gradual, niveles, escalón	Al igual que cuando subimos una <b>escalera</b> , ese trayecto es <i>gradual</i> , es decir, la educación se organiza a través de <i>niveles</i> . Cada <b>escalón</b> en educación equivale a un semestre o un año de estudios
escalera, vértigo, escalones, subiendo,	[...] al subir esa escalera, algunos podrán experimentar vértigo, en otras palabras, temor, por lo cual, podrán sentirse perdidos o aprehensivos ante lo que espera en los próximos <b>escalones</b> y tal vez decidirán no seguir <b>subiendo</b> , esto es, desistirán a medio camino, y comenzarán a subir otra <b>escalera</b> que no les ocasione miedo y en la que ellos se sientan más seguros. En cambio, otros subirán la <b>escalera</b> hasta llegar al final, lo cual representa la meta, que es graduarse, y una vez ahí, sentirán la necesidad de subir otra <b>escalera</b> o lo que es lo mismo: continuar especializándose con estudios de posgrado. Por consiguiente, la escalera o la educación es solo el medio para llegar tan alto como cada quien lo desee.

- **Implicaciones de la metáfora**

*Las escaleras permiten a las personas subir por niveles.*

**POR TANTO**

La educación hace que las personas suban de un nivel inferior a un nivel más elevado. En este caso, ese nivel es de conocimiento, idea que expresa de manera explícita el docente C: “La educación es un instrumento, una herramienta, creada por el mismo ser humano y que tenemos a nuestra disposición para trasladarnos de un punto básico de conocimiento hasta un nivel más elevado”. Por ello, cada nuevo nivel implica una adquisición de más conocimientos. Debe destacarse, que esta elevación se reduce a los niveles establecidos por las instituciones educativas, ya que el docente C establece que el nivel máximo son los estudios de posgrado: “En cambio, otros subirán la **escalera** hasta llegar al final, lo cual representa la meta, que es graduarse, y una vez ahí, sentirán la necesidad de subir otra **escalera** o lo que es lo mismo: continuar especializándose con estudios de posgrado”.

**Metáfora 2**

La educación es alimentar (implícita)	
Vocablo que evidencia la metáfora	Metáfora explícita creada por el docente
alimento	El conocimiento <b>es alimento</b> .
nutrirse	El ser humano se <b>nutre</b> de conocimientos.
alimentarse	Puesto que <b>alimentarse</b> es una necesidad, esta debe suplirse diariamente y de la manera más adecuada.
digerir	No puede atiborrarse al alumno con demasiados conceptos en un solo día, por ello es importante saber dosificarlos, para que pueda <b>digerirlos</b> [...]

- Implicaciones de la metáfora

1) *La alimentación ofrece algo externo a la persona.*

**POR TANTO**

La educación ofrece algo externo a la persona. En este caso el elemento externo es el conocimiento, tal como de manera explícita lo evidencia el docente C: “El conocimiento es alimento”.

2) *La alimentación cubre una necesidad de las personas.*

**POR TANTO**

La educación cubre una necesidad de las personas; en concreto para el docente C, el conocimiento suple una necesidad de las personas. Esta idea la explicita el docente C de la siguiente manera: “El ser humano se nutre de conocimientos, logra enriquecer su experiencia de vida a través de lo que interioriza cuando va a la universidad. Puesto que alimentarse es una necesidad, esta debe suplirse diariamente y de la manera más adecuada”. Por ello, se puede inferir que para el docente C en la educación adquirir el conocimiento debe ofrecer algún tipo de beneficio para el estudiante en su experiencia de vida.

**Metáfora 3**

La educación es construcción (implícita)	
<b>Vocablo que evidencia la metáfora</b>	<b>Metáfora explícita creada por el docente</b>
constructor	El alumno es un <b>constructor</b>
Construir, Materia prima	El estudiante [...] la capacidad [...] de <b>construir</b> a partir de la <b>materia prima</b> que son los

	conocimientos obtenidos en la universidad,
Materiales, creación,	pero [el estudiante] también puede buscar otros <b>materiales</b> , otras ideas, de manera autónoma para materializar su <b>creación</b>

Construir es la edificación de estructuras principalmente las que se utilizan para proporcionar refugio. Implica emplear materiales y herramientas. Necesita de una persona o una máquina que realice un conjunto de labores. Además, el objetivo de la construcción es edificar una casa que ofrezca refugio y morada para las personas. Además, otras edificaciones sirven para distintas actividades del ser humano. (Chang, Swenson, 2019).

- Implicaciones de la metáfora

*1) La construcción necesita de un constructor.*

*POR TANTO,*

La educación necesita de un constructor. En este caso dicho rol le corresponde al estudiante, tal como lo evidencia de manera explícita el docente C: “El alumno es un constructor”.

*2) La construcción necesita de materiales para crear estructuras.*

*POR TANTO,*

La educación necesita de materiales para crear estructuras. En el caso del docente C, esta materia son principalmente los conocimientos proporcionados por la escuela: “El estudiante [...] tiene la capacidad de innovar, de construir a partir de la materia prima que son los conocimientos obtenidos en la universidad”. Sin embargo, para el docente C lo que la escuela

ofrece no es el único material del que dispone el alumno; pues, este docente afirma que el estudiante “[...] también puede buscar otros materiales, otras ideas, de manera autónoma para materializar su creación.

3) *La construcción produce estructuras.*

*POR TANTO,*

La educación produce estructuras. En este caso las estructuras son los aprendizajes del estudiante, los cuales, además, él construye por sí mismo. Estas inferencias se extraen de la siguiente afirmación del docente C: “Hoy en día, debe concebirse al alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya no es un sujeto-objeto pasivo, sino un agente, con poder creador, no solo un imitador”.

A partir de estructuras se pueden inferir otras implicaciones:

4) *Las estructuras (es decir, los edificios o casas) cubren una necesidad de las personas.*

*POR TANTO,*

Los aprendizajes de los estudiantes, es decir las estructuras que ellos construyen, deben ser útiles para su vida. El objetivo no es aprender por aprender, sino que lo aprendido ofrezca beneficios a la vida de las personas. Esta idea se evidencia la siguiente expresión del docente C: El estudiante [...] tiene la capacidad de innovar, de construir a partir de la materia prima que son los conocimientos obtenidos en la universidad, pero también puede buscar otros materiales, otras ideas, de manera autónoma para materializar su creación”. El docente C ha vinculado las estructuras, es decir, el resultado del aprendizaje, con la creatividad y su capacidad de innovar; aunque no se dice de manera concreta los resultados de aprendizaje.

5) *Las estructuras son perdurables*

POR TANTO,

Los aprendizajes son perdurables. Se aprende algo, pues, para ser recordado durante mucho tiempo.

#### Metáfora 4

La educación es un viaje o camino (implícita)	
Vocablo que evidencia la metáfora	Metáfora explícita creada por el docente
brújula	La metodología de enseñanza es una <b>brújula</b> .
Guía, paseo, brújula	Generalmente, un <b>guía</b> que lleva a un grupo de <b>paseo</b> es quien tiene entre sus herramientas de trabajo la <b>brújula</b>
redireccionar	y es, además, [el guía] quien puede leerla para <b>redireccionar</b> a los demás cada vez que sea necesario.
Brújula, camino, dirigirse, perderse	Sin embargo, él [el guía] también utiliza la <b>brújula</b> para corroborar que el <b>camino</b> adonde se <b>dirigen</b> es el apropiado, que no se <b>perderán</b> .
Camino, desorientarse, brújula	[...] pero aunque haya recorrido muchas veces el mismo <b>camino</b> , a veces las circunstancias pueden <b>desorientarlo</b> y, por ello, debe ayudarse de este <b>objeto</b> . [la brújula]
Camino, rumbo	Lo mismo ocurre con el docente, este es quien domina la materia, aunque no siempre tendrá la misma forma de enseñarla, pues debe considerar el tipo de grupo; por ejemplo, si deben seguir un <b>camino</b> más largo o más corto, según sus presaberes, o si es necesario volver por el mismo <b>rumbo</b> para ver ahora con otros ojos lo que ya han mirado

#### - implicaciones de la metáfora

1) *Los viajes llevan a las personas de un lugar a otro, es decir, las hacen avanzar.*

*POR TANTO,*

La educación hace avanzar a las personas. Dicho avance podría ser en adquisición de conocimientos o consistir en mejorar en las condiciones de vida.

*2) Las personas necesitan de un guía para no perderse en un camino que no conocen.*

Los alumnos necesitan de un guía para alcanzar el aprendizaje. Este guía es el maestro, pues es él quien usa la metodología o la brújula, según la expresión metafórica del docente C. El maestro, entonces, es quien dirige el proceso educativo. Una de las razones para que él tenga este rol es el dominio de la materia que, según el docente C, los maestros poseen: “Lo mismo ocurre con el docente, este es quien domina la materia”.

Por otra parte, el maestro C expone una metáfora explícita para brújula, de la cual hemos inferido la educación es viaje, dicho tropo es “la metodología es brújula” y agrega que

Lo mismo ocurre con el docente, este es quien domina la materia, aunque no siempre tendrá la misma forma de enseñarla, pues debe considerar el tipo de grupo; por ejemplo, si deben seguir un camino más largo o más corto, según sus presaberes, o si es necesario volver por el mismo rumbo para ver ahora con otros ojos lo que ya han mirado. Quizás el docente tenga muchos años trabajando mecánicamente, pero con cada grupo al se le asignó conducirlo hacia un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje él requiere consultar su brújula.

De lo anterior se infiere que no hay una sola metodología, ya que esta debe adaptarse al tipo de alumno y a cada nuevo grupo. Además, se infiere que no hay una sola manera de aprender y que cada alumno aprende de manera diferente. Esta realidad debe ser tenida en cuenta por el docente.

### **Metáfora 5**

La educación es revelación (implícita)
--



Vocablos que evidencian la metáfora	Metáfora explícita creada por el docente
iluminar	El maestro es una llama, porque ilumina vidas

### Revelación:

Revelación, en la religión, la revelación de la realidad o propósito divino o sagrado a la humanidad. Desde el punto de vista religioso, dicha revelación puede venir a través de visiones místicas, eventos históricos o experiencias espirituales que transforman las vidas de individuos y grupos. Toda gran religión reconoce la revelación en el sentido amplio de que sus seguidores dependen de las percepciones privilegiadas de su fundador o del grupo o individuos originales con los que comenzó la fe. Se cree que estas profundas percepciones sobre el significado último de la vida y del universo, que han sido transmitidas por las tradiciones religiosas, se alcanzan no tanto a través de inferencias lógicas como a través de iluminaciones repentinas e inesperadas que invaden y transforman el espíritu humano. Las religiones que consideran a Dios como un espíritu libre y personal distinto del mundo aceptan la revelación en el sentido más específico de una auto-revelación divina, que se representa comúnmente en el modelo de las relaciones humanas intersubjetivas. En las religiones "proféticas" (judaísmo, cristianismo, islamismo y zoroastrismo), la revelación se concibe como un mensaje comunicado por Dios a un portavoz acreditado, que está encargado de anunciar el contenido de ese mensaje a todo un pueblo. Las revelaciones recibidas en nombre de toda la comunidad de los fieles se llaman a menudo "públicas" (a diferencia de las revelaciones "privadas", que se dan para guiar o edificar al propio destinatario). (Dulles, 2013)

#### - Implicaciones de la metáfora

1) *Las revelaciones transforman las vidas de las personas.*

#### POR TANTO

La educación, en concreto el maestro, transforma la vida de las personas. Esta idea se confirma con las siguientes ideas del docente C: “En otras palabras, tiene un impacto en la vida de sus alumnos; muchas veces se convierte en inspiración o motivación e incluso en un

refugio para sus estudiantes. [...] Su poder va más allá del simple contacto durante unas horas al día”. Es decir, si el maestro es inspiración y motivación es para que el estudiante, producto de las enseñanzas del docente, transforme su vida, sea alguien diferente a lo que era antes de las enseñanzas del docente.

2) *Hay personas más privilegiadas que otras para comprender las revelaciones.*

*POR TANTO,*

Hay personas más privilegiadas que otras para comprender el conocimiento. En este caso, si el maestro es la llama que ilumina, quiere decir que sin sus enseñanzas el estudiante, que no tiene luz, nunca podría salir de la oscuridad que sería la falta de educación.

3) *La revelación es externa a las personas.*

*Por tanto*

El conocimiento es externo a las personas. En el caso del maestro C la llama, que es el docente, posee una luz que ilumina al alumno; y si esta luz es el docente, esta claramente es externa al alumno. Esta metáfora del docente C se opone a la siguiente del poema de Reynolds : “Cada niño nace con una preciada llama dentro de sí, una llama interior de asombro y el potencial de comenzar. Esta luz interior ilumina el camino que se extiende hacia delante encendiendo la curiosidad, alimentando la pasión”. En esta otra metáfora la luz no proviene del maestro, sino que ya está en el estudiante, y, por ello, la labor del docente es, dice Reynolds, ser el guardián de la llama.

## **Metáfora 6**

El maestro es calor.	
<b>Vocablo que evidencian la metáfora</b>	<b>Metáfora explícita creada por el docente</b>
iluminar	El maestro es una llama, [porque] puede dar calor.

### **- Implicaciones de la metáfora**

*El calor protege contra el frío.*

*Por tanto*

El maestro protege. En este caso se puede inferir que el maestro protege contra peligros o incomodidades de la vida. El docente C refuerza esta idea con otra metáfora “[el maestro] muchas veces se convierte en inspiración o motivación e incluso en un refugio para sus estudiantes. La metáfora del refugio alude igualmente a la protección que puede ofrecer el docente.

### **Metáfora 7**

La educación es investigación policial	
Vocablos que evidencian la metáfora	Metáfora explícita creada por el docente
detective, pistas, culpa, inocencia, vestigios, huellas	<b>La evaluación es evidencia.</b> Como un <b>detective</b> que busca <b>pistas</b> para demostrar la <b>culpa</b> o la <b>inocencia</b> de una persona, un maestro recopila <b>vestigios, huellas</b> , de lo que sus alumnos están aprendiendo

Investigación criminal, conjunto de métodos por los que se estudian los delitos y se detiene a los delincuentes. El investigador criminal busca determinar los métodos, motivos e identidades de los criminales y la identidad de las víctimas y también puede buscar e interrogar a los testigos. Para ello, se buscan evidencias como huellas digitales, entre otros (Augustyn, et al, 2017).

#### **- Implicaciones de la metáfora**

1) *La investigación policial por su carácter objetivo para dar su dictamen se basa en las*

*evidencias y no en lo que afirme el acusado.*

*POR TANTO,*

La evaluación educativa para determinar si hay aprendizaje o no se basa más en las pruebas realizadas en la opinión de si el estudiante ha aprendido o no. Es decir, la evaluación es para el maestro y no para el discente. Incluso cuando se pide la opinión del estudiante es para aportar datos al evaluador, al igual que un sospechoso entrevistado que aporta datos al detective. Esta inferencia se evidencia en estas palabras: “Además, en este proceso [de evaluación] es fundamental la retroalimentación que permita enriquecer esa evidencia”.

### **Resumen de implicaciones para cada uno de los elementos del proceso educativo y la educación en general.**

El análisis anterior muestra como las distintas metáforas revelan las concepciones tanto del proceso educativo en general, en especial sus metas, como de la mayoría de los elementos involucrados en el proceso-enseñanza aprendizaje. En la siguiente tabla se resume la implicación para cada uno de los elementos del proceso.

**TABLA 3.**

*Implicación de las metáforas para cada uno de los elementos del proceso educativo*

<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>	<b>Metáfora que sugiere</b>	<b>Implicación</b>
CONOCIMIENTO	La educación es alimentar El conocimiento es alimento. La educación es revelación.	El conocimiento es externo a la persona. El conocimiento debe ofrecer algún tipo de beneficio para el estudiante.
APRENDIZAJE	La educación es construcción La educación es viaje o camino.	Los aprendizajes de los estudiantes, es decir las estructuras que ellos construyen,

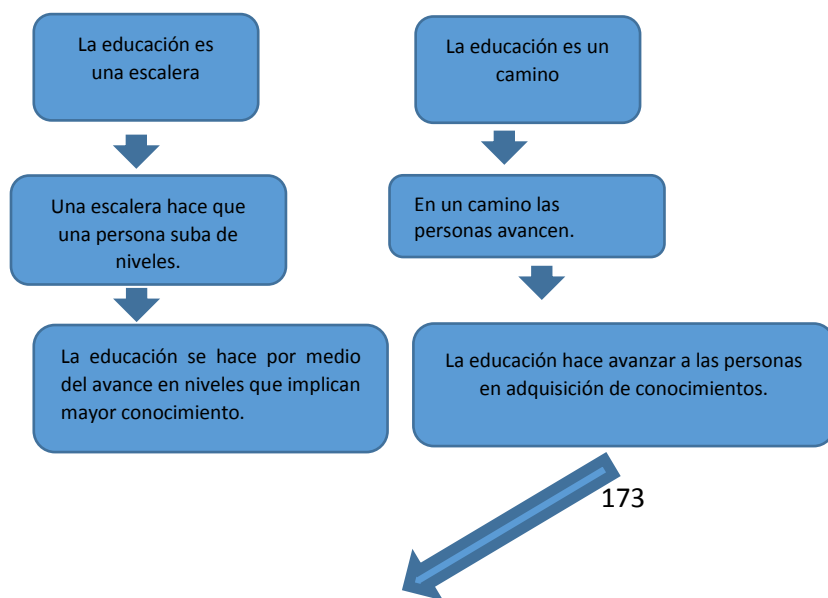
		<p>deben ser útiles para su vida.</p> <p>Los aprendizajes son perdurables. Se aprende algo, pues, para ser recordado durante mucho tiempo.</p> <p>El aprendizaje es una creación que él estudiante hará a partir de los conocimientos transmitidos en la escuela.</p> <p>El aprendizaje debe ser perdurable en la vida del estudiante y hacer que esta avance.</p> <p>El aprendizaje es diverso, cada persona aprende de manera diferente.</p>
ALUMNO	La educación es construcción	<p>El alumno es quien se encarga de su aprendizaje.</p> <p>Debe aplicar su creatividad para alcanzar aprendizaje a partir del conocimiento que le comparten en la escuela.</p>
MAESTRO	<p>La educación es viaje o camino.</p> <p>La educación es revelación.</p> <p>El maestro es llama.</p>	<p>El maestro dirige el proceso educativo.</p> <p>Él domina la materia que se enseña, y conoce más que sus estudiantes.</p> <p>El maestro debe conocer el tipo de personas y grupos a los que enseñará, para adaptar su metodología.</p> <p>El maestro debe transformar la vida de sus alumnos, y evitar que este quede expuesta a los peligros de no tener educación.</p>
METODOLOGÍA		<p>Esta debe adaptarse a cada tipo de estudiante y grupo para lograr que el conocimiento llegue al estudiante.</p>
EVALUACIÓN	La evaluación es evidencia.	<p>La evaluación es un proceso que con evidencias objetivas le permite al docente dictaminar si hubo o no hubo aprendizaje por parte del discente. Desde este sentido la autoevaluación del estudiante pasa a tener un valor secundario.</p>

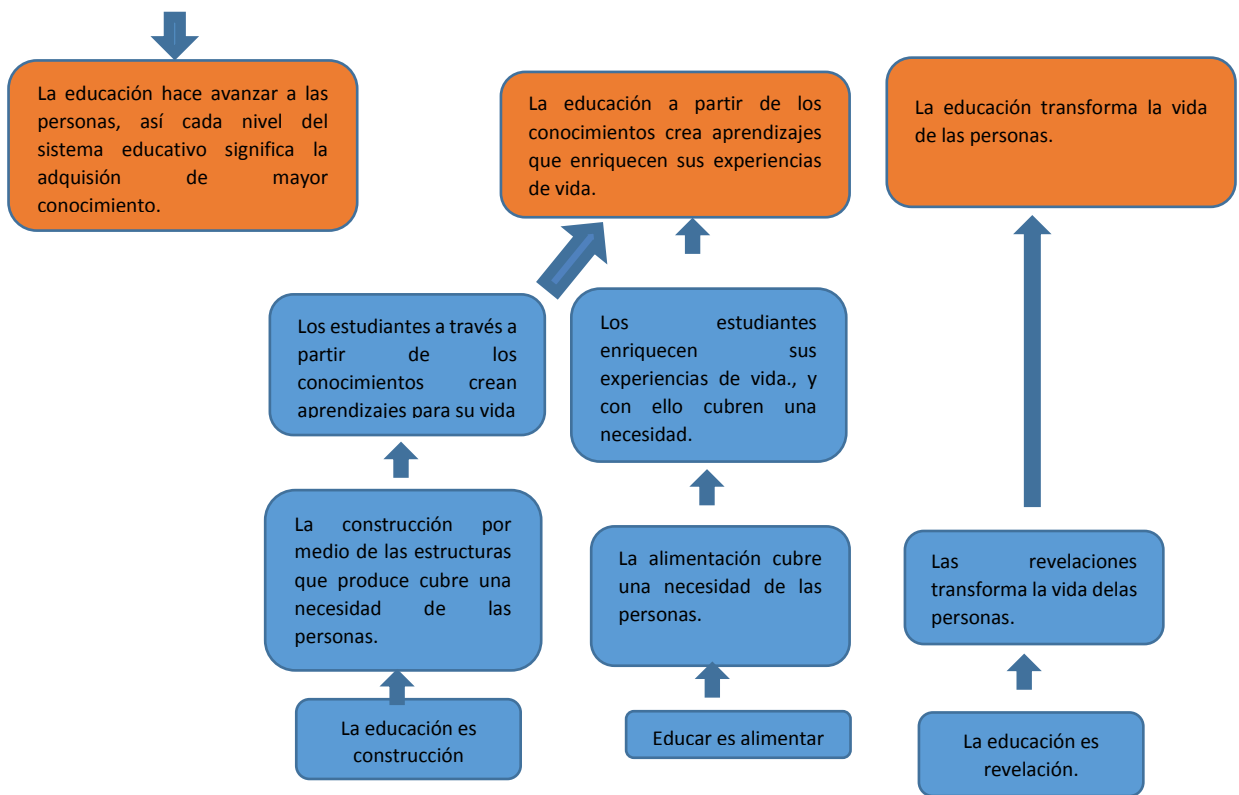
Recordamos que las distintas metáforas propuestas por los docentes consultados sobre los

distintos elementos del binomio enseñanza-aprendizaje evidencian una metáfora mayor sobre la educación en general y que cada metáfora explica un aspecto más de la concepción de educación. En este caso se consiguieron 4 metáforas implícitas sobre educación más una propuesta de manera explícita por el docente C, esta última es “La educación es una escalera”.

Gráfico 4

*Concepción de la educación del docente C sugerida por sus metáforas*





#### 4.1.5 Metáforas propuestas por el docente D<sup>13</sup>

##### Metáfora 1

La educación es reedificar o construcción (implícita)	
Vocablos que evidencia la metáfora	Metáfora explícita creada por el docente
Bola de demolición	El maestro es <i>una bola de demolición</i> .
Demoler viejas edificaciones	Una bola de demolición es una máquina utilizada para demoler viejas edificaciones

<sup>13</sup> Ver instrumento llenado por el docente en anexos

## - Implicaciones de la metáfora

*La reconstrucción de edificaciones implica un acto renovación.*

*POR TANTO*

La educación es un acto de renovación. En concreto, de renovación de pensamiento y conocimiento. Esta implicación es totalmente explícita en el profesor D, porque este afirma que “el principal rol del maestro es: destruir los prejuicios, es decir las verdades que se han institucionalizado a través de la escuela, la religión, la costumbre, la tradición, los valores de la civilización”. Posteriormente el docente A agrega que

Un cuestionamiento de las verdades establecidas hará que los estudiantes puedan empezar el verdadero aprendizaje, cuya primera etapa consiste en admitir que las verdades son susceptibles al cambio, que las teorías científicas son falsables y que las ansias por alcanzar verdades absolutas pertenecen al siglo XIX.

La implicación es principalmente para el maestro, cuya labor no es la de repetir verdades, sino llevar a los estudiantes a que las cuestionen.

Asimismo, el conocimiento que se imparte en el acto educativo tiene esta función renovadora, tal como se aprecia en las siguientes afirmaciones del profesor D:

Para la adquisición del conocimiento es preciso abandonar ciertos prejuicios a los que nos aferramos no porque sean racionalmente plausibles, sino porque nos sentimos tranquilos con esas creencias. En todos los casos el conocimiento llega a destruir los prejuicios y lo que dábamos por garantizado.

### **Metáfora 2**

La educación es ruta o camino (implícita)	
<b>Vocablos que evidencian la metáfora</b>	<b>Metáfora explícita creada por el docente</b>



camino	[...] no se pretende que el estudiante adopte una actitud definitiva (quizá nunca la alcance) sino de prepararlo para el <b>camino</b> de la aventura del conocimiento. Esta aventura es personal y solitaria, un <b>camino</b> que probablemente tenga un punto de partida, pero no punto de llegad
vértigo	El conocimiento es <i>vértigo</i> .

### - Implicaciones de la metáfora

1) *Un camino lleva de un lugar a otro. La persona que recorre el camino avanza.*

*POR TANTO,*

La implicación es que la educación lleva a las personas de un lugar a otro. En este caso el movimiento es interno, hecho que se evidencia cuando el profesor D expresa que el alumno es transición, y este vocablo es definido por el diccionario de la Real Academia Española como “acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto. Se infiere, entonces, que gracias al paso por la educación el alumno pasa de un modo de ser inicial a otro diferente.

Considerando lo anterior, puede de decirse que otra implicación de la metáfora del camino es la renovación. Es decir,

2) *Avanzar en un camino implica ir encontrando novedades: lugares nuevos, paisajes nuevos y nuevas personas.*

La implicación, ya sugerida, para la educación es que esta lleva al alumno a encontrar novedades a los estudiantes, las cuales los harán cambiar. Esta idea se encuentra también en la concepción del profesor D del aprendizaje como crisis, término que la Real Academia Española define como “cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o situación, o en la manera en que estos son apreciados”. Dicha mudanza no solo sería en

primer lugar de modo de ser. Así, se evidencia en esta afirmación: “el alumno no es un mero receptor de conocimientos, sino que este es el medio que lo llevará a buscar una personalidad de acuerdo a sus intereses intelectuales”

En segundo lugar, la mudanza es intelectual, tal como se evidencia cuando el profesor D expresa que

No hay verdadero aprendizaje sin un cuestionamiento de los conceptos que nos son familiares, por eso acostumbrarse a las verdades es intelectualmente nocivo, pues esta postura desemboca en el dogmatismo y se adoptará una actitud hostil hacia nuevas teorías, hace nuevos conocimientos u otros puntos de vista.

Se revela en lo anterior que, como parte de la metáfora del trayecto, aprender es cambiar. El alumno aprende si renueva su personalidad y sus conocimientos.

Ahora bien, esta concepción del conocimiento, revelada tanto en la metáfora como en la afirmación del docente D, implica que en la educación el aprendizaje no tiene fin. Esta idea se evidencia en la siguiente expresión del profesor D. “[...] el aprendizaje es continuo e infinito, no es estacionario, sino dinámico, y es imposible sin una crítica de los conocimientos adoptados”. La concepción del conocimiento también es dinámica, tal como se expresa a través de la metáfora del trayecto expuesta por el profesor D:

En otras palabras, no se pretende que el estudiante adopte una actitud definitiva (quizá nunca la alcance) sino de prepararlo para el camino de la aventura del conocimiento. Esta aventura es personal y solitaria, un camino que probablemente tenga un punto de partida, pero no punto de llegada.

La metáfora de que el camino del estudiante no tiene punto de llegada implica que no hay fin para la adquisición de conocimiento. Por tanto, ningún conocimiento es estático. Esta implicatura se apoya en la siguiente expresión del profesor D, ya citada con anterioridad: “las verdades son susceptibles al cambio”.

Dentro de la metáfora del trayecto el maestro D expresa otra metáfora: “el conocimiento es vértigo”. Es decir,

3) *el conocimiento es desequilibrio que siente el caminante en su trayecto.*

POR TANTO

Esta metáfora hace alusión a la función desequilibradora que debería tener el conocimiento como fuente de inestabilidad a los conocimientos que posee el alumno. El conocimiento que la escuela ofrece no sirve para ser memorizado por el estudiante, sino para entrar en diálogo con aquellos que el alumno posee. Esta idea está presente de manera explícita en las siguientes palabras del profesor D: “En todos los casos el conocimiento llega a destruir los prejuicios y [...] Al apropiarnos de nuevos conocimientos las bases de nuestras creencias comienzan a desaparecer [...]”.

Otra metáfora que podemos asociar a la metáfora La educación es trayecto es “la relación alumno-maestro es *marea*”. Esta metáfora parte de la siguiente idea retomada de aspectos del camino o trayecto:

### **Metáfora 3**

La educación es movimiento marítimo (implícita)	
<b>Vocablos que evidencian la metáfora</b>	<b>Metáfora explícita creada por el docente</b>
marea	La relación alumno-maestro es <i>marea</i> .

#### **- Implicaciones de la metáfora**

*En el movimiento marítimo hay un momento en la que la marea sube y otro en el que baja.*

La implicación afecta de manera directa a maestro y alumno, y es la siguiente: hay momentos en que prevalece la posición del maestro y hay momentos en que prevalece la posición del estudiante. Esta implicación se sugiere en las siguientes palabras del profesor D:

Puesto que el alumno ha dejado de ser un factor pasivo en el proceso de aprendizaje, la relación con el maestro no será siempre armoniosa, es decir que el estudiante no siempre estará de acuerdo con las propuestas teóricas del docente y es probable que esto devenga en un conflicto entre ambos bandos.

En esta metáfora, además, maestro y estudiante contribuyen de igual manera al proceso educativo, porque tanto la marea alta como baja cumplen con una función del movimiento del mar. Por ello, el maestro no es más importante que el estudiante.

#### **Metáfora 4**

La educación es contagiar	
<b>Vocablos que evidencian la metáfora</b>	<b>Metáfora explícita creada por el docente</b>
contagio	La relación alumno-maestro es <i>marea</i> . Soy escéptico con los métodos de enseñanza, si existe alguno este debería tener como máxima el entusiasmo, pues considero que el modo más eficaz para transmitir conocimientos es el <b>contagio</b> .

#### **- Implicaciones de la metáfora**

*El contagio implica que hay un portador y un receptor de la enfermedad.*

POR TANTO

En la educación hay un portador, que es el maestro, y un receptor, que es el estudiante. Sin embargo, el conocimiento no es lo que se transmite, sino el entusiasmo. Por tanto, se infiere que el docente debe causar una reacción afectiva en los estudiantes.

#### **Resumen de implicaciones para cada uno de los elementos del proceso educativo y la educación en general.**

El análisis anterior muestra como las distintas metáforas revelan las concepciones tanto del proceso educativo en general, en especial sus metas, como de la mayoría de los elementos involucrados en el proceso-enseñanza aprendizaje. La siguiente tabla resumen la implicación para cada uno de los elementos del proceso.

#### **Tabla. 4**

*Implicaciones de las metáforas para cada uno de los elementos del proceso educativo*

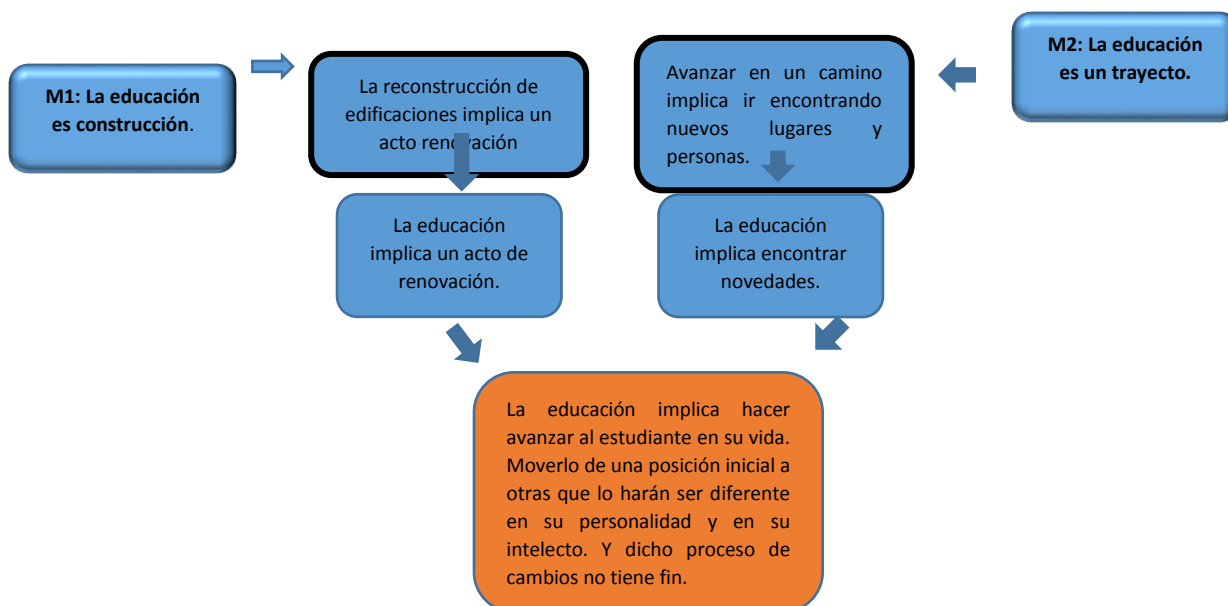
<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>	<b>Metáfora que sugiere</b>	<b>Implicación</b>
CONOCIMIENTO	La educación es reconstrucción.  El conocimiento es vértigo.	El conocimiento que se imparte en el acto educativo tiene una función renovadora de los presaberes de los estudiantes.  El conocimiento tiene la función de crear inestabilidad a los conocimientos que el estudiante posee. Es decir, los conocimientos que el estudiante posee dialogan o se enfrentan con aquellos que ofrece la escuela.
APRENDIZAJE	La educación es ruta o camino	aprender es cambiar. El alumno aprende si renueva su personalidad y sus conocimientos.  El aprendizaje no tiene fin.
ALUMNO	- La educación es reconstrucción.  - La educación es ruta o camino.	Debe renovar constantemente sus conocimientos, no aceptar ningún conocimiento como definitivo, y debe cuestionar constantemente lo que sabe.  Debe cambiar como persona e intelectualmente a través de su paso por la educación.
MAESTRO	- La educación es reconstrucción.  - El maestro es una bola de demolición.	Su labor no es la de repetir verdades, sino llevar a los estudiantes a que las cuestionen.
METODOLOGÍA	La metodología es un mecanismo contagio.	Los métodos deben provocar una reacción afectiva en el estudiante

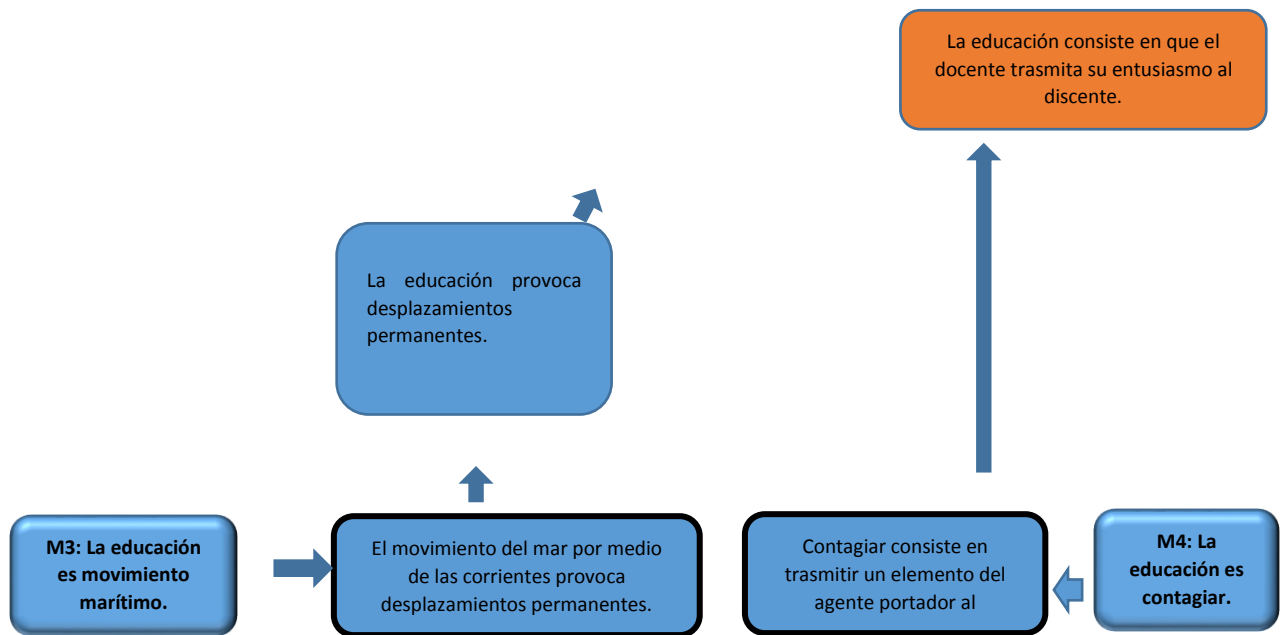
EVALUACIÓN	-	-
------------	---	---

Por otra parte, el conjunto de metáforas presentadas por el docente D construyen cuatro metáforas sobre la educación: La educación es construcción, la educación es un trayecto o camino, la educación es movimiento marítimo y la educación es contagiar. Las tres primeras metáforas presentan un punto de confluencia que le da unidad a la concepción que el docente D tiene sobre los propósitos de la educación. La cuarta metáfora no se une a las anteriores, pero complementa la idea de este docente sobre educación. En el siguiente gráfico se muestra la idea que el docente D tiene sobre la educación, resultante de la unión de las tres metáforas que se unen más la idea aportada por la cuarta metáfora.

#### Gráfico 4

Concepción de la educación formada a partir de las metáforas sobre educación.





## 4.2 Análisis del segundo instrumento: relatos de los docentes.

### 4.2.1 Método de análisis para el segundo y tercer instrumento

El instrumento 2 y 3 emplean herramientas del análisis del discurso. Debemos señalar que los instrumentos (relatos sobre la práctica docente y reflexiones sobre una lección de clases) podrían también ser analizados mediante el análisis documental, pero siguiendo a Sagayo (2014) creemos que el análisis del discurso es una herramienta dotada de un aparato conceptual que permite incluir nociones relativas a los modelos mentales e ideologías de los hablantes. Además, retomando a Martínez Miguélez (2002), el análisis del discurso es una técnica con salida hermenéutica porque permite estudiar no al texto en sí, sino a algo que está fuera de él, en un plano distinto, es decir, a lo que el texto significa, a su sentido y significado. Por ello, el análisis del discurso ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes en el texto.

La selección de los instrumentos concretos para nuestro análisis la haremos retomando una propuesta que Van Dijk (2003) hace para encontrar información implícita en el texto. Debemos aclarar, eso sí, que, aunque este autor propone estos mecanismos de análisis para hacer análisis crítico del discurso (ACD), nuestra investigación no se inscribe en esta perspectiva crítica cuyo objeto, según el propio Van Dijk (2003), es analizar el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación. Retomamos, sin embargo, algunas de sus herramientas porque este autor propone su acercamiento como un análisis discursivo «sociocognitivo»<sup>14</sup>. En concreto el elemento cognitivo estudiado por este autor implica tanto la cognición personal como la cognición social, las creencias y los objetivos, así como las valoraciones, las emociones (Van Dijk, 2003). Este componente cognitivo de naturaleza individual y social caracteriza a las teorías implícitas y por ello, nos parece, que las herramientas propuestas por Van Dijk son idóneas para nuestro objeto de estudio.

La concreción de este componente cognitivo individual y social es el modelo mental, el cual está compuesto tanto de creencias personales como de una representación de lo social, como el conocimiento, las actitudes y las ideologías. Así concebidos, los modelos mentales explican la integración en el discurso de propiedades personales y sociales (Van Dijk, 2003)

El concepto de modelo mental se refiere a la representación de conocimientos por medio de los cuales las personas construyen la realidad, en otras palabras, permiten elaborar una simulación de ella a partir de la cual se logra comprender el mundo y razonar sobre él. (Uribe et al, 2005). Dicho de otra manera, los modelos mentales son representaciones internas que nos permiten darle respuesta al mundo y, consecuentemente, actuar en él. (Palmero y Moreira, 2016).

Tres aspectos de los modelos mentales son idóneos para esta investigación.

El primer elemento que vincula a esta investigación con los modelos mentales es la relación de estos con las teorías implícitas (objeto de estudio de este trabajo). El carácter situacional de los modelos mentales – esto es, que estos se activan ante situaciones concretas. (Palmero

---

<sup>14</sup> Las comillas son de Van Dijk.



y Moreira, 2016) – los relacionan con las teorías implícitas, las cuales también son situacionales y, por ello, estas se integran en la memoria operativa con los trazos episódicos del modelo mental de la situación, los que contendrían información sobre la estructura causal, temporal e intencional de la situación. Las teorías implícitas permitirán, por tanto, responder a las diversas y variables demandas cognitivas de la situación, producto de que la información prealmacenada y estereotipada es superada al integrarse en un modelo mental de la situación (Makuc Sierralta y Larranaga Rubio, 2015). En otras palabras, las teorías implícitas demandan la aparición de modelos mentales; por tanto, la indagación de los modelos mentales es una manera de revelar teorías implícitas.

Otro aspecto que interesa de los modelos mentales es su composición, ya que estos “presentan las creencias personales relevantes sobre un acontecimiento, es decir, tanto el conocimiento como las opiniones” (Van Dijk, 2003, p.166). Dicho de otra manera, los modelos mentales poseen el elemento cognitivo que interesa en este trabajo, elemento presente en las representaciones mentales ya sean llamadas estas creencias, concepciones o teorías implícitas.

Y el tercer aspecto que nos mueve a trabajar con el constructo modelos mentales es su naturaleza implícita. La comprensión y actuación en el mundo depende de lo que las personas activen ante cada nueva situación, pero la memoria de trabajo es limitada, se representa información implícitamente compactando los modelos mentales al máximo posible. Por tanto, las personas razonan lo que perciben de la realidad a partir de una información que aparece en gran medida de forma implícita (Palmero y Moreira, 2016). Dicho de otra manera, las personas actúan a partir de modelos mentales subyacentes, así los modelos mentales implícitos guían diversos tipos de acción y concepción: las decisiones clínicas de un médico (Maestre y Rudolpg, 2014), la solución de problemas matemáticos, tal como una resolución algebraica ( Otero y Leite, 2006), la concepción de marketing (Mancheno Saá, 2016), el concepto de célula (Galagovski y Ospina, 2017), etc.

En esta investigación, siguiendo a varios autores (Mancheno Saá, 2016); Otero y Leite, 2006; Maestre y Rudolpg, 2014; Van Dijk (2016) y Galagovski y Ospina, 2017) consideramos que para fines de indagación los modelos mentales son un constructo subyacente, es decir nunca

evidentes, pues, no los hace explícitos quien actúa o habla, ni son evidentes para el que el que ve la acción del otro o interpreta lo que dice. Sin embargo, sí pueden ser explicitados por el investigador luego de una labor de interpretación. Y, como ya habíamos explicado en el marco teórico las teorías implícitas, no son accesibles a la conciencia, pero, sí sus productos, y uno de estos, agregamos ahora, son los modelos mentales.

Regresamos al plano del análisis del discurso para exponer que la fuente de los modelos mentales es la percepción de la realidad, pero también los discursos. Así los modelos mentales pueden ser contruidos a partir del discurso y a su vez, la interpretación del discurso - o sea, de las representaciones proposicionales que lo conforman -, depende de los modelos mentales que seamos capaces de construir. Así, por ejemplo, una proposición tan simple como “Juan es profesor de Química” implica un modelo mental en el cual hay un elemento que corresponda a profesor de Química, otro correspondiente al individuo Juan, una relación de identidad Juan = profesor de Química y una de no-identidad pues hay profesores de Química que no son Juan. (Moreira, Greca y Palmeiro, 2002).

Esta idea empalma con la propuesta de análisis del discurso de Van Dijk (2003) para quien comprender un discurso significa ser capaz de construir un modelo mental que se le adecue. Ello se debe a que el “significado de un discurso, por comparación, al de su modelo mental, es por definición incompleto: los hablantes o los escritores no precisan incluir todas las proposiciones que los destinatarios ya conocen o pueden inferir por sí mismos” (Van Dijk, 2006, p.36). Esa zona de lo no dicho y que se supone que el destinatario ya conoce es la que indagaremos en los instrumentos 2 y 3. En nuestro análisis le llamaremos modelo mental compartido, entendiendo que ese es el modelo que los informantes suponen comparten sus receptores para entender la información que ellos transmiten.

Dos mecanismos concretos de análisis nos permitirán indagar los modelos mentales: inferencias y presuposiciones.

- La inferencia

Aunque la inferencia puede ser entendida como “cualquier tipo de información adicional que utiliza el oyente para lograr relacionar lo que se ha dicho con lo que se le ha querido decir”

(Yule: 2008 p.136). En este trabajo restringimos a las inferencias que se hacen al relacionar dos o más ideas:

Por ejemplo, Brown y Yule (1993) estudian la siguiente serie de afirmaciones:

- Los agentes de la Oficina de Seguridad Pública parecían tener la intención de aterrorizar a su víctima, y lo lograron.
- Era por la mañana cuando entraron en el Hotel de la Amistad de Pekín, donde viven muchos extranjeros que trabajan en China.
- La policía les dijo a los empleados de la sala que despertaran a la maestra estadounidense Lisa Wichser, y le dijeran que había llegado un telegrama urgente para ella.
- Cuando la pequeña, de pelo lechoso y algo soñolienta Wichser pareció reclamarlo, la esposaron y la metieron sin explicación en un coche de policía. Técnicamente, al menos, el estudiante graduado de Noblesville, Indiana, no había sido arrestado.

A partir de estas afirmaciones o ideas Brown y Yule (1993) explican que no se nos dice explícitamente que los agentes de la Oficina de Seguridad Pública son las mismas personas que luego se designan como policía y que esposaron a un individuo. Tampoco se nos informa explícitamente que la víctima, la profesora americana Lisa Wichser, sea el mismo estudiante graduado de Noblesville. Pero a pesar de que no se dice, se infiere que la policía son los mismos agentes de la Oficina de Seguridad Pública y que la víctima es esa estudiante graduada de Noblesville. Para llegar a esas inferencias el receptor debe contar con un conocimiento especializado sobre la realidad mencionada para poder hacer dichas inferencias.

Igual tipo de inferencias trabaja Van Dijk (1980) cuando pone como ejemplo estas dos oraciones:

[...] ella miró por la ventana. El sol calentaba y las calles parecían polvorientas.

Sobre estas oraciones Van Dijk (1980) nos dice lo siguiente:

Mirar por la ventana implica débilmente ver cosas fuera de un edificio, donde una de estas cosas puede ser el sol, y, si además se sabe que el edificio está en una ciudad, otras cosas pueden ser las calles de la ciudad. Parece al mismo tiempo que la información implícita puede estar implicada por conjuntos de información explícita y (también) implícita. (p. 177).

Como puede verse, la inferencia que expresa que la persona que mira está en un edificio y la otra que establece que esta persona se encuentra en una ciudad son procesos que se hacen apelando a modelos mentales.

Considerando los análisis de Van Dijk y Brown y Yule se puede decir que quien escribe deja una cantidad de conocimiento implícito debido a que sabe que el receptor del mensaje podrá recuperarlo activando determinados modelos mentales. O visto de otra manera, los vacíos informativos dejados por el escritor revelan, sin él darse cuenta, sus modelos mentales.

Hacer inferencias puede ser un proceso tanto arbitrario como amplio, por ello, se necesita de un mecanismo para que un analista haga las inferencias pertinentes. Para ello, seguimos a Brown y Yule (1993), quienes proponen hacer inferencias para llenar discontinuidades en la interpretación, estas son inferencias que se hacen para que tenga sentido el texto. Nos parece que este es la manera más adecuada para hacer inferencias porque se buscará llenar discontinuidades vinculadas con los aspectos analizados: propósito de la educación, rol del educador, rol del alumno entre otros. Es decir, se buscarán inferencias que nos lleven a descubrir aquello no dicho que ayuda a llenar un aspecto sobre, por ejemplo, rol del educador, evaluación o metodología, etc. Para guiar más claramente en nuestro análisis partiremos de preguntas generadoras que indiquen de dónde se extra la inferencia.

#### - Presuposición

Desde el punto de vista del análisis del discurso interesa la presuposición pragmática, que se refiere a aquella información que no se dice pero que es comprendida por los receptores de los mensajes. Esta información sobreentendida se basa en un conocimiento previo que se da por supuesto y compartido por las personas que participan en un acto de comunicación (oral o escrito, en directo o diferido). La presuposición depende de factores contextuales factores s

(relación entre los participantes, situación, marcos cognitivos compartidos, etc.) e incluye el conocimiento del mundo. Desde luego, cuando hablamos o escribimos, no lo decimos todo; por un lado, partimos de que nuestra audiencia o quien nos va a leer tiene toda una serie de conocimientos, de saberes de todo tipo. (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Los modelos mentales es parte de esa información que se da por supuesta y compartido entre un emisor y un receptor. Por ello, analizar las presuposiciones es develar los modelos mentales. Miremos un par de ejemplo de presuposiciones:

a) Si el Presidente invita a cenar a Angela Davis a la Casa Blanca, lamentará haber invitado a una militante negra a la Casa Blanca.

b) Si el Presidente invita a cenar a la esposa de George Wallace a la Casa Blanca, lamentará haber invitado a una militante negra a la Casa Blanca.

El primer enunciado presupone que el presidente no ha invitado todavía a Angela Davis, mientras que en el segundo la invitación ya fue hecha. Ambas presuposiciones dependen del conocimiento previo que se tenga de las personas mencionadas.

En efecto, necesitamos saber quiénes son Angela Davis y la esposa de George Wallace para entender que en el primer enunciado nos encontramos ante un caso de sustitución léxica con identidad referencial, mientras que en el segundo no existe tal. Fijémonos en el sintagma «una militante negra» —iniciado por el elemento una— que aparece en ambos casos en la segunda parte de la oración. En a) funciona como sustituto de Angela Davis, conocida militante negra estadounidense durante el período presidencial de John F. Kennedy (referente exofórico de «el presidente», lo que nos sitúa, por lo tanto, en los Estados Unidos de América). Ahora bien, del mismo modo, si sabemos que «George Wallace» fue un conocido político conservador de clara ideología racista de la misma época y del mismo país, ideología que su esposa compartía, entonces tendremos que interpretar que «una militante negra» en el segundo enunciado sólo puede tener un referente fuera del texto. Y, como consecuencia, en el primer caso, a), la invitación aún no se ha llevado a cabo, mientras que en b) se supone que sí. (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.191).

Para reducir la cantidad de conocimiento previo que dan por sobreentendido nuestros informantes nos limitaremos a los modelos mentales vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestra manera de proceder será primero detectar una presuposición en los enunciados que esto sea posible, y luego develar el modelo mental que se debe activar para llegar a dicha presuposición.

En síntesis, la realización de inferencias y presuposiciones son un medio para llegar a los modelos mentales de nuestros informantes. Modelos mentales que a su vez serán la base para encontrar las teorías implícitas

#### - **Macroestructuras**

Otro objeto de análisis propuesto por Van Dijk (2003) son las macroestructuras semánticas, que son el conjunto de conexiones del texto evidenciadas como un todo o significado global de un texto, conocido intuitivamente por los hablantes como tema. En una macroestructura hay jerarquía, es decir, hay información más importante e información menos importante (Van Dijk, 1992). Por esta razón, el significado global es una dimensión de los textos que evidencian aquellos elementos al que el emisor de un mensaje resalta como más importantes, y estos son los que los usuarios más recordarán por la incapacidad de la memoria de manejar todos los detalles del significado de un discurso. De ahí la importancia que tienen las macroestructuras en el discurso, ya que estas definen el elemento hacia el que se orientan los hablantes. (Van Dijk, 2003).

Para llegar a las macroestructuras se aplican un conjunto de reglas de supresión o integración de la información que permiten que el conjunto de un texto sea reducido a una sola macroproposición. Van Dijk propone estas macrorreglas en *La ciencia del texto* (1980) y en *Texto y contexto* (1992). Sin embargo, por fines de economía textual y claridad presentamos un resumen de estas macrorreglas extraídas de *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes*:

**Supresión u omisión:** dada una secuencia de proposiciones, se suprime la información que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto. En el ejemplo [*Pasó una chica. Llevaba un vestido verde. De repente, tropezó.*], se puede suprimir la proposición [*Llevaba*

*un vestido verde*], porque el resto del discurso no presupone esa información, ya que no desempeña un papel en la interpretación de las oraciones; por lo tanto, no figurará en la formulación del resumen o macroestructura del texto.

**Selección:** se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso; constituye el reverso de la operación anterior. En el ejemplo presentado, se seleccionarían las proposiciones [*Pasó una chica*] y [*De repente, tropezó*] porque son necesarias para construir el sentido global o tema del discurso: el texto del ejemplo trata de una chica que tropieza.

**Generalización:** se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas, extrayendo lo que es común (de este modo, se suelen sustituir los hipónimos por un hiperónimo). Del ejemplo [*En el suelo había una muñeca, y un tren de madera. Dispersos se encontraban también algunos puzles*], se puede derivar una macroproposición como [*En el suelo había juguetes*], que constituye el tema del discurso o macroestructura a partir de la generalización.

**Integración o construcción:** se funden en uno dos conceptos constitutivos; el concepto que resume la secuencia no necesariamente tiene que estar presente en el texto, porque forma parte de nuestro conocimiento del mundo. En el ejemplo [*Fui a la estación. Compré un billete. Me acerqué al andén. Subí al tren. El tren partió.*], al aplicar la regla de construcción se obtiene la siguiente macroproposición: [*Viajé en tren*].

Aclaremos que por economía en el análisis, al momento de aplicar las macrorreglas a los relatos del instrumento 2, al lector no le presentamos todo el texto, sino solo la información ya filtrada por un primer proceso de omisión de aquella información que consideramos menos relevante bajo el criterio de que esta es la información que no fue reiterada por el informante. De tal manera que en el análisis de los relatos tenemos un acápite denominado análisis de ideas reiteradas, el cual presenta las ideas más importantes del texto. A estas ideas le aplicamos recursivos procesos de reducción o macrorreglas.

#### 4.2.2 Análisis de relatos del docente A<sup>15</sup>

##### - Presuposiciones del docente A partir del *relato una experiencia muy satisfactoria en mi carrera como docente*

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
Todo un reto para un iniciado como yo que solo sabía de literatura, un poco de gramática y totalmente ignorante en psicología del aprendizaje, didáctica, metodologías y todas esas supercherías a las que son adeptos los profesores de escritorio y educadores del porvenir	Los maestros no necesitan de psicología del aprendizaje, didáctica, metodologías son tecnicismos que no aportan al rol docente.	Psicología del aprendizaje, didáctica, metodología están cargados de tecnicismos y abstracciones que no se vinculan con la verdadera práctica en el aula.	metodología
Combinados estos tres elementos en mi personalidad hacían de mí un educador poco ortodoxo, un buen comunicador y suficientemente atractivo desde el punto de vista de la enseñanza para estudiantes que solo conocían el castigo, el regaño, los ceros en conducta y la poca confianza en sus posibilidades expresivas.	A los estudiantes les había creado problemas de aprendizaje y de actitud el castigo, el regaño, los ceros en conducta y la poca confianza en sus posibilidades expresivas	No se produce aprendizaje o actitudes favorables en la escuela aplicando una enseñanza basada en el castigo, el regaño, los ceros en conducta y la poca confianza en sus posibilidades expresivas	Metodología Rol del docente
Es por eso que no me costó establecer una relación de confianza con este tipo de estudiantes que miraban en mí a un compañero que de vez en cuando interrumpía la clase para hablar de alguna película interesante, leer un poema de amor o comentarles la última	El docente le hablaba a los estudiantes de asuntos que les podían interesar más que las clases.	Hablar de asuntos que el docente considera más interesantes que los contenidos de la clase es una manera de acercarse a los estudiante.  El salón de clases es un espacio para algo más que el contenido de la clase.	Relación alumno-maestro

<sup>15</sup> Ver instrumento llenado por el docente en anexos



novela que estaba leyendo.			
Trascendida la barrera del pseudo-respeto basado en el miedo, aproveché para influir positivamente en mis estudiantes, mostrarles que había algo mejor en la vida que portarse mal todo el tiempo y llenar de rojos y negros los boletines y que la adolescencia era el mejor momento para divertirse aprendiendo, de esta manera muchos de mis alumnos salieron de la secundaria con la confianza de que podían lograr cualquier objetivo que se propusieran	Los estudiantes obtuvieron un aprendizaje para la vida.	La escuela y, por tanto, la labor del docente es un lugar para que los alumnos obtengan la confianza de que puede lograr cualquier objetivo que se propongan en la vida.	Propósito de la educación  Rol del maestro  Rol del estudiante
El mejor ejemplo es el de Diego, un estudiante que prácticamente llegó destruido a este colegio, durante todo su aprendizaje había recibido malos tratos de su padre, maestros y compañeros, hasta que el miedo lo paralizó y provocó que lo expulsaran del colegio; cuando lo recibí tenía nula confianza en sí mismo y una falta total de respeto a cualquier autoridad, sin embargo logré establecer un vínculo con él y pude darme cuenta que era una persona creativa, inquieta y profundamente inteligente.	Establecer un vínculo y conocer mejor al estudiante fue un logro para el docente C.	Los docentes tienen que establecer vínculos con sus estudiantes y, además, deben conocer qué tipo de persona es.	Rol del maestro.  Relación alumno-maestro
Al salir del colegio Diego estudió odontología, fue el mejor de su promoción, se hizo músico amateur,	Su paso por el colegio le permitió convertirse en una persona capaz de desarrollar todo su potencial y alcanzar	La escuela debe ser un lugar que ayude a los alumnos a convertirse en personas que desarrollen todo su potencial y alcancen	Propósito de la educación

astrónomo aficionado y fotógrafo profesional.	distintas metas en su vida.  Fue un logro para el estudiante ser el mejor de su promoción.	distintas metas en su vida.  Es un logro de los estudiantes ser el mejor de su promoción.	
---	--	---	--

**- Inferencias a partir del relato *una experiencia muy satisfactoria en mi carrera como docente***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>Todo un reto para un iniciado como yo que solo sabía de literatura, un poco de gramática y totalmente ignorante en psicología del aprendizaje, didáctica, metodologías y todas esas supercherías a las que son adeptos los profesores de escritorio y educadores del porvenir. Pero tenía a mi favor mi juventud, mi creatividad y mi pasión por la literatura. Combinados estos tres elementos en mi personalidad hacían de mí un educador poco ortodoxo, un buen comunicador y suficientemente atractivo desde el punto de vista de la enseñanza para estudiantes que solo conocían el castigo, el regaño, los ceros en conducta y la poca confianza en sus posibilidades expresivas.</p>	<p>Pregunta generadora: ¿En la enseñanza qué es más efectivo que psicología del aprendizaje, didáctica, metodologías?</p> <p>La juventud, la creatividad, la pasión por la literatura son elementos para enseñar más valiosos que psicología del aprendizaje, didáctica, metodologías.</p>	<p>La juventud (lo no tradicional) la creatividad y la pasión por algo son elementos que un docente debe tener.</p>	<p>Rol del docente.  Metodología</p>
<p>Es por eso que no me costó establecer una relación de confianza con este tipo de</p>	<p>Pregunta generadora: ¿Cómo logró el docente A tener un influencia</p>	<p>Un docente debe ganarse la confianza de sus estudiantes mostrándose como una</p>	<p>Rol del docente  Relación maestro estudiante</p>

<p>estudiantes que miraban en mí a un compañero que de vez en cuando interrumpía la clase para hablar de alguna película interesante, leer un poema de amor o comentarles la última novela que estaba leyendo.</p> <p>-Trascendida la barrera del pseudo-respeto basado en el miedo, aproveché para influir positivamente en mis estudiantes, mostrarles que había algo mejor en la vida que portarse mal todo el tiempo y llenar de rojos y negros los boletines y que la adolescencia era el mejor momento para divertirse aprendiendo, de esta manera muchos de mis alumnos salieron de la secundaria con la confianza de que podían lograr cualquier objetivo que se propusieran.</p>	<p>significativa en sus estudiantes?</p> <p>El docente A logró influir de manera positiva en sus estudiantes ganándose su confianza mostrándose como un docente que hablaba de temas que a él le parecían interesante?</p>	<p>persona que les muestra sus intereses.</p>	
<p>sin embargo logré establecer un vínculo con él y pude darme cuenta que era una persona creativa, inquieta y profundamente inteligente. Al salir del colegio Diego estudió odontología, fue el mejor de su promoción, se hizo músico amateur, astrónomo aficionado y fotógrafo profesional. Actualmente estudia una maestría en México donde también se está especializando en fotografía bucal.</p>	<p>Pregunta generadora: ¿Cómo logró el maestro A que Diego se convirtiera en una persona que desarrolló todo su potencial?</p> <p>El docente al conocer las capacidades de Diego hizo que tuviera confianza en sí mismo para que las desarrollara.</p>	<p>El maestro debe ser alguien que descubre las capacidades de un estudiante para que este tenga confianza en sí mismo y sea capaz de desarrollarlas.</p>	<p>Rol del docente</p>

**- Presuposiciones a partir del relato *una experiencia poco satisfactoria en mi carrera como docente.***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Al ser joven los estudiantes te pueden ver como un compañero más del salón, alguien que sabe más y trata de enseñarles sin los moldes anticuados y estrictos de los maestros mayores; pero al contrario otros pueden ver una oportunidad para imponerse en el salón tratando de quebrantar la autoridad del docente	Es correcto que los estudiantes te vean como un compañero más del salón, pero no es correcto que los estudiantes traten de quebrantar.	Los maestros pueden ser vistos como un compañero más del salón de clase, pero su autoridad no debe ser quebrantada.	Relación maestro-estudiante

**- Inferencias a partir del relato *una experiencia poco satisfactoria en mi carrera como docente.***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>- Este era el caso de Bismark, un estudiante que por su tamaño y su condición social privilegiada creía tener derecho a decir y hacer lo que quisiera.</p> <p>- En una ocasión que hablábamos sobre poesía Bismark se levantó y dijo con voz autoritaria que en su futuro la poesía no le serviría de nada.</p> <p>- Posiblemente a vos no, le respondí, pero tal vez a alguno de tus compañeros le gusta o piensa estudiar alguna profesión en el que la creatividad verbal y la imaginación sean indispensables.</p> <p>- Al parecer esto lo molestó más y dijo que no escribiría más</p>	<p>Pregunta generadora:</p> <p>¿Por qué el docente A ofrece esa respuesta al alumno?</p> <p>El docente A piensa que los aprendizajes que él pretende desarrollar deben ser bien acogidos por todo sus estudiantes.</p>	El maestro es quien elige que aprendizaje desarrollar y el alumno tiene que aceptar sin protestas estos aprendizajes.	<p>- Relación maestro-estudiante</p> <p>- Aprendizaje</p> <p>- Rol del docente</p> <p>- Rol del estudiante</p>

<p>Esto me molestó a mí. Bismark tenía 18 años, es decir, ya era mayor de edad y una amenaza como esa era en sí un acto condenable. Cansado y frustrado de la discusión me fui a la dirección y le dije al director que si los padres del joven no se presentaban inmediatamente al colegio iría al a policía a poner una denuncia por amenaza de agresión. Por la tarde los padres del estudiante se presentaron, me pidieron disculpas y prometieron llevar a Bismark a terapias para controlar la ira. Todo se solucionó pero no deja de ser una experiencia poca satisfactoria.</p>	<p>Pregunta generadora: ¿Cómo se solucionó todo?</p> <p>Logrando que el alumno no faltará al respeto del docente A.</p> <p>Pregunta generadora: ¿Qué no fue satisfactorio para el docente A?</p> <p>La falta de respeto del alumno y el hecho de que este no aceptará lo que él deseaba comunicarle como aprendizaje.</p>	<p>Los alumnos no deben faltarle el respeto a sus maestros. Los estudiantes deben respetar la autoridad de sus docentes.</p> <p>Los estudiantes deben aceptar gustosos los aprendizajes que los docentes desean desarrollar.</p>	<p>Rol del estudiante</p> <p>Relación maestro-estudiante</p>
---	---	--	--

**- Presuposiciones a partir del relato *Una experiencia vinculada con un alumno sobresaliente***

Afirmaciones del docente	presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
<p>Por varias semanas se portó irónico y sarcástico, no fue una las veces que tuve que mandarlo a la dirección o llamar a sus padres</p>	<p>El alumno le faltaba el respeto al docente.</p>	<p>Los alumnos no deben faltarle el respeto a sus docentes.</p>	<p>Relación maestro-estudiante</p>
<p>A partir de esta nueva confianza que generamos Carlos y yo, no solo sus letras mejoraron, también su conducta y sus notas.</p>	<p>La confianza que tuvo Carlos en el docente A fue fundamental para que Carlos mejorará en su conducta y sus notas.</p> <p>El hecho de que el docente le ayudará a mejorar en lo que a él le apasionaba hizo que Carlos mejorará en su conducta y sus notas.</p>	<p>El docente debe ganarse la confianza de los estudiantes para que estos no tengan problemas de conducta o de notas.</p> <p>Al alumno que se le permite desarrollar lo que le gusta o apasiona en la escuela no tendrá problemas de conducta o de notas.</p>	<p>Rol del docente. metodología</p>

**- Inferencias a partir del relato *Una experiencia vinculada con un alumno sobresaliente***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>- [...] Carlos era el típico estudiante bravucón de la escuela [...]</p> <p>- [...] Por varias semanas se portó irónico y sarcástico, no fue una las veces que tuve que mandarlo a la dirección o llamar a sus padres.</p> <p>- A partir de esta nueva confianza que generamos Carlos y yo, no solo sus letras mejoraron, también su conducta y sus notas</p> <p>- Fue el mejor estudiante de su graduación. Actualmente es compositor y dirige una de las bandas más sonadas de Nicaragua.</p>	<p>Pregunta generadora:</p> <p>¿Cómo logró transformarse Carlos?</p> <p>La transformación de Carlos de un alumno bravucón, sarcástico a un estudiante que fue el mejor de su graduación se debió a la confianza que depositó en el docente A y en el haber podido desarrollar su pasión en la escuela siempre gracias al maestro A.</p> <p>Pregunta generadora:</p> <p>¿Qué provocó el docente A en Carlos?</p> <p>Gracias al docente A Carlos se pudo graduar con excelencia y alcanzar una meta en su vida profesional.</p>	<p>El alumno debe tener confianza en su maestro para lograr metas en la escuela y fuera de esta.</p> <p>Un docente debe lograr tanto que sus alumnos terminen con excelencia su paso por la escuela como ayudarlos a que alcancen metas profesionales.</p>	<p>Rol del docente</p> <p>Propósito de la educación</p>

**- Presuposiciones a partir del relato *Una experiencia que me ayudó a definir mi rol como docente***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>Debo admitir que siempre he sentido debilidad por los estudiantes artistas, es decir por esos jóvenes ebrios de creatividad y soñadores hasta la médula</p>	<p>Estos son el modelo de estudiantes que debería haber en el aula de clases.</p>	<p>Un alumno que aprovecha la escuela es uno creativo y soñador.</p>	<p>Rol del alumno</p>
<p>Muchas veces llegó al salón frustrada y deprimida, con actitudes</p>	<p>La causa de su mal desempeño su estado de ánimo.</p>	<p>Un maestro debe conocer el estado de ánimo de sus estudiantes</p>	<p>Rol del docente</p>

poco amables y sin el más mínimo deseo de hacer nada.		ya que este influye en su desempeño académico.	
Yolanda estaba estudiando su último año de secundaria, ya se había resignado a estudiar arquitectura en la UCA, pero yo la motivé para que hiciera la audición	No era correcto que la estudiante estudiara una carrera que no le gustaba.	Es deber de los docentes asegurar que sus estudiantes encuentren satisfacción en aquello que dedicarán sus vidas.	Rol del docente

**- Inferencias a partir del relato *Una experiencia vinculada con un alumno sobresaliente***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental del Docente B</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Yolanda estaba estudiando su último año de secundaria, ya se había resignado a estudiar arquitectura en la UCA, pero yo la motivé para que hiciera la audición; sin permiso de los padres se presentó y fue seleccionada entre las mejores. Ella quería abandonar la arquitectura, sin embargo la convencí para que no lo hiciera. Si no resulta el teatro, ser arquitecta también es algo creativo, le dije. Afortunadamente para ella, me hizo caso a medias y al tercer año de arquitectura desertó y se entregó por entero al teatro. Con el tiempo lograría papeles protagónicos en series nacionales, dirigió junto a un grupo de jóvenes actores un movimiento de cine y teatro; actualmente estudia y trabaja en México, siempre en el mundo de la representación escénica. Esta experiencia considero	<p>Pregunta generadora:</p> <p>¿Cómo llegó el docente A a la conclusión de que el maestro es aquel que acompaña, aconseja y guía a un estudiante por el camino del conocimiento, es decir, el de la felicidad.?</p> <p>Observar que sus esfuerzos, consejos, y motivación hacia la alumna causaron que ella alcanzará desarrollar su pasión una vez fuera de la escuela.</p>	Un docente debe procurar que sus estudiantes alcancen sus metas en la vida, para ello debe realizar acciones para ayudarlos, además debe motivarlos, darles consejo.	Rol del docente

<p>me definió como docente, porque para mí un profesor no es solo el que enseña, sino también el que acompaña, aconseja y guía a un estudiante por el camino del conocimiento, es decir, el de la felicidad.</p>			
--	--	--	--

**- Análisis de ideas reiteradas /idea 1**

**Relato 1**

[...] Es por eso que no me costó establecer una relación de confianza con este tipo de estudiantes que miraban en mí a un compañero que de vez en cuando interrumpía la clase para hablar de alguna película interesante, leer un poema de amor o comentarles la última novela que estaba leyendo. Trascendida la barrera del pseudo-respeto basado en el miedo [...]

[...] sin embargo logré establecer un vínculo con él y pude darme cuenta que era una persona creativa, inquieta y profundamente inteligente.

**Relato 2**

[...] Al ser joven los estudiantes te pueden ver como un compañero más del salón, alguien que sabe más y trata de enseñarles sin los moldes anticuados y estrictos de los maestros mayores

**Relato 3**

Descubrí que Carlos no era el típico adolescente indiferente a la lectura.

Esto me motivó a prestarle más libros, a sugerirle lecturas de acuerdo a sus intereses. Con el tiempo me confesó que lo que a él le gustaba era escribir letras y cantar hip hop, obviamente yo no sabía nada de esta música, pero sí de letras, era lector de poesía y poeta aficionado en mis tiempos libres. Le pedí que me mostrara sus letras, como supuse sus composiciones eran las trilladas letras de música rap, regué y esas cosas; le di a leer varios poetas que trataban temas sociales, de amor, de soledad y le enseñé algunos trucos verbales para jugar con las palabras.[...] A partir de esta nueva confianza que generamos [...]

**Relato 4**

Según me relató desde pequeña había participado en los actos patrioteros y religiosos del colegio y se emocionaba cuando la maestra les pedía montar una obra del libro que habían leído [...]

[...] Yolanda estaba estudiando su último año de secundaria, ya se había resignado a estudiar



Reducción por omisión y reagrupación de ideas	Reducción por aplicación de selección o generalización	Reducción por aplicación de generalización
[...] establecer una relación de confianza con este tipo de estudiantes que [...] A partir de esta nueva confianza que generamos [...]	establecer una relación de confianza con este tipo de estudiantes que [...]	establecer una relación de confianza los estudiantes
[...] miraban en mí a un compañero [...] los estudiantes te pueden ver como un compañero más del salón	[...] los estudiantes te pueden ver como un compañero más del salón	
[...] Trascendida la barrera del pseudo-respeto basado en el miedo	[...] Trascendida la barrera del pseudo-respeto basado en el miedo	
- Descubrí que Carlos no era el típico adolescente indiferente a la lectura. [...] Con el tiempo me confesó que lo que a él le gustaba era escribir letras y cantar hip hop [...] - Según me relató desde pequeña había participado en los actos patrioterros y religiosos del colegio y se emocionaba cuando la maestra les pedía montar una obra del libro que habían leído [...]	Llegué a conocer la pasión de los estudiantes	
[...] pero yo la motivé para que hiciera la audición [...] Esto me motivó a prestarle más libros [...] Le pedí que me mostrara sus letras, [...] le di a leer varios poetas [...] le enseñé algunos trucos verbales para jugar con las palabras [...]	Ayude a los estudiantes a que desarrollaran sus pasiones	

- Macroproposición resultante:

*Yo establezco una relación de confianza los estudiantes, llegó a conocer sus pasiones y les ayudo alcanzarlas.*

**- Análisis de ideas reiteradas /idea 2**

Relato 1

Al salir del colegio Diego estudió odontología, fue el mejor de su promoción, se hizo músico amateur, astrónomo aficionado y fotógrafo profesional. Actualmente estudia una maestría en México donde también se está especializando en fotografía bucal.

### Relato 3

[...] no solo sus letras mejoraron, también su conducta y sus notas. Fue el mejor estudiante de su graduación. Actualmente es compositor y dirige una de las bandas más sonadas de Nicaragua.

### Relato 4

Con el tiempo lograría papeles protagónicos en series nacionales, dirigió junto a un grupo de jóvenes actores un movimiento de cine y teatro; actualmente estudia y trabaja en México, siempre en el mundo de la representación escénica.

Reducción por omisión y reagrupación de ideas	Reducción por aplicación de construcción o generalización
<ul style="list-style-type: none"> <li>- no solo sus letras mejoraron, también [...] sus notas</li> <li>- Diego estudió odontología, fue el mejor de su promoción.</li> <li>- Actualmente estudia una maestría en México donde también se está especializando en fotografía bucal</li> <li>- Fue el mejor estudiante de su graduación</li> </ul>	Los estudiantes lograron destacarse en su vida académica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- se hizo músico amateur, astrónomo aficionado y fotógrafo profesional</li> <li>- Actualmente es compositor y dirige una de las bandas más sonadas de Nicaragua.</li> <li>- Con el tiempo lograría papeles protagónicos en series nacionales, dirigió junto a un grupo de jóvenes actores un movimiento de cine y teatro; actualmente estudia y trabaja en México, siempre en el mundo de la representación escénica.</li> </ul>	Los estudiantes lograron dedicarse a sus distintas pasiones.

- Macroposición resultante: *Los estudiantes lograron destacarse en su vida académica y dedicarse a sus distintas pasiones en su vida fuera de la escuela.*

Macroposición resultante final:

*Yo [docente A] establezco una relación de confianza los estudiantes, llegó a conocer sus pasiones y les ayudo alcanzarlas y, por ello, logro que ellos se destaquen en su vida académica y que se dediquen a sus distintas pasiones en su vida fuera de la escuela.*

### Tabla 5

*Compilación de las ideas implícitas por cada uno de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje*

<ul style="list-style-type: none"> <li>- El salón de clases es un espacio para algo más que el contenido de la clase.</li> <li>- La escuela y, por tanto, la labor del docente es un lugar para que los alumnos obtengan la confianza de que puede lograr cualquier objetivo que se propongan en la vida.</li> <li>- La escuela debe ser un lugar que ayude a los alumnos a convertirse en personas que desarrollen todo su potencial y alcancen distintas metas en su vida.</li> </ul>	<p>propósito de la educación</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro debe ser alguien que descubre las capacidades de un estudiante para que este tenga confianza en sí mismo y sea capaz de desarrollarlas.</li> </ul>	<p>Transmisión del conocimiento aprendizaje</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La escuela y, por tanto, la labor del docente es un lugar para que los alumnos obtengan la confianza de que puede lograr cualquier objetivo que se propongan en la vida.</li> <li>- Los docentes tienen que establecer vínculos con sus estudiantes y, además, deben conocer qué tipo de persona es.</li> <li>- La juventud (lo no tradicional) la creatividad y la pasión por algo son elementos que un docente debe tener.</li> <li>- Un docente debe ganarse la confianza de sus estudiantes mostrándose como una persona que les muestra sus intereses.</li> <li>- El maestro debe ser alguien que descubre las capacidades de un estudiante para que este tenga confianza en sí mismo y sea capaz de desarrollarlas.</li> <li>- Un docente debe lograr tanto que sus alumnos terminen con excelencia su paso por la escuela como ayudarlos a que alcancen metas profesionales.</li> <li>- Un maestro debe conocer el estado de ánimo de sus estudiantes ya que este influye en su desempeño académico.</li> <li>- Es deber de los docentes asegurar que sus estudiantes encuentren satisfacción en aquello que dedicarán sus vidas.</li> <li>- Un docente debe procurar que sus estudiantes alcancen sus metas en la vida, para ello debe realizar acciones para ayudarlos, además debe motivarlos, darles consejo.</li> </ul>	<p>Rol del maestro</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un logro de los estudiantes ser el mejor de su promoción.</li> <li>- El maestro es quien elige que aprendizaje desarrollar y el alumno tiene que aceptar sin protestas estos aprendizajes.</li> </ul>	<p>Rol del alumno</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes deben aceptar gustosos los aprendizajes que los docentes desean desarrollar.</li> <li>- El alumno debe tener confianza en su maestro para lograr metas en la escuela y fuera de esta.</li> <li>- Un alumno que aprovecha la escuela es uno creativo y soñador</li> </ul>	
<p>Los docentes tienen que establecer vínculos con sus estudiantes y, además, deben conocer qué tipo de persona es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un docente debe ganarse la confianza de sus estudiantes mostrándose como una persona que les muestra sus intereses.</li> <li>- Los maestros pueden ser vistos como un compañero más del salón de clase, pero su autoridad no debe ser quebrantada.</li> <li>- El maestro es quien elige que aprendizaje desarrollar y el alumno tiene que aceptar sin protestas estos aprendizajes.</li> <li>- Los alumnos no deben faltarle el respeto a sus maestros. Los estudiantes deben respetar la autoridad de sus docentes.</li> </ul>	relación alumno-maestro
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicología del aprendizaje, didáctica, metodología están cargados de tecnicismos y abstracciones que no se vinculan con la verdadera práctica en el aula.</li> <li>- No se produce aprendizaje o actitudes favorables en la escuela aplicando una enseñanza basada en el castigo, el regaño, los ceros en conducta y la poca confianza en sus posibilidades expresivas.</li> <li>- Hablar de asuntos que el docente considera más interesantes que los contenidos de la clase es una manera de acercarse a los estudiantes.</li> <li>- El salón de clases es un espacio para algo más que el contenido de la clase.</li> <li>- La escuela y, por tanto, la labor del docente es un lugar para que los alumnos obtengan la confianza de que puede lograr cualquier objetivo que se propongan en la vida.</li> <li>- Los docentes tienen que establecer vínculos con sus estudiantes y, además, deben conocer qué tipo de persona es.</li> <li>- La juventud (lo no tradicional) la creatividad y la pasión por algo son elementos que un docente debe tener.</li> <li>- El docente debe ganarse la confianza de los estudiantes para que estos no tengan problemas de conducta o de notas.</li> <li>- Al alumno que se le permite desarrollar lo que le gusta o apasiona en la escuela no tendrá problemas de conducta o de notas.</li> </ul>	metodología
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un logro de los estudiantes ser el mejor de su promoción.</li> </ul>	evaluación

- El docente debe ganarse la confianza de los estudiantes para que estos no tengan problemas de conducta o de notas.	
--	--

#### 4.2.3 Análisis relatos docente B<sup>16</sup>

- **Presuposiciones del docente B a partir de la idea *Una experiencia muy satisfactoria en mi carrera docente.***

Afirmaciones del docente	presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
[...] una vez terminada la investigación, para su acto de defensa, los miré seguros, obtuvieron un puntaje alto y me sentí muy contenta de haberme esforzado más del triple que con otros grupos.	Un puntaje alto y la seguridad son señas de aprendizaje y éxito de los estudiantes.	Un puntaje alto y seguridad al exponer un tema son señas de aprendizaje en los estudiantes.	Aprendizaje evaluación
Esto también se dio en varias ocasiones con otros alumnos que no habían sido tan destacados, pero por su perseverancia, me han llegado a motivar.	La maestra D valora mucho la perseverancia en alumnos aunque estos no sean destacados.	La perseverancia es una cualidad necesaria en los estudiantes.	Rol del estudiante
Sé que fue una experiencia muy buena para ellos también porque los miré crecer en conocimientos, en su formación investigativa y seguridad al expresar sus ideas.	Los alumnos lograron un éxito en sus estudios	Adquirir conocimientos, desarrollar una capacidad como la investigación y tener seguridad al expresar ideas son señas de aprendizaje.	Aprendizaje Evaluación

- Inferencias del docente B a partir del relato *Una experiencia muy satisfactoria en mi carrera docente.*

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
--------------------------	------------	--------------------------	--

<sup>16</sup> Ver instrumento llenado por el docente en anexos

<p>Tuve una pareja de alumnos de licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas. Cuando ellos quisieron hacer su trabajo final para obtener su título, solo tenían la oportunidad de seminario de graduación en sabatino; y no podían realizarlo ese día porque sus principios religiosos se lo impedían. Así que me ofrecí a tutorearlos en una monografía; aunque no eran alumnos muy destacados e incluso, uno de ellos presentaba algunas dificultades de aprendizaje.</p>	<p>Pregunta generadora: ¿Por qué el docente D se ofreció a ayudar a los alumnos?</p> <p>El maestro decidió ayudarlos a cumplir su meta.</p>	<p>Es parte de las obligaciones de los maestros ayudar a los alumnos a cumplir sus metas.</p>	<p>Rol del docente</p>
--	---	---	------------------------

**- Presuposiciones del docente B a partir del relato *Una experiencia poco satisfactoria en mi carrera docente***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>Es muy triste realizar exámenes extraordinarios a alumnos que no están listos.</p>	<p>Los alumnos que no están listos es porque no han sido capaces de prepararse de forma autónoma para aprobar un examen extraordinario.</p>	<p>Los exámenes extraordinarios son exámenes para los que un estudiante se debe preparar de manera independiente.</p>	<p>Rol del estudiante Evaluación.</p>
<p>Esto me ocurrió en la asignatura de Introducción a la Fonética y Fonología, con dos alumnas que, aunque no les impartí la clase, les facilité temas y materiales precisos con anticipación esperando que aprovecharan esa experiencia.</p>	<p>La maestra B esperaba que las estudiantes fueran capaces de prepararse por sí solas a partir del autoestudio con los materiales correctos para el examen.</p>	<p>Los alumnos son capaces de aprender de manera autónoma todos los contenidos para un examen con solo tener acceso al material adecuado proporcionado por el docente.</p>	<p>Rol del estudiante Adquisición del conocimiento Recursos</p>
<p>sin embargo, no contestaron nada y me sentí desmotivada en ese momento por la falta de aplicación de las</p>	<p>Los estudiantes demostraron pereza y negligencia.</p>	<p>Si los estudiantes reprueban una prueba para la que deben aprender todos los contenidos de manera</p>	<p>Rol del alumno</p>

estudiantes y esa evaluación.		autónoma, es por negligencia o pereza.	
No obstante, sé que los exámenes extraordinarios y de suficiencia son una gran oportunidad que varios alumnos aprovechan, no solo para pasar, sino también para asimilar mejor el contenido de una asignatura.	Hay alumnos que no son perezosos o negligentes y, por ello, son capaces de prepararse por sí solos para aprobar un examen extraordinario o de suficiencia y asimilar contenidos de una asignatura	Los alumnos son capaces de prepararse por sí solos para aprobar un examen y asimilar contenidos de una asignatura, su único impedimento es su pereza o su negligencia.	Rol del estudiante

**- Inferencias a partir del relato *Una experiencia poco satisfactoria en mi carrera docente***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>- No son todos, realmente; pero una gran mayoría de los estudiantes espera que el examen les ayude a pasar la asignatura; pero no se preparan de manera apropiada</p> <p>- Esto me ocurrió en la asignatura de Introducción a la Fonética y Fonología, con dos alumnas que, aunque no les impartí la clase, les facilité temas y materiales precisos con anticipación esperando que aprovecharan esa experiencia.</p>	<p>Pregunta generadora:</p> <p>¿Por qué el docente B les facilitó temas y materiales precisos?</p> <p>El docente D piensa que indicar los temas a estudiar y los materiales adecuados para estudiarlos con bastante tiempo será suficiente para que los alumnos sean capaces de aprender por sí mismos.</p>	Los alumnos pueden aprender por sí mismos con solo conocer los temas y tener los materiales precisos a mano.	Rol del estudiante

**- Presuposiciones a partir de la idea guía *Una experiencia vinculada con un alumno sobresaliente***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Un alumno que ya había realizado todo el curso conmigo, me solicitó que	El alumno vio a la maestra como alguien que le ayudaría a	Los alumnos le piden ayuda a un profesor si este ha demostrado	Rol del maestro

lo prepara mejor en gramática, pues quería tener las mejores calificaciones para optar a la carrera de medicina.	prepararse mejor en gramática.	manejo de conocimiento, metodología o ambas.	
Así que fue un reto mayor, presentarle más ejercicios y tipos de evaluaciones; sin embargo, el joven aprovechó las clases y al final, con notas altas en español, sí quedó en medicina	El joven pudo obtener notas altas gracias a los ejercicios y evaluaciones que le maestra propuso.	Proponer variados ejercicios y evaluaciones es una buena metodología.	metodología
[...] pero le dije a ella que desde antes del examen y ese día oro mucho por ellos, ella me contestó que son las oraciones las que hacen que los chicos clasifiquen en medicina.	La maestra no se conforma con la preparación que da a los estudiantes y, por eso, ella recurre a otros medios para procurar que ellos logren sus metas.	Los maestros tienen que buscar recursos, más allá de la enseñanza, para ayudar a que sus alumnos cumplan sus metas.	Rol del docente

**- presuposiciones a partir de la idea guía *Una experiencia que me ayudó a definir mi rol como docente***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>presuposición</b>	<b>Modelo mental del Docente B</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Aunque no soy profesora de prácticas, imagino al alumno impartiendo sus clases de español y siento su necesidad de aprender los conocimientos científicos y pedagógicos suficientes para aplicarlos en su experiencia laboral.	El alumno que la maestra prepara tiene como meta ser un maestro que aplique los conocimientos que le ha transmitido la universidad.	La meta de los docentes y del proceso enseñanza aprendizaje en la universidad es dar conocimiento a los estudiantes que posteriormente apliquen en su desempeño laboral	Rol del docente
En una ocasión, una alumna que estaba en su práctica me comentaba cómo la maltrataba su profesora delante de los alumnos al impartir su clase; por cierto, la maestra ya no está y no voy a juzgarla.	La alumna recibía maltrato como forma de corrección por parte de la profesora, lo cual no le parece correcto al docente B.	Algunos maestros aplican el maltrato como forma de corrección, y esta forma de enseñanza y relación con el alumno no es correcta.	Metodología Relación maestro-alumno



**- Inferencias a partir de la idea guía *Una experiencia que me ayudó a definir mi rol como docente***

Afirmaciones del docente	Inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
<p>- En una ocasión, una alumna que estaba en su práctica me comentaba cómo la maltrataba su profesora delante de los alumnos al impartir su clase; por cierto, la maestra ya no está y no voy a juzgarla.</p> <p>- pero aprendí que, en el área que me corresponde, debo esforzarme más y preparar a mis estudiantes para su trabajo, para ser excelentes profesionales, en sí para la vida.</p>	<p>Pregunta generadora:</p> <p>¿Por qué el docente B concluye que debe esforzarse más para en su labor docente?</p> <p>El maestro B parece ver en el ejemplo de la maestra que regañaba el uso de metodologías que por su carácter autoritario y la falta de tacto no contribuyen al aprendizaje.</p>	<p>Las metodologías autoritarias y acompañadas de la falta de tacto no contribuyen a formar a las personas.</p>	<p>Metodología Relación alumno- maestro</p>

**- Análisis de reiteración de ideas/idea 1**

Relato 1: una experiencia muy satisfactoria

- Tuve una pareja de alumnos de licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas. Cuando ellos quisieron hacer su trabajo final para obtener su título, solo tenían la oportunidad de seminario de graduación en sabatino; y no podían realizarlo ese día porque sus principios religiosos se lo impedían.

- Sé que fue una experiencia muy buena para ellos también porque los miré crecer en conocimientos, en su formación investigativa y seguridad al expresar sus ideas.

Relato 3: *Un alumno sobresaliente* - En una ocasión estuve impartiendo el curso para el examen de ingreso de español. Un alumno que ya había realizado todo el curso conmigo, me solicitó que lo prepara mejor en gramática, pues quería tener las mejores calificaciones para optar a la carrera de medicina.

- Creo que el alumno estaba más que preparado; pero quería tener más seguridad de quedar en esa opción, porque su hermano mayor ya estudiaba esa carrera.

- [...]el joven aprovechó las clases y al final, con notas altas en español, sí quedó en medicina.

Relato 4: *Una experiencia que me ayudó a definir mi rol como docente*

-Aunque no soy profesora de prácticas, imagino al alumno impartiendo sus clases de español y siento su necesidad de aprender los conocimientos científicos y pedagógicos suficientes para aplicarlos en su experiencia laboral.

-[...] en el área que me corresponde, debo esforzarme más y preparar a mis estudiantes para su trabajo, para ser excelentes profesionales, en sí para la vida.

<b>Reducción por omisión y reagrupación de ideas.</b>	<b>Reducción por generalización</b>
<p>Tuve una pareja de alumnos de licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas. Cuando ellos quisieron hacer su trabajo final para obtener su título [...]</p> <p>[...]imagino al alumno impartiendo sus clases de español y siento su necesidad de aprender los conocimientos científicos y pedagógicos suficientes para aplicarlos en su experiencia laboral.</p> <p>-[...] debo esforzarme más y preparar a mis estudiantes para su trabajo, para ser excelentes profesionales, en sí para la vida.</p>	<p>Preparo a mis estudiantes para que obtengan su carrera y luego de se desarrollen en ella de manera eficiente.</p>
<p>[...] En una ocasión estuve impartiendo el curso para el examen de ingreso de español [...] Un alumno [...] me solicitó que lo preparara mejor [...] para optar a la carrera de medicina.</p> <p>Creo que el alumno estaba más que preparado; pero quería tener más seguridad de quedar en esa opción [...]</p> <p>[...]- [...]el joven aprovechó las clases y al final, con notas altas en español, sí quedó en medicina.</p>	<p>Con mi preparación un alumno pudo entrar a estudiar la carrera de medicina</p>
<p>Sé que fue una experiencia muy buena para ellos también porque los miré crecer en conocimientos, en su formación investigativa y seguridad al expresar sus ideas.</p>	<p>Sé que fue una experiencia muy buena para ellos también porque los miré crecer en conocimientos y habilidades.</p>

- Macroproposición resultante:

*Preparo a mis estudiantes preparo a mis estudiantes para que obtengan conocimientos y habilidades que apliquen en su carrera para que luego se desarrollen en ella de manera eficiente.*

- **Análisis de reiteración de ideas/idea 2**

Relato 1

Fue un arduo trabajo, en horario después de las 6 de la tarde, algunas veces me trían el mismo texto sin mejorar, borran las correcciones que habíamos realizado y en fin.

#### Relato 2

Esto me ocurrió en la asignatura de Introducción a la Fonética y Fonología, con dos alumnas que, aunque no les impartí la clase, les facilité temas y materiales precisos con anticipación esperando que aprovecharan esa experiencia [hacer su examen extraordinario]

#### Relato 3

[...] Así que fue un reto mayor, presentarle más ejercicios y tipos de evaluaciones [...] Comenté con mi hermana este punto porque no ha sido solo un alumno el que he tenido con esta misma experiencia de optar por medicina, de impartirle más clases después del curso y al final han quedado en la carrera; pero le dije a ella que desde antes del examen y ese día oro mucho por ellos, ella me contestó que son las oraciones las que hacen que los chicos clasifiquen en medicina.

#### Relato 4

aprendí que, en el área que me corresponde, debo esforzarme más y preparar a mis estudiantes para su trabajo, para ser excelentes profesionales, en sí para la vida.”

Reducción por omisión y reagrupación de ideas
[...] Fue un arduo trabajo, en horario después de las 6 de la tarde, algunas veces me trían [sic.]el mismo texto sin mejorar, borran las correcciones que habíamos realizado [...]
[...] en la asignatura de Introducción a la Fonética y Fonología, con dos alumnas que, aunque no les impartí la clase, les facilité temas y materiales precisos [...]
[...] Así que fue un reto mayor, presentarle más ejercicios y tipos de evaluaciones [...]

- Macroproposición resultante luego de aplicar selección:

*Enseño facilitando materiales de estudio, orientando ejercicios, corrigiendo errores y aplicando evaluaciones.*

- Macroproposición final resultante :

*Yo [docente b] preparo a mis estudiantes facilitando materiales de estudio, orientando ejercicios, corrigiendo errores y aplicando evaluaciones para que estudien una carrera profesional y se gradúen con los conocimientos necesarios para ser excelentes profesionales.*

#### Tabla 6.

*Compilación de las ideas implícitas por cada uno de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje*

<p>Yo [docente b] preparo a mis estudiantes facilitando materiales de estudio, orientando ejercicios, corrigiendo errores y aplicando evaluaciones para que estudien una carrera profesional y se gradúen con los conocimientos necesarios para ser excelentes profesionales.</p>	<p>propósito de la educación</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir conocimientos, desarrollar una capacidad como la investigación, tener seguridad al exponer un tema y un puntaje altos son señas de aprendizaje.</li> <li>- Yo [docente b] preparo a mis estudiantes facilitando materiales de estudio, orientando ejercicios, corrigiendo errores y aplicando evaluaciones para que estudien una carrera profesional y se gradúen con los conocimientos necesarios para ser excelentes profesionales.</li> </ul>	<p>Adquisición del conocimiento</p>
<p>Adquirir conocimientos, desarrollar una capacidad como la investigación, tener seguridad al exponer un tema y un puntaje altos son señas de aprendizaje.</p>	<p>aprendizaje</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es parte de las obligaciones de los maestros ayudar a los alumnos a cumplir sus metas.</li> <li>- Los alumnos son capaces de aprender de manera autónoma todos los contenidos para un examen con solo tener acceso al material adecuado proporcionado por el docente.</li> <li>- Los alumnos le piden ayuda a un profesor si este ha demostrado manejo de conocimiento, metodología o ambas.</li> <li>- Los maestros tienen que buscar recursos, más allá de la enseñanza, para ayudar a que sus alumnos cumplan sus metas.</li> <li>- La meta de los docentes y del proceso enseñanza aprendizaje en la universidad es dar conocimiento a los estudiantes que posteriormente apliquen en su desempeño laboral.</li> </ul>	<p>Rol del maestro</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un puntaje alto y seguridad al exponer un tema son señas de aprendizaje en los estudiantes.</li> <li>- La perseverancia es una cualidad necesaria en los estudiantes.</li> <li>- Los alumnos son capaces de aprender de manera autónoma todos los contenidos para un examen con solo tener acceso al material adecuado.</li> <li>- Si los estudiantes reprueban una prueba para la que deben aprender todos los contenidos de manera autónoma, es por negligencia o pereza.</li> </ul> <p>capaces de prepararse por sí solos para aprobar un examen y asimilar contenidos de una asignatura, su único impedimento es su pereza o su negligencia.</p>	<p>Rol del alumno</p>
	<p>relación alumno-maestro</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos son capaces de aprender de manera autónoma todos los contenidos para un examen con</li> </ul>	<p>metodología</p>

<p>solo tener acceso al material adecuado proporcionado por el docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponer variados ejercicios y evaluaciones es una buena metodología.</li> <li>- Algunos maestros aplican el maltrato como forma de corrección, y esta forma de enseñanza y relación con el alumno no es correcta.</li> <li>- Las metodologías autoritarias y acompañadas de la falta de tacto no contribuyen a formar a las personas</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir conocimientos, desarrollar una capacidad como la investigación, tener seguridad al exponer un tema y un puntaje altos son señas de aprendizaje.</li> <li>- Los alumnos son capaces de aprender de manera autónoma todos los contenidos para un examen con solo tener acceso al material adecuado.</li> </ul>	evaluación

#### 4.2.4 Análisis relatos docente C<sup>17</sup>

##### - Presuposiciones a partir del relato *Una experiencia muy satisfactoria en mi carrera docente*

Afirmaciones del docente	presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
<p>La experiencia más satisfactoria como docente de Educación Superior la tuve al finalizar el segundo semestre 2018, con uno de los grupos al que le dirigí su trabajo de seminario de graduación para obtener el título de Profesor Educación Media (PEM).</p>	<p>Fue muy satisfactorio ayudar a los estudiantes a alcanzar la meta de obtener sus títulos de profesor de Educación media.</p>	<p>Es satisfactorio que un maestro ayude a sus alumnos a alcanzar la meta de obtener un título.</p> <p>Obtener un título es una meta de los estudiantes.</p>	<p>Rol del maestro</p> <p>Rol del estudiante</p>
<p>Por eso, al concluir el primer día de clases, un par de estudiantes a las que ya les había impartido Gramática Española I en primer año, me buscaron debido a que estaban interesadas en el tema de los marcadores del discurso de entre los se habían indicado como sugerencia y querían que yo fuera su tutora</p>	<p>Las alumnas vieron a la maestra a la maestra como alguien que le ayudaría a hacer un buen trabajo de graduación.</p>	<p>Los alumnos le piden ayuda a un profesor porque este ha demostrado manejo de conocimiento, metodología o ambas</p>	

<sup>17</sup> Ver instrumento llenado por el docente en anexos

<p>Afablemente les dije que con mucho gusto aceptaba ser su tutora, que me alegraba el interés mostrado por la temática, que por su novedad iba a destacarse de entre los demás trabajos.</p>	<p>El docente C considera positivo que las estudiantes se interesen por obtener más conocimientos de las disciplinas de su carrera.</p>	<p>Es positivo que un estudiante se interese por obtener más conocimientos de las disciplinas de su carrera.</p>	<p>Rol del estudiante Aprendizaje</p>
<p>[..] no obstante, cuando llegó el momento de la elaboración del marco teórico, lamentablemente a este grupo le devolví sus avances con varias partes marcadas como plagio, pues habían copiado la información de otros estudios sin citarlos apropiadamente.</p>	<p>El docente C piensa que con solo mostrarle sus errores los alumnos los corregirán.</p>	<p>El maestro necesita señalar errores para que luego los alumnos los corrijan.</p>	<p>Rol del docente Rol del alumno</p>
<p>Por eso, ese día, aunque fuera un contenido que ya debían dominar, me dediqué a explicarles con detalle cómo debían redactar su marco teórico y cómo debían citar a las fuentes consultadas</p>	<p>Las alumnas habían fallado porque no habían demostrado dominio de conocimiento.  La explicación con detalle asegura que las estudiantes salieran de su error.</p>	<p>Los alumnos deben demostrar dominio de conocimiento de los temas que en su trascurso académico ya les han impartido.  Una explicación detallada asegura que los estudiantes aprendan.</p>	<p>Rol Del estudiante  Metodología.</p>
<p>Además, les compartí un fragmento del marco teórico de mi tesis para que se guiaran y las animé a mejorar lo que habían entregado.</p>	<p>Seguir el ejemplo correcto de la tesis del docente servirá para que las alumnas hagan bien su tarea.  Era necesario animar a las estudiante para que hicieran bien su tarea.</p>	<p>Los alumnos harán bien su tarea si imitan ejemplos correctos de tareas bien hechas. El maestro debe presentar modelos de tareas bien hechas para desarrollar el aprendizaje a sus estudiantes.  Es necesario animar a los estudiantes para que ellos hagan bien sus tareas.</p>	<p>Metodología Rol del alumno Rol del docente</p>
<p>Este reconocimiento, aunado a la felicitación pública, como esperaba, las motivó a mantener ese buen ritmo de trabajo y a continuar destacándose</p>	<p>El estímulo era necesario para que ellas hicieran un buen trabajo.</p>	<p>Los estudiantes necesitan ser estimulados para hacer un buen trabajo.</p>	<p>Rol del docente metodología</p>

Ese día pude ver que ellas se sentían realizadas, puesto que su empeño estaba dando frutos.	Las alumnas alcanzaron un gran logro en su vida académica.	Un gran logro en el proceso enseñanza aprendizaje es dominar una destreza como la de hacer un marco teórico de manera correcta.	Aprendizaje
Yo también me sentí muy feliz también, porque con mis orientaciones lograron superar significativamente esa dificultad	Las orientaciones dadas por el maestro D mostraron ser el mecanismo que permitió a las estudiantes salir de un error que no podían resolver por ellas mismas.	Orientar es una estrategia exitosa de enseñanza cuando los estudiantes cometen errores en su aprendizaje.	- Rol del docente - Metodología

**- Inferencias del docente C a partir del relato *Una experiencia muy satisfactoria en mi carrera docente.***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
- Recuerdo que ellas estaban nerviosas, porque tenían la idea de que yo era una profesora estricta. - Afablemente les dije que con mucho gusto aceptaba ser su tutora	Pregunta generadora ¿Por qué la maestra fue amable?  Al docente c no le gusta esa imagen de docente estricta. Además quería calmar los nervios de las alumnas.	No es correcto crear nervios en los alumnos por medio de una imagen amenazante.	Relación maestro-estudiante
- Por eso, ese día, aunque fuera un contenido que ya debían dominar, me dediqué a explicarles con detalle cómo debían redactar su marco teórico y cómo debían citar a las fuentes consultadas. - Además, les compartí un fragmento del marco teórico de mi tesis para que se guiaran y las animé a mejorar lo que habían entregado. - En la siguiente clase, este grupo presentó nuevamente su marco teórico con las mejoras y lo hicieron tan bien que no dudé en mostrarlo al resto de la clase como modelo.	Pregunta generadora ¿Por qué las estudiantes fueron capaces mejorar en la redacción de su marco teórico?  Las explicaciones y el modelo presentado por el docente D fueron eficientes en mejorar el aprendizaje de las estudiantes.	Las explicaciones y la presentación de modelo son estrategias efectivas para hacer que los estudiantes corrijan sus errores.	- Rol del docente - Metodología

<p>Realmente me estaba satisfecha, pues como docente cumplí el rol de facilitar el aprendizaje y desarrollar la autonomía en mis estudiantes</p>	<p>Pregunta generadora ¿Cómo facilitó el aprendizaje y desarrollo autonomía en sus estudiantes el docente C?</p> <p>La relación de esta idea con todas las anteriores (ver relato en anexo )nos dice que: se facilita el aprendizaje y se desarrolla autonomía en los estudiantes diciéndoles cuáles son sus errores, explicándoles con detalle cómo corregirlos, presentándole modelos de trabajos bien hechos y dándoles estímulos.</p>	<p>Señalar errores, explicar con detalle cómo corregirlos, presentar modelos de trabajos bien hechos y dar estímulos son estrategias para facilitar el aprendizaje y desarrollar autonomía en los estudiantes.</p>	<p>Metodología</p>
--	---	--	--------------------

**- Presuposiciones del docente C a partir del relato *Una experiencia poco satisfactoria en mi carrera docente***

Afirmaciones del docente	presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
<p>[...] en la clase siguiente decidí comentarle al grupo que tuve conocimiento de su carta y aclaré con los fundamentos teóricos sobre estrategias didácticas por qué tomé la decisión de no permitir la participación de personas que no leyeron el material</p>	<p>Los estudiantes que no había leído el material no tendrían nada que aportar a la discusión.</p>	<p>Los estudiantes necesitan de leer los materiales especializados para lograr un aprendizaje</p>	<p>Metodología. recursos</p>
<p>[...] les solicité que la comunicación debía realizarse siguiendo las instancias correspondientes: primero debían hablar con la docente y si no había respuesta de su parte, debían recurrir a otras vías</p>	<p>El docente c siempre escuchará las inconformidades los estudiantes y tratará de darles respuestas.</p>	<p>Los docentes siempre deben escuchar las inconformidades los estudiantes y trata de darles respuestas.</p>	<p>Relación alumno-maestro</p>
<p>También, les aclaré que conmigo iban a seguir trabajando el resto del</p>	<p>Los alumnos temían erróneamente represalias por parte de la maestra.</p>	<p>Un maestro nunca debe tomar represalia contra sus estudiantes</p>	<p>Relación alumno-docente</p>



semestre y que no sintieran temor a ninguna represalia, pues yo soy una persona ética			
---	--	--	--

**- Inferencias a partir del relato *Una experiencia poco satisfactoria en mi carrera docente***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>Más que una experiencia poco satisfactoria en mi carrera como docente, considero que lo procederé a relatar fue una oportunidad para mejorar mi comunicación en el aula, pues no lo estaba haciendo de manera asertiva.</p> <p>- Una ocasión mi jefe me notificó que un grupo de clases había redactado una carta en la cual manifestaban que no estaban de acuerdo con que yo les impartiera clase, porque estaban molestos, ya que a quienes no hicieron la tarea no les permití participar en el seminario que había orientado y ellos consideraban que con su experiencia tenían la capacidad de participar, aunque no hubieran leído el material.</p> <p>-Entonces, en la clase siguiente decidí comentarle al grupo que tuve conocimiento de su carta y aclaré con los fundamentos teóricos sobre estrategias didácticas por qué tomé la decisión de no permitir la participación de personas que no leyeron el material.</p>	<p>Pregunta generadora ¿Cuál es el problema de comunicación entre los alumnos y el docente C?</p> <p>El problema es que los estudiantes no comprendieron el fundamento de la decisión tomada por el docente C.</p>	<p>Los alumnos deben conocer en qué fundamentan sus decisiones los maestros.</p>	<p>Relación maestro-estudiante</p>

**- Presuposiciones a partir del relato *Una experiencia vinculada con un alumno sobresaliente***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
En realidad, yo intento mantener un trato equitativo con todos mis estudiantes y he tenido varios alumnos sobresalientes; lo que me agrada de ellos es que estos me formulan preguntas sobre sus inquietudes en cada sesión de clase	Los alumnos con inquietudes quieren aprender.	Una característica positiva en los estudiantes es hacer pregunta que demuestren inquietudes.	Rol del estudiante
Esto me demuestra el interés que tienen en ir más allá de lo que se enseña en cada sesión	Una cualidad de un alumno sobresaliente es ir más allá de lo que se enseña en cada sesión.	Los alumnos sobresalientes son aquellos que van más allá de lo que se enseña en cada sesión	Rol del estudiante
Esas palabras me llenaron de regocijo, porque el propósito de la docencia es que el estudiante aprenda y sobre todo que ese conocimiento le sea de utilidad.	El conocimiento le servirá en su desempeño profesional.	Los conocimientos impartidos deben tener utilidad en el desempeño profesional de los estudiantes.	Propósito de la educación

**- Inferencias a partir de la idea guía *Una experiencia vinculada con un alumno sobresaliente***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
-Me satisface su capacidad autodidacta. -Sin embargo, recuerdo que en el primer semestre que impartí clases en la Universidad, un día al finalizar la clase una estudiante se me acercó y me dijo: «Gracias profesora por todo lo que aprendí hoy». - Esas palabras me llenaron de regocijo, porque el propósito de la docencia es que el estudiante aprenda [...]	Pregunta generadora ¿por qué si al docente C le satisface la capacidad autodidacta de los estudiantes le llena de regocijo que un estudiante le agradezca por lo que aprendió luego de una sesión de clase?  Satisface que los alumnos aprendan ya sea con su capacidad autodidacta o gracias a la labor del maestro.	Lo importante en educación es que los alumnos aprendan sin importar si lo hicieron de manera autodidacta o gracias a lo que el maestro enseña.	- adquisición del conocimiento  - Rol del estudiante

**- presuposiciones a partir del relato *Una experiencia que me ayudó a definir mi rol como docente.***

Afirmaciones del docente	presuposición	Modelo mental del Docente B	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
Una de ellas se llamaba Teresita, aunque no sé cuál era su apellido, estoy consciente de que fue ella quien me enseñó a leer [...]	La maestra preparó para la vida al docente C.	El docente tiene como meta desarrollar en sus estudiantes habilidades necesarias para la vida.	Rol del docente Educación
La admiro [a la docente] mucho, porque es una mujer muy culta, muy afable y cariñosa.	La maestra enunciaba mucho conocimiento y cultura ante sus estudiantes y además los trataba con amabilidad.	.	Rol del docente Relación alumno maestro

**- Inferencias a partir de la idea guía *Una experiencia que me ayudó a definir mi rol como docente***

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental del Docente B	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
- Ese semestre pude estudiar más la gramática, consultar mis dudas, elaborar clases prácticas, corregirlas e incluso en varias oportunidades impartí la clase, tanto en presencia como en ausencia de la profesora, pues por motivos de salud, un par un par de ocasiones, tuvo que dejarme a cargo del grupo. - Lejos de quejarme por el horario (la última hora de la tarde), aproveché este espacio de formación [...]	¿A qué espacio de formación se refiere el docente C?  El docente considera que su formación como docente incluyó adquirir más conocimiento sobre las disciplinas que imparte, aprender a elaborar clases prácticas y corregir los errores de los alumnos.	El rol de un docente es conocer mucho sobre la disciplina que imparte, elaborar clases prácticas y corregir errores de los alumnos.	Rol del docente evaluación
Para resumir, creo que todas las experiencias satisfactorias principalmente con profesoras, durante toda mi formación académica, me han inspirado en mi labor docente y han definido mi perfil como maestra	¿Cuál es el perfil docente que sugiere el docente D? Al relacionar esta idea con las anteriores expresadas en el acápite <i>Una experiencia que me ayudó a definir mi rol como docente</i> , obtenemos que el perfil es el de una maestra que	Un docente es alguien que dota de habilidades para la vida a sus estudiantes, que es muy culta, que es amable, que conoce mucho sobre los contenidos que enseña y que sabe diseñar instrumentos que desarrollen el	Rol del docente

	dota de habilidades para la vida a sus estudiantes, que es muy culta, que es amable, que conoce mucho sobre los contenidos que enseña y que sabe diseñar instrumentos que desarrollen el aprendizaje en los estudiantes.	aprendizaje en los estudiantes.	
--	--	---------------------------------	--

### - Análisis de la reiteración de ideas/ idea 1

#### Relato 1

- Por eso, al concluir el primer día de clases, un par de estudiantes a las que ya les había impartido Gramática Española I en primer año, me buscaron debido a que estaban interesadas en el tema de los marcadores del discurso de entre los se habían indicado como sugerencia y querían que yo fuera su tutora.

- Afablemente les dije que con mucho gusto aceptaba ser su tutora, que me alegraba el interés mostrado por la temática, que por su novedad iba a destacarse de entre los demás trabajos.

- [...]cuando llegó el momento de la elaboración del marco teórico, lamentablemente a este grupo le devolví sus avances con varias partes marcadas como plagio [...]

- Por eso, ese día, aunque fuera un contenido que ya debían dominar, me dediqué a explicarles con detalle cómo debían redactar su marco teórico y cómo debían citar a las fuentes consultadas

#### Relato 2

- Entonces, en la clase siguiente decidí comentarle al grupo que tuve conocimiento de su carta y aclaré con los fundamentos teóricos sobre estrategias didácticas por qué tomé la decisión de no permitir la participación de personas que no leyeron el material

#### Relato 3

- [...] lo que me agrada de ellos es que estos me formulan preguntas sobre sus inquietudes en cada sesión de clase

- Esas palabras me llenaron de regocijo, porque el propósito de la docencia es que el estudiante aprenda y sobre todo que ese conocimiento le sea de utilidad.

#### Relato 4

- [...] estoy consciente de que fue ella quien me enseñó a leer y vienen a mi mente las imágenes del componedor silábico de madera, las sílabas en cartulinas con las cuales organizábamos las palabras y el metro con el que ella apuntaba en la pizarra de tiza

- La admiro mucho, porque es una mujer muy culta, muy afable y cariñosa.

- Ese semestre pude estudiar más la gramática, consultar mis dudas, elaborar clases prácticas, corregirlas [...]

Reducción por omisión y reagrupación de ideas	Reducción por selección y reagrupación de ideas	Reducción por generalización
<p>- [...] me alegraba el interés mostrado por la temática [...]</p> <p>- [...] cuando llegó el momento de la elaboración del marco teórico [...]</p> <p>- [...] aunque fuera un contenido que ya debían dominar, me dediqué a explicarles con detalle cómo debían redactar su marco teórico y cómo debían citar a las fuentes consultadas.</p>	<p>Mis estudiantes deben dominar conocimientos y habilidades.</p>	
<p>- [...] [...] ella quien me enseñó a leer y vienen a mi mente las imágenes del componedor silábico de madera, las sílabas en cartulinas con las cuales organizábamos las palabras</p>	<p>Me enseñó a leer</p>	<p>Yo aprendí una habilidad</p>
<p>- [...] lo que me agrada de ellos es que estos me formulan preguntas sobre sus inquietudes [...]</p> <p>- [...] el propósito de la docencia es que el estudiante aprenda y sobre todo que ese conocimiento le sea de utilidad.</p> <p>Relato 4</p> <p>- [...] es una mujer muy culta</p>	<p>Tener conocimientos es importante</p>	
<p>- [...] había impartido Gramática Española</p> <p>- Ese semestre pude estudiar más la gramática, consultar mis dudas [...]</p>	<p>Imparto gramática española</p>	<p>Imparto conocimientos</p>

- Macroproposición resultante a partir de la aplicación de selección: *Es importante tener conocimientos y habilidades*

## - Análisis de la reiteración de ideas/ idea 2

### Relato 1

- Por eso, ese día, aunque fuera un contenido que ya debían dominar, me dediqué a explicarles con detalle cómo debían redactar su marco teórico y cómo debían citar a las fuentes consultadas

- Yo también me sentí muy feliz también, porque con mis orientaciones lograron superar significativamente esa dificultad.

- Realmente me estaba satisfecha, pues como docente cumplí el rol de facilitar el aprendizaje y desarrollar la autonomía en mis estudiantes.

### Relato 2

- Entonces, en la clase siguiente decidí comentarle al grupo que tuve conocimiento de su carta y aclaré con los fundamentos teóricos sobre estrategias didácticas por qué tomé la decisión de no permitir la participación de personas que no leyeron el material

### Relato 3

- [...] en el primer semestre que impartí clases en la Universidad, un día al finalizar la clase una estudiante se me acercó y me dijo: «Gracias profesora por todo lo que aprendí hoy».

### Relato 4

- Ese semestre pude estudiar más la gramática, consultar mis dudas, elaborar clases prácticas, corregirlas [...]

Reducción por omisión y reagrupación de ideas	Reducción por selección y reagrupación de ideas	Reducción por generalización
[...] me dediqué a explicarles con detalle cómo debían redactar su marco teórico y cómo debían citar a las fuentes consultadas. [...]con mis orientaciones lograron superar significativamente esa dificultad. - Ese semestre pude [...] elaborar clases prácticas, corregirlas [...]	En mis clases explico y elaboro clases prácticas y corrijo.	
[...]como docente cumplí el rol de facilitar el aprendizaje y desarrollar la autonomía en mis estudiantes. [...]una estudiante se me acercó y me dijo: «Gracias profesora por todo lo que aprendí hoy».	Facilito el aprendizaje de los estudiantes	

[...] no permitir la participación de personas que no leyeron el material.		
--	--	--

Reducción por omisión y reagrupación de ideas	Reducción por selección ideas
[...] me dediqué a explicarles con detalle cómo debían redactar su marco teórico y cómo debían citar a las fuentes consultadas. [...]con mis orientaciones lograron superar significativamente esa dificultad. - Ese semestre pude [...] elaborar clases prácticas, corregirlas [...]	En mis clases explico y elaboro clases prácticas y corrijo.
[...]como docente cumplí el rol de facilitar el aprendizaje y desarrollar la autonomía en mis estudiantes. [...]una estudiante se me acercó y me dijo: «Gracias profesora por todo lo que aprendí hoy».	Facilito el aprendizaje de los estudiantes
[...] no permitir la participación de personas que no leyeron el material.	

- Macroproposición resultante a partir de la unión de las ideas anteriores: Facilito el aprendizaje de mis estudiantes por medio de explicaciones, clases prácticas, lectura de materiales y la corrección.

Macro proposición resultante:

*Yo [docente B] facilito el aprendizaje de mis estudiantes dándoles a conocer los conocimientos y desarrollando habilidades a través de explicaciones, materiales de lectura y corrección de ejercicios.*

### **Tabla 7.**

*Compilación de las ideas implícitas por cada uno de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje*

- Obtener un título es una meta de los estudiantes - Los conocimientos impartidos deben tener utilidad en el desempeño profesional de los estudiantes. - Lo importante en educación es que los alumnos aprendan sin importar si lo hicieron de manera autodidacta o gracias a lo que el maestro enseña. - El docente tiene como meta desarrollar en sus estudiantes habilidades necesarias para la vida. - Yo [docente B] facilito el aprendizaje de mis estudiantes dándoles a conocer los conocimientos y desarrollando habilidades a través de explicaciones, materiales de lectura y corrección de ejercicios	propósito de la educación
---	---------------------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo importante en educación es que los alumnos aprendan sin importar si lo hicieron de manera autodidacta o gracias a lo que el maestro enseña.</li> </ul>	Transmisión del conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un gran logro en el proceso enseñanza aprendizaje es dominar una destreza como la de hacer un marco teórico de manera correcta.</li> <li>- Los conocimientos impartidos deben tener utilidad en el desempeño profesional de los estudiantes.</li> </ul>	aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es satisfactorio que un maestro ayude a sus alumnos a alcanzar la meta de obtener un título.</li> <li>- Los alumnos le piden ayuda a un profesor porque este ha demostrado manejo de conocimiento, metodología o ambas.</li> <li>- El maestro necesita señalar errores para que luego los alumnos los corrijan.</li> <li>- El maestro necesita señalar errores para que luego los alumnos los corrijan.</li> <li>-El maestro debe presentar modelos de tareas bien hechas para desarrollar el aprendizaje a sus estudiantes.</li> <li>- Orientar es una estrategia exitosa de enseñanza cuando los estudiantes cometen errores en su aprendizaje.</li> <li>- El docente tiene como meta desarrollar en sus estudiantes habilidades necesarias para la vida.</li> <li>- El rol de un docente es conocer mucho sobre la disciplina que imparte, elaborar clases prácticas y corregir errores de los alumnos.</li> </ul> <p>Un docente es alguien que dota de habilidades para la vida a sus estudiantes, que es muy culta, que es amable, que conoce mucho sobre los contenidos que enseña y que sabe diseñar instrumentos que desarrollen el aprendizaje en los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo [docente B] facilito el aprendizaje de mis estudiantes dándoles a conocer los conocimientos y desarrollando habilidades a través de explicaciones, materiales de lectura y corrección de ejercicios</li> </ul>	Rol del maestro
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener un título es una meta de los estudiantes</li> <li>- Los alumnos le piden ayuda a un profesor porque este ha demostrado manejo de conocimiento, metodología o ambas</li> <li>- Es positivo que un estudiante se interese por obtener más conocimientos de las disciplinas de su carrera.</li> <li>- Los alumnos deben demostrar dominio de conocimiento de los temas que en su trascurso académico ya les han impartido.</li> <li>- Los alumnos harán bien su tarea si imitan ejemplos correctos de tareas bien hechas.</li> <li>- Los estudiantes necesitan leer los materiales especializados para lograr un aprendizaje</li> <li>- Una característica positiva en los estudiantes es hacer pregunta que demuestren inquietudes.</li> </ul>	Rol del alumno



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos sobresalientes son aquellos que van más allá de lo que se enseña en cada sesión</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es necesario animar a los estudiantes para que ellos hagan bien sus tareas.</li> <li>- No es correcto crear nervios en los alumnos por medio de una imagen amenazante.</li> <li>- Los docentes siempre deben escuchar las inconformidades los estudiantes y trata de darles respuestas.</li> <li>- Un maestro nunca debe tomar represalia contra sus estudiantes.</li> <li>- Los alumnos deben conocer en qué fundamentan sus decisiones los maestros</li> </ul>	relación alumno-maestro
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una explicación detallada asegura que los estudiantes aprendan.</li> <li>- El maestro necesita señalar errores para que luego los alumnos los corrijan.</li> <li>- Los estudiantes necesitan ser estimulados para hacer un buen trabajo.</li> <li>- Orientar es una estrategia exitosa de enseñanza cuando los estudiantes cometen errores en su aprendizaje.</li> <li>- Las explicaciones y la presentación de modelo son estrategias efectivas para hacer que los estudiantes corrijan sus errores.</li> </ul> <p>Señalar errores, explicar con detalle cómo corregirlos, presentar modelos de trabajos bien hechos y dar estímulos son estrategias para facilitar el aprendizaje y desarrollar autonomía en los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes necesitan de leer los materiales especializados para lograr un aprendizaje.</li> <li>- Lo importante en educación es que los alumnos aprendan sin importar si lo hicieron de manera autodidacta o gracias a lo que el maestro enseña.</li> <li>- El rol de un docente es conocer mucho sobre la disciplina que imparte, elaborar clases prácticas y corregir errores de los alumnos.</li> </ul>	metodología
<p>Yo [docente B] facilito el aprendizaje de mis estudiantes dándoles a conocer los conocimientos disciplinares que no saben y desarrollando habilidades a través de explicaciones, materiales de lectura y corrección de ejercicios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un gran logro en el proceso enseñanza aprendizaje es dominar una destreza como la de hacer un marco teórico de manera correcta.</li> </ul>	evaluación

#### 4.2.5 Análisis de los relatos del docente D<sup>18</sup>

##### - Presuposiciones a partir del relato: Una experiencia muy satisfactoria en mi carrera como docente

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza involucrado
En reiteradas ocasiones los alumnos se me han acercado para hablarme de lo animadas que son mis lecciones por el entusiasmo con el que hablo de la ciencia, el pensamiento o la gramática.	El maestro D muchas veces transmite entusiasmo a sus estudiantes.  Los estudiantes valoran positivamente el entusiasmo mostrado por el docente D.	El entusiasmo por lo que enseña a sus estudiantes es una característica de los docentes.  Los alumnos acercándose a los maestros es algo positivo en la relación maestro-estudiante.  La ciencia, el pensamiento y la gramática es parte de lo enseña un maestro, y, por tanto, es este contenido el que debe aprender un alumno.	Rol del docente  Rol del alumno  Metodología  Aprendizaje
quizá sea, sin embargo, un gesto que tengo muy presente por parte de una alumna de psicología, quien me obsequió un retrato de Bertrand Russell.			
Ella dijo que me refería a este pensador con tal admiración que decidió dibujar al filósofo y regalarme su obra.	El entusiasmo del maestro movió a un gesto afectivo y a un acto creativo a la estudiante.	El entusiasmo que muestra un docente causa que los estudiantes muestren gestos afectivos y actos creativos	Rol del docente.  Rol del alumno.

<sup>18</sup> Ver instrumento llenado por el docente en anexos

		Son bienvenidos los actos afectivos y creativos por parte de los alumnos.	
Actualmente, ostento el retrato frente al escritorio donde trabajo.			

- **Inferencias a partir del relato:** *Una experiencia muy satisfactoria en mi carrera como docente.*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza involucrado</b>
<p>- En reiteradas ocasiones los alumnos se me han acercado para hablarme de lo animadas que son mis lecciones por el entusiasmo con el que hablo de la ciencia, el pensamiento o la gramática.</p> <p>- Quizá sea, sin embargo, un gesto que tengo muy presente por parte de una alumna de psicología, quien me obsequió un retrato de Bertrand Russell.</p>	<p><u>Pregunta generadora:</u></p> <p>¿Por qué la alumna obsequia un retrato al docente D.</p> <p>La alumna obsequia el retrato movida por el entusiasmo del maestro.</p>	<p>Un docente animado produce un efecto afectivo y hasta creativo en los otros. Este alguien es un docente</p>	<p>Rol del docente</p>
<p>- Ella dijo que me refería a este pensador con tal admiración que decidió dibujar al filósofo y regalarme su obra.</p> <p>- Actualmente, ostento el retrato frente al escritorio donde trabajo.</p>	<p><u>Pregunta generadora:</u></p> <p>¿Por qué el docente D conserva el retrato que le fue obsequiado.</p> <p>El docente aprecia el gesto afectivo y el acto</p>	<p>Los gestos afectivos y los actos creativos son bien valorados por los docentes.</p>	<p>Rol del estudiante</p> <p>evaluación</p>

	creativo de la estudiante.		
--	----------------------------	--	--

**- Presuposiciones a partir del relato *Una experiencia poco satisfactoria***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje vinculado</b>
Hace unos diez meses me correspondió impartir una clase sobre investigación documental y una de las lecciones contemplaba que el conocimiento científico no se basa en ningún libro de religión y ni siquiera los grandes tratados científicos son sagrados para la ciencia.	Es deber del maestro exaltar el conocimiento científico sobre otro tipo de conocimiento.	La educación debe hacer que los alumnos valoren el conocimiento científico sobre otro tipo de conocimientos.	Propósito de la educación.
Mencioné la Biblia como fuente de malentendidos y mitos que la ciencia ha venido disipando, una alumna se molestó y dijo que en la Biblia encontramos casos de conocimiento científico, como el ciclo del agua o el movimiento de las esferas.	La alumna se molestó porque sus creencias fueron ofendidas.	Los alumnos llegan a la escuela con creencias arraigadas, entendiendo creencias como doctrina, el cual es uno de los sentidos que el DLE Rae otorga a esta palabra.	Rol del estudiante
Yo le respondí que no se debía confundir ciencia con sentido común, y que la ciencia busca leyes universales a través de la creación de teorías.	La alumna está confundida.  La ciencia supera el conocimiento del sentido común.	Es labor del docente ayudar a los alumnos que aclaren sus confusiones basadas en sus creencias, entendidas estas como doctrinas.	Propósito de la educación  Rol del docente

		Es labor de la educación y, por ello, del docente ayudar al alumno adoptar una concepción científica del mundo.	Rol del estudiante  Concepción del conocimiento  Aprendizaje
Las proposiciones que componen la teoría son comprobadas o refutadas mediante la experimentación, esta que ha sido confeccionada en arreglo a la teoría misma.			
Este tipo de conocimiento no se encuentra por ninguna parte en la Biblia.			
La alumna se tornó más molesta aún y empezó a vociferar, entonces yo abandoné el tema, di las orientaciones para el siguiente encuentro y salí del salón unos diez minutos antes.	La alumna no aceptó la posición del maestro.	Algunos alumnos no están dispuestos a abandonar sus creencias basadas en sus creencias, entendidas estas como doctrinas.	Transmisión del conocimiento
Me imagino en la posibilidad de adoptar dos posturas en vez de salir de la sección antes del tiempo estipulado.	Salir de la sección antes del tiempo estipulado no fue apropiado	No es apropiado abandonar los debates con los alumnos.	Relación alumno-maestro
La primera habría sido continuar el debate, la segunda pedir disculpas.			
De haber adoptado la primera quizá la situación se habría vuelto más incómoda, de adoptar la segunda sería como admitir que la	El debate sería incomodo porque la alumna no estaba dispuesta a aceptar la posición del maestro.	Alumnos con creencias arraigadas no aceptarán las posiciones del maestro.	concepción del conocimiento.  Rol del docente

Biblia es una fuente de conocimientos científicos, lo que es falso e intelectualmente nocivo.	Es nocivo aceptar las posiciones erróneas de los estudiantes	El docente no debe aceptar conocimiento basado en creencias de sus estudiantes.	
La reflexión que he ganado es que hay algunos temas sensibles y quizá deba moderar el tono al referirme a estos temas, aunque en mi interior me dé cuenta de que todas las verdades institucionalizadas merecen ser tratadas con irrespeto.	El maestro D hará un esfuerzo por no atacar las verdades institucionalizadas.	Un docente no debe permitir que las verdades institucionalizadas se perpetúen en la escuela.	Propósito de la educación  Rol del docente

### Inferencias a partir del relato *Una experiencia poco satisfactoria*

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje vinculado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo le respondí que no se debía confundir ciencia con sentido común, y que la ciencia busca leyes universales a través de la creación de teorías.</li> <li>- Las proposiciones que componen la teoría son comprobadas o refutadas mediante la experimentación, esta que ha sido confeccionada en arreglo a la teoría misma.</li> <li>- Este tipo de conocimiento no se encuentra por ninguna parte en la Biblia.</li> <li>- La alumna se tornó más molesta aún y empezó a</li> </ul>	<p>Pregunta guía:</p> <p>¿Por qué el docente abandono el tema a partir de la respuesta exaltada de la alumna?</p> <p>El docente pensó que no se podía razonar con la alumna.</p>	Hay algunos alumnos con los que no se puede razonar.	Rol del estudiante

<p>vociferar, entonces yo abandoné el tema [...]</p>			
<p>- Me imagino en la posibilidad de adoptar dos posturas en vez de salir de la sección antes del tiempo estipulado.</p> <p>- La primera habría sido continuar el debate, la segunda pedir disculpas.</p>	<p>Pregunta guía:</p> <p>¿Por qué una de las posturas es continuar el debate?</p> <p>El docente piensa que una salida para que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos es el debate. INFERENCIA a partir de 8 y 2,3, 4, 5, 6 y 7.</p>	<p>El debate es una manera en que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos.</p>	<p>Metodología</p>

- **Presuposiciones a partir del relato:** *Una experiencia vinculada con un alumno sobresaliente*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje involucrado</b>
Una estudiante de enfermería pretendía cambiarse a la carrera de Medicina, para eso ella necesitaba un promedio académico competitivo.	La alumna necesita la nota cuantitativa más alta posible.	En la UNAN-Managua un alumno para cambiarse de carrera se debe obtener la nota cuantitativa más alta posible.	evaluación
Se esforzaba sobremanera y acataba de forma puntual las indicaciones, además demostraba destreza en su expresión escrita.	La alumna era sobresaliente.	Un alumno sobresaliente es aquel que se esfuerza, acata indicaciones de forma puntual y demuestra destrezas.	Rol del estudiante.
Al final del semestre, su nota final era de aproximadamente 96, pero su desempeño cualitativo era más que notable.	Su desempeño cuantitativo no reflejaba el cualitativo.	Se deben valorar dos desempeños del estudiante: cuantitativo y cualitativo.	Evaluación
Así que decidí equiparar su nota cuantitativa y aprobarla con la nota máxima.	Era más importante su desempeño cualitativo.	El desempeño cualitativo es más importante que el cuantitativo.	Evaluación
Es la única vez que alguien ha obtenido la nota máxima en las materias que imparto			

### **Inferencias a partir del relato *un alumno sobresaliente***



Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza involucrado
<p>- Una estudiante de enfermería pretendía cambiarse a la carrera de Medicina, para eso ella necesitaba un promedio académico competitivo.</p> <p>- Se esforzaba sobremanera y acataba de forma puntual las indicaciones, además demostraba destreza en su expresión escrita.</p>	<p>Pregunta guía:</p> <p>¿Por qué la estudiante se esforzaba de sobremanera?</p> <p>La estudiante se esforzaba de sobremanera porque deseaba alcanzar la máxima nota para pasarse a la carrera de medicina.</p>	<p>A veces los alumnos se esfuerzan no por aprender, sino por motivaciones extrínsecas como pasar de grado o, en el caso de la estudiante, pasarse de carrera.</p>	<p>Rol de los estudiantes</p>
<p>- Al final del semestre, su nota final era de aproximadamente 96, pero su desempeño cualitativo era más que notable.</p> <p>- Así que decidí equiparar su nota cuantitativa y aprobarla con la nota máxima.</p> <p>- Es la única vez que alguien ha obtenido la nota máxima en las materias que imparto.</p>	<p>Pregunta generadora:</p> <p>¿Por qué el maestro decidió equiparar las notas?</p> <p>El maestro decidió que el desempeño cualitativo de la estudiante ameritaba ayudarla a alcanzar su meta (inferencia a partir de las oraciones 1,2,3 y 4 del relato del docente. Ver anexo)</p>	<p>Los desempeños cualitativos de los estudiantes se deben premiar.</p> <p>Los maestros deben ayudar a sus alumnos sobresalientes a alcanzar sus metas, aunque esto signifique premiar su motivación extrínseca.</p>	<p>- Rol del estudiante</p> <p>- Rol del maestro</p>

**- Presuposiciones a partir del relato *Una experiencia definidora del rol docente***

Afirmaciones del docente	presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza involucrado
Acostumbraba a presentarme a dar clases de una forma poco ortodoxa, vestía camiseta, jeans rotos y algo despeinado, hasta que unos colegas me aconsejaron para que hiciera algunos ajustes en mi presentación.	Los colegas del Docente D le hicieron ver que no se vestía adecuadamente.	La presentación del maestro es importante.	Rol del docente.
esta corrección fraterna (tal y como se lee en Mateo 18) me hizo reconsiderar mi rol como educador, cuyo alcance no se restringía a lo intelectual sino que también abarcaba la imagen de la institución a la que sirvo y a la que le debo mi formación académica.			

- Inferencias a partir de la idea guía *Una experiencia definidora del rol docente*

Marco de las presuposiciones: experiencia satisfactoria			
Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza involucrado
<p>- Acostumbraba a presentarme a dar clases de una forma poco ortodoxa, vestía camiseta, jeans rotos y algo despeinado, hasta que unos colegas me aconsejaron para que hiciera algunos ajustes en mi presentación.</p> <p>- Esta corrección fraterna (tal y como se lee en Mateo 18) me hizo reconsiderar mi rol como educador, cuyo alcance no se restringía a lo intelectual sino que también abarcaba la imagen de la institución a la que sirvo y a la que le debo mi formación académica.</p>	<p>Pregunta generadora:</p> <p>¿Por qué la sugerencia de los compañeros le hizo reconsiderar su rol docente?</p> <p>El maestro considera que tenía una visión estrecha del rol del docente.</p>	<p>El rol docente debe ser algo más que el desarrollo intelectual de los discentes.</p>	<p>Rol del maestro</p>

### - Ideas reiteradas en los cuatro relatos del docente

#### Relato 1: una experiencia muy satisfactoria

[...] por el entusiasmo con el que hablo de la ciencia, el pensamiento o la gramática.

Ella dijo que me refería a este **pensador** con tal admiración que decidió dibujar al **filósofo**

[...]

#### Relato 2: una experiencia poco satisfactoria

Hace unos diez meses me correspondió impartir una clase sobre investigación documental y una de las lecciones contemplaba que el **conocimiento científico** no se basa en ningún libro de religión y ni siquiera los grandes **tratados científicos** son sagrados para la **ciencia**.

Mencioné la Biblia como fuente de malentendidos y mitos que la **ciencia** ha venido disipando, una alumna se molestó y dijo que en la Biblia encontramos casos de **conocimiento científico**, como el ciclo del agua o el movimiento de las esferas.

Yo le respondí que no se debía confundir **ciencia** con sentido común, y que la **ciencia** busca leyes universales a través de la creación de teorías

Las proposiciones que componen la ciencia son comprobadas o refutadas mediante la experimentación, esta que ha sido confeccionada en arreglo a la teoría misma.

Relato 4: Una experiencia definidora del rol docente.

[...] me hizo reconsiderar mi rol como educador, cuyo alcance no se restringía a lo intelectual [...]

**- Reducción de ideas a partir de la aplicación de macrorreglas**

Reducción por omisión y reagrupación de ideas	Reducción por selección y reagrupación de ideas	Reducción por generalización
- [...] por el entusiasmo con el que hablo de la ciencia, el pensamiento o la gramática.	- Hablo con entusiasmo del pensamiento y la gramática.	Dedico mis clases al conocimiento disciplinar e intelectual
- Ella dijo que me refería a este pensador con tal admiración que decidió dibujar al filósofo [...] - [...] me hizo reconsiderar mi rol como educador, cuyo alcance no se restringía a lo intelectual [...]	- Dedico mis clases a hablar del mundo intelectual.	

<p>- [...] una de las lecciones contemplaba que el conocimiento científico no se basa en ningún libro de religión y ni siquiera los grandes tratados científicos son sagrados para la ciencia.</p> <p>- Mencione la Biblia como fuente de malentendidos y mitos que la ciencia ha venido disipando [...] [...] no se debía confundir ciencia con sentido común, y que la ciencia busca leyes universales a través de la creación de teorías.</p> <p>- Las proposiciones que componen la ciencia son comprobadas o refutadas mediante la experimentación, esta que ha sido confeccionada en arreglo a la teoría misma</p>	<p>Explico que el conocimiento científico trata de teorías que se obtienen luego de un proceso de experimentación.</p>	<p>Explico que el conocimiento científico trata de teorías que se obtiene luego de un proceso de experimentación</p>
--	--	--

La macroproposición resultante luego de un último proceso reducción, a través de selección es:

*Yo [docente D] dedico mis clases a que conozcan conocimientos científicos y del mundo intelectual*

Tabla 8

*Compilación de las ideas implícitas por cada uno de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje*

Ideas implícitas del docente D	Elementos del proceso enseñanza aprendizaje
- Yo [docente D] dedico mis clases a que conozcan conocimientos científicos y del mundo intelectual.	propósito de la educación

<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación debe hacer que los alumnos valoren el conocimiento científico sobre otro tipo de conocimientos.</li> <li>- Los alumnos llegan a la escuela con creencias arraigadas que deben eliminarse.</li> <li>- Yo [docente D] en mis clases procuro que mis estudiantes conozcan la lógica de la ciencia y desarrollen entendimiento.</li> <li>- Un docente no debe permitir que las verdades institucionalizadas se perpetúen en la escuela.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos alumnos no están dispuestos a abandonar sus ideas basadas en sus creencias, entendidas estas como doctrinas.</li> <li>-Alumnos con creencias arraigadas no aceptarán las posiciones del maestro.</li> <li>- Los alumnos llegan a la escuela con creencias arraigadas que deben eliminarse.</li> </ul>	Transmisión del conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son bienvenidos los actos afectivos y creativos por parte de los alumnos.</li> <li>- La ciencia, el pensamiento y la gramática es parte del contenido que debe aprender un alumno.</li> <li>- El alumno debe adoptar una concepción científica del mundo.</li> </ul>	aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El entusiasmo por lo que enseña a sus estudiantes es una característica de los docentes.</li> <li>- El entusiasmo que muestra un docente causa que los estudiantes muestren gestos afectivos y actos creativos.</li> <li>- La ciencia, el pensamiento y la gramática es parte de lo enseña un maestro.</li> <li>- Es labor del docente ayudar a los alumnos que aclaren sus confusiones basadas en sus creencias, entendidas estas como doctrinas.</li> <li>- Es labor del docente ayudar al alumno adoptar una concepción científica del mundo</li> <li>- Un docente no debe permitir que las verdades institucionalizadas se perpetúen en la escuela.</li> </ul>	Rol del maestro

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros deben ayudar a sus alumnos sobresalientes a alcanzar sus metas, aunque esto signifique premiar su motivación extrínseca.</li> <li>- El rol docente debe ser algo más que el desarrollo intelectual de los discentes.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son bienvenidos los actos afectivos y creativos por parte de los alumnos.</li> <li>- Los alumnos llegan a la escuela con creencias arraigadas que deben eliminarse.</li> <li>- Un alumno sobresaliente es aquel que se esfuerza, acata indicaciones de forma puntual y demuestra destrezas.</li> </ul>	Rol del alumno
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos acercándose a los maestros es algo positivo en la relación maestro-estudiante.</li> <li>- El entusiasmo que muestra un docente causa que los estudiantes muestren gestos afectivos y actos creativos.</li> <li>- El docente no debe aceptar conocimiento basado en las creencias de sus estudiantes.</li> </ul>	relación alumno-maestro
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El entusiasmo que muestra un docente causa que los estudiantes muestren gestos afectivos y actos creativos.</li> <li>- El debate es una manera en que los estudiantes adquieren nuevos conocimientos.</li> </ul>	metodología
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los gestos afectivos y los actos creativos son bien valorados por los docentes.</li> <li>- Se deben valorar dos desempeños del estudiante: cuantitativo y cualitativo.</li> <li>- El desempeño cualitativo es más importante que el cuantitativo.</li> <li>- Los desempeños cualitativos de los estudiantes se deben premiar.</li> </ul>	evaluación

### 4.3 Análisis del tercer instrumento: guía de reflexión

#### 4.3.1 Análisis de las reflexiones del docente A<sup>19</sup>

**- Presuposiciones a partir de la pregunta *¿Qué objetivos pretendía alcanzar en el desarrollo de la sesión de clase?***

Afirmaciones del docente	presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
Una meta que no reflejo en el ensayo es siempre tratar de que mis estudiantes vean un poco más allá de lo propuesto en el plan de estudio y comprendan que conocer la estética de los ensayos de Darío nos puede ayudar a tener más conciencia a la hora de escribir nuestros propios textos.	El contenido de la clase puede incluir una meta que incluya aprender habilidades como la escritura, que es parte de su formación profesional.	Es posible ir más allá de las metas propuestas en los planes de asignatura para desarrollar habilidades en los estudiantes.  Los estudiantes pueden aprender que los contenidos de una asignatura tienen una utilidad más allá de lo que proponen los planes de asignatura.	- Propósito del proceso enseñanza-aprendizaje.  - Rol del alumno

**- Inferencias a partir de la pregunta *¿Qué objetivos pretendía alcanzar en el desarrollo de la sesión de clase?***

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
- Despertar el interés de los estudiantes en la lectura de “Los raros”, libro de crónicas y ensayos de Rubén Darío. - Comprender la visión crítica, estética y literaria de Darío a partir de sus ensayos-crónicas. - Identificar los rasgos de la estética modernista en los ensayos de Rubén Darío.	¿Qué guía los objetivos del docente A?  El docente A guía el objetivo de su clase a partir de las propuestas de aprendizaje del plan de la asignatura que imparte.	La guía principal para los propósitos de la clase son los objetivos de un plan de asignatura.	Propósito del proceso enseñanza-aprendizaje

<sup>19</sup> Ver instrumento llenado por el docente en anexos



**- Presuposiciones a partir de la pregunta *¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
La confianza sobre todo.	La confianza es el elemento principal que debe guiar la relación maestro-estudiante.	La confianza es el elemento principal que debe guiar la relación maestro-estudiante.	Relación maestro-estudiante
Algo que siempre manifiestan los estudiantes a la hora de participar en clases es la falta de confianza que existe entre maestro-alumno, considero que esta es parte del éxito docente, los estudiantes se preparan para participar y no tienen temor de dar sus opiniones y puntos de vista sobre el tema tratado.	El éxito del docente está en lograr que sus alumnos participen y que no tengan temor de dar sus opiniones y puntos de vista sobre el tema tratado.	Un docente debe lograr que sus alumnos participen y que no tengan temor de dar sus opiniones y puntos de vista sobre el tema tratado.	- Rol del docente - Relación estudiante-maestro
De igual manera, generar diálogo es una forma de contribuir a que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos en esta clase.	El diálogo permitirá una mejor comprensión de los contenidos de la asignatura.	El diálogo es una estrategia para lograr mejor comprensión de los contenidos de la asignatura.	- relación maestro-estudiantes - metodología

**- Inferencias a partir de la pregunta *¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
- La confianza sobre todo.  - Algo que siempre manifiestan los estudiantes a la hora de participar en clases es la falta de confianza que existe entre maestro-alumno, considero que esta es parte del éxito	¿En qué consiste el aprendizaje de los estudiantes?  El aprendizaje está determinado por unos objetivos enfocados en comprender aspectos teóricos de la clase.	El aprendizaje de un estudiante es dirigido por objetivos enfocados en comprender aspectos teóricos.	aprendizaje

<p>docente, los estudiantes se preparan para participar y no tienen temor de dar sus opiniones y puntos de vista sobre el tema tratado.</p> <p>- De igual manera, generar diálogo es una forma de contribuir a que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos en esta clase.</p>			
---	--	--	--

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué acciones de mi rol docente considero que debo mejorar? ¿Por qué?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Considero que debo darles más protagonismo a mis estudiantes.	Es negativo que el docente A hay tenido el protagonismo en la clase.	Los alumnos deben ser los protagonistas de la clase.	Rol del alumno
Ellos deben también preparar preguntas, guiones, guías que les permita tener un rol más participativo.	Los alumnos deberían plantear actividades que les permitan guiar su aprendizaje.	Los alumnos deben plantear actividades que les permitan guiar su aprendizaje.	Rol del alumno

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Qué acciones de mi rol docente considero que debo mejorar? ¿Por qué?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>

<p>- Considero que debo darles más protagonismo a mis estudiantes.</p> <p>- Que sean ellos que guíen la conversación sobre el tema.</p> <p>- Porque de nada sirve que sea yo quien lleve la voz cantante en toda la sesión de clase.</p>	<p>¿por qué el docente A considera que parte de su mejora es dar protagonismo a sus estudiantes?</p> <p>El docente A percibe como un error metodológico que el guiará la sesión de clase observada.</p>	<p>Los alumnos deben guiar las clases, y, por tanto, su aprendizaje.</p>	<p>- Rol del alumno</p> <p>- Elaboración del conocimiento</p>
--	---	--	---

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía sobre su desempeño en la clase? ¿Por qué?***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
<p>En cierto sentido sí la participación de cada uno de ellos llenó mis expectativas porque sus observaciones fueron objetivas y concretas sobre el tema tratado.</p>	<p>El logro de los estudiantes es haber comprendido el contenido de la asignatura.</p>	<p>Un logro de los alumnos es comprender los contenidos que son parte de los objetivos de una asignatura.</p>	<p>- Rol del alumno</p> <p>- Aprendizaje</p>

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía sobre su desempeño en la clase? ¿Por qué?***

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
<p>En cierto sentido sí la participación de cada uno de ellos llenó mis expectativas porque sus observaciones fueron objetivas y concretas sobre el tema tratado. Me hubiera gustado eso sí más participación de estudiantes.</p>	<p>¿Qué espera de sus alumnos el docente A?</p> <p>Espera mucha participación en las que los estudiantes demuestren la comprensión del contenido de la asignatura.</p>	<p>Es necesaria que los alumnos participen exponiendo ideas que evidencien la comprensión del contenido de la asignatura.</p>	<p>- Rol del alumno</p> <p>- aprendizaje</p>

**Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué deberían mejorar los estudiantes de la clase observada para obtener mejores aprendizajes en el futuro?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Deben de investigar más sobre el tema propuesto, sobre el libro que se está leyendo y sobre los autores de los que habla Darío.	Los alumnos deben complementar su aprendizaje consultando teoría sobre los temas estudiados en la clase.	Los estudiantes pueden mejorar el aprendizaje de un contenido si leen más materiales teóricos sobre un contenido.	- Rol del alumno - aprendizaje - Elaboración del conocimiento
Una gran parte de los estudiantes no participó quizá porque no comprendieron o no profundizaron sobre el tema de la clase observada.	Los alumnos no fueron capaces de comprender por sí mismos el contenido que se discutió en la clase.	Muchas veces los estudiantes no son capaces de comprender por sí mismos los contenidos de la asignatura.	- adquisición del conocimiento

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
La confianza: los estudiantes no tienen pena de participar	El docente genera confianza para que sus estudiantes participen.	Un docente debe generar confianza para que sus estudiantes participen en la clase.	Relación maestro-estudiantes

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué cambios puedo hacer en futuras clases para mejorar la interacción maestro-alumno?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Preparar grupos de discusiones más concretos, como debates, conversatorios, paneles, de esa manera ellos hablarán más y yo podré guiarlos mejor.	Las discusiones, debates, conversatorios y paneles serán guiados por el docente.  Los alumnos hablarán más sobre los contenidos de la asignatura.	Actividades como discusiones, debates, conversatorios y paneles se realizan bajo la guía del docente.  Discusiones, debates, conversatorios y paneles son estrategias para lograr que los estudiantes profundicen en los contenidos de las asignaturas.	- Rol del docente  - Metodología

Debo aclarar que luego de esta clase los estudiantes sí hicieron una exposición oral de cada uno de los actores de este libro.	En las exposiciones orales los alumnos expusieron la comprensión que lograron alcanzar de los textos leídos.	Los estudiantes pueden desarrollar la interpretación autónoma de textos que se deben estudiar en las clases.	- Aprendizaje - metodología
--	--	--	--------------------------------

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Qué cambios puedo hacer en futuras clases para mejorar la interacción maestro-alumno?***

Afirmaciones del docente	Inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
<p>- Preparar grupos de discusiones más concretos, como debates, conversatorios, paneles, de esa manera ellos hablarán más y yo podré guiarlos mejor.</p> <p>- Debo aclarar que luego de esta clase los estudiantes sí hicieron una exposición oral de cada uno de los actores de este libro.</p>	<p>¿Qué motiva los cambios que se propone implementar el docente A?</p> <p>El docente A desea realizar clases diferentes a la que observó, en la cual él tuvo el protagonismo.</p>	Las clases en las que el docente es el protagonista deben cambiar por clases en la que los alumnos participen más.	Rol del alumno

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Considero que las estrategias didácticas fueron efectivas?***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
[...] haber llevado una presentación y generar el diálogo a partir de ella es una herramienta efectiva	La presentación presentó las ideas que debían dialogar los estudiantes.	Un docente puede presentar de manera visual las ideas para que los estudiantes puedan participar satisfactoriamente en los diálogos que el docente propone.	- rol del docente - metodología - adquisición del conocimiento
Pero sigo creyendo que debí haberles dado más participación a los estudiantes.	Se reitera lo negativo que ha sido que la clase observada tuviera casi siempre la palabra el docente A.	Las clases en las que el docente es el protagonista deben cambiar por clases en la que los alumnos participen más	Rol del alumno

**- Inferencias a partir de las preguntas ¿Considero que las estrategias didácticas empleadas fueron efectivas?**

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Inferencias</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>Sí, haber llevado una presentación y generar el diálogo a partir de ella es una herramienta efectiva.</p> <p>Pero sigo creyendo que debí haberles dado más participación a los estudiantes.</p>	<p>¿Qué significa para la efectividad que la segunda oración se contraponga a la primera?</p> <p>En realidad, no se generó tanto dialogo, como el maestro deseaba.</p>	<p>No lograr generar el diálogo con y de los estudiante es un fallo en el rol docente.</p>	<p>- Rol del docente</p> <p>- Rol del alumno</p>

**- Presuposiciones a partir de las preguntas ¿Pude haber utilizado otras estrategias didácticas más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?**

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza aprendizaje</b>
<p>Sí, pude haber preparado un conversatorio sobre las estética modernista presente en “Los raros”, cada estudiante pudo haber compartido lo que identificó e investigó sobre el ensayo propuesto para la lectura de ese día.</p>	<p>La clase hubiese sido más efectiva si la actividad hubiese partido del análisis de los alumnos y de lo que ellos hubieran investigado.</p>	<p>Las estrategias efectivas son aquellas que permiten que los estudiantes integren su análisis y el conocimiento que han investigado de manera independiente.</p>	<p>-metodología</p> <p>- adquisición del conocimiento</p> <p>- Rol del alumno</p>

**- Presuposiciones a partir de las preguntas ¿Considero que los recursos didácticos empleados fueron efectivos? ¿Por qué?**

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>El uso de los datashow y la lectura del libro fueron efectivos para el tema a desarrollar. De esta manera los estudiantes relacionaron lo que leyeron e investigaron con el análisis propuestos y los recursos modernistas presente en el libro.</p>	<p>El datashow permitió presentar las ideas que el docente consideró necesarias para analizar los textos en estudio y necesarias para contrastar con las ideas investigadas.</p>	<p>El docente debe presentar las ideas que servirán de base para el análisis de los estudiantes.</p>	<p>- Rol del docente</p> <p>- metodología del conocimiento</p> <p>-adquisición del conocimiento</p>

**- Presuposiciones a partir de las preguntas** *¿Pude haber utilizado otros recursos didácticos más eficientes? ¿Por qué considera que estos otros recursos pudieron haber sido más eficientes?*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Realmente no considero otros recursos necesarios.	Los recursos empleados fueron suficientes para desarrollar la clase a partir de la presentación de las ideas que debían guiar el diálogo de la clase.	La función de los recursos es presentar las ideas que deben guiar el diálogo de la clase.	- Recursos

**- Presuposiciones a partir de las preguntas** *¿Considero que las estrategias de evaluación empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
La estrategia de evaluación fue la participación, fue efectiva porque de esta manera pude darme cuenta que los estudiantes leyeron y comprendieron el tema a desarrollar.	La evaluación consistió en comprobar que los estudiantes cumplieron con la tarea asignada, así como constatar que comprendieron adecuadamente el tema	La evaluación consiste en comprobar que los estudiantes cumplen con las tareas asignadas, así como constatar que comprenden adecuadamente los temas.	evaluación

**- Presuposiciones a partir de las preguntas** *¿Pude haber utilizado otras estrategias de evaluación más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Sí, pude haberles pedido un comentario sobre el ensayo que iba a estudiarse ese día, de esa manera ellos podrían	La evaluación hubiera consistido en expresar sus ideas sobre el ensayo.	La evaluación puede hacerse a sus estudiantes que expresen sus ideas sobre un determinado tema.	Evaluación

haber participado más y comprendido más.			
--	--	--	--

**- Presuposiciones a partir de las preguntas** *¿Considera que hubo un adecuado aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué?*

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
Considero que me faltó mucho para que los estudiantes pudieran tener un adecuado aprendizaje del conocimiento, porque no todos participaron, quienes sí lo hicieron evidenciaron por medio de su participación lo que habían aprendido, pero aquellos que no demostraron su falta de comprensión del tema	No integrarse en el diálogo del maestro para discutir las ideas que el docente desarrolla son una evidencia de falta de aprendizaje.	Es posible saber si los estudiantes han aprendido cuando estos se integran a los diálogos iniciados por los docentes. Además, el alumno que participa es un alumno que no ha aprendido.	- Aprendizaje - Rol del estudiante

**Tabla 9.**

*Compilación de las ideas implícitas por cada uno de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje*

Ideas implícitas del docente D	Elementos del proceso enseñanza aprendizaje
- La guía principal para los propósitos de la clase son los objetivos de un plan de asignatura. - Los estudiantes pueden aprender que los contenidos de una asignatura tienen una utilidad más allá de lo que proponen los planes de asignatura.	propósito del proceso enseñanza-aprendizaje
- Los alumnos deben guiar las clases, y, por tanto, su aprendizaje. - Los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje de un contenido si leen más materiales teóricos sobre un contenido. - Muchas veces los estudiantes no son capaces de comprender por sí mismos los contenidos de la asignatura.	Elaboración del conocimiento



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusiones, debates, conversatorios y paneles son estrategias para lograr que los estudiantes profundicen en los contenidos de las asignaturas.</li> <li>- Los estudiantes pueden desarrollar la interpretación autónoma de textos que se deben estudiar en las clases.</li> <li>- Las estrategias efectivas son aquellas que permiten que los estudiantes integren su análisis y el conocimiento que han investigado de manera independiente.</li> <li>- El docente debe presentar las ideas que servirán de base para el análisis de los estudiantes.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes pueden aprender que los contenidos de una asignatura tienen una utilidad más allá de lo que proponen los planes de asignatura.</li> <li>- El aprendizaje de un estudiante es dirigido por objetivos enfocados en comprender aspectos teóricos. –</li> <li>- Un logro de los alumnos es comprender los contenidos que son parte de los objetivos de una asignatura.</li> <li>- Es necesaria que los alumnos participen exponiendo ideas que evidencien la comprensión del contenido de la asignatura.</li> <li>- Es posible saber si los estudiantes han aprendido cuando estos se integran a los diálogos iniciados por los docentes. Además, el alumno que participa es un alumno que no ha aprendido.</li> </ul>	aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es posible ir más allá de las metas propuestas en los planes de asignatura para desarrollar habilidades en los estudiantes.</li> <li>- Un docente puede presentar de manera visual las ideas para que los estudiantes puedan participar satisfactoriamente en los diálogos que el docente propone.</li> <li>- No lograr generar el diálogo con y de los estudiantes es un fallo en el rol docente.</li> <li>- El docente debe presentar las ideas que servirán de base para el análisis de los estudiantes.</li> </ul>	Rol del docente
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos deben ser los protagonistas de la clase.</li> <li>- Los alumnos deben plantear actividades que les permitan guiar su aprendizaje.</li> <li>- Los alumnos deben guiar las clases, y, por tanto, su aprendizaje.</li> <li>- Es necesario que los alumnos participen exponiendo ideas que evidencien la comprensión del contenido de la asignatura.</li> <li>- Los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje de un contenido si leen más materiales teóricos sobre un contenido.</li> <li>- Los estudiantes pueden desarrollar la interpretación autónoma de textos que se deben estudiar en las clases.</li> </ul>	Rol del alumno

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las clases en las que el docente es el protagonista deben cambiar por clases en la que los alumnos participen más.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La confianza es el elemento principal que debe guiar la relación maestro-estudiante.</li> <li>- Un docente debe lograr que sus alumnos participen y que no tengan temor de dar sus opiniones y puntos de vista sobre el tema tratado.</li> <li>- El diálogo es una estrategia para lograr mejor comprensión de los contenidos de la asignatura.</li> <li>- Un docente debe generar confianza para que sus estudiantes participen en la clase.</li> </ul>	relación maestro-estudiante
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El diálogo es una estrategia para lograr mejor comprensión de los contenidos de la asignatura.</li> <li>- Los alumnos deben plantear actividades que les permitan guiar su aprendizaje.</li> <li>- Actividades como discusiones, debates, conversatorios y paneles se realizan bajo la guía del docente.</li> <li>- Discusiones, debates, conversatorios y paneles son estrategias para lograr que los estudiantes profundicen en los contenidos de las asignaturas.</li> <li>- Las clases en las que el docente es el protagonista deben cambiar por clases en la que los alumnos participen más.</li> <li>- Las estrategias efectivas son aquellas que permiten que los estudiantes integren su análisis y el conocimiento que han investigado de manera independiente.</li> </ul>	metodología
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación consiste en comprobar que los estudiantes cumplen con las tareas asignadas, así como constatar que comprenden adecuadamente los temas.</li> <li>- La evaluación puede hacerse a sus estudiantes que expresen sus ideas sobre un determinado tema.</li> <li>- Es posible saber si los estudiantes han aprendido cuando estos se integran a los diálogos iniciados por los docentes. Además, el alumno que participa es un alumno que no ha aprendido.</li> </ul>	evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un docente puede presentar de manera visual las ideas para que los estudiantes puedan participar satisfactoriamente en los diálogos que el docente propone.</li> <li>- La función de los recursos es presentar las ideas que deben guiar el diálogo de la clase.</li> </ul>	

#### 4.3.2 Análisis de las reflexiones del docente B<sup>20</sup>

**- Inferencias a partir de la pregunta** *¿Qué objetivos pretendía alcanzar en el desarrollo de la sesión de clase?*

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
En primer lugar, que los alumnos diferenciaron las formas no personales de las formas personales del verbo. - Además, que valoraran la importancia de las mismas para la formación de estructuras mayores con sentido completo y, sobre todo, el uso adecuado de las formas no personales del verbo en la lengua y el habla nicaragüense.	¿Qué objetivo macro perseguía el docente B?  El docente B buscaba que sus alumnos comprendieran adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de la asignatura que imparte.	Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte.	- Propósito del proceso enseñanza-aprendizaje Rol del docente

**- Presuposiciones a partir de la pregunta** *¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?*

Afirmaciones del docente	presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Creo que fue importante realizar la socialización entre todos de las respuestas de la guía y las aclaraciones sobre las dudas al respecto.	La socialización permitió el intercambio de conocimientos entre los alumnos.  Los alumnos no comprendieron bien el documento y el docente aclaró esas ideas desconocidas.	La socialización permite el intercambio de conocimiento entre los alumnos.  Cuando los estudiantes no comprenden por sí mismos un material teórico, el docente debe aclarar las dudas.	Aprendizaje  Adquisición del conocimiento

**- Inferencias a partir de la pregunta** *¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?*

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Creo que fue importante realizar la socialización entre todos de las respuestas de la guía y las aclaraciones sobre las	Es un deber de los estudiantes responder las guías que el docente B orienta para que ellos aprendan.	Los docentes deben orientar guías de estudio que permitan el aprendizaje de las teorías de los cursos.	Aprendizaje  Rol del estudiante  Rol del docente

<sup>20</sup> Ver instrumento llenado por el docente en anexos

dudas al respecto. Estas actividades permiten conocer si han realizado el trabajo. involucrar a todos los alumnos, incluso a los que no han contestado la guía.			
--	--	--	--

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué acciones de mi rol docente considero que debo mejorar? ¿Por qué?***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Es necesario permitir que los alumnos participen más en la pizarra, esto logra que haya atención más individualizada y visual [...]	La participación en la pizarra permitirá que todos vean el proceso de resolución de los ejercicios de la guía, lo cual ayudará a todos a aprender cómo resolver los ejercicios.	La observación de resolución de ejercicios es una manera para adquirir dicha habilidad.	- Aprendizaje - metodología
[...] también, de ser posible, incentivarlos más para que todos contesten la guía antes de la clase.	Los estudiantes deben responder la guía para adquirir el conocimiento necesario para aportar al desarrollo de la clase.	Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos.	- metodología - Rol del alumno - Aprendizaje

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Qué acciones de mi rol docente considero que debo mejorar? ¿Por qué?***

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Es necesario permitir que los alumnos participen más en la pizarra, esto logra que haya atención más individualizada y visual, posiblemente la falta de tiempo y cantidad de alumnos no me permite desarrollar esta actividad; - también, de ser posible, incentivarlos más para que todos contesten la guía antes de la clase.	¿Qué es lo que el docente B debe mejorar?  Su capacidad para lograr que sus alumnos hagan las tareas que los llevarán a la comprensión de la teoría.	Un maestro debe lograr que sus estudiantes lean los materiales orientados y llevarlos a que solucionen ejercicios.	- Rol del docente - metodología

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía sobre su desempeño en la clase? ¿Por qué?***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
En su mayoría resultan alumnos aplicados, es una parte muy importante para desarrollar los contenidos.	Los alumnos resultan aplicados porque leen los materiales teóricos orientados y, por ello, pueden responder las preguntas que el docente D hace a lo largo de la clase.	Un alumno aplicado es aquel que realiza las tareas orientadas por el docente para lograr su aprendizaje, entre estas, leer los materiales orientados por su maestro.	Rol del alumno

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía sobre su desempeño en la clase? ¿Por qué?***

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
- En su mayoría resultan alumnos aplicados, es una parte muy importante para desarrollar los contenidos. - Realizan las tareas, colaboran con sus compañeros, revisan sus materiales, participan en clase y me gusta esto de ellos. - Lástima que no todos participan igual.	¿Qué expectativa tenía el docente B de sus estudiantes?  Esperaba que todos hubieran seguido su orientación de leer el material para que todos aportarán a la clase con preguntas y ejemplificaciones	Los estudiantes deben leer los materiales orientados por el docente para hacer aportaciones que hagan que las clases progresen.	Rol del alumno

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué deberían mejorar los estudiantes de la clase observada para obtener mejores aprendizajes en el futuro?***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Deberían estudiar completas las guías [...]	El estudio completo de las guías contribuirá a la comprensión de la teoría y aumentar su participación en las clases.	Los estudiantes deben responder las guías para aprender. Estas guías son un medio para que procuren comprender distintos aspectos teóricos seleccionados por el docente por su importancia.	- Recursos - metodología - Rol del alumno

Sería excelente que los estudiantes se automotivaran y desarrollaran un estudio independiente de mejor calidad.	Los estudiantes deberían leer los materiales teóricos de la clase siempre y tratar de comprenderlos.	Un alumno debe leer los materiales teóricos de las asignaturas para asegurar un mejor aprendizaje.	- aprendizaje - Rol del alumno.
---	--	--	------------------------------------

**- Inferencias a partir de las preguntas ¿Qué deberían mejorar los estudiantes de la clase observada para obtener mejores aprendizajes en el futuro?**

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
- Deberían estudiar completas las guías, pero sé que le tiempo ha sido un factor en contra en las últimas semanas y se les han acumulado las evaluaciones. Sería excelente que los estudiantes se automotivaran y desarrollaran un estudio independiente de mejor calidad.	¿Qué es un mejor aprendizaje para el docente C?  La comprensión de la teoría presente en los materiales de estudio.	Un estudiante alcanza un aprendizaje satisfactorio si comprende la teoría de los materiales de estudio.	-aprendizaje

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
La participación espontánea de los alumnos, la colaboración en clase entre los compañeros y con la docente, la aclaración de dudas, la entrega de las tareas por parte de la mayoría.	El docente B gusta que sus estudiantes sean espontáneos con él y que tengan confianza de hablar en su clase con él y sus compañeros, así como de hacerles preguntas. Por tanto, la imagen que este maestro	Un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar una cercanía con ellos, de tal manera que lo consideren un amigo.  El docente es quien conocer mejor los	Relación maestro-estudiante

	<p>piensa que proyecta es la de alguien amable, casi un amigo de los estudiantes.</p> <p>Es positivo que el docente cumpla su papel de aclarador del conocimiento, así como que los estudiantes cumplan con las orientaciones del maestro.</p> <p>Los alumnos que participaron junto con el docente B aportaron todos a desarrollar el tema de la sesión de clase.</p>	<p>contenidos y su labor es compartir este conocimiento con los estudiantes. Los estudiantes tienen la obligación realizar las orientaciones que el docente orienta.</p> <p>Todos los participantes de la clase (alumnos y maestro) deben desarrollar el contenido de la asignatura.</p>	
--	--	--	--

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué cambios puedo hacer en futuras clases para mejorar la interacción maestro-alumno?***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Permitir que los alumnos expresen sus dudas, lograr una participación más activa en la pizarra o a través de exposiciones, motivarlos a realizar un estudio independiente.	La interacción mejorará si los alumnos participan más en actividades que aseguren su aprendizaje.	Una buena interacción maestro-estudiantes demanda que estos participen de actividades que el maestro propone para que ellos alcancen su aprendizaje.	Relación maestro estudiantes

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Considero que las estrategias didácticas empleadas fueron efectivas?***

Afirmaciones del docente	Inferencias	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Creo que la realización de guías es una muy buena actividad para orientar al alumno antes de la clase. Además, la realización de seminarios, lluvias de ideas y realización de actividades prácticas en colaboración	<p>¿En qué consistió la efectividad de las estrategias empleadas?</p> <p>En que todas ellas permitieron que los estudiantes aprendieran muy bien los contenidos.</p>	Un maestro debe diseñar más de una estrategia que asegure el aprendizaje correcto de los conocimientos de una asignatura.	<p>- Rol del docente</p> <p>- Metodología</p>

con los compañeros permiten el afianzamiento de los contenidos.			
---	--	--	--

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Pude haber utilizado otras estrategias didácticas más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
También se pudieron realizar algunas exposiciones.	Las exposiciones hubieran permitido que los estudiantes expusieran la teoría presente en los materiales de estudio y eso, a su vez, hubiera ayudado a que todos comprendieran mejor.	Las exposiciones de los estudiantes es una buena manera, no solo para que los expositores demuestren el conocimiento adquirido, sino también para que los compañeros entiendan mejor lo expuesto.	Metodología
Y, sobre todo, habría sido muy bueno dejar de repasar tanto la teoría y presentar más actividades prácticas.	Los estudiantes debieron llegar con bastante apropiación de la teoría, pero no fue así.	Es un deber del estudiante apropiarse de los conocimientos teóricos de una asignatura.	Rol del estudiante
Las actividades lúdicas también son muy eficientes en estos casos.	Las actividades lúdicas harán mas entretenido un contenido que es bastante complicado.	El aspecto lúdico ayuda a aminorar el efecto de aburrimiento de los contenidos.	metodología

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Considero que los recursos didácticos empleados fueron efectivos? ¿Por qué?***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Creo que los recursos didácticos fueron limitados, son un poco tradicionales y a veces los más usados por el tiempo disponible.	Se podrían usar otros recursos no tradicionales, pero el tiempo lo impide.	La pizarra es un recurso tradicional que es superado por otros recursos.	Recursos metodológicos



**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Considero que los recursos didácticos empleados fueron efectivos? ¿Por qué?***

Afirmaciones del docente	Inferencias	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Creo que los recursos didácticos fueron limitados, son un poco tradicionales y a veces los más usados por el tiempo disponible. - Son útiles más para los alumnos que ya han realizado un estudio independiente.	¿En qué consiste la utilidad de los recursos tradicionales? Los recursos de ejercitación en la pizarra son útiles para desarrollar más el aprendizaje de aquellas personas que ya han estudiado la teoría.	Una adecuada manera de aprender contenidos prácticos es estudiar de manera independiente la teoría y luego ejercitarla en la pizarra o en guías de trabajo independiente.	- Aprendizaje - Recursos

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Pude haber utilizado otros recursos didácticos más eficientes? ¿Por qué considera que estos otros recursos pudieron haber sido más eficientes?***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Siempre es bueno considerar otras alternativas, unos recursos visuales más llamativos como diapositivas y textos en papelógrafos o cartulinas habrían hecho más interesante el contenido desarrollado, aunado con actividades lúdicas.	Los recursos visuales hubiesen reforzado el aprendizaje de la teoría que se debía poner en práctica en la clase.	Los recursos visuales son de gran utilidad para reforzar el aprendizaje de contenidos teóricos muy complejos.	Recursos metodológicos

**-Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Considero que las estrategias de evaluación empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Sí creo que es muy buena la evaluación de la guía a través de su participación oral y la coevaluación que	La evaluación consistió en comprobar si la guía fue respondida de manera correcta.	Las evaluaciones son efectivas cuando ayudan a constatar el aprendizaje de un contenido teórico.	evaluación

realizaron de las tareas y ejercicios asignados.			
--	--	--	--

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Pude haber utilizado otras estrategias de evaluación más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Otras actividades que permitieran la evaluación individual de la asimilación del contenido también habrían resultado apropiadas como redacción de oraciones breves o realización de sopas de letras y crucigramas.	Las actividades individuales hubieran permitido ver si los alumnos por sí mismos eran capaces de aplicar la teoría estudiada.	Las evaluaciones individuales son útiles para comprobar que cada estudiante ha comprendido un contenido.	evaluaciones

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Considera que hubo un adecuado aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué?***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Hubo más participación en clase; y aunque siempre se entregan las tareas, esta vez las respuestas y actividades de la guía fueron contestadas por completo.	La participación exitosa consistió en ofrecer las respuestas correctas a la guía orientada.	La participación de un estudiante debe mostrar su correcto aprendizaje de los contenidos de una asignatura.	- Aprendizaje
La realización de las actividades para hacer en la clase también fueron completadas satisfactoriamente.	Los estudiantes resolvieron satisfactoriamente los ejercicios propuestos para la clase.	Una manera de comprobar el aprendizaje es orientar la realización de ejercicios que demuestren el dominio de la teoría.	- Rol del docente - Teoría - Adquisición del conocimiento

**- Inferencias a partir de las preguntas** *¿Considera que hubo un adecuado aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué?*

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
<p>Sí, la mayoría asimiló el contenido. El tema desarrollado en la clase resultó ser más fácil que el anterior sobre el verbo y su conjugación.</p> <p>- Hubo más participación en clase; y aunque siempre se entregan las tareas, esta vez las respuestas y actividades de la guía fueron contestadas por completo.</p> <p>- La realización de las actividades para hacer en la clase también fueron completadas satisfactoriamente.</p>	<p>¿Cuáles son las evidencias del aprendizaje?</p> <p>La evidencia es la realización de las actividades que desde su perspectiva diseñó el docente para comprobar el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>El maestro es quien diseña las actividades e instrumentos que permiten comprobar la existencia del aprendizaje.</p>	<p>- evaluación</p> <p>- aprendizaje</p>

**Tabla 10**

*Compilación de las ideas implícitas por cada uno de los elementos del proceso enseñanza- aprendizaje*

Ideas implícitas del docente D	Elementos del proceso enseñanza aprendizaje
<p>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte.</p>	propósito de la educación
<p>- La socialización permite el intercambio de conocimiento entre los alumnos.</p> <p>- Cuando los estudiantes no comprenden por sí mismos un material teórico, el docente debe aclarar las dudas.</p> <p>- la resolución de ejercicios es una manera para adquirir dicha habilidad.</p> <p>- Un alumno aplicado es aquel que realiza las tareas orientadas por el docente para lograr su aprendizaje, entre estas, leer los materiales orientados por su maestro.</p> <p>- Un alumno debe leer los materiales teóricos de las asignaturas para asegurar un mejor aprendizaje.</p>	Elaboración del conocimiento
<p>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos</p>	aprendizaje

<p>teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes deben orientar guías de estudio que permitan el aprendizaje de las teorías de los cursos.</li> <li>- Observar la resolución de ejercicios es una manera para adquirir dicha habilidad.</li> <li>- Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos.</li> <li>- Un alumno aplicado es aquel que realiza las tareas orientadas por el docente para lograr su aprendizaje, entre estas, leer los materiales orientados por su maestro.</li> <li>- Los estudiantes deben responder las guías para aprender. Estas guías son un medio para que procuren comprender distintos aspectos teóricos seleccionados por el docente por su importancia.</li> <li>- Un alumno debe leer los materiales teóricos de las asignaturas para asegurar un mejor aprendizaje.</li> <li>- Un estudiante alcanza un aprendizaje satisfactorio si comprende la teoría de los materiales de estudio.</li> <li>- Es un deber del estudiante apropiarse de los conocimientos teóricos de una asignatura.</li> <li>- La participación de un estudiante debe mostrar su correcto aprendizaje de los contenidos de una asignatura.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte.</li> <li>- Cuando los estudiantes no comprenden por sí mismos un material teórico, el docente debe aclarar las dudas.</li> <li>- Los docentes deben orientar guías de estudio que permitan el aprendizaje de las teorías de los cursos.</li> <li>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes lean los materiales orientados y llevarlos a que solucionen ejercicios.</li> <li>- El docente es quien conocer mejor los contenidos y su labor es compartir este conocimiento con los estudiantes.</li> <li>- Un maestro debe diseñar más de una estrategia que asegure el aprendizaje correcto de los conocimientos de una asignatura.</li> <li>- Una manera de comprobar el aprendizaje es orientar la realización de ejercicios que demuestren el dominio de la teoría.</li> </ul>	<p>Rol del maestro</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes deben orientar guías de estudio que permitan el aprendizaje de las teorías de los cursos.</li> <li>- Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos.</li> </ul>	<p>Rol del alumno</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un alumno aplicado es aquel que realiza las tareas orientadas por el docente para lograr su aprendizaje, entre estas, leer los materiales orientados por su maestro.</li> <li>- Los estudiantes deben responder las guías para aprender. Estas guías son un medio para que procuren comprender distintos aspectos teóricos seleccionados por el docente por su importancia.</li> <li>- Los estudiantes deben leer los materiales orientados por el docente para hacer aportaciones que hagan que las clases progresen.</li> <li>- Un alumno debe leer los materiales teóricos de las asignaturas para asegurar un mejor aprendizaje.</li> <li>- Los estudiantes tienen la obligación realizar las orientaciones que el docente orienta.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar una cercanía con ellos, de tal manera que lo consideren un amigo.</li> <li>- Todos los participantes de la clase (alumnos y maestro) deben desarrollar el contenido de la asignatura.</li> <li>- Una buena interacción maestro-estudiantes demanda que estos participen de actividades que el maestro propone para que ellos alcancen su aprendizaje.</li> </ul>	relación alumno-maestro
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La socialización permite el intercambio de conocimiento entre los alumnos</li> <li>- Observar la resolución de ejercicios es una manera para adquirir dicha habilidad.</li> <li>- Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos.</li> <li>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes lean los materiales orientados y llevarlos a que solucionen ejercicios.</li> <li>- Los estudiantes deben responder las guías para aprender. Estas guías son un medio para que procuren comprender distintos aspectos teóricos seleccionados por el docente por su importancia.</li> <li>- Todos los participantes de la clase (alumnos y maestro) deben desarrollar el contenido de la asignatura.</li> <li>- Un maestro debe diseñar más de una estrategia que asegure el aprendizaje correcto de los conocimientos de una asignatura.</li> <li>- Una adecuada manera de aprender contenidos prácticos es estudiar de manera independiente la teoría y luego ejercitarla en la pizarra o en guías de trabajo independiente</li> <li>- El aspecto lúdico ayuda a aminorar el efecto de aburrimiento de los contenidos.</li> <li>- Las exposiciones de los estudiantes es una buena manera, no solo para que los expositores demuestren</li> </ul>	metodología

el conocimiento adquirido, sino también para que los compañeros entiendan mejor lo expuesto.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las evaluaciones son efectivas cuando ayudan a constatar el aprendizaje de un contenido teórico.</li> <li>- Las evaluaciones individuales son útiles para comprobar que cada estudiante ha comprendido un contenido.</li> <li>- La participación de un estudiante debe mostrar su correcto aprendizaje de los contenidos de una asignatura.</li> <li>- Una manera de comprobar el aprendizaje es orientar la realización de ejercicios que demuestren el dominio de la teoría.</li> <li>- El maestro es quien diseña las actividades e instrumentos que permiten comprobar la existencia del aprendizaje.</li> </ul>	evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La pizarra es un recurso tradicional que es superado por otros recursos.</li> <li>- Una adecuada manera de aprender contenidos prácticos es estudiar de manera independiente la teoría y luego ejercitarla en la pizarra o en guías de trabajo independiente.</li> <li>- Los recursos visuales son de gran utilidad para reforzar el aprendizaje de contenidos teóricos muy complejos.</li> </ul>	Recursos

#### 4.3.2 Análisis de las reflexiones del docente C<sup>21</sup>

**- Presuposiciones a partir de la pregunta *¿Qué objetivos pretendía alcanzar en el desarrollo de la sesión de clase?***

Afirmaciones del docente	presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
[...] de manera general, mi propósito era simplificar la teoría y aplicarla mediante los ejercicios que diseñé, por ello primero presento el consolidado de la información que ellos leyeron previamente, ejemplifico y luego dirijo la resolución de la guía.	El docente C presupone que la teoría es muy difícil para los estudiantes, por ello, procede a simplificarla para que los alumnos la comprendan y la apliquen en la resolución de ejercicios.	Un docente debe tener en cuenta que hay teoría muy difícil para los alumnos, por ello debe simplificarla y hacerla concreta mediante ejemplos.	Rol del docente

<sup>21</sup> Ver instrumento llenado por el docente en anexos

**- Inferencias a partir de la pregunta** *¿Qué objetivos pretendía alcanzar en el desarrollo de la sesión de clase?*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>- [...] pretendía realizar el cierre de la Unidad I: El enunciado y la oración, e introducir la Unidad II: La estructura del grupo verbal predicado. Por ello, me propuse mostrar el uso que tienen los enunciados en la vida cotidiana [...]</p> <p>- [...] uno de mis objetivos era aclarar que el verbo no solamente ocupa la posición preverbal.</p> <p>- Por último, de manera general, mi propósito era simplificar la teoría y aplicarla mediante los ejercicios que diseñé, por ello primero presento el consolidado de la información que ellos leyeron previamente, ejemplifico y luego dirijo la resolución de la guía</p>	<p>¿Cuál era el gran objetivo que buscaba el docente C?</p> <p>Una comprensión de la teoría tal como está establecida en la información proporcionada por la docente en materiales de lectura.</p>	<p>Es un propósito de los docente que los alumnos comprendan la teoría presente en los textos.</p>	<p>- Propósito del proceso enseñanza-aprendizaje</p> <p>- Rol del docente</p>

**- Presuposiciones a partir de la pregunta** *¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>Considero que las constantes preguntas que formulo contribuyen a mantener la atención de los estudiantes, aclarar dudas, consolidar el contenido y despertar inquietudes</p>	<p>El docente C hace preguntas para comprobar si está comprendiendo el contenido de la clase.</p>	<p>Es necesario usar estrategias para comprobar si se están aprendiendo los contenidos.</p>	<p>- Metodología</p> <p>- Evaluación</p>
<p>De igual manera, el proceso guiado de presentar primero la</p>	<p>Los alumnos no trabajan de manera desordenada, el maestro guía de una</p>	<p>El aprendizaje se facilita diseñando clases con una secuencia lógica.</p>	<p>Metodología</p> <p>Función del docente</p>

teoría, cuestionarla por medio de ejercicios de verdadero o falso y la resolución colectiva de ejercicios coadyuva al desarrollo del aprendizaje autónomo	<p>forma lógica el proceso de aprendizaje.</p> <p>El maestro cree que su función es desarrollar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.</p> <p>La resolución colectiva de ejercicios desarrolla el aprendizaje autónomo.</p>	<p>Un maestro debe desarrollar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.</p> <p>El trabajo colectivo ayuda a desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes.</p>	Función del alumno
En ese sentido, trato de asumir el rol de facilitadora, para lo cual insisto en la participación de los alumnos y procuro que se sientan cómodos brindando sus aportes, por eso al final de sus intervenciones realizo valoraciones, como: muy bien, excelente.	Los alumnos necesitan que sus participaciones son valiosas por eso el docente C los estimula después de cada participación.	Los alumnos necesitan un estímulo como una felicitación para sentirse motivados a participar.	metodología

- **Inferencias a partir de la pregunta *¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Considero que las constantes preguntas que formulo contribuyen a mantener la atención de los estudiantes, aclarar dudas, consolidar el contenido y despertar inquietudes. De igual manera, el proceso guiado de presentar primero la teoría, cuestionarla por medio de ejercicios de verdadero o falso y la resolución colectiva de ejercicios coadyuva al desarrollo del aprendizaje autónomo. En ese sentido, trato de asumir el rol de facilitadora [...]	<p>¿En qué consistió el rol de facilitador del que habla el docente C?</p> <p>Facilitar el aprendizaje consistió en presentar una teoría para leer, aclarar las dudas e incorrecciones surgidas de la lectura de ese material, y la aplicación de esa teoría en la resolución grupal (entre alumnos) de ejercicios.</p> <p>¿En qué consistía el aprendizaje en esta clase?</p> <p>En la comprensión correcta de la teoría y su</p>	Facilitar el aprendizaje es ofrecer una teoría a las estudiantes para que ellos la comprendan, aclarar y corregir cuando no lo hacen y brindar ejercicios que refuercen este aprendizaje.	<p>Rol del docente</p> <p>Metodología</p> <p>Formación del conocimiento</p> <p>Aprendizaje</p>



	aplicación en la resolución de ejercicios.		
--	--	--	--

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué acciones de mi rol docente considero que debo mejorar? ¿Por qué?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Durante el transcurso de este semestre pretendo desarrollar más la creatividad para motivar a mis estudiantes	Las clases del docente C carecen del componente de la creatividad, el cual motivaría más a los estudiantes.	La creatividad es un componente que aporta motivación a los estudiantes.	metodología
De igual manera, considero fundamental terminar de aprenderme el nombre de los estudiantes para hacer más personalizada la interacción con ellos	El docente C piensa que en sus clases la interacción de él no está suficientemente personalizada o cercana a los alumnos. Y esta carencia la considera negativa.	En una clase la interacción debe ser personalizada para generar cercanía con los estudiantes.	Interacción maestro-estudiante

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Qué acciones de mi rol docente considero que debo mejorar? ¿Por qué?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Tengo planeado implementar algunas dinámicas para aplicar la teoría y corroborar lo aprendido.	La relación de esta afirmación con la pregunta permite inferir que el rol docente debe mejorar para comprobar de menor manera la comprensión y aplicación de la teoría estudiada.	Un docente debe buscar las mejores estrategias para comprobar de la mejor manera la comprensión y aplicación de la teoría estudiada.	Rol del docente metodología

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía sobre su desempeño en la clase? ¿Por qué?***

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
Considero que los estudiantes pudieron participar aún más aportando ejemplos y formulando preguntas, pero muchos no trajeron resuelto el cuestionario [...]	Los alumnos debieron aportar ejemplos a partir de la teoría leída y hacer preguntas sobre aspectos que no comprendieron de la teoría leída.	Los alumnos deben comprender la teoría ofrecida por un maestro y demostrar su dominio ofreciendo ejemplos ideados por ellos.	Rol del estudiante.
Los alumnos deben ver en el profesor el modelo de valores morales, por tanto, ellos que serán docentes no deberían cometer ese tipo de faltas.	Los alumnos deben poner en práctica un comportamiento que es parte de su profesión docente.	Los alumnos deben adoptar comportamientos que aplicarán en su desempeño profesional.	Aprendizaje

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía sobre su desempeño en la clase? ¿Por qué?***

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
Considero que los estudiantes pudieron participar aún más aportando ejemplos y formulando preguntas [...] También, siempre espero puntualidad [...]	¿Qué expectativas tenía el docente C? Esperaba que hubieran seguido su orientación de leer el material para aportar a la clase con preguntas y ejemplificaciones.	Los estudiantes deben leer los materiales orientados por el docente para hacer aportaciones que hagan que las clases progresen.	Rol del alumno
También, siempre espero puntualidad, porque creo que hay que cambiar esa mentalidad de que los nicaragüenses llegan tarde. Los alumnos deben ver en el profesor el modelo de valores morales, por tanto, ellos que serán docentes no deberían cometer ese tipo de faltas.	¿Por qué el docente les demanda puntualidad a los docentes?  El docente C, además de aportar conocimientos a los estudiantes para su desempeño profesional, también les fomenta comportamientos que igualmente aplicarán en su labor docente	Un docente, además de aportar conocimientos a los estudiantes para su desempeño profesional, también les debe fomentar comportamientos que igualmente aplicarán en su profesión.	Rol del docente

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué deberían mejorar los estudiantes de la clase observada para obtener mejores aprendizajes en el futuro?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Ellos [...] deben reflexionar sobre la importancia de la clase invertida: leer el material teórico en casa y en la clase resolver ejercicios y aclarar las dudas, pues a la semana solo contamos con un encuentro presencial.	La lectura del material teórico, resolver ejercicios y aclarar dudas son actividades orientadas por el docente C para que los estudiantes aprendan.	Un alumno aprenderá si lee la teoría, aclara dudas sobre esta y la ejercita.	Rol del alumno
Por otra parte, en cuanto a aspectos concretos, considero que este grupo de estudiantes deben seguir trabajando en sus actitudes lingüísticas sobre el voseo, puesto que ellos deberán transmitir a sus estudiantes la autoestima por nuestra variante, para lo cual es necesario continuar reforzando la apreciación por el uso del vos.	Los estudiantes deben desarrollar una actitud que debe ser parte de su labor docente.	Los estudiantes deben adoptar en el aula de clases actitudes que serán parte de su profesión.	- Aprendizaje - Rol del alumno

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Qué deberían mejorar los estudiantes de la clase observada para obtener mejores aprendizajes en el futuro?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
- Es fundamental que varios alumnos mejoren la responsabilidad, principalmente el cumplimiento de las horas de estudio independiente y la resolución de tareas. - Ellos deben reflexionar sobre la importancia de la clase invertida: leer el material teórico en casa	¿Qué expectativa no cumplieron los estudiantes?  Los estudiantes no hicieron el esfuerzo por comprender por sí mismos la comprensión de la teoría mediante una lectura de esta.	Los estudiantes pueden comprender la teoría de los libros de texto solo con leerla. Si les quedan dudas, estas serán aclaradas posteriormente por el docente.  Un estudiante alcanza un aprendizaje satisfactorio si comprende la teoría de los materiales de estudio	- Rol del alumno  - Metodología  - aprendizaje

y en la clase resolver ejercicios y aclarar las dudas, pues a la semana solo contamos con un encuentro presencial.	¿Qué es un mejor aprendizaje?  La comprensión de la teoría presente en los materiales de estudio		
--	--	--	--

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Uno de los aspectos positivos que identifiqué es que trato a todos con equidad, cordialidad y respeto.	El docente C considera correcto su trato hacia los estudiantes.	Los maestros deben tener un trato equitativo, cordial y respetuoso hacia sus estudiantes.	Relación maestro-estudiante.
Alterno el uso de usted y de vos como formas de tratamiento, para marcar el respeto y la cercanía, respectivamente	El docente C busca cercanía con sus estudiantes, pero sin que estos le pierdan respeto.	Un docente debe buscar cercanía con sus estudiantes, pero no dejar que estos pierdan el respeto hacia su persona.	Relación maestro-estudiante.
Además, observé hay participación voluntaria de algunos estudiantes, pues no siempre realizo una heteroselección dirigida	Los estudiantes se sienten con la confianza para participar de manera voluntaria en la clase del docente C.	Los maestros deben dar confianza a sus estudiantes para que participen en su clase.	- Rol del maestro -Relación maestro-estudiante.
Asimismo, los insté a quitarse el miedo de hablar y pasar a la pizarra, pues ellos serán maestros y deberán demostrar dominio escénico y seguridad en su discurso.	El docente C los insta a desarrollar en su clase una competencia que los alumnos necesitan en su futuro desempeño docente.	Un maestro debe desarrollar en los estudiantes competencias que necesitan en su futuro desarrollo profesional.	- Aprendizaje - Rol del docente

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>Alterno el uso de usted y de vos como formas de tratamiento, para marcar el respeto y la cercanía, respectivamente. Además, observé hay participación voluntaria de algunos estudiantes, pues no siempre realizo una heteroselección dirigida. Desde el primer día yo les expresé que la clase la realizan ellos, que solamente soy la facilitadora. Asimismo, los insté a quitarse el miedo de hablar y pasar a la pizarra, pues ellos serán maestros y deberán demostrar dominio escénico y seguridad en su discurso. Por ello, es notoria la participación. También, procuro escucharlos atentamente para responder sus inquietudes de manera inmediata</p>	<p>¿Qué es lo positivo que percibe el docente C en sus estudiantes?</p> <p>La participación voluntaria en la cual se aporta al desarrollo de la clase.</p> <p>¿Qué imagen está proyectando el docente C a sus estudiantes?</p> <p>La de un docente cordial, que brinda confianza y seguridad a los estudiantes, que no humillará los estudiantes cuando se equivoquen.</p>	<p>Un docente debe proyectar una imagen cordial que brinde confianza y seguridad a los estudiantes de que no se les humillará cuando se equivoquen.</p> <p>Los estudiantes deben participar de forma voluntaria en las discusiones sobre los temas que pertenecen a un plan de asignatura.</p>	<p>- Relación estudiante-maestro</p> <p>- Rol del alumno</p>

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué cambios puedo hacer en futuras clases para mejorar la interacción maestro-alumno?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>Debo aprenderme los nombres de los estudiantes para promover la participación de los más tímidos mediante preguntas dirigidas, que les permitan</p>	<p>Los estudiantes al ver que su maestro se sabe su nombre sentirán confianza y cercanía con él para participar.</p>	<p>Un maestro debe mostrarse como una figura cercana a sus estudiantes, para ellos sientan la confianza para hablar en la clase.</p>	<p>Interacción estudiantes-maestro</p>

involucrarse de manera activa en la clase.			
--	--	--	--

**- Presuposiciones a partir de las preguntas ¿Considero que las estrategias didácticas empleadas fueron efectivas?**

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Las estrategias que usé fueron la exposición apoyada con recursos tecnológicos, en este caso fue una presentación en Power Point	Apoyar de manera visual la explicación oral de los estudiantes ayudó a que los alumnos captaran las ideas que el maestro deseaba que aprendieran.	Una estrategia para lograr que más estudiantes aprendan mejor las ideas que el docente trasmite es hacerlas visuales por medio de un recurso didáctico.	- Recursos - metodología

**- Inferencias a partir de las preguntas ¿Considero que las estrategias didácticas empleadas fueron efectivas?**

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Inferencias</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Las estrategias que usé fueron la exposición apoyada con recursos tecnológicos, en este caso fue una presentación en Power Point [...] Todos estos elementos contribuyen a que los alumnos con distintas formas de aprendizaje tengan la oportunidad de aprender ya sea visual o auditivamente.	Esta pregunta en relación con la interrogante hecha y en vinculación con los objetivos enunciados en la respuesta a la primera pregunta permiten inferir que los recursos estaban al servicio de que los alumnos comprendieran mejor los contenidos teóricos de la lección.	Los recursos didácticos sirven para ayudar a que los contenidos se comprendan de mejor manera.	- Recursos didácticos - Formación del conocimiento

- **Presuposiciones a partir de las preguntas** *¿Puede haber utilizado otras estrategias didácticas más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?*

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
[...] podría usar el diario de clase como una estrategia metacognitiva, que les permita reflexionar de manera individual sobre sus conocimientos.	La reflexión sobre sus conocimientos ayudará a mejorar su aprendizaje.	Los estudiantes mejoran su aprendizaje si reflexionan sobre los conocimientos que poseen.	

- **Presuposiciones a partir de las preguntas** *¿Considero que los recursos didácticos empleados fueron efectivos? ¿Por qué?*

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
Este tiempo se aprovecha en la resolución de los ejercicios y en mayor ejemplificación.	Más tiempo para resolución de ejercicios y mayor ejemplificación permitirá mejor aprendizaje de la teoría.	La teoría se aprende bien si hay bastante ejercitación y ejemplificación.	

- **Inferencias a partir de las preguntas** *¿Considero que los recursos didácticos empleados fueron efectivos? ¿Por qué?*

Afirmaciones del docente	Inferencias	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
- El uso del data show es una herramienta visual que facilita el aprendizaje a aquellos que aprenden mediante imágenes, colores, etc.[...] - De igual manera cuento con un grupo en Google Classroom donde ellos pueden revisar las diapositivas que proyecté cada día y les comparto enlaces para complementar la teoría y la práctica.	¿En qué consiste la efectividad de los recursos mencionados por el docente C?  La efectividad consiste en una mejor comprensión de la teoría que el maestro presenta y para profundizar en el conocimiento de la teoría.	Los recursos didácticos son útiles para una mejor comprensión de la teoría y para que los alumnos tengan acceso a más teoría.	- Recursos didácticos - Formación del aprendizaje

- **Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Puede haber utilizado otros recursos didácticos más eficientes? ¿Por qué considera que estos otros recursos pudieron haber sido más eficientes?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Hay recursos en línea como Kahoot y Wheel of names que pude haber implementado para evaluar el aprendizaje al final de la clase y promover la participación, pero lamentablemente no contamos con la requerida conexión a internet	Las herramientas serían útiles para comprobar el aprendizaje de la teoría.	La evaluación incluye la comprobación del aprendizaje de la teoría estudiada.	evaluación

- **Inferencias a partir de las preguntas *¿Puede haber utilizado otros recursos didácticos más eficientes? ¿Por qué considera que estos otros recursos pudieron haber sido más eficientes?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
También, podría haberles presentado un video que resuma la información de manera más visual. En clases anteriores he usado infografías para explicar procedimientos. Este recurso es muy importante porque permite usar elementos verbales escritos e imágenes que los refuercen.	¿Por qué serían más efectivas los recursos mencionados? La información teórica resumida y presentada de forma visual se aprenda de manera más fácil, y por más alumnos.	Los recursos que se presentan de manera resumida y en formato visual (esquemas) ayudan a comprender mejor la teoría y que más estudiantes comprendan la información.  El docente debe resumir la información y transformarla a esquemas visuales.	- Recursos  - Rol del docente



- **Presuposiciones a partir de las preguntas** *¿Considero que las estrategias de evaluación empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
[...] en la sesión anterior estuve revisando los cuadernos para corroborar la resolución del cuestionario y luego procedimos a la discusión de ese contenido.	El cuestionario permitió revisar si la teoría fue comprendida de manera correcta.	La evaluación formativa incluye comprobar si la teoría está siendo comprendida.	evaluación

- **Inferencias a partir de las preguntas** *¿Considero que las estrategias de evaluación empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
- Las evaluaciones que realicé fueron formativas [...]. - En este sentido utilicé las preguntas para corroborar la comprensión del contenido. - Sin embargo, en la sesión anterior estuve revisando los cuadernos para corroborar la resolución del cuestionario y luego procedimos a la discusión de ese contenido.	¿Qué fue efectivo en las estrategias de evaluación? La efectividad consistió en corroborar el correcto aprendizaje de la teoría proporcionada por el docente C.	La evaluación debe permitir corroborar el aprendizaje del contenido teórico de una asignatura.	- Evaluación - Formación del conocimiento.

**- Inferencias a partir de las preguntas** *¿Puede haber utilizado otras estrategias de evaluación más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Las dos estrategias de evaluación formativa que utilicé fueron la formulación de preguntas y resolución de ejercicios de manera colectiva. Estas permiten que los alumnos vayan reflexionando sobre la teoría y aplicar ese conocimiento en la práctica	¿Qué genera la reflexión en los estudiantes?  El esfuerzo mental por contestar correctamente las preguntas y por resolver correctamente los ejercicios ayuda a la reflexión.	La reflexión del estudiante se genera en sus intentos por comprender la teoría y resolver ejercicios.	- Formación del conocimiento
- Sin embargo, en el transcurso del semestre implementar otras estrategias como el buzón de sugerencias, que les permita expresar sus comentarios sobre algún aspecto de la clase o dudas sobre algún aspecto del tema. - Esas dudas podría aclararlas al inicio de la siguiente sesión.	¿Por qué es el docente quién aclara las dudas a los estudiantes?  Los estudiantes al no haber comprendido por sí mismos la teoría necesitan del maestro para aclarar aspectos que fueron muy complejos para ellos.	En las teorías de las asignatura hay aspectos muy complejos que los maestros deberán aclarar a los estudiantes.	- Rol del docente  - Formación del conocimiento

**- Presuposiciones a partir de las preguntas** *¿Considera que hubo un adecuado aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué?*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Gracias a la formulación de preguntas, tanto con las dirigidas como con las preguntas abiertas a toda la clase, pude identificar que hay un adecuado aprendizaje de los conocimientos	Las respuestas correctas o incorrectas de los estudiantes evidencian el aprendizaje de los estudiantes.	El aprendizaje se evidencia en la respuesta correcta o incorrecta de preguntas hechas por el docente.	- evaluación - aprendizaje - formación del conocimiento

[...] la resolución colectiva de ejercicios garantiza autonomía en el aprendizaje, pues son ellos quienes van dando la solución y yo únicamente cumplo mi rol como facilitadora.	El trabajo en grupo permitirá que la solución de los ejercicios este mediado por el conocimiento que cada estudiante posee a partir de la teoría leída.	El trabajo en grupo permite que los estudiantes intercambien los conocimientos que cada uno ha adquirido en la lectura de materiales.	- Formación del conocimiento - Metodología
--	---	---	---

**- Inferencias a partir de las preguntas** *¿Considera que hubo un adecuado aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué?*

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
Además, la resolución colectiva de ejercicios garantiza autonomía en el aprendizaje, pues son ellos quienes van dando la solución y yo únicamente cumplo mi rol como facilitadora. De esta manera, los estudiantes se sienten verdaderos partícipes y no únicamente receptores.	¿Cómo se logró la autonomía de los discentes?  La autonomía se logró gracias al seguimiento de una lógica establecida por la lectura del material teórico, y la resolución grupal de ejercicios que demandaron la aplicación de la teoría sin la mediación del maestro.	La autonomía en el estudiantes se puede lograr orientando lecturas autónomas de materiales y la resolución independiente de la mediación del maestro.	Aprendizaje  metodología

**Tabla 11.**

*Compilación de las ideas implícitas por cada uno de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje*

	propósito del proceso enseñanza-aprendizaje
- Los estudiantes mejoran su aprendizaje si reflexionan sobre los conocimientos que poseen. - La reflexión del estudiante se genera en sus intentos por comprender la teoría y resolver ejercicios. - En las teorías de las asignatura hay aspectos muy complejos que los maestros deberán aclarar a los estudiantes.	Elaboración del conocimiento

<ul style="list-style-type: none"> <li>- El trabajo en grupo permite que los estudiantes intercambien los conocimientos que cada uno ha adquirido en la lectura de materiales.</li> <li>- La autonomía en el estudiantes se puede lograr orientando lecturas autónomas de materiales y la resolución independiente de la mediación del maestro.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un propósito de los docente que los alumnos comprendan la teoría presente en los textos.</li> <li>- Es necesario usar estrategias para comprobar si se están aprendiendo los contenidos.</li> <li>- Los alumnos deben adoptar comportamientos que aplicarán en su desempeño profesional.</li> <li>- Los estudiantes pueden comprender la teoría de los libros de texto solo con leerla. Si les quedan dudas, estas serán aclaradas posteriormente por el docente.</li> <li>- Un estudiante alcanza un aprendizaje satisfactorio si comprende la teoría de los materiales de estudio.</li> <li>- Un maestro debe desarrollar en los estudiantes competencias que necesitan en su futuro desarrollo profesional.</li> <li>- El aprendizaje se evidencia en la respuesta correcta o incorrecta de preguntas hechas por el docente.</li> </ul>	aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un docente debe tener en cuenta que hay teoría muy difícil para los alumnos, por ello debe simplificarla y hacerla concreta mediante ejemplos.</li> <li>- Es un propósito de los docente que los alumnos comprendan la teoría presente en los textos.</li> <li>- Un maestro debe desarrollar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.</li> <li>- El trabajo colectivo ayuda a desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes.</li> <li>- Un docente debe buscar las mejores estrategias para comprobar de la mejor manera la comprensión y aplicación de la teoría estudiada.</li> <li>- Un docente, además de aportar conocimientos a los estudiantes para su desempeño profesional, también les debe fomentar comportamientos que igualmente aplicarán en su profesión.</li> <li>- Los estudiantes pueden comprender la teoría de los libros de texto solo con leerla. Si les quedan dudas, estas serán aclaradas posteriormente por el docente.</li> <li>- Un maestro debe desarrollar en los estudiantes competencias que necesitan en su futuro desarrollo profesional.</li> <li>- El docente debe resumir la información y transformarla a esquemas visuales.</li> <li>- En las teorías de las asignatura hay aspectos muy complejos que los maestros deberán aclarar a los estudiantes.</li> </ul>	Rol del docente
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos deben comprender la teoría ofrecida por un maestro y demostrar su dominio ofreciendo ejemplos ideados por ellos.</li> </ul>	Rol del alumno

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes deben leer los materiales orientados por el docente para hacer aportaciones que hagan que las clases progresen.</li> <li>- Un alumno aprenderá si lee la teoría, aclara dudas sobre esta y la ejercita.</li> <li>- Los estudiantes deben adoptar en el aula de clases actitudes que serán parte de su profesión.</li> <li>- Un estudiante alcanza un aprendizaje satisfactorio si comprende la teoría de los materiales de estudio.</li> <li>- Los estudiantes deben participar de forma voluntaria en las discusiones sobre los temas que pertenecen a un plan de asignatura.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En una clase la interacción debe ser personalizada para generar cercanía con los estudiantes.</li> <li>- Los maestros deben tener un trato equitativo, cordial y respetuoso hacia sus estudiantes.</li> <li>- Un docente debe buscar cercanía con sus estudiantes, pero no dejar que estos pierdan el respeto hacia su persona.</li> <li>- Los maestros deben dar confianza a sus estudiantes para que participen en su clase.</li> <li>- Un docente debe proyectar una imagen cordial que brinde confianza y seguridad a los estudiantes de que no se les humillará cuando se equivoquen.</li> <li>- Un maestro debe mostrarse como una figura cercana a sus estudiantes, para ellos sientan la confianza para hablar en la clase.</li> </ul>	relación maestro-estudiante
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es necesario usar estrategias para comprobar si se están aprendiendo los contenidos.</li> <li>- El aprendizaje se facilita diseñando clases con una secuencia lógica.</li> <li>- Un maestro debe desarrollar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.</li> <li>- Los alumnos necesitan un estímulo como una felicitación para sentirse motivados a participar.</li> <li>- Facilitar el aprendizaje es ofrecer una teoría a las estudiantes para que ellos la comprendan, aclarar y corregir cuando no lo hacen y brindar ejercicios que refuercen este aprendizaje.</li> <li>- La creatividad es un componente que aporta motivación a los estudiantes.</li> <li>- Los estudiantes pueden comprender la teoría de los libros de texto solo con leerla. Si les quedan dudas, estas serán aclaradas posteriormente por el docente.</li> <li>- Un docente debe buscar las mejores estrategias para comprobar de la mejor manera la comprensión y aplicación de la teoría estudiada.</li> <li>- Un estudiante alcanza un aprendizaje satisfactorio si comprende la teoría de los materiales de estudio.</li> <li>- La autonomía en el estudiantes se puede lograr orientando lecturas autónomas de materiales y la resolución independiente de la mediación del maestro.</li> </ul>	metodología

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una estrategia para lograr que más estudiantes aprendan mejor las ideas que el docente trasmite es hacerlas visuales por medio de un recurso didáctico</li> <li>- El trabajo en grupo permite que los estudiantes intercambien los conocimientos que cada uno ha adquirido en la lectura de materiales.</li> <li>- La teoría se aprende bien si hay bastante ejercitación y ejemplificación.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es necesario usar estrategias para comprobar si se están aprendiendo los contenidos.</li> <li>- La evaluación incluye la comprobación del aprendizaje de la teoría estudiada.</li> <li>- La evaluación formativa incluye comprobar si la teoría está siendo comprendida.</li> </ul> <p>La evaluación incluye la comprobación del aprendizaje de la teoría estudiada.</p> <p>La evaluación debe permitir corroborar el aprendizaje del contenido teórico de una asignatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje se evidencia en la respuesta correcta o incorrecta de preguntas hechas por el docente.</li> </ul>	evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una estrategia para lograr que más estudiantes aprendan mejor las ideas que el docente trasmite es hacerlas visuales por medio de un recurso didáctico</li> <li>- Los recursos didácticos son útiles para una mejor comprensión de la teoría y para que los alumnos tengan acceso a más teoría.</li> </ul> <p>El docente debe resumir la información y transformarla a esquemas visuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los recursos que se presentan de manera resumida y en formato visual (esquemas) ayudan a comprender mejor la teoría y que más estudiantes comprendan la información.</li> </ul>	

### 4.3.3 Análisis de las reflexiones del docente D<sup>22</sup>

- **Presuposiciones a partir de la pregunta *¿Qué objetivos pretendía alcanzar en el desarrollo de la sesión de clase?***

Afirmaciones del docente	presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
- El objetivo principal que me propongo en cada clase es contagiar el entusiasmo por la literatura mediante el comentario ameno de una pieza literaria y sus relaciones con otras obras culturales, de modo que se entienda que la obra literaria encuentra su sentido más acabado dentro de un contexto cultural determinado, que es el universo al que pertenece.	Era importante que los estudiantes comprendieran que la obra encuentra su sentido más acabado dentro de un contexto cultural determinado, que es el universo al que pertenece.	Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica	Propósito del proceso enseñanza-aprendizaje  Rol del docente  Aprendizaje
En la sesión grabada, en particular, me propuse que los estudiantes se dieran cuenta de que el cuento no es un formato al que los escritores tengan que obedecer, sino que la libertad creadora puede transgredir las formas tradicionales de expresión estética[...]	Era importante que los estudiantes comprendieran que el cuento no es un formato al que los escritores tengan que obedecer, sino que la libertad creadora puede transgredir las formas tradicionales de expresión estética.	Igual que arriba	Igual que arriba
Además del aspecto estético, también pretendía comentar las implicaciones filosóficas o la forma en que el texto desautomatiza la realidad, característica que vuelve a este texto una forma de cuestionar la seguridad de una realidad que damos por garantizada. De este	Era importante que los estudiantes comprendieran las implicaciones filosóficas del texto, la capacidad del texto de desautomatizar la realidad y que el cuento es un medio para suscitar la reflexión.	Igual que arriba	Igual que arriba

<sup>22</sup> Ver instrumento llenado por el docente en anexos

modo, el cuento en estudio es un medio para suscitar la reflexión			
---	--	--	--

**- Inferencias a partir de la pregunta** *¿Qué objetivos pretendía alcanzar en el desarrollo de la sesión de clase?*

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El objetivo principal que me propongo en cada clase es contagiar el entusiasmo por la literatura mediante el comentario ameno de una pieza literaria y sus relaciones con otras obras culturales.</li> <li>- Esta es mi meta, digamos, didáctica.</li> <li>- Hay una meta personal y que no considero menos importante: mi autorrealización. No imparto clases como una mera forma de ganarme la vida, sino que disfruto cada sesión en la que me permito expresar el goce estético a través del diálogo con los estudiantes.</li> </ul>	<p>¿Por qué el docente D propone otra meta más allá de lo didáctico?</p> <p>Considera que tiene que haber beneficios tanto para los alumnos como para el docente.</p>	La educación o el acto educativo beneficia o debe beneficiar tanto a alumnos como a docentes.	Propósito de la educación

**- Presuposiciones a partir de la pregunta** *¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?*

Afirmaciones del docente	presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza- aprendizaje
Siempre procuro que la clase sea un diálogo y no una exposición unilateral.	La exposición unilateral no es adecuado en el rol docente,	El rol del docente no es adecuado si se parte de la exposición unilateral.	rol docente



El comentario del cuento empezó con una pregunta a los estudiantes y de ahí la clase se desarrolló de acuerdo a las participaciones y las aclaraciones que yo hacía sobre las intervenciones que podían llevar a alguna falta de interpretación.	Las faltas de interpretación de los estudiantes se solucionaron con las aclaraciones del docente.	Las interpretaciones incorrectas de los estudiantes se solucionan con las aclaraciones del docente.	- rol docente - metodología - Formación del docente
Considero que el hecho de haber instado a la retroalimentación contribuyó a que los estudiantes se involucraran en la clase y pudieran expresar su propia interpretación del cuento o comentar sobre las aclaraciones brindadas por el docente.	Son acciones positivas que los estudiantes se involucren en las clases, es decir, que participen, así como la capacidad de crear sus propias interpretaciones del cuento.  Son positivos los comentarios hechos a las aclaraciones del docente.  El docente respeta las interpretaciones de los alumnos.	Los estudiantes deben participar en las discusiones entabladas por los docentes. Además, deben ser capaces de crear interpretaciones autónomas.  Los alumnos pueden aportar a las aclaraciones hechas por los docentes.  Los docentes deben respetar las interpretaciones de los alumnos.	Rol del alumno  Rol del docente

- Inferencias a partir de la pregunta *¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?*

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
Considero que el hecho de haber instado a la retroalimentación contribuyó a que los estudiantes se involucraran en la clase y pudieran expresar su propia interpretación del cuento o comentar sobre las aclaraciones brindadas por el docente. Me ha parecido que por	¿Cuál fue el aprendizaje obtenido por los estudiantes?  El aprendizaje obtenido fue alcanzar su propia interpretación del cuento.	Un aprendizaje necesario es dominar aspectos teórico-práctico de las asignaturas.	Aprendizaje

esta razón la clase fue enriquecedora.			
--	--	--	--

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué acciones de mi rol docente considero que debo mejorar? ¿Por qué?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Usualmente soy insensible con los alumnos que no participan, es decir que estoy tan enfocado en los alumnos participativos que no advierto que hay estudiantes que quizá no siguen la explicación o el sentido del diálogo.	Los estudiantes que siguen la explicación del docente y el sentido del diálogo están actuando mejor que aquellos que no han podido.  El maestro D siente que debe hacer participar a los alumnos que no siguen su explicación o que no entienden el sentido del diálogo.	Los alumnos sobresalientes entienden las explicaciones del docente y son capaces de involucrarse en los diálogos que este inicia.  Los maestros deben hacer participar a los estudiantes que no han podido seguir la explicación del maestro o seguir el sentido del diálogo que él inicia.	Rol del estudiante  Rol del docente
Un uso frecuente de la pizarra permitirá seguir la explicación o el diálogo de una forma más fácil, pues en general el comentario gira en torno a una idea o una proposición.	Resaltar por escrito la idea que guía la explicación o el diálogo ayudará a los estudiantes.	Los estudiantes deben captar la idea central que el docente quiere comunicar o a partir de la cual este genera diálogos.  Los maestros deben dejar claro a sus estudiantes la idea central de lo que quieren explicar o partir de la cual desarrollan diálogos.	Rol del estudiante  Rol del docente.

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Qué acciones de mi rol docente considero que debo mejorar? ¿Por qué?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Usualmente soy insensible con los alumnos que no participan, es decir que estoy tan enfocado en los alumnos participativos que no advierto que hay estudiantes que quizá no siguen la explicación o el sentido del diálogo. Debo observar más de cerca aquellos alumnos que mantienen un perfil bajo y que casi siempre no cumplen las expectativas en las evaluaciones.	<p>Pregunta generadora:</p> <p>¿Cuáles serían las expectativas de las evaluaciones que no se cumplen?</p> <p>La evaluación considera la capacidad de alumno de seguir las explicaciones del maestro y de captar el sentido de los diálogos para integrarse en ellos.</p>	La evaluación del estudiante contempla su capacidad para seguir las explicaciones del maestro y de captar el sentido de los diálogos para integrarse en ellos.	evaluación

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía sobre su desempeño en la clase? ¿Por qué?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Aunque hubo al inicio algunos desaciertos sobre la pregunta inicial, pues no tenían claro el concepto de “argumento” y tuve que explicarlo;	La explicación sirvió para que los estudiantes se aclararan sobre el concepto argumento.	La explicación del maestro sirve para que los estudiantes se aclaren cuando no tienen un concepto bien informado.	Rol del maestro Formación del conocimiento
por otra parte noté algunas supersticiones que tenían que ver con el pretendido carácter premonitorio de los sueños.	Estas supersticiones y creencias de los estudiantes interfieren con el aprendizaje que deben lograr en el aula de clases.	Las supersticiones y creencias de los estudiantes interfieren con el aprendizaje que deben obtener en la clase.	Formación del conocimiento

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía sobre su desempeño en la clase? ¿Por qué?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
En términos generales la respuesta es afirmativa, pues estuvieron muy proactivos e interesados. Noté que hubo entusiasmo y estuvieron desinhibidos	¿Qué expectativas tenía el docente de sus estudiantes? El docente espera alumnos proactivos, interesados, entusiasmados y desinhibidos.	Un buen desempeño de los estudiantes se evidencia en interés por las temáticas, en su proactividad, entusiasmo y desinhibición en las clases.	Rol del estudiante

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué deberían mejorar los estudiantes de la clase observada para obtener mejores aprendizajes en el futuro?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
[...] la formación universitaria debe culminar con un profesional con criterios propios y no con alguien cuya capacidad sea solamente repetir lo que ha visto en clase, ya que los libros de formación o la voz del maestro serían una suerte de autoridad dogmática.	Un alumno carente de criterio propio y que solo repite la voz del maestro y de los textos no es un modelo de estudiante para el docente D.	Un buen estudiante es aquel que tiene criterio propio y que no solo repita lo dicho por el maestro o los libros de textos.	Formación del conocimiento  Rol del estudiante
Deberían ser intelectualmente más independientes, más autodidactas e investigar por sus medios e iniciativas sobre todo lo que pudiera ayudarlos a comprender mejor la obra literaria, no solo para hacer que las sesiones de clase sean más enriquecedoras, sino para que su formación individual no dependa de un plan de estudios ni de la perspectiva, a veces	Seguir un plan de estudios y las perspectivas del docente no aseguran el aprendizaje idóneo en el estudiante.	El aprendizaje del estudiante no depende de un plan de estudios o de las perspectivas del docente.	Aprendizaje  Formación del conocimiento

parcial y aun desacertada, del docente			
---	--	--	--

**- Inferencias a partir de las preguntas ¿Qué deberían mejorar los estudiantes de la clase observada para obtener mejores aprendizajes en el futuro?**

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
Deberían ser intelectualmente más independientes, más autodidactas e investigar por sus medios e iniciativas sobre todo lo que pudiera ayudarlos a comprender mejor la obra literaria, no solo para hacer que las sesiones de clase sean más enriquecedoras [...]	¿Qué son mejores aprendizajes?  Comprender mejor la obra literaria es un mejor aprendizaje	Un mejor aprendizaje es dominar las metas prácticas de una asignatura.	Aprendizaje

**- Presuposiciones a partir de las preguntas ¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?**

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
Aunque no tuvieran la respuesta correcta a las preguntas que yo hacía, participaron sin timidez alguna	Los alumnos deben ofrecer respuestas correctas.	Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas correctas de los alumnos.	- Evaluación - aprendizaje
Por lo tanto, se puede deducir que el grado de confianza es, si no excelente, al menos aceptable	La confianza contribuyó al buen desarrollo de la clase.	Debe existir un grado de confianza entre el maestro y los estudiantes.	Relación maestro-estudiante.
Por otra parte, mostraban buen sentido del humor cuando yo hacía algún comentario que no fuera estrictamente académico con el fin de mantener la amenidad de la clase.	El docente desea presentarse como una figura amigable.	El docente debe presentarse ante sus estudiantes como una <b>figura</b> amigable.	Relación maestro-estudiante.

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Los alumnos fueron espontáneos. Aunque no tuvieran la respuesta correcta a las preguntas que yo hacía, participaron sin timidez alguna. Por lo tanto, se puede deducir que el grado de confianza es, si no excelente, al menos aceptable. Por otra parte, mostraban buen sentido del humor cuando yo hacía algún comentario que no fuera estrictamente académico con el fin de mantener la amenidad de la clase.	<p>¿Qué tipo de respuestas de los estudiantes hacia el docente fueron consideradas positivas por este?</p> <p>El docente D gusta que sus estudiantes sean espontáneos con él y que tengan confianza de hablar en su clase.</p> <p>¿Qué reacciones le gusta al docente provocar en sus estudiantes?</p> <p>El docente G le gusta crear una atmósfera que le de confianza a los estudiantes para hablar.</p>	El docente debe crear una atmósfera que permita a los estudiantes sentir confianza de hablar.	Relación maestro-estudiante.

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Qué cambios puedo hacer en futuras clases para mejorar la interacción maestro-alumno?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Considero que lo viable sería aprender sus nombres de memoria para dirigirles preguntas [sic] y de esta manera instarlos a que reflexionen y participen.	<p>Aprender los nombres de los alumnos creará un ambiente de cercanía con sus estudiantes.</p> <p>El docente D espera que sus alumnos reflexionen sus respuestas en la clase.</p>	<p>Los docentes deben crear un ambiente de cercanía con sus estudiantes.</p> <p>La reflexión es necesaria en los alumnos en el aula de clase.</p>	<p>Relación maestro – estudiante.</p> <p>Rol del estudiante.</p>

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Qué cambios puedo hacer en futuras clases para mejorar la interacción maestro-alumno?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
[...] hay integrantes que se reservan la palabra y cuyos nombres desconozco. Considero que lo viable sería aprender sus nombres de memoria para dirigirles preguntas y de esta manera instarlos a que reflexionen y participen. Ello tendría un impacto notable en la cantidad de alumnos que se integrarían en las discusiones de la clase.	¿Por qué el docente D desea que todos los alumnos que no participan se integren a la clase?  Para el docente D todos los alumnos deben participar en la clase	En una clase se espera que todos los estudiantes participen.	Rol del estudiante

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Considero que las estrategias didácticas empleadas fueron efectivas?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
La estrategia que usualmente aplico es dirigir preguntas grupales y aclarar, comentar o explicar el contenido de la clase a partir de las nociones que los alumnos dominan.	El docente D toma en cuenta las nociones de los alumnos para desarrollar su clase.	Las nociones que los alumnos dominan son conocimientos que se debe conocer para aclararlos y explicar teniéndolos en cuenta.	metodología
También noté que de no haber preguntado por el argumento del cuento, la noción misma de argumento no habría sido aclarada, pues según las primeras participaciones algunos alumnos no tenían definido este concepto	Era necesario sacar de su error a los estudiantes.	Los estudiantes traen nociones erradas que deben ser aclaradas.	- Rol del docente  - Formación del conocimiento

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Considero que las estrategias didácticas empleadas fueron efectivas?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Inferencias</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
También noté que de no haber preguntado por el argumento del cuento, la noción misma de argumento no habría sido aclarada, pues según las primeras participaciones algunos alumnos no tenían definido este concepto. Luego la clase giró en torno a la particularidad del cuento “La noche bocarriba”, que consistía precisamente en una trasgresión del argumento tradicional. Para ello me serví de algunas analogías que sirvieron para ilustrar el esquema argumentativo del relato.	¿Qué propósitos tenía el docente en esta clase?  El docente D pretendía que comprendieran características del cuento leído en clases.	Un objetivo de una clase es que los estudiantes comprendan los aspectos teórico-prácticos de un contenido.	aprendizaje

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Pude haber utilizado otras estrategias didácticas más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
No más eficientes, pero sí complementarias, como la explicación a través de esquemas diseñados con antelación.	El docente D considera que las ideas sobre la interpretación de la obra literaria pueden ser comprendidas de manera exitosa con sus explicaciones.	La explicación es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los contenidos de una clase.	- Metodología  - Formación del conocimiento



- **Presuposiciones a partir de las preguntas** *¿Considero que los recursos didácticos empleados fueron efectivos? ¿Por qué?*

Afirmaciones del docente	Presuposición	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
<p>Pienso que para los objetivos de la clase no se necesitaban más que algunas circunstancias mínimas que garantizaran un diálogo fluido, ya que la lección se trataba sobre las ideas estéticas implícitas en un cuento.</p>	<p>El maestro D piensa que sentó las bases para el diálogo con sus estudiantes.</p>	<p>Un maestro debe sentar las bases para el diálogo a partir de preguntas y aclaraciones.</p>	<p>- metodología</p>
<p>Aunque confieso no haber utilizado en todo su provecho medios como la pizarra, donde pude escribir algunas ideas clave para la comprensión de la clase o para que el diálogo pudiera ser seguido por todos</p>	<p>La pizarra permitiría poner ideas claves que los alumnos deben seguir para integrarse al diálogo.</p>	<p>Un maestro debe proporcionar ideas de manera clara, apoyado en una pizarra, que los alumnos deben seguir para comprender el contenido de una asignatura.</p>	<p>Rol del docente Formación del conocimiento</p>

**- Inferencias a partir de las preguntas** *¿Considero que los recursos didácticos empleados fueron efectivos? ¿Por qué?*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Inferencias</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>Pienso que para los objetivos de la clase no se necesitaban más que algunas circunstancias mínimas que garantizaran un diálogo fluido, ya que la lección se trataba sobre las ideas estéticas implícitas en un cuento.</p> <p>Aunque confieso no haber utilizado en todo su provecho medios como la pizarra, donde pude escribir algunas ideas clave para la comprensión de la clase o para que el diálogo pudiera ser seguido por todos</p>	<p>¿Qué recurso considera necesario para su clase el docente D?</p> <p>El docente D piensa que el único recurso que necesita para lograr sus objetivos es la pizarra.</p>	<p>La pizarra es el único recurso que necesita un maestro.</p>	<p>Recursos</p>

**- Presuposiciones a partir de las preguntas** *¿Pude haber utilizado otros recursos didácticos más eficientes? ¿Por qué considera que estos otros recursos pudieron haber sido más eficientes?*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
<p>Pude haber llevado a cabo una exposición mediante diapositivas o medios audiovisuales, pero no creo que esto hubiera contribuido con la clase más que para ponerle algún matiz lúdico.</p>	<p>La clase no necesitaba del matiz lúdico que ofrecen los recursos como diapositivas o medios audiovisuales.</p>	<p>Los recursos audiovisuales solo ofrecen un recurso lúdico, por ello, no contribuyen al aprendizaje ya completo que ofrece la explicación oral del docente.</p>	<p>Recursos</p>
<p>Quizá el uso de otros recursos en las clases de literatura, como los audiovisuales, sea de gran utilidad en algunos</p>	<p>Los recursos audiovisuales sirven para mostrar contenidos complementarios que ayuden a una mejor</p>	<p>Los recursos audiovisuales sirven para complementar la presentación de</p>	<p>Recursos</p>

casos excepcionales, por ejemplo, cuando se exponen algunas equivalencias entre las artes plásticas y la literatura o cuando un debate o entrevista tocan y aclaran aspectos esenciales sobre el tema en estudio.	comprensión de los temas de la asignatura.	contenidos una asignatura.	
Quizá suene “tradicional”, pero no me parece que las clases tengan que ser un reality show para ser entretenidas, en todo caso, no es garantía que algunos medios alternativos didácticos vayan a ser de provecho para todos.	El docente D no considera que para los objetivos de sus clases sean necesarios los recursos didácticos, pues estos solo aportan alejar el aburrimiento de las clases.	Los recursos audiovisuales deben respaldar las explicaciones del docente, cualquier otra función de los recursos no aporta al aprendizaje de los estudiantes.	Recursos
La transmisión de estos conocimientos no me parece que tengan que ser entretenidos y fáciles, no hay que confundir el entusiasmo y la pasión por el conocimiento con la trivialización y aun la vulgarización de la enseñanza.	No hay método o estrategia para facilitar el aprendizaje de los contenidos aludidos sin trivializarlos.	Facilitar el aprendizaje de ciertos contenidos implica la trivialización de estos contenidos, es decir, no serán aprendidos verdaderamente.	Aprendizaje.

**- Inferencias a partir de las preguntas *¿Puede haber utilizado otros recursos didácticos más eficientes? ¿Por qué considera que estos otros recursos pudieron haber sido más eficientes?***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
Además cada vez se atacan los métodos aburridos o tradicionales en nombre de una educación no tradicional cuya eficacia es cuestionable, sobre todo cuando nos referimos a la educación superior. No me imagino a nadie que estudie en un centro de estudios superiores sin aburrirse en alguna medida [...] La tolerancia al aburrimiento es un elemento inherente a la disciplina, la tolerancia al aburrimiento es precisamente una de las diferencias entre un niño y un adulto.	¿Por qué los estudiantes de educación superior deben aceptar el aburrimiento como un componente ineludible del proceso de aprendizaje?  Los estudiantes de educación superior deben aprender contenidos aunque estos les resulten tediosos, ya no es la motivación intrínseca a esos contenidos, sino la obligación de aprenderlos porque son parte de su formación profesional.	En la educación superior no todos los contenidos deben aprenderse por motivación intrínseca ya que es obligatorio aprenderse una cantidad de contenidos que son parte de la formación profesional.	Aprendizaje

**- Presuposiciones a partir de las preguntas *¿Considero que las estrategias de evaluación empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
[...] quizá la lección también haya participado de una diagnosis, pues según algunas intervenciones pude notar que había nociones que no eran utilizadas con propiedad, y que eran un precedente exigido para la clase, ese	Las nociones que tenían los estudiantes antes de la clase no eran correctas, por eso, se aclararon.	Los estudiantes llegan al aula de clases con nociones incorrectas que el docente debe corregir.	- Rol del docente - aprendizaje - formación del conocimiento

hecho me hizo tomar algo de tiempo en aclarar dichas nociones			
Buena parte de los estudiantes jugó un papel activo en la clase, misma que se desarrolló a partir de los conocimientos de los alumnos, no del docente.	Fue muy positivo que la clase se desarrollara a partir de los conocimientos de los estudiantes.	Las clases se deben desarrollar a partir del conocimiento de los estudiantes.	- metodología  - Formación del conocimiento

- **Inferencias a partir de las preguntas *¿Considero que las estrategias de evaluación empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.***

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Inferencia</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
En realidad solo tuve en cuenta un tipo de evaluación formativa, que consistió en el diálogo, la retroalimentación y el comentario. Sin embargo, quizá la lección también haya participado de una diagnosis, pues según algunas intervenciones pude notar que había nociones que no eran utilizadas con propiedad, y que eran un precedente exigido para la clase, ese hecho me hizo tomar algo de tiempo en aclarar dichas nociones.	¿Qué relación tiene con evaluación el hecho de que el maestro D que el docente haya hecho?  El docente evaluó lo correcto o incorrecto de los conocimientos previos de los estudiantes y con esa información aclaró los conocimientos errados.	Se debe evaluar si los conocimientos con que llegan los estudiantes son correctos o incorrectos con el fin de corregir los conocimientos errados.	- Evaluación  - Formación del conocimiento
Ideas presentes en las respuestas a preguntas anteriores: - [...] la clase se desarrolló de acuerdo a las participaciones y las aclaraciones que yo hacía sobre las intervenciones que podían llevar a alguna falta de interpretación.	¿Qué entiende el maestro por un papel activo en los estudiantes?  Relación la respuesta de a esta pregunta con ideas expuesta en respuestas anteriores, el docente D considera un papel activo el hecho de que los estudiantes se	Un alumno activo es aquel que participan en las discusiones o diálogos iniciados por el maestro.	Rol del alumno

<p>- [...] los estudiantes se involucraran en la clase y pudieran expresar su propia interpretación del cuento o comentar sobre las aclaraciones brindadas por el docente.</p> <p>- [...] es decir que estoy tan enfocado en los alumnos participativos que no advierto que hay estudiantes que quizá no siguen la explicación o el sentido del diálogo.</p> <p>- En términos generales la respuesta es afirmativa, pues estuvieron muy proactivos e interesados. Noté que hubo entusiasmo y estuvieron desinhibidos.</p> <p>- Los alumnos fueron espontáneos. Aunque no tuvieran la respuesta correcta a las preguntas que yo hacía, participaron sin timidez alguna.</p> <p>Idea presente en la respuesta a esta pregunta:</p> <p>Buena parte de los estudiantes jugó un papel activo en la clase, misma que se desarrolló a partir de los conocimientos de los alumnos, no del docente</p>	<p>integrarán al diálogo iniciado y dirigido por él.</p>		
---	--	--	--

**- Presuposiciones a partir de las preguntas** *¿Pude haber utilizado otras estrategias de evaluación más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
De haber aplicado otra estrategia, digamos sumativa, el aprendizaje habría sido menos adecuado, ya que estábamos ante la lectura de un cuento que desafiaba toda forma de lectura tradicional de enfrentar una obra literaria y requería aclaraciones muy específicas.	Una estrategia sumativa no hubiera evaluado de manera acertada la lectura del cuento leído en la clase.	La evaluación sumativa no evalúa aprendizajes que incluyen interpretaciones complejas y que no son unívocas.  Hay aprendizajes que por no ser unívocos no se adaptan a la evaluación sumativa.	Evaluación

**- Presuposiciones a partir de las preguntas** *¿Considera que hubo un adecuado aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué?*

<b>Afirmaciones del docente</b>	<b>Presuposición</b>	<b>Modelo mental compartido</b>	<b>Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje</b>
No podría responder de forma categórica a esta pregunta, ya que no apliqué ningún tipo de evaluación sumativa, además algunos estudiantes tuvieron un papel pasivo y contemplativo durante la discusión.	Solo la evaluación sumativa le daría certeza de un adecuado aprendizaje de los estudiantes.  No fue posible medir el aprendizaje de los alumnos que no hablaron.	la evaluación sumativa sirve para detectar con certeza el aprendizaje de los estudiantes.  Si los alumnos no hablan no es posible saber si aprendieron.	Evaluación  aprendizaje
Puedo afirmar, sin embargo, que quienes participaron contaron con una nueva forma de valorar la literatura, en particular el cuento y el autor estudiados	Hubo un adecuado aprendizaje de los alumnos que contaron con una nueva forma de valorar la literatura, en particular el cuento y el autor estudiados	El aprendizaje consiste en adquirir nuevos conocimientos o nuevas formas de ver asuntos ya conocidos.	Aprendizaje

**- Inferencias a partir de las preguntas** *¿Considera que hubo un adecuado aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué?*

Afirmaciones del docente	inferencia	Modelo mental compartido	Elemento del proceso enseñanza-aprendizaje
<p>Varias de las participaciones consistían en una reafirmación de algunas aclaraciones de mi parte, ello demuestra un adecuado aprendizaje. Algo que debo agregar es que esta pregunta me hace valorar la recapitulación o resumen al final de la clase y hacer algunas preguntas dirigidas, ya que sería un indicador objetivo del nivel de aprendizaje adquirido por los estudiantes.</p>	<p>¿Qué le permitiría constatar las preguntas?</p> <p>En parte si, al igual que otros estudiantes, había alumnos capaces de reafirmar algunas aclaraciones del docente.</p>	<p>Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docente.</p>	<p>Evaluación</p> <p>Formación del conocimiento</p>

**Tabla 12**

*Compilación de las ideas implícitas por cada uno de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje*

Ideas implícitas del docente D	Elementos del proceso enseñanza aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica.</li> <li>- La educación o el acto educativo beneficia o debe beneficiar tanto a alumnos como a docentes.</li> </ul>	<p>propósito del proceso enseñanza-aprendizaje</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las interpretaciones incorrectas de los estudiantes se solucionan con las aclaraciones del docente.</li> <li>- La explicación del maestro sirve para que los estudiantes se aclaren cuando no tienen un concepto bien formado.</li> <li>- Las supersticiones y creencias de los estudiantes interfieren con el aprendizaje que deben obtener en la clase.</li> <li>- Un buen estudiante es aquel que tiene criterio propio y que no solo repita lo dicho por el maestro o los libros de textos.</li> </ul>	<p>Formación del conocimiento</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje del estudiante no depende de un plan de estudios o de las perspectivas del docente.</li> <li>- Las nociones que los alumnos dominan son conocimientos que se debe conocer para aclararlos y explicar teniéndolos en cuenta.</li> <li>- Los estudiantes traen nociones erradas que deben ser aclaradas.</li> <li>- La explicación es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los contenidos de una clase.</li> <li>- Un maestro debe proporcionar ideas de manera clara, apoyado en una pizarra, que los alumnos deben seguir para comprender el contenido de una asignatura.</li> <li>- En la educación superior no todos los contenidos deben aprenderse por motivación intrínseca ya que es obligatorio aprenderse una cantidad de contenidos que son parte de la formación profesional.</li> <li>- Las clases se deben desarrollar a partir del conocimiento de los estudiantes.</li> <li>- Los estudiantes llegan al aula de clases con nociones incorrectas que el docente debe corregir.</li> <li>- Se debe evaluar si los conocimientos con que llegan los estudiantes son correctos o incorrectos con el fin de corregir los conocimientos errados.</li> <li>- Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docente</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica.</li> <li>- Un aprendizaje necesario es dominar aspectos teórico-práctico de las asignaturas.</li> <li>- El aprendizaje del estudiante no depende de un plan de estudios o de las perspectivas del docente.</li> <li>- Un mejor aprendizaje es dominar las metas prácticas de una asignatura.</li> <li>- Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas correctas de los alumnos.</li> <li>- Facilitar el aprendizaje de ciertos contenidos implica la trivialización de estos contenidos, es decir, no serán aprendidos verdaderamente.</li> <li>- En la educación superior no todos los contenidos deben aprenderse por motivación intrínseca ya que es obligatorio aprenderse una cantidad de contenidos que son parte de la formación profesional.</li> </ul>	aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica.</li> <li>- El rol del docente no es adecuado si se parte de la exposición unilateral.</li> </ul>	Rol del maestro

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las interpretaciones incorrectas de los estudiantes se solucionan con las aclaraciones del docente.</li> <li>- Los estudiantes deben participar en las discusiones entabladas por los docentes.</li> <li>- Los docentes deben respetar las interpretaciones de los alumnos.</li> <li>- Los maestros deben hacer participar a los estudiantes que no han podido seguir la explicación del maestro o seguir el sentido del diálogo que él inicia.</li> <li>- Los maestros deben dejar claro a sus estudiantes la idea central de lo que quieren explicar o partir de la cual desarrollan diálogos.</li> <li>- Un maestro debe sentar las bases para el diálogo a partir de preguntas y aclaraciones.</li> <li>- La explicación del maestro sirve para que los estudiantes se aclaren cuando no tienen un concepto bien informado</li> <li>- Los estudiantes traen nociones erradas que deben ser aclaradas</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes deben participar en las discusiones entabladas por los docentes. Además, deben ser capaces de crear interpretaciones autónomas.</li> <li>- Los alumnos pueden aportar a las aclaraciones hechas por los docentes.</li> <li>- Los alumnos sobresalientes entienden las explicaciones del docente y son capaces de involucrarse en los diálogos que este inicia.</li> <li>- Los estudiantes deben captar la idea central que el docente quiere comunicar o a partir de la cual este genera diálogos.</li> <li>- Un buen desempeño de los estudiantes se evidencia en interés por las temáticas, en su proactividad, entusiasmo y desinhibición en las clases.</li> <li>- Un buen estudiante es aquel que tiene criterio propio y que no solo repite lo dicho por el maestro o los libros de textos.</li> <li>- La reflexión es necesaria en los alumnos en el aula de clase.</li> <li>- En una clase se espera que todos los estudiantes participen.</li> <li>- Un alumno activo es aquel que participan en las discusiones o diálogos iniciados por el maestro.</li> </ul>	Rol del alumno
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debe existir un grado de confianza entre el maestro y los estudiantes.</li> <li>- El docente debe presentarse ante sus estudiantes como una figura amigable.</li> <li>- El docente debe crear una atmósfera que permita a los estudiantes sentir confianza de hablar.</li> <li>- Los docentes deben crear un ambiente de cercanía con sus estudiantes.</li> </ul>	relación alumno-maestro
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las interpretaciones incorrectas de los estudiantes se solucionan con las aclaraciones del docente.</li> </ul>	metodología

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las nociones que los alumnos dominan son conocimientos que se debe conocer para aclararlos y explicar teniéndolos en cuenta.</li> <li>- La explicación es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los contenidos de una clase.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación del estudiante contempla su capacidad para seguir las explicaciones del maestro y de captar el sentido de los diálogos para integrarse en ellos.</li> <li>- Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas correctas de los alumnos.</li> <li>- Se debe evaluar si los conocimientos con que llegan los estudiantes son correctos o incorrectos con el fin de corregir los conocimientos errados.</li> <li>- La evaluación sumativa no evalúa aprendizajes que incluyen interpretaciones complejas y que no son unívocas.</li> <li>- Hay aprendizajes que por no ser unívocos no se adaptan a la evaluación sumativa.</li> <li>- la evaluación sumativa sirve para detectar con certeza el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- Si los alumnos no hablan no es posible saber si aprendieron.</li> <li>-El aprendizaje consiste en adquirir nuevos conocimientos o nuevas formas de ver asuntos ya conocidos.</li> <li>- Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docente</li> </ul>	<p>evaluación</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un maestro debe proporcionar ideas de manera clara, apoyado en una pizarra, que los alumnos deben seguir para comprender el contenido de una asignatura.</li> <li>- La pizarra es el único recurso que necesita un maestro.</li> <li>- Los recursos audiovisuales solo ofrecen un recurso lúdico, por ello, no contribuyen al aprendizaje ya completo que ofrece la explicación oral del docente.</li> <li>- Los recursos audiovisuales sirven para complementar la presentación de contenidos una asignatura.</li> <li>- Los recursos audiovisuales deben respaldar las explicaciones del docente, cualquier otra función de los recursos no aporta al aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>	

## 5. Resultados

### 5.1 Introducción a los resultados

Los siguientes resultados provienen de los datos producidos en los tres instrumentos analizados (metáforas, relatos y reflexiones) cruzados con la información del marco teórico con el fin de descubrir los modelos pedagógicos vinculados con las ideas de los cuatro docentes consultados.

Es muy importante aclarar que los resultados deben entenderse como la presentación de las ideas que de manera predominante aparecen en la mente de los docentes consultados. Dicho de otra manera estos resultados muestran las ideas que más definen el pensamiento de estos docentes. De tal manera que las nociones ausentes se pueden entender como ideas ausentes en la mente de estos maestros o ideas con aparición esporádica y, por ello, no definitorias de su pensamiento.

También debe aclararse que la información que muestra el pensamiento de los docentes ha sido procesada y sintetizada para su presentación en esta sección. Si se observó en el análisis de los tres instrumentos, las afirmaciones de los docentes fueron transformadas por el investigador para acercarlas a las ideas de los modelos pedagógicos. Esta transformación origina los metatextos.

A propósito de este concepto, en el marco de un estudio lingüístico, se aplica una serie de procedimientos a fin de lograr un meta-texto analítico, en el que el texto original aparecerá “transformado”. Esa transformación se da a partir de reglas definidas, teóricamente justificadas. El metatexto conserva los núcleos temáticos del texto base. La diferencia entre texto y metatexto es que este último las ideas están aglutinadas por significados explícitos o categorías. (Reguera, 2008)

Por tanto, la información que se utiliza en este apartado para vincular el pensamiento de los docentes con los modelos pedagógicos no son las informaciones literales expresadas por los cuatro docentes consultados, sino el metatexto que se produjo a partir de las ideas que ellos expresaron. El metatexto, a su vez, fue objeto de un proceso de análisis de dos momentos. El primero la agrupación de ideas similares, las cuales luego se sintetizaron para crear un

cuestionario de confirmación, el cual sirvió para saber si los cuatro docentes consultados estaban de acuerdo con las ideas de los metatextos. Este doble proceso se puede apreciar en anexos.

En el cuestionario los maestros podían elegir tres opciones: nada de acuerdo, parcialmente de acuerdo, de acuerdo. Solo las ideas que se marcaron con las últimas dos opciones se utilizaron para generar estos resultados. De esa manera, cumplimos con el criterio de confirmabilidad, el cual consiste en los hallazgos del investigador sean confirmados por los entrevistados (Mendizábal, 2006).

Sobre el cuestionario de confirmación<sup>23</sup> se deben hacer dos aclaraciones. La primera que no todos los metatextos pasaron al cuestionario de confirmación, ya que hubiese sido un instrumento demasiado extenso. Sin embargo, en el cuestionario no falta información puesto que se partió de la afinidad entre los diferentes metatextos se relacionan; por ello, las afirmaciones presentes en el cuestionario representan a todos los metatextos. La segunda que cada cuestionario de confirmación era personalizado porque estos se obtuvieron de las afirmaciones de cada docente. Solo se repitieron algunos ítems en los cuatro cuestionarios con el fin de constatar algunas relaciones de los docentes con los modelos pedagógicos.

En las siguientes tablas en la primera columna se muestra el metatexto ya sintetizado, y en la segunda columna los metatextos tal como aparecieron en el cuestionario de confirmación.

La última columna presenta las ideas de los modelos pedagógicos que se vinculan con los diferentes metatextos. Esta vinculación muestra, entonces, la afinidad que los docentes consultados tienen con cada uno de los modelos pedagógicos.

---

<sup>23</sup> Consultar cuestionarios en anexos

## 5.2 Modelos pedagógicos vinculados al docente A

### Propósito del acto educativo

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
<p>- La educación es un espacio en el que tienen cabida los deseos, aspiraciones, la imaginación y la creatividad.</p> <p>- El salón de clases es un espacio para algo más que el contenido de la clase.</p> <p>- La escuela y, por tanto, la labor del docente es un lugar para que los alumnos obtengan la confianza de que puede lograr cualquier objetivo que se propongan en la vida.</p> <p>- La escuela debe ser un lugar que ayude a los alumnos a convertirse en personas que desarrollen todo su potencial y alcancen distintas metas en su vida.</p>	<p>La educación es un acto en el que tienen cabida los deseos, aspiraciones, la imaginación y la creatividad. (de acuerdo)</p> <p>La escuela y, por tanto, la labor del docente es un lugar para que los alumnos obtengan la confianza de que puede lograr cualquier objetivo que se propongan en la vida. (de acuerdo)</p> <p>La escuela debe ser un lugar que ayude a los alumnos a convertirse en personas que desarrollen todo su potencial y alcancen distintas metas en su vida. (de acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Para Rogers (1969) la meta de la educación debería ser [...] crear una persona [...] completamente funcional que vive plenamente en y con sus sentimientos y reacciones, siente la situación interna y [...] una persona creativa en su vida y en lo que produce.</p> <p>Combs (1997) por su parte asevera que el humanismo se ocupa de la vida interna de las personas, de aquellos aspectos de la experiencia humana que son el dominio afectivo, el cual tiene que ver con lo que nos hace realmente humanos, nuestros sentimientos, actitudes, creencias, valores, el amar, el odiar, tener sueños, aspiraciones</p> <p>Los humanistas creen firmemente que los seres humanos siempre están tratando de alcanzar un alto nivel de salud, bienestar y autosatisfacción. Se cree que aspiran a la mejora continua y a realizar actividades para el bienestar propio y los demás (Untari, 2016),</p>
<p>- La educación, a través del conocimiento, transforma la vida de las personas.</p>	<p>La educación, a través del conocimiento, transforma la vida de las personas. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El modelo de ser humano que debe formar la escuela es la del hombre erudito. Es decir, la persona que ha sido capaz de recoger y memorizar todo el conocimiento científico que la academia ha acumulado y validado. Y es que este conocimiento, se cree, es la llave para la mejoría tanto de la persona como de la sociedad (López y Goñi, 2014).</p>
<p>- La educación aporta progresivamente nuevos conocimientos y habilidades.</p>	<p>El propósito de la educación es aportar progresivamente nuevos conocimientos y habilidades. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El modelo tradicional de carácter academicista hace referencia al ámbito académico, es decir al templo del saber y del</p>

<p>- La guía principal para los propósitos de la clase son los objetivos de un plan de asignatura.</p> <p>- Los estudiantes pueden aprender que los contenidos de una asignatura tienen una utilidad más allá de lo que proponen los planes de asignatura.</p>	<p>- La guía principal para los propósitos de la clase son los objetivos de un plan de asignatura. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>- Los estudiantes pueden aprender que los contenidos de una asignatura tienen una utilidad más allá de lo que proponen los planes de asignatura. (de acuerdo)</p>	<p>conocimiento, así como a la posibilidad de transmitirlos a los discípulos (Di Bartolomeo, 2003).</p> <p><b>CONDUCTISMO:</b> Para el conductismo el propósito de la educación es adquirir conductas o comportamientos del ámbito académico; entre otras, aprender a contar, dictar las tablas, diferenciar un número primo de uno par, simplificar fracciones, deletrear, describir la geografía de un país o la anatomía de alguna parte del cuerpo, nombrar plantas o animales a partir de imágenes, recitar un poema, etc. (Skinner, 1970)</p> <p>Tyler (1973) expresa que los objetivos, por indicar el tipo de cambio que se busca en el estudiante, permiten planificar y desarrollar las actividades didácticas que promuevan dichos cambios. Los objetivos son el punto de partida de la metodología conductista, ya que a partir de los criterios que estos establecen, por una parte, se definen las condiciones o contextos en que los estudiantes deben llevar a cabo las conductas, y, por otra, se planifican las lecciones y las pruebas para evaluar el aprendizaje (Schunk, 2012).</p>
--	---	---

## - Aprendizaje

metatexto	Afirmaciones con las el docente que muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
<p>- Consiste en adquirir nuevos conocimientos y habilidades.</p> <p>-- Los estudiantes pueden aprender que los contenidos de una asignatura tienen una utilidad más allá de lo que proponen los planes de asignatura.</p> <p>- El aprendizaje de un estudiante es dirigido por objetivos enfocados en comprender aspectos teóricos.</p> <p>- Un logro de los alumnos es comprender los contenidos que son parte de los objetivos de una asignatura.</p> <p>- Es necesaria que los alumnos participen</p>	<p>El aprendizaje principal de un estudiante es comprender aspectos teóricos y prácticos de una asignatura (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>Los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje de un contenido si leen más materiales teóricos sobre dicho contenido. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>Los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje de un contenido si leen más materiales teóricos sobre dicho contenido. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El modelo tradicional de carácter academicista hace referencia al ámbito académico, es decir al templo del saber y del conocimiento, así como a la posibilidad de transmitirlos a los discípulos (Di Bartolomeo, 2003).</p> <p><b>CONDUCTISTA:</b> Para el conductismo el propósito de la educación es adquirir conductas o comportamientos del ámbito académico; entre otras, aprender a contar, dictar las tablas, diferenciar un número primo de uno par, simplificar fracciones, deletrear, describir la geografía de un país o la anatomía de alguna parte del cuerpo, nombrar plantas o animales a partir de imágenes, recitar un poema, etc. (Skinner, 1970)</p>
<p>exponiendo ideas que evidencien la comprensión del contenido de la asignatura.</p> <p>- Es posible saber si los estudiantes han aprendido cuando estos se integran a los diálogos iniciados por los docentes. Además, el alumno que participa es un alumno que no ha aprendido.</p> <p>- El maestro debe ser alguien que descubre las capacidades de un estudiante para que este tenga confianza en sí mismo y sea capaz de desarrollarlas.</p>	<p>El aprendizaje central de un estudiante es descubrir sus capacidades para desarrollarlas al máximo. (De acuerdo)</p> <p>Un estudiante demuestra problemas de aprendizaje cuando no es capaz de exponer las ideas leídas en los materiales teóricos orientados por el docente.(Nada de acuerdo)</p> <p>La reflexión del estudiante se genera en sus intentos por comprender la teoría de las disciplinas que estudia. (Nada de acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> El maestro para Maslow (1968) debe ayudar al estudiante a encontrar su estilo, sus aptitudes, sus potencialidades, auxiliarlo para que descubra qué tipo de persona realmente es, para qué sirve, para qué no sirve, qué puede construir con lo que posee.</p> <p>Para Rogers (1969) el maestro debe ayudar a los estudiantes a descubrir sus potencialidades para que estas se manifiesten.</p>



## - Conocimiento y su elaboración

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El conocimiento trasforma la vida de las personas.</li> <li>- El conocimiento es externo a las personas.</li> <li>- Los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje de un contenido si leen más materiales teóricos sobre un contenido.</li> <li>- Muchas veces los estudiantes no son capaces de comprender por sí mismos los contenidos de la asignatura.</li> <li>- Discusiones, debates, conversatorios y paneles son estrategias para lograr que los estudiantes profundicen en los contenidos de las asignaturas.</li> <li>- Las estrategias efectivas son aquellas que permiten que los estudiantes integren su análisis y el conocimiento que han investigado de manera independiente.</li> <li>- El docente debe presentar las ideas que servirán de base para el análisis de los estudiantes.</li> </ul>	<p>El conocimiento trasforma la vida de las personas. (De acuerdo)</p> <p>El conocimiento es externo a las personas. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El modelo de ser humano que debe formar la escuela es la del hombre erudito. Es decir, la persona que ha sido capaz de recoger y memorizar todo el conocimiento científico que la academia ha acumulado y validado. Y es que este conocimiento, se cree, es la llave para la mejoría tanto de la persona como de la sociedad (López y Goñi, 2014).</p> <p><b>CONDUCTISTA:</b> Para el conductismo la mente es como un papel en blanco (la tabula rasa de Locke) donde van imprimiendo sus huellas las impresiones procedentes del mundo externo, como copias de las cosas; el proceso interno se produce cuando las imágenes externas a través de los sentidos se convierten en ideas internas a partir de actos mentales de asociación (Rivas, 2008) Skinner (1970) expresa que el conocimiento es una especie de copia o traslado de la experiencia que el experimentador ha acumulado y que puede sacar de vez en cuando, a medida que recuerda lo que ha aprendido.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos deben guiar las clases, y, por tanto, su aprendizaje.</li> <li>- Los estudiantes pueden desarrollar la interpretación autónoma de textos que se deben estudiar en las clases.</li> </ul>	<p>Los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje de un contenido si leen más materiales teóricos sobre dicho contenido. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional la referencia única es la disciplina (García, 2000). Es decir, los contenidos son saberes conceptuales organizados temáticamente en disciplinas. (Asprelli 2015; Iguíñez, 2015), debido a que estas (historia, geografía, física, arte, etc) transmiten la impronta de un conocimiento permanente (Castro y otros, 2004).</p>
	<p>Hay estudiantes que tienen nulos conocimientos previos para</p>	<p>Bruner (1988), teniendo en cuenta su idea que todo conjunto de conocimientos se procesa en la</p>

	<p>comprender los contenidos de la asignatura. (Nada de acuerdo)</p>	<p>mente a partir de los sistemas de codificación existentes en la persona, afirma que en el estudio del aprendizaje es de capital importancia comprender qué es lo que un organismo ha aprendido. Ausubel, por su parte, en su teoría del aprendizaje significativo propone que para que se produzca el aprendizaje una variable muy importante es la disponibilidad en la estructura cognitiva de ideas subsumidoras que proporcionen un anclaje de los elementos externos en la estructura.</p> <p>Vygotsky (1986) propone que los maestros deben tener en cuenta la zona de desarrollo próximo de los estudiantes con el fin de conducirlos a lo que todavía no saben</p>
--	--	---

**- Rol del alumno**

<b>metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que muestra acuerdo o desacuerdo</b>	<b>Modelo pedagógico</b>
<p>- El alumno aceptará con poca o nula resistencia todo lo que el maestro le desee enseñar. Por tanto, el estudiante no aporta en la construcción de su conocimiento, y para aprender necesita ineludiblemente del maestro.</p> <p>- El maestro es quien elige que aprendizaje desarrollar y el alumno tiene que aceptar sin protestas estos aprendizajes.</p> <p>- Los estudiantes deben aceptar gustosos los aprendizajes que los docentes desean desarrollar.</p> <p>- El alumno debe tener confianza en su maestro para lograr metas en la escuela y fuera de esta. La meta del estudiante es adquirir conocimientos.</p> <p>- Es necesario que los alumnos participen exponiendo ideas que evidencien la comprensión del contenido de la asignatura.</p> <p>- Los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje de un contenido si leen más materiales teóricos sobre un contenido.</p>	<p>Un alumno activo es aquel que participa en las discusiones o diálogos iniciados por el maestro. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>El estudiante no debe mostrar rechazo por los conocimientos o habilidades que el maestro quiere desarrollar en él. (Nada de acuerdo)</p> <p>El estudiante para aprender necesita de la enseñanza del maestro. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> La pedagogía tradicional es la de un modelo centrado en el docente en el que el protagonismo del maestro se impone al del alumno (López y Goñi, 2014). El maestro es el centro del proceso de enseñanza y agente principal de transmisión de conocimientos de forma acabada hacia los alumnos (Acosta, 2005).</p>
<p>- Un alumno que aprovecha la escuela es uno creativo y soñador.</p>	<p>Un alumno que aprovecha la escuela es uno creativo y soñador. (De acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> En el modelo humanista se concibe a las personas dotadas de razón crítica, sensibilidad moral, imaginación creativa, voluntad autónoma y personalidad única (Aloni, 2011). Rogers (1969) expresa que se debe fomentar la creatividad en los estudiantes</p>

<p>- Los alumnos deben ser los protagonistas de la clase.</p> <p>- Los alumnos deben plantear actividades que les permitan guiar su aprendizaje.</p> <p>- Los alumnos deben guiar las clases, y, por tanto, su aprendizaje.</p> <p>- Las clases en las que el docente es el protagonista deben cambiar por clases en la que los alumnos participen más.</p>	<p>Los alumnos deben ser los protagonistas de la clase. (de acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> En el modelo humanista la gran tarea del maestro es lograr que los estudiantes se hagan responsables de su aprendizaje (Rogers, 1969) y para ello hay que guiarlos a encontrar un aprendizaje que nazca de sus necesidades intrínsecas (Maslow, 1965).</p> <p>Para el humanismo, entonces, los alumnos son los que deben otorgar sentido a su propio proceso de aprendizaje. Son ellos los que saben si tienen un aprendizaje significativo o no, y si es lo que se debe aprender es útil o no. Por ello, son ellos quienes deben elegir las tareas y actividades de aprendizaje , desarrollar sus propios métodos, técnicas y planes de estudio para las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con su propia naturaleza (Untari, 2016).</p>
---	--	---

### - Rol del maestro

<b>metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo</b>	<b>Modelo pedagógico</b>
<p>- El maestro es el más privilegiado para comprender el conocimiento.</p> <p>- Él dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>- Él determina los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>-- Un docente puede presentar de manera visual las ideas para que los estudiantes puedan participar satisfactoriamente en los diálogos que el docente propone.</p>	<p>El maestro dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>Un docente debe dejar claras las ideas claves del conocimiento que enseña para que los estudiantes desarrollen su aprendizaje a partir de estas ideas. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> La pedagogía tradicional es la de un modelo centrado en el docente en el que el protagonismo del maestro se impone al del alumno (López y Goñi, 2014). El maestro es el centro del proceso de enseñanza y agente principal de transmisión de conocimientos de forma acabada hacia los alumnos (Acosta, 2005).</p>

<p>La labor del docente es un lugar para que los alumnos obtengan la confianza de que puede lograr cualquier objetivo que se propongan en la vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La juventud (lo no tradicional) la creatividad y la pasión por algo son elementos que un docente debe tener</li> </ul>	<p>El maestro es el encargado de determinar los aprendizajes de los estudiantes. (Nada de acuerdo)</p> <p>El maestro es el más facultado para comprender el conocimiento de las asignaturas. (Nada de acuerdo)</p> <p>La juventud (lo no tradicional) la creatividad y la pasión por algo son elementos que un docente debe tener (Nada de acuerdo)</p>	
<p>Los docentes tienen que establecer vínculos con sus estudiantes y, además, deben conocer qué tipo de persona es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un docente debe ganarse la confianza de sus estudiantes mostrándose como una persona que les muestra sus intereses.</li> <li>- Un docente debe lograr tanto que sus alumnos terminen con excelencia su paso por la escuela como ayudarlos a que alcancen metas profesionales.</li> <li>- Un maestro debe conocer el estado de ánimo de sus estudiantes ya que este influye en su desempeño académico.</li> <li>- Es deber de los docentes asegurar que sus estudiantes encuentren satisfacción en aquello que dedicarán sus vidas.</li> <li>- Un docente debe procurar que sus estudiantes alcancen sus metas en la vida, para ello debe realizar acciones para ayudarlos, además debe motivarlos, darles consejo.</li> <li>- Es posible ir más allá de las metas propuestas en los planes de asignatura para desarrollar habilidades en los estudiantes.</li> </ul>	<p>Los docentes tienen que establecer vínculos con sus estudiantes y, además, deben conocer qué tipo de persona es. (De acuerdo)</p> <p>Un docente debe ganarse la confianza de sus estudiantes mostrándose como una persona que les muestra sus intereses. (De acuerdo)</p> <p>Un docente debe lograr tanto que sus alumnos terminen con excelencia su paso por la escuela como ayudarlos a que alcancen metas profesionales. (Nada de acuerdo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un maestro debe conocer el estado de ánimo de sus estudiantes ya que este influye en su desempeño académico. (De acuerdo)</li> <li>- Es deber de los docentes asegurar que sus estudiantes encuentren satisfacción en aquello que dedicarán sus vidas. (Parcialmente de acuerdo)</li> <li>- Un docente debe procurar que sus estudiantes alcancen sus metas en la vida, para ello debe realizar acciones para ayudarlos, además debe motivarlos, darles consejo. (De acuerdo)</li> </ul>	<p><b>HUMANISTA:</b> Aloni (2011) expresa que para los maestros humanistas la confianza interpersonal es esencial para cualquier éxito educativo, es fundamental ganarse la confianza de los alumnos, hacerles sentir que los profesores están de su lado, y realmente preocupados por su crecimiento y bienestar. Sin confianza, el maestro es percibido como un extraño, como un enemigo opresivo que debe ser tolerado, pero del que nunca se debe escuchar o del que se debe aprender verdaderamente. El maestro debe darse cuenta de los cambios de aspecto o estado de ánimo, leer el lenguaje corporal y los gestos faciales, ofrecer ayuda más allá de las tareas estrictamente académicas, en resumen, manifestaciones auténticas de la humanidad básica y el cuidado pedagógico.</p>

**- Metodología**

<b>metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo</b>	<b>Modelo pedagógico</b>
Los métodos deben surgir de los problemas y retos que se le presenten al docente.	Los métodos deben surgir de los problemas y retos que se le presenten al docente. (De acuerdo)	<b>NINGUNO</b>
- Psicología del aprendizaje, didáctica, metodología están cargados de tecnicismos y abstracciones que no se vinculan con la verdadera práctica en el aula.	Psicología del aprendizaje, didáctica, metodología están cargados de tecnicismos y abstracciones que no se vinculan con la verdadera práctica en el aula. (De acuerdo)	
- No se produce aprendizaje o actitudes favorables en la escuela aplicando una enseñanza basada en el castigo, el regaño, los ceros en conducta y la poca confianza en sus posibilidades expresivas.	No se produce aprendizaje o actitudes favorables en la escuela aplicando una enseñanza basada en el castigo, el regaño, los ceros en conducta y la poca confianza en sus posibilidades expresivas. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Maslow (1968) opina que el estudiante debe sentirse en un ambiente no amenazante y de aceptación que le permita expresarse, actuar, experimentar y hasta cometer errores, todo ello con el fin de dejarse ver cómo realmente es. Ambos autores (Rogers, 1969 y Maslow, 1968) piensan que este tipo de atmósfera es necesaria para que no exista en los alumnos el miedo, la ansiedad, la falsedad y los mecanismos de defensa
- Hablar de asuntos que el docente considera más interesantes que los contenidos de la clase es una manera de acercarse a los estudiantes. - El salón de clases es un espacio para algo más que el contenido de la clase.	Al alumno que se le permite desarrollar lo que le gusta o apasiona en la escuela no tendrá problemas de conducta o de notas (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Desde el humanismo, se piensa que se debe ayudar a los estudiantes a dedicarse a algo que los apasione, a ser honestos consigo mismos y los demás, y alcanzar la autorrealización en sus vidas (Maslow, 1965,1968).

<ul style="list-style-type: none"> <li>- La juventud (lo no tradicional) la creatividad y la pasión por algo son elementos que un docente debe tener.</li> <li>- El docente debe ganarse la confianza de los estudiantes para que estos no tengan problemas de conducta o de notas.</li> <li>- Al alumno que se le permite desarrollar lo que le gusta o apasiona en la escuela no tendrá problemas de conducta o de notas</li> </ul>	<p>Hablar de asuntos que el docente considera más interesantes que los contenidos de la clase es una manera de acercarse a los estudiantes. (Nada de acuerdo)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El diálogo es una estrategia para lograr mejor comprensión de los contenidos de la asignatura.</li> <li>- Actividades como discusiones, debates, conversatorios y paneles se realizan bajo la guía del docente.</li> <li>- Discusiones, debates, conversatorios y paneles son estrategias para lograr que los estudiantes profundicen en los contenidos de las asignaturas.</li> <li>- Las estrategias efectivas son aquellas que permiten que los estudiantes integren su análisis y el conocimiento que han investigado de manera independiente.</li> </ul>	<p>Actividades como discusiones, debates, conversatorios y paneles se realizan bajo la guía del docente. (Parcialmente de acuerdo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusiones, debates, conversatorios y paneles son estrategias para lograr que los estudiantes profundicen en los contenidos de las asignaturas. (De acuerdo)</li> </ul> <p>Los diálogos y discusiones se deben guiar a partir de una idea central establecida por el docente. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> La pedagogía tradicional es la de un modelo centrado en el docente en el que el protagonismo del maestro se impone al del alumno (López y Goñi, 2014). El maestro es el centro del proceso de enseñanza y agente principal de transmisión de conocimientos de forma acabada hacia los alumnos (Acosta, 2005).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos deben plantear actividades que les permitan guiar su aprendizaje.</li> <li>-- Las clases en las que el docente es el protagonista deben cambiar por clases en la que los alumnos participen más.</li> </ul>	<p>Los alumnos deben plantear actividades que les permitan guiar su aprendizaje. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>Las clases en las que el docente es el protagonista deben cambiar por clases en la que los alumnos participen más. (De acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> El maestro humanista debe colaborar con los alumnos para desarrollar sus propios métodos, técnicas y planes de estudio para las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con su propia naturaleza (Unitari, 2016).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente debe presentar las ideas que servirán de</li> </ul>	<p>La explicación oral del maestro es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> En lo concerniente al desarrollo de la clase, el profesor dedica la mayor</p>

base para el análisis de los estudiantes	contenidos de una asignatura. (parcialmente de acuerdo)	parte de sus sesiones a explicaciones teóricas (Di Bartolomeo 2003) acompañadas de mucha repetición (De Zuribia, 2005)
--	---	--

### - Relación maestro-estudiante

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
- Alumno y maestro deben de poner de su parte para que una relación armónica surja de la unión entre ellos. Desde esta óptica habría negociación de lo que se estudiará en el aula de clase.	Alumno y maestro deben de poner de su parte para que una relación armónica surja de la unión entre ellos. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> En el modelo humanista se parte de la idea de que uno no puede gobernar a los demás. Por lo tanto, los profesores y los estudiantes tienen la misma jerarquía en la educación. Los profesores pueden aprender de los alumnos y los alumnos pueden aprender del profesor. Además, el diálogo es imprescindible para lograr los objetivos de aprendizaje (Unitary, 2016)
- El docente es el responsable del aprendizaje, y por ello el estudiante para aprender debe seguir las orientaciones del maestro. La relación es claramente de subordinación del alumno hacia el docente. - El maestro es quien elige que aprendizaje desarrollar y el alumno tiene que aceptar sin protestas estos aprendizajes. - Los alumnos no deben faltarle el respeto a sus maestros. Los estudiantes deben respetar la autoridad de sus docentes.	Alumno y maestro deben negociar lo que se estudiará en el aula de clase. (Nada de acuerdo).	<b>TRADICIONAL:</b> La pedagogía tradicional es la de un modelo centrado en el docente en el que el protagonismo del maestro se impone al del alumno (López y Goñi, 2014)
	Un docente debe ganarse la confianza de sus estudiantes mostrándose como una persona que les muestra sus intereses. (De acuerdo)  Un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar el cercanía con ellos de tal manera que lo consideren un amigo. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Rogers (1969) expresa que profesores y los alumnos son actores iguales en el proceso de aprendizaje. Además, él piensa que es imprescindible que el maestro se muestre en su verdadero ser, no como autoridad o como experto, sino como persona con sentimientos con alegrías y enojos, para que el estudiante sienta seguridad y confianza, cree un clima de libertad, y para



	<p>Un docente debe lograr que sus alumnos participen y que no tengan temor de dar sus opiniones y puntos de vista sobre el tema tratado. (de acuerdo)</p> <p>Los maestros deben ser vistos como un compañero más del salón de clase, pero su autoridad no debe ser quebrantada. (De acuerdo)</p>	<p>que el estudiante también considere los sentimientos del docente y lo vea como alguien que reacciona con emociones y sentimientos ante las actividades de sus alumnos (Rogers, 1969). Rogers (1969) afirma que en la escuela se necesita crear un ambiente de libertad, confianza y creatividad. Maslow (1968), por su parte, opina que el estudiante debe sentirse en un ambiente no amenazante y de aceptación que le permita expresarse, actuar, experimentar y hasta cometer errores, todo ello con el fin de dejarse ver cómo realmente es</p> <p>Aloni (2011) expresa que para los maestros humanistas la confianza interpersonal es esencial para cualquier éxito educativo, es fundamental ganarse la confianza de los alumnos, hacerles sentir que los profesores están de su lado, y realmente preocupados por su crecimiento y bienestar. Sin confianza, el maestro es percibido como un extraño, como un enemigo opresivo que debe ser tolerado, pero del que nunca se debe escuchar o del que se debe aprender verdaderamente, y con el tiempo, si se presenta la oportunidad, incluso "se debe rendir cuentas". Por el contrario, cuando los alumnos confían en el maestro como persona - cuando tienen fe en su honrado cuidado y preocupación por su dignidad, crecimiento y bienestar- se está creando una infraestructura para la buena voluntad y la apertura, la empatía y el respeto mutuo (incluida la preocupación de los alumnos por el propio bienestar de los profesores), para un verdadero diálogo pedagógico y un trabajo educativo significativo.</p>
--	--	--

## - Evaluación

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
<p>-La evaluación se centra en la eficacia del maestro para lograr que el estudiante aprenda.</p> <p>. - El docente debe ganarse la confianza de los estudiantes para que estos no tengan problemas de conducta o de notas.</p> <p>- La evaluación consiste en comprobar que los estudiantes cumplen con las tareas asignadas, así como constatar que comprenden adecuadamente los temas.</p> <p>- La evaluación puede hacerse a sus estudiantes que expresen sus ideas sobre un determinado tema.</p> <p>- Es posible saber si los estudiantes han aprendido cuando estos se integran a los diálogos iniciados por los docentes. Además, el alumno que participa es un alumno que no ha aprendido.</p>	<p>La evaluación se centra en la eficacia del maestro para lograr que el estudiante aprenda. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>La evaluación consiste en constatar que los estudiantes comprenden adecuadamente los temas de las asignaturas de estudio. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>Lo esencial de la evaluación es comprobar si hubo o no hubo aprendizaje de los contenidos y competencias por parte del estudiante. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional se evalúan resultados a un nivel reproductivo y se otorgue prioridad a la calificación sumativa (Ocaña, 2013, Ospina, Calvo y Pélaez, 2013, Rodríguez Cavazos, 2013). El método verbalista encuentra en el texto un refuerzo a la tarea más importante que deben hacer los alumnos, escuchar (o leer), repetir y memorizar. (Ocaña, 2013).</p> <p><b>CONDUCTISTA:</b> La evaluación conductista se formula en términos claros y exactos, cuyo logro debe ser observable y medible, en condiciones precisas y conocidas con anterioridad por el alumno (Cabezas, 2011). condiciones precisas y conocidas con anterioridad por el alumno (Cabezas, 2011). Se evalúan resultados concretos previamente definidos (por ejemplo, saber resolver ecuaciones, poder redactar un ensayo); la evaluación, entonces, debe servir para corroborar que lo que se está enseñando está siendo asimilado (Santoini y Striaino, 2006. ), para ello los estudiantes de manera individual deben demostrar dominio de entidades, actividades y procesos (Weegar y Pacis, 2012)</p>

**- Recursos didácticos**

<b>Metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo</b>	<b>Modelo pedagógico</b>
La principal función de los recursos es presentar la información de manera esquemática y atractiva para hacerla más comprensible a todos los estudiantes (De acuerdo). [Esta información se presentó de esta manera en el cuestionario de confirmación]	<p>La principal función de los recursos tecnológicos es presentar la información de manera esquemática para hacerla más comprensible a todos los estudiantes. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>Los recursos audiovisuales solo ofrecen un recurso lúdico, por ello, no contribuyen al aprendizaje ya completo que ofrece la explicación oral del docente. Los recursos audiovisuales deben respaldar las explicaciones del docente, cualquier otra función de los recursos no aporta al aprendizaje de los estudiantes. (De acuerdo)</p>	Por otra parte las TIC, que se pueden emplear con enfoques innovadores, son empleadas por algunos docentes desde el enfoque de transmisión de información conceptual. Otros usan la computadora y el proyector solo como medios para proyectar la información y para orientar la práctica que los estudiantes deberán desarrollar. Dicho de otra manera, las TIC son utilizadas como apoyo en clases que mantienen el estilo tradicional, con un método que se restringe a la transmisión de la información sin retroalimentación inmediata. De tal manera que, en realidad, las TIC, en algunos casos, son utilizadas para remplazar las tecnologías y herramientas de enseñanza tradicional (libros y pizarra). El uso que se hace de las TIC depende, entonces, del enfoque pedagógico utilizado en la planeación y desarrollo de la clase (Hernández, Acevedo, Martínez y Cruz, 2014).

**5.3 Modelos pedagógicos vinculados al docente B**

**- Propósito del acto educativo**

<b>metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo</b>	<b>Modelo pedagógico</b>
- La educación debe crear aprendizajes que sean útiles en la vida de las personas, para ello es necesario partir de las necesidades de las personas para que los conocimientos transmitidos realmente se conviertan en mejoras para su vida.	La educación debe crear aprendizajes que sean útiles en la vida de las personas. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Roberts (1969) afirma que el aprendizaje debe involucrar los pensamientos y los sentimientos del estudiante. Abraham Maslow (1968) expresa que la enseñanza debe tener en cuenta las más altas necesidades del ser humano. Para él, estas son: las motivaciones y capacidades de las personas tales como la generosidad, altruismo, dignidad, bondad, la búsqueda de la belleza o la verdad. La

		adquisición o mejoramiento de estos aspectos del ser humano son necesarios para que se conviertan en personas completas, integrales o, incluso verdaderas.
	El acto educativo debe surgir partir de las necesidades de las personas para que los conocimientos transmitidos realmente se conviertan en mejoras para su vida. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Rogers (1969) expresa que hay que guiar a los estudiantes a encontrar un aprendizaje que nazca de sus necesidades intrínsecas. Para Maslow (1968), la enseñanza debe partir de los valores y fines de la persona.
- Yo [docente b] preparo a mis estudiantes para que estudien una carrera profesional y se gradúen con los conocimientos necesarios para ser excelentes profesionales.	En la educación superior el conocimiento y habilidades aprendidos ayudarán a los estudiantes a ser buenos profesionales. (De acuerdo)	<b>CONDUCTISTA:</b> desde el paradigma conductista se considera que el aprendizaje consiste en la adquisición de habilidades, destrezas o habilidades específicas (Magro, 2015).
- Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte	Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte. (De acuerdo)	<b>TRADICIONAL:</b> El modelo tradicional de carácter academicista hace referencia al ámbito académico, es decir al templo del saber y del conocimiento, así como a la posibilidad de transmitirlos a los discípulos (Di Bartolomeo, 2003). En el modelo tradicional la referencia única es la disciplina (García, 2000). Es decir, los contenidos son saberes conceptuales organizados temáticamente en disciplinas. (Asprelli 2015; Iguíñez, 2015),

## - Aprendizaje

<b>metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo</b>	<b>Modelo pedagógico</b>
<p>- El aprendizaje es lo que el alumno construye a partir del conocimiento, habilidades y actitudes que le comparten en la escuela.</p> <p>- Adquirir conocimientos, desarrollar una capacidad como la investigación, tener seguridad al exponer un tema y un puntaje altos son señas de aprendizaje.</p> <p>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte.</p>	<p>El aprendizaje más importante que adquiere un estudiante en la escuela son los contenidos y habilidades que la educación ofrece. (De acuerdo)</p> <p>El aprendizaje consiste en una creación que él estudiante hará a partir de los conocimientos transmitidos en la escuela. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El modelo tradicional de carácter academicista hace referencia al ámbito académico, es decir al templo del saber y del conocimiento, así como a la posibilidad de transmitirlos a los discípulos (Di Bartolomeo, 2003). En el modelo tradicional la referencia única es la disciplina (García, 2000). Es decir, los contenidos son saberes conceptuales organizados temáticamente en disciplinas. (Asprelli 2015; Iguíñez, 2015),</p>
<p>- Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos.</p>	<p>Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional la referencia única es la disciplina (García, 2000). Es decir, los contenidos son saberes conceptuales organizados temáticamente en disciplinas. (Asprelli 2015; Iguíñez, 2015),</p>

## - Conocimiento y su elaboración

<b>metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo</b>	<b>Modelo pedagógico</b>
<p>El conocimiento es el elemento que el estudiante debe adquirir como resultado del proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Adquirir conocimientos es desarrollar una capacidad como la investigación y tener seguridad al exponer un tema.</p>	<p>El conocimiento es el elemento que el estudiante debe adquirir como resultado del aprendizaje de contenidos y habilidades facilitados en la escuela. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>El conocimiento es externo a la persona, y el propósito de la educación es que el estudiante lo internalice. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El vocablo academicista, además, representa al curriculum tradicional en su función de trasponer el saber académico al saber escolar debido a que se considera a la academia como portadora del único conocimiento socialmente valioso y que, por tanto, debe ser el núcleo del currículum escolar (López y Goñi, 2014).</p> <p><b>CONDUCTISTA:</b> Para el conductismo la mente es como</p>

		<p>un papel en blanco (la tabula rasa de Locke) donde van imprimiendo sus huellas las impresiones procedentes del mundo externo, como copias de las cosas; el proceso interno se produce cuando las imágenes externas a través de los sentidos se convierten en ideas internas a partir de actos mentales de asociación (Rivas, 2008)</p> <p>Skinner (1970) expresa que el conocimiento es una especie de copia o traslado de la experiencia que el experimentador ha acumulado y que puede sacar de vez en cuando, a medida que recuerda lo que ha aprendido</p>
<p>La socialización permite el intercambio de conocimiento entre los alumnos.</p>	<p>La socialización permite el intercambio de conocimiento entre los alumnos. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONSTRUCTIVISTA:</b> Para Bruner (1988) el raciocinio que alcanzan los seres humanos se debe al uso de herramientas sociales amplificadoras del raciocinio que abarcan desde los sistemas lingüísticos hasta los mitos, las teorías, las explicaciones científicas.</p> <p>Por el lado de Novak y Gowin tampoco está ausente el componente social en la construcción del conocimiento y el aprendizaje. Para ellos, la educación es posible por el hecho de que los significados se pueden compartir, es decir los significados son construcciones sociales y por ello pueden ser contruidos de manera compartida en la interacción entre estudiantes y maestros. Como expresan Santoiani y Striaini (2006) “es necesario reconocer que los procesos de aprendizaje y los productos de conocimiento se construyen con relación a significados socioculturalmente definidos, y emergen a menudo sobre la base de procedimientos de intercambio, de diálogo y de negociación social” (p. 84)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La socialización permite el intercambio de conocimientos que los alumnos han aprendido en sus lecturas de materiales teóricos. (De acuerdo)</li> <li>- Una buena estrategia para adquirir conocimiento es que los alumnos lean y comprendan los materiales teóricos orientados para alcanzar un aprendizaje efectivo. (De acuerdo)</li> <li>- Los alumnos son capaces de aprender de manera autónoma los contenidos de una asignatura si tienen acceso al material teórico adecuado. (Parcialmente de acuerdo)</li> </ul>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El modelo tradicional por gestarse antes del siglo XX posee como recurso principal el libro. De hecho, los ejes centrales de esta tendencia lo constituyen el profesor y el texto (Ocaña, 2013), tanto por ser ambos un medio de autoridad al que el estudiante se debe someter, como por ser medios de transmisión de una información que se mantiene inamovible una vez que ha sido fijada por la comunidad científica-académica.</p> <p>El maestro, siempre como centro de la enseñanza, se apoya en el texto como recurso básico (García, 2000) debido a que el alumno necesita reproducir o las palabras del profesor o las del libro. (Ocaña, 2013).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando los estudiantes no comprenden por sí mismos un material teórico, el docente debe aclarar las dudas.</li> <li>- La resolución de guías de ejercicios es una manera para adquirir habilidades prácticas en una asignatura.</li> <li>- Es imprescindible que los alumnos lean y comprendan los materiales teóricos orientados para alcanzar un aprendizaje efectivo.</li> <li>- Los alumnos son capaces de aprender de manera autónoma los contenidos de una asignatura si tiene acceso al material teórico adecuado.</li> </ul>	<p>La resolución de guías de ejercicios es una manera para adquirir habilidades prácticas en una asignatura. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> En la metodología tradicional los alumnos son expuestos a una serie de actividades -más bien "ejercicios"-, pero, con una intención de refuerzo o de ilustración de lo expuesto por el docente, y en todo caso ateniéndose a la lógica, eminentemente conceptual, del conocimiento que se intenta transmitir (García, 2000).</p>

## - Rol del Alumno

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo el docente	Modelo pedagógico
<p>- El alumno elige el conocimiento que le será más útil.</p>	<p>El alumno puede elegir el conocimiento que le será más útil. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Para el humanismo, entonces, los alumnos son los que deben otorgar sentido a su propio proceso de aprendizaje. Son ellos los que saben si tienen un aprendizaje significativo o no, y si es lo que se debe aprender es útil o no. Por ello, son ellos quienes deben elegir las tareas y actividades de aprendizaje, desarrollar sus propios métodos, técnicas y planes de estudio para las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con su propia naturaleza (Unitary, 2016). Se trata, en pocas palabras, de que los estudiantes sean los que eligen lo que hacen y le cómo lo hacen (Tagney, 2013).</p>
<p>- Los estudiantes no tienen la posibilidad de crear nuevos conocimientos o habilidades, deben conformarse con aquellos que se les transmite en la escuela.</p>	<p>El principal objetivo de los alumnos en la escuela no es crear conocimiento, sino aprender el contenido que se les transmite por medio del acto educativo. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El estudiante, por su parte, es un ser pasivo, un simple receptor de información (Escárcega, 2013). Su labor se reduce a la memorización de un conocimiento cerrado y elaborado por el mundo académico y a la aplicación mecánica de procedimientos previamente establecidos (Goñi, 2014).</p>
<p>- Los estudiantes tienen la obligación realizar las tareas que el docente orienta. - Los estudiantes deben dar su mejor esfuerzo por alcanzar un puntaje alto. - Los estudiantes deben dar su mejor esfuerzo para exponer con seguridad un contenido de la clase. - Los estudiantes deben leer los materiales de lectura orientados por los docentes. - Los estudiantes deben responder las guías para aprender. Estas guías son</p>	<p>Facilitar el aprendizaje es ofrecer una teoría adecuada a las estudiantes, realizar guías de autoestudio y de ejercitación de dicha teoría. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>Los estudiantes aseguran su aprendizaje si leen la teoría orientada, realizan guías de autoestudio y de ejercitación de dicha teoría. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>Un estudiante, sin ningún tipo de problema físico o familiar, demuestra pereza o negligencia cuando reprueba una evaluación para la que tiene acceso a un material teórico y a una guía de ejercitación. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional la referencia única es la disciplina (García, 2000). Es decir, los contenidos son saberes conceptuales organizados temáticamente en disciplinas. (Asprelli 2015; Iguiñez, 2015), debido a que estas (historia, geografía, física, arte, etc) transmiten la impronta de un conocimiento permanente (Castro y otros, 2004).</p> <p><b>TRADICIONAL:</b> En lo concerniente al desarrollo de la clase, el profesor dedica la mayor parte de sus sesiones a explicaciones teóricas (Di Bartolomeo 2003) acompañadas</p>



<p>un medio para que procuren comprender distintos aspectos teóricos seleccionados por el docente por su importancia.</p> <p>- Si los estudiantes reprueban una prueba para la que deben aprender todos los contenidos de manera autónoma, es por negligencia o pereza.</p> <p>- Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos.</p>	<p>-Los estudiantes deben dar su mejor esfuerzo para exponer con seguridad un contenido de la clase. (De acuerdo)</p> <p>- La participación de un estudiante debe mostrar su correcto aprendizaje de los contenidos de una asignatura(Parcialmente de acuerdo)</p> <p>Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos.</p>	<p>de mucha repetición (De Zuribia, 2005) y de preguntas de comprobación.</p> <p>Las actividades prácticas son realizadas bajo el directo control del docente (Di Bartolomeo, 2003). Durante este tipo de ejercitación a los estudiantes se les pide que sigan paso a paso las instrucciones del maestro. Es decir, se les demanda hacer tareas de manera mecánica y, por ello, con ausencia de reflexión Realizadas de esta forma, las actividades prácticas se convierten en ejercicios de imitación o repetición para los estudiantes.</p>
--	---	---

### - Rol del maestro

<b>metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo el docente</b>	<b>Modelo pedagógico</b>
<p>- El maestro debe hacer atractivo el conocimiento para el estudiante.</p> <p>- Él está al servicio de las necesidades de aprendizaje del alumno.</p> <p>- Es parte de las obligaciones de los maestros ayudar a los alumnos a cumplir sus metas.</p> <p>- La meta de los docentes y del proceso enseñanza aprendizaje en la universidad es dar conocimiento a los estudiantes que posteriormente apliquen en su desempeño laboral.</p>	<p>El maestro debe hacer atractivo el conocimiento para el estudiante. (De acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Otro principio fundamental de una educación humanista es el aprendizaje intrínseco. Es decir, un aprendizaje que parta de los valores, necesidades y fines del propio estudiante (Maslow, 1965, 1968). Se trata, entonces, de que todo el proceso de enseñanza-aprendiza surja del estudiante, que sean sus necesidades las que guíen la actividad educadora y no un currículo rígido, o las creencias del profesor sobre lo que deben aprender sus estudiantes.</p>
	<p>Es parte de las obligaciones de los maestros ayudar a los alumnos a cumplir sus metas. (De acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Para Maslow (1968) el maestro debe participar en el crecimiento y autorrealización del estudiante.</p>
	<p>- La principal meta de los docentes en la universidad es dar los estudiantes conocimiento y competencias que posteriormente</p>	<p><b>CONDUCTISTA:</b> Tyler (1973), en su teoría del currículo, expresa que el propósito de la educación es promover cambios en las pautas de conducta del estudiante. Skinner y</p>

	<p>aplicarán en su desempeño laboral. (De acuerdo)</p>	<p>Thorndike, los dos conductistas que más interés tuvieron por trasladar al campo de la educación sus hallazgos investigativos, conciben el aprendizaje como un cambio de comportamiento (Skinner: 1970 ; Thorndike, 1906)</p>
<p>El maestro no necesariamente crea conocimiento, solo es un promotor y proveedor de este.</p>	<p>El rol del docente de aula no es generar conocimiento nuevo, sino lograr que el conocimiento ya existente sea conocido y valorado por sus estudiantes. (Nada de acuerdo)</p>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente debe proporcionar materiales teóricos que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte.</li> <li>- Cuando los estudiantes no comprenden por sí mismos un material teórico, el docente debe aclarar las dudas.</li> <li>- Los docentes deben orientar guías de estudio que permitan el aprendizaje de las teorías de los cursos.</li> <li>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes lean los materiales orientados y llevarlos a que solucionen ejercicios.</li> <li>- El docente es quien conocer mejor los contenidos y su labor es compartir este conocimiento con los estudiantes.</li> <li>- Una manera de comprobar el aprendizaje es orientar la realización de ejercicios que demuestren el dominio de la teoría.</li> <li>- Un maestro debe diseñar más de una estrategia que asegure el aprendizaje correcto de los conocimientos de una asignatura.</li> </ul>	<p>El rol básico de un docente es conocer mucho sobre la disciplina que imparte, orientar materiales teóricos adecuados, elaborar guías para el estudio de estos, elaborar clases prácticas, aclarar la teoría no comprendida y corregir errores de los alumnos. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>CONDUCTISTA:</b> López y Goñi (2014) exponen que en la metodología conductista la explicación del profesorado deja de ser el elemento nuclear de la enseñanza. La explicación, como eje, es sustituida por la organización cuidadosa de tareas propuestas al alumnado, ya que mediante la realización de estas se aprende a ajustar la conducta propia a la conducta esperada o correcta.</p> <p><b>TRADICIONAL.</b> En el modelo tradicional hay una fuerte convicción de que basta con un buen dominio de los conocimientos disciplinares por parte del profesor para que este produzca el aprendizaje en los estudiantes (García Pérez, 2000).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros tienen que buscar recursos, más allá de la enseñanza, para ayudar a que sus alumnos cumplan sus metas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros tienen que buscar recursos, más allá de solo impartir clases u ofrecer tutorías personalizadas, para ayudar a que sus alumnos cumplan sus metas. (De acuerdo)</li> </ul>	<p><b>HUMANISTA:</b> Para Aloni (2011) el maestro humanista debe darse cuenta de los cambios de aspecto o estado de ánimo, leer el lenguaje corporal y los gestos faciales, ofrecer ayuda más allá de las tareas estrictamente académicas, en resumen, manifestaciones</p>

		auténticas de la humanidad básica y el cuidado pedagógico.
--	--	--

## - Metodología

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
La metodología tiene como meta que estudiantes conozcan los atributos y ventajas de los conocimientos y elijan los que les sean más útiles	La metodología tiene como meta que estudiantes conozcan los atributos y ventajas de los conocimientos y elijan los que les sean más útiles. (Parcialmente de acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Para el humanismo, entonces, los alumnos son los que deben otorgar sentido a su propio proceso de aprendizaje. Son ellos los que saben si tienen un aprendizaje significativo o no, y si es lo que se debe aprender es útil o no. Por ello, son ellos quienes deben elegir las tareas y actividades de aprendizaje, (Unitary, 2016). Para Rogers (1969) hay que guiar a los estudiantes a encontrar un aprendizaje que nazca de sus necesidades intrínsecas
- Algunos maestros aplican el maltrato como forma de corrección, y esta forma de enseñanza y relación con el alumno no es correcta. - Las metodologías autoritarias y acompañadas de la falta de tacto no contribuyen a formar a las personas	Las metodologías autoritarias y acompañadas de la falta de tacto y maltrato verbal no contribuyen a formar a las personas. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Maslow (1968), por su parte, opina que el estudiante debe sentirse en un ambiente no amenazante y de aceptación que le permita expresarse, actuar, experimentar y hasta cometer errores, todo ello con el fin de dejarse ver cómo realmente es. Ambos autores (Rogers, 1969 y Maslow, 1968) piensan que este tipo de atmósfera es necesaria para que no exista en los alumnos el miedo, la ansiedad, la falsedad y los mecanismos de defensa
- Los estudiantes deben responder las guías para aprender. Estas guías son un medio para que procuren comprender distintos aspectos teóricos seleccionados por el docente por su importancia. - Se debe asegurar el acceso al material teórico adecuado que asegure el aprendizaje.	Facilitar el aprendizaje es ofrecer una teoría adecuada a las estudiantes, realizar guías de autoestudio y de ejercitación de dicha teoría. (De acuerdo)	<b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional la referencia única es la disciplina (García, 2000). Es decir, los contenidos son saberes conceptuales organizados temáticamente en disciplinas. (Asprelli 2015; Iguíñez, 2015), debido a que estas (historia, geografía, física, arte, etc) transmiten la impronta

<p>- Proponer variados ejercicios y evaluaciones es una buena metodología.</p> <p>- Observar la resolución de ejercicios es una manera para adquirir dicha habilidad.</p> <p>- Las exposiciones de los estudiantes es una buena manera, no solo para que los expositores demuestren el conocimiento adquirido, sino también para que los compañeros entiendan mejor lo expuesto.</p>		<p>de un conocimiento permanente (Castro y otros, 2004)</p> <p>En la metodología tradicional los alumnos son expuestos a una serie de actividades -más bien "ejercicios"-, pero, con una intención de refuerzo o de ilustración de lo expuesto por el docente, y en todo caso ateniéndose a la lógica, eminentemente conceptual, del conocimiento que se intenta transmitir (García Pérez, 2000).</p>
<p>- Una adecuada manera de aprender contenidos prácticos es estudiar de manera independiente la teoría y luego ejercitarla en la pizarra o en guías de trabajo independiente</p>	<p>Las exposiciones de los estudiantes es una buena manera, no solo para que los expositores demuestren el conocimiento adquirido, sino también para que los compañeros entiendan mejor lo expuesto. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional la metodología, que suele acompañarse de demostraciones (Acosta, 2005), los estudiantes aprenden oyendo y observando (Iñiguez, 2015). También son expuestos a una serie de actividades -más bien "ejercicios"-, pero, con una intención de refuerzo o de ilustración de lo expuesto por el docente, y en todo caso ateniéndose a la lógica, eminentemente conceptual, del conocimiento que se intenta transmitir (García, 2000).</p>
	<p>Observar la resolución de ejercicios es una manera para adquirir dicha habilidad. (Nada de acuerdo)</p> <p>Una adecuada manera de aprender contenidos prácticos es estudiar de manera independiente la teoría y luego ejercitarla en la pizarra o en guías de trabajo independiente. (Nada de acuerdo)</p>	

<p>- La socialización permite el intercambio de conocimiento entre los alumnos</p> <p>- Todos los participantes de la clase (alumnos y maestro) deben desarrollar el contenido de la asignatura.</p>	<p>Todos los participantes de la clase (alumnos y maestro) deben desarrollar el contenido de la asignatura. (De acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Uno de los puntos centrales de una metodología humanista, en la que el aprendizaje debe ser autodirigido, es que los estudiantes elijan sus metas y objetivos (Ramírez-Arrieta, 2010). Además se necesita que ellos participen en la elección de los diseños, métodos, tareas y actividades de aprendizaje (Unitary, 2016)</p> <p><b>CONSTRUCTIVISTA:</b> Desde el constructivismo se desecha un modelo de comunicación eminentemente expositivo-transmisivo y se adopta un modelo basado en la conversación como medio para promover la construcción de conocimiento, la colaboración, la interacción y el intercambio de conocimientos entre los estudiantes (Al-Huneidi Y Schreurs, J, 2012).</p>
<p>- El aspecto lúdico ayuda a aminorar el efecto de aburrimiento de los contenidos.</p>	<p>El aspecto lúdico ayuda a aminorar el efecto de aburrimiento de los contenidos. (De acuerdo)</p>	<p>ninguno</p>

### - Relación maestro-estudiante

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo el docente	Modelo pedagógico
<p>- En esta relación a quien se debe satisfacer es al estudiante. El maestro está al servicio del alumno. - No hay una jerarquía mayor o autoridad asignada al maestro. Además, no hay obligación del alumno de aceptar todo lo que el maestro le ofrece.</p>	<p>En la relación maestro estudiante, el docente está al servicio del estudiante. (De acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Para Maslow (1968) la tarea del maestro debe ser ayudarlo a encontrar su estilo, sus aptitudes, sus potencialidades, auxiliarlo para que descubra qué tipo de persona realmente es, para qué sirve, para qué no sirve, qué puede construir con lo que posee. Es decir, el maestro debe participar en el crecimiento y autorrealización del estudiante.</p>

<p>Un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar una cercanía con ellos, de tal manera que lo consideren un amigo.</p>	<p>Un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar una cercanía con ellos, de tal manera que lo consideren un amigo. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Rogers (1969) afirma que en la escuela se necesita crear un ambiente de libertad, confianza y creatividad. Además, piensa que es imprescindible que el maestro se muestre en su verdadero ser, no como autoridad o como experto, sino como persona con sentimientos con alegrías y enojos, para que el estudiante sienta seguridad y confianza, cree un clima de libertad.</p> <p>Aloni (2011) expresa que para los maestros humanistas la confianza interpersonal es esencial para cualquier éxito educativo, es fundamental ganarse la confianza de los alumnos, hacerles sentir que los profesores están de su lado, y realmente preocupados por su crecimiento y bienestar. Sin confianza, el maestro es percibido como un extraño, como un enemigo opresivo que debe ser tolerado, pero del que nunca se debe escuchar o del que se debe aprender verdaderamente</p>
<p>- Un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar una cercanía con ellos, de tal manera que lo consideren un amigo.</p> <p>- Todos los participantes de la clase (alumnos y maestro) deben desarrollar el contenido de la asignatura.</p> <p>- Una buena interacción maestro-estudiantes demanda que estos participen de actividades que el maestro propone para que ellos alcancen su aprendizaje.</p>	<p>Una buena interacción maestro-estudiantes demanda que estos participen de actividades que el maestro propone para que ellos alcancen su aprendizaje. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> La inamovilidad en la transmisión de los conocimientos origina una naturaleza autoritaria en la relación alumno-docente (Cavazos, 2013; Ospina, Calvo y Pélaez, 2013). En el enfoque tradicional el docente tiene un papel autoritario, coercitivo, sus principios educativos son bastante inflexibles, impositivos y deben ser respetados por el alumno (Acosta, 2005). Este último, entonces, debe ser un objeto dócil sometido al régimen disciplinario de la escuela (Martínez Escárcega, 2017).</p> <p><b>CONDUCTISTA:</b> El enfoque conductista está basado en un modelo de comunicación vertical y unidireccional, que sitúa al docente por encima del alumnado asumiendo la figura o el rol de emisor activo de las situaciones y los contenidos y al alumnado lo representa como un “ser pasivo”, que recibe la información, y al que</p>

		se le exige repetición para el cambio de conducta (Olmedo y Urrutia, 2017).
--	--	---

## - Evaluación

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
<p>La evaluación valora la calidad de los conocimientos y habilidades que se desean transmitir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Además, se evalúa cantidad la de conocimiento que el estudiante posee, si lo ha aprendido de manera satisfactoria y cómo lo aplicaría para beneficio de su vida.</li> <li>- Adquirir conocimientos, desarrollar una capacidad como la investigación, tener seguridad al exponer un tema y un puntaje altos son señas de aprendizaje.</li> <li>-- Las evaluaciones son efectivas cuando ayudan a constatar el aprendizaje de un contenido teórico.</li> <li>- Las evaluaciones individuales son útiles para comprobar que cada estudiante ha comprendido un contenido.</li> <li>- La participación de un estudiante debe mostrar su correcto aprendizaje de los contenidos de una asignatura.</li> <li>- Una manera de comprobar el aprendizaje es orientar la realización de ejercicios que demuestren el dominio de la teoría.</li> <li>- El maestro es quien diseña las actividades e instrumentos que permiten comprobar la existencia del aprendizaje.</li> <li>- El maestro es quien diseña las actividades e instrumentos que permiten comprobar la existencia del aprendizaje.</li> </ul>	<p>Lo esencial de la evaluación es comprobar si hubo o no hubo aprendizaje de los contenidos y competencias por parte del estudiante. (De acuerdo)</p> <p>La evaluación valora la calidad de los conocimientos y habilidades que se desean transmitir. (De acuerdo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por medio de la evaluación también se valorar cómo el estudiante aplicará lo aprendido para beneficio de su vida. (De acuerdo)</li> <li>- El maestro es el principal encargado de diseñar actividades e instrumentos que permitan comprobar la existencia del aprendizaje. (De acuerdo)</li> </ul> <p>Lo esencial de una evaluación es que el estudiante demuestre dominio de la teoría y la capacidad de realizar ejercicios a partir de dicho conocimiento. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONDUCTISTA:</b> Tyler (1973) expresa que el proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, la evaluación es el proceso de determinar que se consiguen tales cambios.</p> <p>La evaluación conductista se formula en términos claros y exactos, cuyo logro debe ser observable y medible, en condiciones precisas y conocidas con anterioridad por el alumno (Cabezas, 2011). condiciones precisas y conocidas con anterioridad por el alumno (Cabezas, 2011). Se evalúan resultados concretos previamente definidos (por ejemplo, saber resolver ecuaciones, poder redactar un ensayo)</p> <p><b>TRADICIONAL:</b> Cavazos, 2013) expresa que en el modelo tradicional las actividades de evaluación están a cargo del docente.</p>



**- Recursos didácticos**

<b>metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo</b>	<b>Modelo pedagógico</b>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La pizarra es un recurso tradicional que es superado por otros recursos.</li> <li>- Una adecuada manera de aprender contenidos prácticos es estudiar de manera independiente la teoría y luego ejercitarla en la pizarra o en guías de trabajo independiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La pizarra es un recurso tradicional que es superado por los recursos tecnológicos. (parcialmente de acuerdo)</li> </ul> <p>La principal función de los recursos tecnológicos es presentar la información de manera esquemática y atractiva para hacerla más comprensible a todos los estudiantes.</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> Por otra parte las TIC, que se pueden emplear con enfoques innovadores, son empleadas por algunos docentes desde el enfoque de transmisión de información conceptual. Otros usan la computadora y el proyector solo como medios para proyectar la información y para orientar la práctica que los estudiantes deberán desarrollar. Dicho de otra manera, las TIC son utilizadas como apoyo en clases que mantienen el estilo tradicional, con un método que se restringe a la transmisión de la información sin retroalimentación inmediata. De tal manera que, en realidad, las TIC, en algunos casos, son utilizadas para remplazar las tecnologías y herramientas de enseñanza tradicional (libros y pizarra). El uso que se hace de las TIC depende, entonces, del enfoque pedagógico utilizado en la planeación y desarrollo de la clase (Hernández, Acevedo, Martínez y Cruz, 2014).</p>

## 5. 4 Modelos pedagógicos vinculados al docente C

### - Propósito del acto educativo

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
<p>La educación hace avanzar a las personas, así cada nivel del sistema educativo significa la adquisición de mayor conocimiento.</p> <p>- Es un propósito del acto educativo que los alumnos comprendan la teoría presente en las asignaturas.</p> <p>Yo [docente B] facilito el aprendizaje de mis estudiantes dándoles a conocer los conocimientos disciplinares que no saben.</p>	<p>La educación hace avanzar a las personas. (De acuerdo)</p>          <p><del>Cada nivel del sistema educativo y cada nuevo año académico significan adquisición de mayor conocimiento. (Es similar a la afirmación siguiente)</del></p> <p>El propósito principal de un estudiante es adquirir el conocimiento y habilidades que la educación le ofrece. (De acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Los objetivos de un enfoque humanista puede verse incluyen formar seres humanos verdaderos en los que se evidencie el crecimiento de su personalidad, con un desarrollo sano de su dimensión afectiva y axiológica, un buen autoconcepto, que alcance la autorrealización (Unitary, 2016 )</p>          <p><b>TRADICIONAL:</b> El modelo tradicional de carácter academicista hace referencia al ámbito académico, es decir al templo del saber y del conocimiento, así como a la posibilidad de transmitirlos a los discípulos (Di Bartolomeo, 2003).</p> <p><b>CONDUCTISMO:</b> Para el conductismo el propósito de la educación es adquirir conductas o comportamientos del ámbito académico; entre otras, aprender a contar, dictar las tablas, diferenciar un número primo de uno par, simplificar fracciones, deletrear, describir la geografía de un país o la anatomía de alguna parte del cuerpo, nombrar plantas o animales a partir de imágenes, recitar un poema, etc. (Skinner, 1970)</p>

<p>- Los conocimientos impartidos deben tener utilidad en el desempeño profesional de los estudiantes.</p>	<p>El conocimiento que la educación ofrece mejora las condiciones de vida de las personas. (De acuerdo)  El conocimiento que la educación ofrece enriquece la experiencia de vida de las personas. (De acuerdo)  En la educación superior el conocimiento y habilidades aprendidos ayudará a los estudiantes a ser buenos profesionales. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El modelo de ser humano que debe formar la escuela es la del hombre erudito. Es decir, la persona que ha sido capaz de recoger y memorizar todo el conocimiento científico que la academia ha acumulado y validado. Y es que este conocimiento, se cree, es la llave para la mejoría tanto de la persona como de la sociedad (López y Goñi, 2014).</p>
<p>- La educación a partir de los conocimientos crea aprendizajes que enriquecen sus experiencias de vida.</p>		

### - Aprendizaje

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
<p>- Los aprendizajes de los estudiantes, es decir las estructuras que ellos construyen, deben ser útiles para su vida para hacer que esta avance.</p>	<p>Los aprendizajes obtenidos en la escuela deben perdurar mucho tiempo en las personas. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El conocimiento es entendido desde una concepción patrimonial, de tal forma que se considera un bien acumulado por la humanidad, la sociedad y las ciencias, y transmitido por el maestro como verdad absoluta y acabada. Para el modelo academicista aprender supone recoger conocimiento y almacenarlo sin transformarlo (López y Goñi, 2014)</p>
	<p>El aprendizaje más importante que adquiere un estudiante son los</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El modelo tradicional de carácter academicista hace referencia al ámbito</p>

<p>- Los aprendizajes son perdurables. Se aprende algo, pues, para ser recordado durante mucho tiempo.</p> <p>- El aprendizaje es diverso, cada persona aprende de manera diferente.</p>	<p>contenidos y habilidades que la educación ofrece. (De acuerdo)</p>	<p>académico, es decir al templo del saber y del conocimiento, así como a la posibilidad de transmitirlos a los discípulos (Di Bartolomeo, 2003).</p> <p><b>CONDUCTISMO:</b> Para el conductismo el propósito de la educación es adquirir conductas o comportamientos del ámbito académico; entre otras, aprender a contar, dictar las tablas, diferenciar un número primo de uno par, simplificar fracciones, deletrear, describir la geografía de un país o la anatomía de alguna parte del cuerpo, nombrar plantas o animales a partir de imágenes, recitar un poema, etc. (Skinner, 1970)</p>
	<p>El aprendizaje es diverso, cada persona aprende de manera diferente. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONSTRUCTIVISMO:</b> Ausubel (2001) expresa que el aprendizaje es un fenómeno de la naturaleza que ocurre en seres humanos concretos y no en la humanidad en general, y por ello, se debe considerar siempre lo que hay presente en la estructura cognitiva personal de cada estudiante. Por ello, es que el significado creado por el alumno, además de nuevo, nos dicen Solé y Coll (2007), es propio y personal.</p> <p><b>CONDUCTISMO:</b> El Mastery Learning es una metodología que permite al docente definir lo que todo estudiante debe aprender, los objetivos, y sucesivamente determina el nivel o el estándar de dominio que todos los alumnos deberían alcanzar. Esta estrategia bien planeada permite a los estudiantes avanzar a su propio ritmo. El aprendizaje de maestría puede ayudar a los maestros a lidiar efectivamente con las diferentes habilidades y niveles de desarrollo. (Santoianii y Striano, 2006, Shunk, 2012,</p>

<p>- Un gran logro en el proceso enseñanza aprendizaje es dominar una destreza como la de hacer un marco teórico de manera correcta.</p> <p>- Es un propósito del docente que los alumnos comprendan la teoría presente en los textos y otros materiales de estudio.</p>	<p>- El aprendizaje es una creación que él estudiante hará a partir de los conocimientos transmitidos en la escuela. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El curriculum tradicional tiene la función de trasponer el saber académico al saber escolar debido a que se considera a la academia como portadora del único conocimiento socialmente valioso y que, por tanto, debe ser el núcleo del currículum escolar. El modelo de ser humano que debe formar la escuela es la del hombre erudito. Es decir, la persona que ha sido capaz de recoger y memorizar todo el conocimiento científico que la academia ha acumulado y validado. (López y Goñi, 2014).</p>
<p>- Es necesario usar estrategias para comprobar si se están aprendiendo los contenidos.</p> <p>- El aprendizaje se evidencia en la respuesta correcta o incorrecta a las preguntas hechas por el docente.</p>	<p>- El aprendizaje se evidencia en la respuesta correcta o incorrecta a las preguntas hechas por el docente. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONDUCTISMO:</b> La instrucción programada. Implica organizar material para aprender o practicar en partes pequeñas llamadas marcos. Los estudiantes responden a una pregunta o problema (que serían el estímulo) en cada cuadro; si su respuesta es correcta, reciben un refuerzo positivo y se presenta el siguiente cuadro.</p> <p><b>Mastery Learning:</b> En la práctica, se puede esperar que todos los estudiantes de una clase alcancen un cierto nivel de dominio o eficacia, por ejemplo, al menos un 80 por ciento de respuestas correctas en una prueba de geografía. Aquellos que no alcancen ese nivel de criterio pueden recibir tiempo adicional e instrucción correctiva hasta que obtengan ese puntaje.</p>
<p>Los alumnos deben adoptar comportamientos y competencias que aplicarán en su desempeño profesional.</p>	<p>Después de los conocimientos y competencias, el aprendizaje más importante que deben adquirir los estudiantes son los comportamientos y actitudes que aplicarán en su desempeño profesional. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONDUCTISMO:</b> Tyler (1973), en su teoría del currículo, expresa que el propósito de la educación es promover cambios en las pautas de conducta del estudiante. Skinner y Thorndike, los dos conductistas que más interés tuvieron por trasladar al campo de la educación sus hallazgos investigativos, conciben el aprendizaje como un cambio de comportamiento (Skinner: 1970 ; Thorndike, 1906) porque en este debe definirse en última instancia el pensar humano, y , por eso, merece</p>

		por sí mismo ser tratado como la meta sustancial de la educación (Skinner: 1970)
--	--	--

### - Conocimiento y su elaboración

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
El conocimiento es externo a la persona.	El conocimiento es externo a la persona, y el propósito de la educación es que el estudiante lo internalice. (De acuerdo)	<b>CONDUCTISMO:</b> Para el conductismo la mente es como un papel en blanco (la tabula rasa de Locke) donde van imprimiendo sus huellas las impresiones procedentes del mundo externo, como copias de las cosas; el proceso interno se produce cuando las imágenes externas a través de los sentidos se convierten en ideas internas a partir de actos mentales de asociación (Rivas, 2008) Skinner (1970) expresa que el conocimiento es una especie de copia o traslado de la experiencia que el experimentador ha acumulado y que puede sacar de vez en cuando, a medida que recuerda lo que ha aprendido
El conocimiento debe ofrecer algún tipo de beneficio para el estudiante.		
- El propósito del acto educativo es que los alumnos aprendan, por ello, es secundario si lo hacen por ellos mismos o con la ayuda del maestro. - - En las teorías de las asignaturas hay aspectos muy complejos que los	El propósito del acto educativo es que los alumnos aprendan, por ello, es secundario si lo hacen por ellos mismos o con la ayuda del maestro. – (De acuerdo)	<b>CONDUCTISTA:</b> El papel del estudiante es absorber las presentaciones instruccionales indicadas por el maestro (Weegar y Pacis 2012).  Se cree que el alumno es un objeto pasivo que siempre necesita la motivación y el refuerzo externo

<p>maestros deberán aclarar a los estudiantes.</p>	<p>En las teorías de las asignaturas hay ciertos aspectos muy complejos que los estudiantes solo lograrán comprender con la ayuda del docente. (De acuerdo)</p>	<p>del educador. (Cabero y Llorente, 2015; Islam, 2016)</p> <p><b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional las actividades prácticas son realizadas bajo el directo control de los docentes (Di Bartolomeo, 2003).</p> <p><b>CONDUCTISMO:</b> El alumno, el conductismo, es considerado como el que no sabe, o que no sabe cómo hacer, que quiere aprender y por ello debe ser capacitado por el docente para conocer aquello que el docente ya conoce, para que alcance como objetivo formativo su mismo nivel de preparación. En el conductismo el aprendizaje se considera un proceso en que el conocimiento se trasmite de quien enseña (sujeto, formador, texto o programa multimedia) a quien aprende (Santoni y Striani, 2006).</p>
<p>- Los estudiantes mejoran su aprendizaje si reflexionan sobre los conocimientos que poseen. - La reflexión del estudiante se genera en sus intentos por comprender la teoría y resolver ejercicios.</p>	<p>La reflexión del estudiante se genera en sus intentos por comprender la teoría y resolver ejercicios. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional la referencia única es la disciplina (García, 2000). Es decir, los contenidos son saberes conceptuales organizados temáticamente en disciplinas. (Asprelli 2015; Iguíñez, 2015), debido a que estas (historia, geografía, física, arte, etc) transmiten la impronta de un conocimiento permanente (Castro, Correa y Lira 2006)</p>
<p>- El trabajo en grupo permite que los estudiantes intercambien los conocimientos que cada uno ha adquirido en la lectura de materiales.</p>	<p>El trabajo en grupo permite que los estudiantes intercambien los conocimientos que cada uno ha adquirido en la lectura de materiales. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El maestro, siempre como centro de la enseñanza, se apoya en el texto como recurso básico (García, 2000) debido a que el alumno necesita reproducir o las palabras del profesor o las del libro. (Ocaña, 2013). Es comprensible que el texto sea el recurso fundamental de la pedagogía tradicional, pues este es un vehículo para fijar el conocimiento, razón por la cual el alumno puede acceder una y otra vez a un contenido hasta memorizarlo. Es decir, el método verbalista encuentra en el texto un refuerzo a la tarea más importante que deben hacer los alumnos,</p>

		escuchar (o leer), repetir y memorizar.
- La autonomía en el estudiante se puede lograr orientando lecturas autónomas de materiales y la resolución de ejercicios sin la mediación del maestro.	La autonomía en el estudiante se puede lograr orientando lecturas autónomas de materiales y resolución independiente de ejercicios. (De acuerdo)	<p><b>TRADICIONAL:</b> El maestro, siempre como centro de la enseñanza, se apoya en el texto como recurso básico (García, 2000) debido a que el alumno necesita reproducir o las palabras del profesor o las del libro. (Ocaña, 2013). Es comprensible que el texto sea el recurso fundamental de la pedagogía tradicional, pues este es un vehículo para fijar el conocimiento, razón por la cual el alumno puede acceder una y otra vez a un contenido hasta memorizarlo. Es decir, el método verbalista encuentra en el texto un refuerzo a la tarea más importante que deben hacer los alumnos, escuchar (o leer), repetir y memorizar.</p> <p><b>CONDUCTISMO:</b> Thorndike (1914) expresa la ley del ejercicio: Cuanto más frecuente o más enfáticamente una respuesta determinada esté relacionada con una determinada situación, es más probable que se haga a esa situación en el futuro. Esta ley abreviada se enuncia así: en igualdad de condiciones, el ejercicio fortalece el vínculo, entre la situación y la respuesta. Thorndike explica que la mera repetición de lo mismo no mejora una actividad. Lo útil es la oportunidad de variar lo que hace, de seleccionar para su uso las variaciones que mejoran la habilidad y de eliminar las que la debilitan. Para que haya mejora debe haber variación.</p> <p>Desde la perspectiva conductista se espera que través de una adecuada retroalimentación el alumno adquiera una conciencia continua de sus propios resultados</p>



		y esto lo lleve a ser capaz de aprender solo, la autonomía se reconoce como una forma de autocontrol (Santoni y Striaini, 2006).
--	--	--

### - Rol del alumno

<b>metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo</b>	<b>Modelo pedagógico</b>
- El alumno es quien se encarga de su aprendizaje. (Parcialmente de acuerdo)	- El alumno es quien se encarga de su aprendizaje. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> EL enfoque humanista aspira a darles control al estudiante sobre su propio aprendizaje (Chen y Schmidtke 2017)
- Debe aplicar su creatividad para alcanzar aprendizaje a partir del conocimiento que le comparten en la escuela.	Desarrollar la creatividad en el estudiante es un componente que mejora su aprendizaje y motivación. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Rogers (1969) expresa que se debe fomentar la creatividad en los estudiantes. Combs (1977) expresa que los objetivos humanistas son lograr en el estudiante la autocomprensión, la autorrealización, la responsabilidad, bienestar emocional y creatividad.
- Es positivo que un estudiante se interese por obtener más conocimientos de las disciplinas de su carrera.	Es positivo que un estudiante se interese por obtener más conocimientos de las disciplinas de su carrera. (De acuerdo) Los alumnos deben demostrar dominio de los temas que le se han impartido previamente. (De acuerdo)	<b>TRADICIONAL:</b> los contenidos se conciben desde una perspectiva más bien enciclopédica y con un carácter acumulativo y con tendencia a la fragmentación (el saber correspondiente a un tema más el saber correspondiente a otro, etc.), siendo la referencia única la disciplina (García, 2000). Es decir, los contenidos son saberes conceptuales organizados temáticamente en disciplinas. (Asprelli 2015; Iguíñez, 2015), debido a que estas (historia, geografía, física, arte, etc) transmiten la impronta de un conocimiento permanente (Castro y otros, 2004).
- Los alumnos deben demostrar dominio de conocimiento de los temas que en su trascurso académico ya les han impartido. - Los alumnos harán bien su tarea si imitan ejemplos	Los alumnos harán bien su tarea si imitan el modelado del maestro o de un estudiante aplicado. (De acuerdo)	<b>TRADICIONAL:</b> Se emplea ejercitación en la que los estudiantes se les pide que sigan paso a paso las instrucciones del maestro. Es decir, se les demanda hacer tareas de manera mecánica y, por ello, con ausencia de reflexión (Salazar, 2013).

<p>correctos de tareas bien hechas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes necesitan leer los materiales especializados para lograr un aprendizaje</li> <li>- Una característica positiva en los estudiantes es hacer preguntas que demuestren inquietudes.</li> <li>- Los estudiantes deben leer los materiales orientados por el docente para hacer aportaciones que hagan que las clases progresen.</li> <li>- Un alumno aprenderá si lee la teoría, aclara dudas sobre esta y la ejercita.</li> </ul>	<p>- Los estudiantes necesitan leer los materiales teóricos especializados para lograr un aprendizaje satisfactorio. (De acuerdo)</p> <p>- Los estudiantes deben leer los materiales orientados por el docente para hacer aportaciones que hagan que las clases progresen. (De acuerdo)</p>	<p>Realizadas de esta forma, las actividades prácticas se convierten en ejercicios de imitación o repetición para los estudiantes.</p> <p>Bajo esta metodología, que suele acompañarse de demostraciones (Acosta, 2005), los estudiantes aprenden oyendo y observando (Iñiguez, 2015).</p> <p><b>TRADICIONAL:</b> El maestro, siempre como centro de la enseñanza, se apoya en el texto como recurso básico (García, 2000) debido a que el alumno necesita reproducir o las palabras del profesor o las del libro. (Ocaña, 2013). Es comprensible que el texto sea el recurso fundamental de la pedagogía tradicional, pues este es un vehículo para fijar el conocimiento, razón por la cual el alumno puede acceder una y otra vez a un contenido hasta memorizarlo. Es decir, el método verbalista encuentra en el texto un refuerzo a la tarea más importante que deben hacer los alumnos, escuchar (o leer), repetir y memorizar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes deben participar de forma voluntaria en las discusiones sobre los temas que pertenecen a un plan de asignatura.</li> </ul>	<p>Una característica positiva en los estudiantes es hacer preguntas que demuestren inquietudes. (De acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Un principio fundamental de una educación humanista es el aprendizaje intrínseco. Es decir, un aprendizaje que parta de los valores, necesidades y fines del propio estudiante (Maslow, 1965, 1968). Se trata, entonces, de que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje surja del estudiante, que sean sus necesidades las que guíen la actividad educadora y no un currículo rígido, o las creencias del profesor sobre lo que deben aprender sus estudiantes.</p>

<p>- Los alumnos deben comprender la teoría ofrecida por un maestro y demostrar su dominio ofreciendo ejemplos ideados por ellos.</p>	<p>Los alumnos deben comprender la teoría del curso y demostrar su dominio ofreciendo ejemplos ideados por ellos. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONSTRUCTIVISTA:</b> Quizá la premisa más básica de un enfoque constructivista es que la enseñanza consiste (o debe consistir) en activar las ideas relevantes presentes en los estudiantes para construir conocimiento nuevo a partir de estas (Taber, 2011).</p>
<p>- Los estudiantes necesitan ser estimulados para hacer un buen trabajo.</p>	<p>Los estudiantes necesitan ser estimulados para hacer un buen trabajo. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONDUCTISTA:</b> Un ejemplo concreto de la relación estímulo-respuesta sería el deletreo correcto de palabras, una respuesta que puede provocarse haciendo que los estudiantes deletreen delante de sus compañeros, porque la presencia de los compañeros sería un fuerte estímulo para hacer que un estudiante haga la tarea de manera satisfactoria (Thorndike, 1914). Para Thorndike (1931) la fuerza más grande para que una respuesta se convierta en aprendizaje es la satisfacción que un estímulo provoca en las personas. El maestro conductista hace una pregunta, llama a un estudiante voluntario que da la respuesta correcta y lo elogia. Si este estudiante aumenta sus participaciones voluntarias, el elogio se ha convertido en un refuerzo positivo.</p>

**- Rol del Maestro**

<b>metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo</b>	<b>Modelo pedagógico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro dirige el proceso educativo.</li> <li>- Él domina la materia que se enseña, y conoce más que sus estudiantes.</li> <li>- Los alumnos le piden ayuda a un profesor porque este ha demostrado manejo de conocimiento, metodología o ambas.</li> <li>- El maestro necesita señalar errores para que luego los alumnos los corrijan.</li> <li>-El maestro debe presentar modelos de tareas bien hechas para desarrollar el aprendizaje a sus estudiantes.</li> <li>- El rol de un docente es conocer mucho sobre la disciplina que imparte, elaborar clases prácticas y corregir errores de los alumnos.</li> <li>- Yo [docente B] facilito el aprendizaje de mis estudiantes dándoles a conocer los conocimientos disciplinares que no saben y desarrollando habilidades a través de explicaciones, materiales de lectura y corrección de ejercicios.</li> <li>- Un docente debe tener en cuenta que hay teoría muy difícil para los alumnos, por ello debe simplificarla y hacerla concreta mediante ejemplos.</li> <li>- El docente debe resumir la información y transformarla a esquemas visuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro dirige el proceso educativo. (De acuerdo)</li> </ul>	<p><b>TRADICIONALISMO:</b> La pedagogía tradicional es la de un modelo centrado en el docente en el que el protagonismo del maestro se impone al del alumno (Goñi, 2014). El maestro es el centro del proceso de enseñanza y agente principal de transmisión de conocimientos de forma acabada hacia los alumnos (Acosta, 2005). <b>CONDUCTISMO:</b> Desde el conductismo los maestros son concebidos como los actores encargados de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñando la aplicación de los refuerzos y castigos para potenciar determinadas conductas y extinguir otras (Cabero y Llorente, 2015).</p>
	<p>El maestro domina la materia que enseña, y conoce más que sus estudiantes. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL.</b> En el modelo tradicional hay una fuerte convicción de que basta con un buen dominio de los conocimientos disciplinares por parte del profesor para que este produzca el aprendizaje en los estudiantes (García, 2000).</p> <p>El docente trasmisor de contenido debe ser un seguro experto en el</p>

		<p>área del saber y debe poseer un sólido conocimiento de las disciplinas que enseña (Asprelli 2012; Rosales y Silvestre, 2015). Se le exige una gran preparación académica, con un gran dominio de su materia, ya que en eso estriba fundamentalmente su autoridad ante los alumnos (Ocaña 2013).</p>
	<p>El maestro necesita señalar errores para que luego los alumnos los corrijan. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONDUCTISTA:</b> En el modelo conductista el sujeto debe estar expuesto a una constante retroalimentación que informe sobre la exactitud del aprendizaje recibido (Santoni y Striani, 2006), es decir, la evaluación también es formativa, pues tiene como finalidad corregir los errores de los estudiantes hasta llevarlos a lograr el resultado esperado.</p>
	<p>- El rol básico de un docente es conocer mucho sobre la disciplina que imparte, orientar materiales teóricos adecuados, elaborar guías para el estudio de estos, elaborar clases prácticas, aclarar la teoría no comprendida y corregir errores de los alumnos. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONDUCTISTA:</b> Goñi (2014) expone que en la metodología conductista la explicación del profesorado deja de ser el elemento nuclear de la enseñanza. La explicación, como eje, es sustituida por la organización cuidadosa de tareas propuestas al alumnado, ya que mediante la realización de estas se aprende a ajustar la conducta propia a la conducta esperada o correcta.</p> <p><b>TRADICIONAL.</b> En el modelo tradicional hay una fuerte convicción de que basta con un buen dominio de los conocimientos disciplinares por parte del profesor para que este produzca el aprendizaje en los estudiantes (García Pérez, 2000).</p>

	- Un docente debe tener en cuenta que hay teoría muy difícil para los alumnos, por ello debe simplificarla y hacerla concreta mediante ejemplos. (De acuerdo)	<b>CONDUCTISTA:</b> El alumno, el conductismo, es considerado como el que no sabe, o que no sabe cómo hacer, que quiere aprender y por ello debe ser capacitado por el docente para conocer aquello que el docente ya conoce, para que alcance como objetivo formativo su mismo nivel de preparación. En el conductismo el aprendizaje se considera un proceso en que el conocimiento se trasmite de quien enseña (sujeto, formador, texto o programa multimedia) a quien aprende (Santoni y Striani, 2006).
- El maestro debe conocer el tipo de personas y grupos a los que enseñará, para adaptar su metodología.	El maestro debe conocer el tipo de personas y grupos a los que enseñará, para adaptar su metodología. (De acuerdo)	<b>CONSTRUCTIVISTA:</b> Desde la teoría constructivista se entiende que no todos los estudiantes van a comprender de la misma manera el conocimiento. Por ello, se deben utilizar múltiples representaciones de la materia utilizando analogías y ejemplos (Kalpana 2014). Además, la enseñanza nunca se reduce a un único método para todos los discentes (Shunk, 2012).
- Es satisfactorio que un maestro ayude a sus alumnos a alcanzar la meta de obtener un título. - El docente tiene como meta desarrollar en sus estudiantes habilidades necesarias para la vida.	Es satisfactorio que un maestro ayude a sus alumnos a alcanzar la meta de obtener un título. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Para Maslow (1968) el maestro debe participar en el crecimiento y autorrealización del estudiante.
Un docente es alguien que es amable.	Un docente es alguien que es amable(De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Un maestro humanista es aquel que tiene para el estudiante un amigable "buenos días", preocupación por el estudiante y su familia, alguien que se da cuenta de los cambios de aspecto o estado de ánimo (Aloni, 2011).
- Un docente es alguien que sabe diseñar instrumentos que desarrollen el aprendizaje en los estudiantes. - Un docente debe buscar las mejores estrategias para	- Un docente es alguien que sabe diseñar instrumentos que desarrollen el aprendizaje en los estudiantes. (De acuerdo) - Un docente debe buscar las mejores estrategias para comprobar de la mejor manera la	<b>CONDUCTISTA:</b> López y Goñi (2014) expone que en la metodología conductista la explicación del profesorado deja de ser el elemento nuclear de la enseñanza. La explicación, como eje, es sustituida por la

<p>comprobar de la mejor manera la comprensión y aplicación de la teoría estudiada.</p>	<p>comprensión y aplicación de la teoría estudiada. (De acuerdo)</p>	<p>organización cuidadosa de tareas propuestas al alumnado, ya que mediante la realización de estas se aprende a ajustar la conducta propia a la conducta esperada o correcta.</p> <p>El maestro conductista debe ser un consumado planeador y ejecutor del proceso de enseñanza-aprendizaje (aquí se nota la presencia del pensamiento Taylorista). Su trabajo específico es decidir los objetivos de conducta específicos y planificar actividades para ayudar a los estudiantes a dominar estos objetivos. (Schunk, 2012).</p>
---	--	---

### - Metodología

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
<p>Esta debe adaptarse a cada tipo de estudiante y grupo para lograr que el conocimiento llegue al estudiante</p>	<p>La metodología debe adaptarse a cada tipo de estudiante y grupo para lograr que el conocimiento llegue al estudiante. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONSTRUCTIVISTA:</b> Desde la teoría constructivista la enseñanza nunca se reduce a un único método para todos los discentes (Shunk, 2012).</p>
<p>- Una explicación detallada asegura que los estudiantes aprendan.  - El maestro necesita señalar errores para que luego los alumnos los corrijan.  - Orientar es una estrategia exitosa de enseñanza cuando los estudiantes cometen errores en su aprendizaje.  - Las explicaciones y la presentación de modelo son estrategias efectivas para hacer que los estudiantes corrijan sus errores.  - Señalar errores, explicar con detalle cómo corregirlos, presentar modelos de trabajos bien hechos y dar estímulos son estrategias para facilitar el</p>	<p>Una explicación detallada asegura que los estudiantes aprendan. (De acuerdo)</p> <p>Cuando los estudiantes no han podido hacer una actividad de manera independiente, la mejor estrategia para que la hagan bien es modelar paso a paso cómo hacerla. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> En lo concerniente al desarrollo de la clase, el profesor dedica la mayor parte de sus sesiones a explicaciones teóricas (Di Bartolomeo 2003) acompañadas de mucha repetición (De Zuribia, 2005) y de preguntas de comprobación. Todas estas actividades están destinadas a que los estudiantes entiendan mejor los saberes transmitidos por el docente</p> <p>Las actividades prácticas son realizadas bajo el directo control del docente (Di Bartolomeo, 2003). Durante este tipo de ejercitación a los estudiantes se les pide que sigan paso a paso las instrucciones del maestro. Es decir, se les demanda hacer tareas de manera mecánica y, por ello,</p>

<p>aprendizaje y desarrollar autonomía en los estudiantes.</p> <p>- Los estudiantes necesitan leer los materiales especializados para lograr un aprendizaje.</p>		<p>con ausencia de reflexión (Salazar, 2013).</p>
<p>- El aprendizaje se facilita diseñando clases con una secuencia lógica.</p>	<p>- El aprendizaje se facilita diseñando clases con una secuencia lógica. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONDUCTISMO:</b> Tyler (1973) en su propuesta para organizar las actividades de aprendizaje propone satisfacer con el criterio de secuencia, con lo cual se refiere a que cada experiencia sucesiva de aprendizaje se funde sobre la precedente, pero avance en ancho, y en profundidad de las materias que abarca. La secuencia pone el acento en los niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesiva, y no en la repetición. Como explican Santoiani y Striani (2006) una característica de la enseñanza conductista es la elaboración de proyectos de programación didáctica, que tienen como punto de referencia los objetivos de formación que contienen unos niveles óptimos de aprendizaje (estándares) que se deben alcanzar. A partir de estos se hace un diseño para proceder paso a paso, con los conocimientos fraccionados en unidades didácticas, encaradas por separado, en las que se incluye continua retroalimentación en torno al aprendizaje obtenido.</p>
<p>- Un maestro debe desarrollar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes. Señalar errores, explicar con detalle cómo corregirlos, presentar modelos de trabajos bien hechos y dar estímulos son estrategias para facilitar el aprendizaje y desarrollar autonomía en los estudiantes.</p> <p>- Facilitar el aprendizaje es ofrecer una teoría a las estudiantes para que ellos la</p>	<p>- Facilitar el aprendizaje es ofrecer una teoría adecuada a los estudiantes, realizar guías de autoestudio y de ejercitación de dicha teoría. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional la referencia única es la disciplina (García, 2000). Es decir, los contenidos son saberes conceptuales organizados temáticamente en disciplinas. (Asprelli 2015; Iguíñez, 2015), debido a que estas (historia, geografía, física, arte, etc) transmiten la impronta de un conocimiento permanente (Castro, Correa y Lira 2006) En la metodología tradicional los alumnos son expuestos a una serie de actividades -más bien "ejercicios"-, pero, con una</p>



comprendan, aclarar y corregir cuando no lo hacen y brindar ejercicios que refuercen este aprendizaje. - La autonomía en el estudiantes se puede lograr orientando lecturas autónomas de materiales y la resolución independiente de la mediación del maestro		intención de refuerzo o de ilustración de lo expuesto por el docente, y en todo caso ateniéndose a la lógica, eminentemente conceptual, del conocimiento que se intenta transmitir (García Pérez, 2000).
- La creatividad es un componente que aporta motivación a los estudiantes.	- La creatividad en el docente es un componente que mejora el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Rogers (1969) afirma que en la escuela se necesita crear un ambiente de libertad, confianza y creatividad.
	- Desarrollar la creatividad en el estudiante es un componente que mejora su aprendizaje y motivación. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Para Rogers (1969) la meta de la educación debería ser [...] crear una persona[...] completamente funcional que vive plenamente en y con sus sentimientos y reacciones, siente la situación interna y [...] una persona creativa en su vida y en lo que produce.
- El trabajo en grupo permite que los estudiantes intercambien los conocimientos que cada uno ha adquirido en la lectura de materiales	- El trabajo en grupo permite que los estudiantes intercambien los conocimientos que cada uno ha adquirido en la lectura de materiales. (De acuerdo)	<b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional la referencia única es la disciplina (García Pérez, 2000). Es decir, los contenidos son saberes conceptuales organizados temáticamente en disciplinas. (Asprelli 2015; Iguíñez, 2015), debido a que estas (historia, geografía, física, arte, etc) transmiten la impronta de un conocimiento permanente (Castro, Correa y Lira 2006)

### - Relación maestro-estudiante

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo el docente	Modelo pedagógico
Tanto maestro como estudiante pueden tener protagonismo en la clase y el criterio de los dos se puede imponer en algún momento	Tanto maestro como estudiante pueden tener protagonismo en la clase y el criterio de los dos se puede imponer en algún momento. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Rogers (1969) expresa que profesores y los alumnos son actores iguales en el proceso de aprendizaje

		En el modelo humanista se parte de la idea de que uno no puede gobernar a los demás. Por lo tanto, los profesores y los estudiantes tienen la misma jerarquía en la educación. Los profesores pueden aprender de los alumnos y los alumnos pueden aprender del profesor (Unitayi, 2016)
- Es necesario animar a los estudiantes para que ellos hagan bien sus tareas	- Es necesario animar a los estudiantes para que ellos hagan bien sus tareas. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Para Rogers (1969) el maestro debe hacer sentir importantes a sus alumnos, capaces de crear cosas por sí mismos, de pensar por sí mismos y de aportar.
- No es correcto crear nervios en los alumnos por medio de una imagen amenazante. - Un maestro nunca debe tomar represalia contra sus estudiantes. - Los maestros deben tener un trato equitativo, cordial y respetuoso hacia sus estudiantes.	- No es correcto crear nervios en los alumnos por medio de una imagen amenazante. (De acuerdo) - Un maestro nunca debe tomar represalia contra sus estudiantes. - Los maestros deben tener un trato equitativo, cordial y respetuoso hacia sus estudiantes. (De acuerdo) - Un docente debe proyectar una imagen cordial que brinde confianza y seguridad a los estudiantes de que no se les humillará cuando se equivoquen. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> Maslow (1968), por su parte, opina que el estudiante debe sentirse en un ambiente no amenazante y de aceptación que le permita expresarse, actuar, experimentar y hasta cometer errores, todo ello con el fin de dejarse ver cómo realmente es. Ambos autores (Rogers, 1969 y Maslow, 1968) piensan que este tipo de atmósfera es necesaria para que no exista en los alumnos el miedo, la ansiedad, la falsedad y los mecanismos de defensa
- Los docentes siempre deben escuchar las inconformidades los estudiantes y trata de darles respuestas.	- Los docentes siempre deben escuchar las inconformidades los estudiantes y trata de darles respuestas. (De acuerdo)	<b>HUMANISTA:</b> El maestro para Maslow (1968) debe ser alguien receptivo
- Los alumnos deben conocer en qué fundamentan sus decisiones los maestros - En una clase la interacción debe ser personalizada para generar cercanía con los estudiantes. - Un docente debe buscar cercanía con sus estudiantes, pero no dejar que estos pierdan el respeto hacia su persona - Los maestros deben dar confianza a sus estudiantes para que participen en su clase.	- Un docente debe proyectar una imagen cordial que brinde confianza y seguridad a los estudiantes de que no se les humillará cuando se equivoquen. (De acuerdo)  - Los alumnos deben conocer en qué fundamentan sus decisiones los maestros. (De acuerdo) - En la interacción en la clase se debe buscar cercanía y familiaridad con los estudiantes. (De acuerdo) - Un docente debe buscar cercanía con sus estudiantes, pero no dejar	<b>HUMANISTA:</b> Aloni (2011) expresa que para los maestros humanistas la confianza interpersonal es esencial para cualquier éxito educativo, es fundamental ganarse la confianza de los alumnos, hacerles sentir que los profesores están de su lado, y realmente preocupados por su crecimiento y bienestar  Rogers (1969) expresa que profesores y los alumnos son actores iguales en el proceso de aprendizaje. Además, él piensa que es imprescindible que el maestro se muestre en su

- Un docente debe proyectar una imagen cordial que brinde confianza y seguridad a los estudiantes de que no se les humillará cuando se equivoquen.	que estos pierdan el respeto hacia su persona. (De acuerdo)	verdadero ser, no como autoridad o como experto, sino como persona con sentimientos con alegrías y enojos Además, el diálogo es imprescindible para lograr los objetivos de aprendizaje (Unitary, 2016)
--	---	---

## - Evaluación

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
<p>- La evaluación es un proceso que con evidencias objetivas le permite al docente dictaminar si hubo o no hubo aprendizaje por parte del discente. Desde este sentido la autoevaluación del estudiante pasa a tener un valor secundario.</p> <p>- Yo [docente B] facilito el aprendizaje de mis estudiantes dándoles a conocer los conocimientos disciplinares que no saben y desarrollando habilidades a través de explicaciones, materiales de lectura y corrección de ejercicios.</p> <p>- Un gran logro en el proceso enseñanza aprendizaje es dominar una destreza como la de hacer un marco teórico de manera correcta.</p> <p>- - Es necesario usar estrategias para comprobar si se están aprendiendo los contenidos.</p> <p>- La evaluación incluye la comprobación del aprendizaje de la teoría estudiada.</p>	<p>- Lo esencial de la evaluación es que el docente con evidencias objetivas dictamine si hubo o no hubo aprendizaje de los contenidos y competencias por parte del estudiante. (De acuerdo)</p> <p>Las respuestas correctas o incorrectas de los estudiantes en un instrumento objetivamente elaborado es excelente evidencia del aprendizaje alcanzado por el estudiante. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONDUCTISTA:</b> La evaluación conductista se formula en términos claros y exactos, cuyo logro debe ser observable y medible, en condiciones precisas y conocidas con anterioridad por el alumno (Cabezas, 2011). condiciones precisas y conocidas con anterioridad por el alumno (Cabezas, 2011). Se evalúan resultados concretos previamente definidos (por ejemplo, saber resolver ecuaciones, poder redactar un ensayo); la evaluación, entonces, debe servir para corroborar que lo que se está enseñando está siendo asimilado (Santoni y Straino, 2006. ), para ello los estudiantes de manera individual deben demostrar dominio de entidades, actividades y procesos (Weegar y Pacis, 2012)</p>
	<p>- La evaluación formativa incluye comprobar si la teoría está siendo comprendida durante el desarrollo de la clase. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONDUCTISTA:</b> En el modelo conductista el sujeto debe estar expuesto a una constante retroalimentación que informe sobre la exactitud del aprendizaje recibido (Santoni y Striani, 2006), es decir, la evaluación también es formativa, pues tiene como finalidad corregir los errores de los estudiantes hasta llevarlos a lograr el resultado esperado.</p>

<p>- La evaluación formativa incluye comprobar si la teoría está siendo comprendida. La evaluación incluye la comprobación del aprendizaje de la teoría estudiada. La evaluación debe permitir corroborar el aprendizaje del contenido teórico de una asignatura.</p> <p>- El aprendizaje se evidencia en la respuesta correcta o incorrecta de preguntas hechas por el docente.</p>		
--	--	--

**- Recursos didácticos**

<b>metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo</b>	<b>Modelos pedagógicos</b>
<p>La principal función de la pizarra es presentar la información de manera esquemática para hacerla más comprensible a todos los estudiantes. (de acuerdo)</p> <p>La principal función de los recursos tecnológicos es presentar la información de manera esquemática y atractiva para hacerla más comprensible a todos los estudiantes. (de acuerdo) [Estas ideas se presentaron de esta manera en el cuestionario de confirmación]</p>	<p>La principal función de los recursos tecnológicos es presentar la información de manera esquemática para hacerla más comprensible a todos los estudiantes. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>Los recursos audiovisuales solo ofrecen un recurso lúdico, por ello, no contribuyen al aprendizaje ya completo que ofrece la explicación oral del docente.</p> <p>Los recursos audiovisuales deben respaldar las explicaciones del docente, cualquier otra función de los recursos no aporta al aprendizaje de los estudiantes. (De acuerdo)</p>	<p>TRADICIONAL: Por otra parte las TIC, que se pueden emplear con enfoques innovadores, son empleadas por algunos docentes desde el enfoque de transmisión de información conceptual. Otros usan la computadora y el proyector solo como medios para proyectar la información y para orientar la práctica que los estudiantes deberán desarrollar. Dicho de otra manera, las TIC son utilizadas como apoyo en clases que mantienen el estilo tradicional, con un método que se restringe a la transmisión de la información sin retroalimentación inmediata. De tal manera que, en realidad, las TIC, en algunos casos, son utilizadas para remplazar las tecnologías y herramientas de enseñanza tradicional (libros y pizarra). El uso que se hace de las TIC depende, entonces, del enfoque pedagógico utilizado en la planeación y desarrollo de la clase (Hernández, Acevedo, Martínez y Cruz, 2014). (De acuerdo)</p>

## 5. 5 Modelos pedagógicos vinculados al docente D

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
<p>La educación implica hacer avanzar al estudiante en su vida. Moverlo de una posición inicial a otras que lo harán ser diferente en su personalidad y en su intelecto. Y dicho proceso de cambios no tiene fin.</p>	<p>La educación implica hacer avanzar al estudiante en su vida. Moverlo de una posición inicial a otras que lo harán ser diferente en su personalidad y en su intelecto. (de acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> en el enfoque humanista se considera al estudiante como un ser humano integral, (Gilat y Milet 2015; Campos, 2011).</p> <p>Para los humanistas los alumnos son considerados en primer lugar personas, y, por ello, al educador le debe interesar educar tanto la dimensión intelectual como la emocional (Khatib, Sarem y &amp; Hamidi, 2013).</p> <p>Los objetivos de un enfoque humanista puede verse incluyen formar seres humanos verdaderos en los que se evidencie el crecimiento de su personalidad, con un desarrollo sano de su dimensión afectiva y axiológica, un buen autoconcepto, que alcance la autorrealización (Unitari, 2016 )</p> <p>Para Rogers (1969) la meta de la educación debería ser crear una sociedad en las personas vivan más a gusto con el cambio que con la rigidez.</p> <p>Combs (1977) expresa que entre objetivos humanistas está lograr en el estudiante la adaptabilidad al cambio.</p>
	<p>La educación es un proceso de cambios no tiene fin. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>CONSTRUCTIVISMO:</b> para Bruner (1988) y para Vygotsky (1966) el fin de la educación es el desarrollo intelectual de los estudiantes, esto es, el refinamiento de sus capacidades para construir conocimiento</p> <p>Bruner (1988) afirma que el objetivo de la educación debería ser lograr que los estudiantes vayan más allá de la información dada.</p> <p>Novak y Gowin (1994) quienes desarrollan la idea planteada por Vygotsky. Ellos hablan de</p>

		metaaprendizaje que se entiende el aprendizaje relativo a la naturaleza del aprendizaje. Aprender sobre la naturaleza y estructura del conocimiento ayuda a los estudiantes a entender cómo se aprende, y el aprendizaje sobre el aprendizaje sirve para mostrarles cómo se construye nuevo conocimiento. En general el objetivo de todo este aprendizaje es llevar al alumno a “aprender a aprender”.
<p>- Yo [docente D] dedico mis clases a que conozcan conocimientos científicos y del mundo intelectual.</p> <p>- La educación debe hacer que los alumnos valoren el conocimiento científico sobre otro tipo de conocimientos.</p> <p>- Los alumnos llegan a la escuela con creencias arraigadas que deben eliminarse.</p> <p>- Yo [docente D] en mis clases procuro que mis estudiantes conozcan la lógica de la ciencia y desarrollen entendimiento.</p> <p>- Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica y</p>	<p>La educación debe hacer que los alumnos valoren el conocimiento científico e intelectual (filosofía, por ejemplo) sobre otro tipo de conocimientos. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>La educación debe hacer que los alumnos abandonen creencias arraigadas (de acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El modelo tradicional de carácter academicista hace referencia al ámbito académico, es decir al templo del saber y del conocimiento, así como a la posibilidad de transmitirlos a los discípulos (Di Bartolomeo, 2003).</p> <p><b>TRADICIONAL:</b> El modelo tradicional pretendía extender la cultura científica para desterrar la superstición promovida por las creencias religiosas de tal manera que la ciencia trajera la libertad por medio de la educación (Goñi, 2014).</p>
- La educación o el acto educativo beneficia o debe beneficiar tanto a alumnos como a docentes.	La educación o el acto educativo beneficia o debe beneficiar tanto a alumnos como a docentes (De acuerdo)	NINGUNO

## -Aprendizaje

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo el docente	Modelo pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender es cambiar. El alumno aprende si renueva su personalidad y sus conocimientos.</li> <li>- El aprendizaje no tiene fin.</li> </ul>	<p>Aprender es cambiar. Por tanto, el alumno aprende si renueva su personalidad y sus conocimientos.  <b>[Se sobreentiende en otro ítem sobre el cambio]</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son bienvenidos los actos afectivos y creativos como parte del aprendizaje de los alumnos.</li> </ul>	<p>El aprendizaje incluye actos afectivos y creativos por parte del de los alumnos. (completamente de acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Para Rogers (1969) la meta de la educación debería ser [...] crear una persona[...] completamente funcional que vive plenamente en y con sus sentimientos y reacciones, siente la situación interna y [...] una persona creativa en su vida y en lo que produce.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ciencia, el pensamiento y la gramática es parte del contenido que debe aprender un alumno.</li> <li>- El alumno debe adoptar una concepción científica del mundo.</li> <li>- Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica.</li> </ul>	<p>El aprendizaje del estudiante no depende de un plan de estudios o de las perspectivas del docente. (parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Para el humanismo, entonces, los alumnos son los que deben otorgar sentido a su propio proceso de aprendizaje. Son ellos los que saben si tienen un aprendizaje significativo o no, y si es lo que se debe aprender es útil o no. Por ello, son ellos quienes deben elegir las tareas y actividades de aprendizaje, desarrollar sus propios métodos, técnicas y planes de estudio para las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con su propia naturaleza (Untari, 2016).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje del estudiante no depende de un plan de estudios o de las perspectivas del docente.</li> </ul>	<p>Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El modelo tradicional de carácter academicista hace referencia al ámbito académico, es decir al templo del saber y del conocimiento, así como a la posibilidad de transmitirlos a los discípulos (Di Bartolomeo, 2003).</p> <p>El modelo de ser humano que debe formar la escuela es la del hombre erudito. Es decir, la persona que ha sido capaz de recoger y memorizar todo el conocimiento científico que la academia ha acumulado y validado. Y es que este conocimiento, se cree, es la llave</p>

		para la mejoría tanto de la persona como de la sociedad (Goñi, 2014).
<p>- Facilitar el aprendizaje de ciertos contenidos implica la trivialización de estos contenidos, es decir, no serán aprendidos verdaderamente.</p> <p>- En la educación superior no todos los contenidos deben aprenderse por motivación intrínseca ya que es obligatorio aprenderse una cantidad de contenidos que son parte de la formación profesional.</p>	Hacer más fácil el aprendizaje de ciertos contenidos implica la trivialización de estos contenidos, es decir, no serán aprendidos verdaderamente. (Parcialmente de acuerdo)	<b>TRADICIONAL:</b> Como expresa Goñi (2014), para el modelo academicista aprender supone recoger conocimiento y almacenarlo sin transformarlo.
	En la educación superior no todos los contenidos deben aprenderse por motivación intrínseca ya que es obligatorio aprenderse una cantidad de contenidos que son parte de la formación profesional.(De acuerdo)	<b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional un aspecto ausente en los alumnos es su interés por los contenidos (Cavazos, 2013; Escárcega, 2014). En el modelo tradicional no se espera que el alumno establezca una conexión entre los contenidos y sus intereses y necesidades; después de todo, los contenidos, como nos recuerda García (2000), tienen ya un interés intrínseco prescrito por la finalidad social de proporcionar una determinada cultura.

### - Conocimiento y su elaboración

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
<p>- El conocimiento que se imparte en el acto educativo tiene una función renovadora de los presaberes de los estudiantes.</p> <p>- El conocimiento tiene la función de crear inestabilidad a los conocimientos que el estudiante posee. Es decir, los conocimientos que el estudiante posee dialogan o se enfrentan con aquellos que ofrece la escuela.</p> <p>- El alumno debe renovar constantemente sus conocimientos, no aceptar ningún conocimiento como definitivo, y debe cuestionar constantemente lo que sabe</p>	<p>El conocimiento que se imparte en el acto educativo tiene una función renovadora de los presaberes de los estudiantes.(De acuerdo)</p> <p>El conocimiento tiene la función de crear inestabilidad a los conocimientos que el estudiante posee. Es decir, los conocimientos que el estudiante posee dialogan o se enfrentan con aquellos que ofrece la escuela. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONSTRUCTIVISMO:</b> Piaget considera que el progreso del conocimiento no procede nunca por una mera adición de detalles o de nuevos niveles, como si el conocimiento más amplio fuera sólo un complemento de los anteriores más pobres: requiere también una reformulación perpetua de los puntos de vista previos por medio de un proceso que retrocede o avanza, corrigiendo continuamente tanto los errores iniciales sistemáticos como aquellos que surgen a lo largo del camino.</p> <p>Bruner (1988) expresa los nuevos acontecimientos entran en los sistemas de codificación preexistentes y este se aplica a un nuevo conjunto de fenómenos.</p>



		<p>Ausubel (2002) propone su teoría del aprendizaje significativo argumentando que el material de aprendizaje se puede relacionar con la estructura cognitiva de los sujetos. De esa manera se forma un vínculo entre la información nueva y la recién adquirida del cual resulta la transformación de ambas no es simple, pues se produce una modificación tanto de la información acabada</p> <p>Otra característica del aprendizaje constructivista tiene que ver con el concepto de perturbación como mecanismo activador de los desequilibrios y consecuentes reequilibrios (Piaget, 1975). A partir de esta idea, Glasersfeld (1993, 1995) propone que para que se produzca aprendizaje deben plantearse problemas que signifiquen un obstáculo hacia una meta personal de los alumnos. Solo cuando los estudiantes puedan ver como propio un problema en el que su enfoque sea manifiestamente inadecuado podrán enfocar su atención y energía en la búsqueda genuina de una solución y ello los llevará a cambiar su forma de pensar.</p>
	<p>El alumno debe renovar constantemente sus conocimientos, no aceptar ningún conocimiento como definitivo, y debe cuestionar constantemente lo que sabe. (De acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Rogers (1969) expresa que debido a la naturaleza cambiante del conocimiento en la modernidad, este no debe ser enseñado al estudiante como un este estático.</p> <p><b>SOCIOCRÍTICO:</b> La dependencia del contexto que define al conocimiento lo vuelve cambiante. Los conceptos no duran demasiado. Tienen alas, por decirlo así, y se puede hacer que vuelen de un sitio a otro (Apple, 1996). En esa misma línea de pensamiento Freire (1971) afirma que el estudiante debe hacer del conocimiento algo no solo aprendido, sino también algo aprehendido, de forma tal que pueda reinventarlo</p>

<p>Alumnos con creencias arraigadas no aceptarán las posiciones del maestro.</p> <p>- Los alumnos llegan a la escuela con creencias arraigadas que deben eliminarse.</p> <p>- Las supersticiones y creencias de los estudiantes interfieren con el aprendizaje que deben obtener en la clase.</p>	<p>Los alumnos que poseen creencias muy arraigadas no aceptarán el conocimiento científico que el maestro ofrece. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> En los orígenes del modelo tradicional se pretendía extender la cultura científica al conjunto de la población la intención de desterrar la superstición promovida por las creencias religiosas de tal manera que la ciencia trajera la libertad por medio de la educación (Goñi, 2014).</p>
	<p>Las supersticiones y creencias de los estudiantes interfieren con el aprendizaje que deben obtener en la clase. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONDUCTISTA:</b> La labor docente conductista es realizar un constante monitoreo dirigido a corregir respuesta inexactas antes que se consoliden (Aitlin, 2016; Santoni y Striani, 2006).</p> <p><b>CONDUCTISTA:</b> En el modelo conductista el papel del estudiante es absorber las presentaciones instruccionales y el material, y usarlas para crear actuaciones que indiquen el logro de modelos mentales correctos (Weegar y Pacis 2012).</p> <p><b>CONDUCTISTA:).</b> En el modelo conductista el alumno es considerado como el que no sabe, o que no sabe cómo hacer, que quiere aprender y por ello debe ser capacitado por el docente para conocer aquello que el docente ya conoce, para que alcance como objetivo formativo su mismo nivel de preparación. (Santoiani y Striani, 2006).</p>
	<p>Las clases se deben desarrollar a partir del conocimiento de los estudiantes porque ellos traen nociones y conceptos errados que deben ser aclarados por el docente. (De acuerdo)</p>	<p><b>CONSTRUCTIVISMO:</b> para Bruner (1988) y para Vygosky (1966) el fin de la educación es el desarrollo intelectual de los estudiantes, esto es, el refinamiento de sus capacidades para construir conocimiento.</p> <p>Bruner (1988) afirma que el objetivo de la educación debería ser lograr que los estudiantes vayan más allá de la información dada. Ausubel (2002) expone que el aprendizaje significativo conlleva a la creación de significados nuevos</p>
	<p>Un buen estudiante es aquel que tiene criterio propio y que no solo repite lo dicho por el maestro o los libros de textos.</p>	

		en la estructura mental de los estudiantes
	El conocimiento es externo a la persona, y el propósito de la educación es que el estudiante lo internalice. (Parcialmente de acuerdo)	<b>CONDUCTISMO:</b> Para el conductismo la mente es como un papel en blanco (la tabula rasa de Locke) donde van imprimiendo sus huellas las impresiones procedentes del mundo externo, como copias de las cosas; el proceso interno se produce cuando las imágenes externas a través de los sentidos se convierten en ideas internas a partir de actos mentales de asociación (Rivas, 2008) Skinner (1970) expresa que el conocimiento es una especie de copia o traslado de la experiencia que el experimentador ha acumulado y que puede sacar de vez en cuando, a medida que recuerda lo que ha aprendido
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las clases se deben desarrollar a partir del conocimiento de los estudiantes, el cual debe ser aclarado.</li> <li>- Los estudiantes traen nociones y conceptos errados que deben ser aclarados por el docente.</li> <li>- La explicación es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los contenidos de una clase.</li> <li>- Se debe evaluar si los conocimientos con que llegan los estudiantes son correctos o incorrectos con el fin de corregir los conocimientos errados.</li> <li>- Un maestro debe proporcionar ideas de manera clara, apoyado en una pizarra, que los alumnos deben seguir para comprender el contenido de una asignatura.</li> <li>- Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docente</li> </ul>	Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docentes. (De acuerdo)	<b>TRADICIONAL:</b> En el modelo las tareas cognitivas de aprendizaje fomentadas en los alumnos son la memorización y la repetición de conceptos o fórmulas (Acosta 2005; Blanco y Quitara, 2000).

## - Rol del Alumno

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo e	Modelo pedagógico
<p>- El estudiante debe renovar constantemente sus conocimientos, no aceptar ningún conocimiento como definitivo, y debe cuestionar constantemente lo que sabe.</p> <p>- El estudiante debe cambiar como persona e intelectualmente a través de su paso por la educación</p>	<p>El estudiante debe renovar constantemente sus conocimientos, no aceptar ningún conocimiento como definitivo, y debe cuestionar constantemente lo que sabe. (De acuerdo)</p> <p>El estudiante debe cambiar como persona e intelectualmente a través de su paso por la educación. (De acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Los objetivos de un enfoque humanista puede verse incluyen formar seres humanos verdaderos en los que se evidencie el crecimiento de su personalidad, que alcance la autorrealización (Unitary, 2016)</p> <p>Para Rogers (1969) la meta de la educación debería ser crear una sociedad en las personas vivan más a gusto con el cambio que con la rigidez, crear la capacidad de afrontar lo nuevo en lugar de repetir lo viejo</p> <p>Para Combs (1977) entre los expresa que entre los objetivos humanistas está lograr en el estudiante la adaptabilidad al cambio.</p>
<p>- Son bienvenidos los actos afectivos y creativos por parte de los alumnos</p>	<p>Un alumno sobresaliente es aquel que se esfuerza y acata indicaciones del maestro de forma puntual. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>CONDUCTISTA:</b> En el modelo conductista los estudiantes deben ser expuestos a un sistema en el que las ayudas se van reduciendo poco a poco. ). O, dicho de otro modo, la práctica, hace que el estudiante transfiera de una tarea a otra la habilidad adquirida. (Santoni y Striaini, 2006).</p> <p>El papel del estudiante es absorber las presentaciones instruccionales indicadas por el maestro (Weegar y Pacis 2012).</p> <p>Se cree que el alumno es un objeto pasivo que siempre necesita la motivación y el refuerzo externo del educador. (Cabero y Llorente, 2015; Islam, 2016)</p> <p><b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional las actividades prácticas son realizadas bajo el directo control de los docente (Di Bartolomeo, 2003). Durante este tipo de ejercitación a los</p>

		estudiantes se les pide que sigan paso a paso las instrucciones del maestro. Es decir, se les demanda hacer tareas de manera mecánica y, por ello, con ausencia de reflexión (Salazar, 2013).
Un alumno sobresaliente es aquel que se esfuerza, acata indicaciones de forma puntual y demuestra destrezas.	Los alumnos sobresalientes entienden las explicaciones del docente. (De acuerdo)	<p><b>TRADICIONAL:</b> Las acciones que se le solicitan son escuchar con atención las explicaciones del docente y copiar o reproducir las palabras del maestro o del texto lo más fielmente posible en los exámenes o controles de la clase (García, 2000; Ocaña, 2013).</p> <p><b>CONDUCTISTA:</b> Para el conductismo la mente es como un papel en blanco (la tabula rasa de Locke) donde van imprimiendo sus huellas las impresiones procedentes del mundo externo, como copias de las cosas; el proceso interno se produce cuando las imágenes externas a través de los sentidos se convierten en ideas internas a partir de actos mentales de asociación (Rivas, 2008)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos sobresalientes entienden las explicaciones del docente y son capaces de involucrarse en los diálogos que este inicia.</li> <li>- Los estudiantes deben participar en las discusiones entabladas por los docentes</li> <li>- Los estudiantes deben captar la idea central que el docente quiere comunicar o a partir de la cual este genera diálogos.</li> <li>- Un alumno activo es aquel que participan en las discusiones o diálogos iniciados por el maestro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los diálogos o discusiones en la clase tienen que guiar a partir de una idea central establecida por el docente. (Parcialmente de acuerdo)</li> <li>Un alumno activo es aquel que participan en las discusiones o diálogos iniciados por el maestro. (De acuerdo)</li> </ul>	<p><b>TRADICIONALISTA:</b> La pedagogía tradicional es la de un modelo centrado en el docente en el que el protagonismo del maestro se impone al del alumno (Goñi, 2014). El maestro es el centro del proceso de enseñanza y agente principal de transmisión de conocimientos de forma acabada hacia los alumnos (Acosta, 2005).</p>

Un buen desempeño de los estudiantes se evidencia en interés por las temáticas, en su proactividad, entusiasmo y desinhibición en las clases	- Un buen desempeño de los estudiantes se evidencia en interés por las temáticas, en su proactividad, entusiasmo y desinhibición en las clases. (Parcialmente de acuerdo).	<b>HUMANISTA:</b> Según Maslow (1965) el alumno activo debe ser alguien que aprovecha el material intelectual que la escuela ofrece (matemáticas, físicas, etc.) u otro tipo de actividad (tocar el piano, por ejemplo) para aplicarse a sí mismo y ser tan bueno como puedas ser.
- La reflexión es necesaria en los alumnos en el aula de clase.	La reflexión que el estudiante necesita se genera en sus intentos por comprender la teoría de las disciplinas que estudia. (De acuerdo).	<b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional la referencia única es la disciplina (García, 2000). Es decir, los contenidos son saberes conceptuales organizados temáticamente en disciplinas. (Asprelli 2015; Iguíñez, 2015), debido a que estas (historia, geografía, física, arte, etc) transmiten la impronta de un conocimiento permanente (Castro y otros, 2004).
- Un buen estudiante es aquel que tiene criterio propio y que no solo repite lo dicho por el maestro o los libros de textos.  Un estudiante debe ser capaz de crear interpretaciones autónomas.	Un buen estudiante es aquel que tiene criterio propio y que no solo repite lo dicho por el maestro o los libros de textos. (De acuerdo)  Un estudiante debe ser capaz de crear interpretaciones autónomas del conocimiento presente en las asignaturas que estudia. (De acuerdo)	<b>CONSTRUCTIVISTA:</b> para Bruner (1988) y para Vygotsky (1966) el fin de la educación es el desarrollo intelectual de los estudiantes, esto es, el refinamiento de sus capacidades para construir conocimiento.  Bruner (1988) afirma que el objetivo de la educación debería ser lograr que los estudiantes vayan más allá de la información dada. Ausubel (2002) expone que el aprendizaje significativo conlleva a la creación de significados nuevos en la estructura mental de los estudiantes

### - Rol del maestro

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo el	Modelo pedagógico
Su labor no es la de repetir verdades, sino llevar a los estudiantes a que las cuestionen.	La labor del maestro no es repetir verdades institucionalizadas, sino llevar a los estudiantes a que las cuestionen. ( De acuerdo)	<b>SOCIOCRÍTICO:</b> Para McLaren (2005) el maestro debe revelar cómo la subjetividad es construida y legitimada por medio de los discursos pedagógicos. Debe convertir el aula de clase en un espacio crítico que cuestione cómo es usualmente construida la

		<p>realidad como una colección de verdades inalterables y relaciones sociales incambiables</p> <p>Los estudiantes deben darse cuenta de que el conocimiento en la escuela no se debe concebir como una realidad neutral, al contrario, que se percaten de que lo que cuenta como conocimiento legítimo es el resultado de unas complejas relaciones de poder y de un esfuerzo entre el conjunto identificable de clase, raza, grupo y religión. (Apple 1996)</p>
<p>- El entusiasmo por lo que enseña a sus estudiantes es una característica de los docentes.</p> <p>- El entusiasmo que muestra un docente causa que los estudiantes muestren gestos afectivos y actos creativos.</p>	<p>Una característica necesaria en el docente es mostrar entusiasmo por lo que enseña. (De acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> para Aloni (2011) los profesores deben estar presentes para sus alumnos para compartir con ellos, con palabras y gestos, su entusiasmo, sus impresiones, sus interpretaciones, su enojo, su entusiasmo, su alegría, sus actos de comisión y su omisión frente a las creaciones culturales y a los acontecimientos sociales. Se necesita una presencia idealista entusiasta de los maestros que desencadene tal rasgo en sus estudiantes, porque que la presencia de maestros indiferentes, planos y no comprometidos sólo puede aumentar la pobreza de la mente, la alienación y la desolación moral</p>
<p>El rol docente debe ser algo más que el desarrollo intelectual de los discentes</p>	<p>- El rol docente debe ser algo más que el desarrollo intelectual de los discentes. (De acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> El maestro humanista para Maslow (1968) debe dejar de concebirse como el conferenciante, reforzador de estímulos y jefe, el ayudante. El profesor debe ser alguien receptivo, nunca intrusivo. Su tarea debe ser aceptar al estudiante como persona. Para Rogers (1969) el maestro humanista debe hacer valorar los sentimientos y opiniones de los estudiantes. Valorarlo como persona, hacerle ver que sus opiniones y sentimientos valen para que confíen en ellos.</p>

	<p>- La labor del docente es ayudar al alumno a adoptar una concepción científica del mundo. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> El modelo de ser humano que debe formar la escuela es la del hombre erudito. Es decir, la persona que ha sido capaz de recoger y memorizar todo el conocimiento científico que la academia ha acumulado y validado. Y es que este conocimiento, se cree, es la llave para la mejoría tanto de la persona como de la sociedad (Goñi, 2014).</p>
<p>- La ciencia, el pensamiento y la gramática es parte de lo enseña un maestro.  - Es labor del docente ayudar a los alumnos que aclaren sus confusiones basadas en sus creencias, entendidas estas como doctrinas.  - Es labor del docente ayudar al alumno adoptar una concepción científica del mundo  - Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica.  - El rol docente debe ser algo más que el desarrollo intelectual de los discentes.</p>	<p>Un docente debe dejar claras las ideas claves del conocimiento que enseña para que los estudiantes desarrollen su aprendizaje a partir de estas ideas. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONALISTA:</b> La pedagogía tradicional es la de un modelo centrado en el docente en el que el protagonismo del maestro se impone al del alumno (López y Goñi, 2014). El maestro es el centro del proceso de enseñanza y agente principal de transmisión de conocimientos de forma acabada hacia los alumnos (Acosta, 2005).</p>
<p>- El docente debe aclarar las interpretaciones incorrectas o conceptos erróneos de los estudiantes.  - El docente debe entablar discusiones o diálogos en la clase a partir de la presentación clara de una idea central.  - Los maestros deben hacer participar a los estudiantes que no han podido seguir la explicación del maestro o seguir el sentido del diálogo que él inicia</p>	<p>La explicación oral del maestro es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los contenidos de una asignatura. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONALISTA:</b> En lo concerniente al desarrollo de la clase, el profesor dedica la mayor parte de sus sesiones a explicaciones teóricas (Di Bartolomeo 2003) acompañadas de mucha repetición (De Zuribia, 2005) y de preguntas de comprobación. Todas estas actividades están destinadas a que los estudiantes entiendan mejor los saberes transmitidos por el docente.</p> <p>Básicamente, el maestro academicista no necesita manejar estrategias didácticas, pues se cree que él logrará su objetivo de enseñanza solo con dictar los contenidos de forma clara y ordenada (Asprelli, 2012), y si</p>



		estos no son comprendidos basta con repetir la explicación
- Los docentes deben respetar las interpretaciones de los alumnos.	Los docentes deben respetar las interpretaciones de los alumnos. (parcialmente de acuerdo)	Para Rogers (1969) el maestro debe hacer valorarlo [al estudiante] como persona, hacerle ver que sus opiniones y sentimientos valen para que confíen en ellos [...]Hacerlos sentirse importantes, capaces de crear cosas por sí mismos, de pensar por sí mismos y de aportar

### - Metodología

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo	Modelo pedagógico
<p>Los métodos deben provocar una reacción afectiva en el estudiante.</p> <p>La educación consiste en que el docente transmita su entusiasmo al discente</p> <p>- El entusiasmo que muestra un docente causa que los estudiantes muestren gestos afectivos y actos creativos.</p>	<p>Los métodos empleados por el maestro deben provocar una reacción afectiva en el estudiante. (parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Para Rogers (1969) el maestro debe hacer valorar los sentimientos y opiniones de los estudiantes. Valorarlo como persona, hacerle ver que sus opiniones y sentimientos valen para que confíen en ellos."</p> <p>[...] para Aloni (2011) [...]Se necesita una presencia idealista entusiasta de los maestros que desencadene tal rasgo en sus estudiantes, porque que la presencia de maestros indiferentes, planos y no comprometidos sólo puede aumentar la pobreza de la mente, la alienación y la desolación moral</p>
<p>- El debate es una manera en que los estudiantes adquieren nuevos conocimientos.</p>	<p>El debate es una manera en que los estudiantes generan nuevo conocimiento sobre las asignaturas que estudian. (parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>CONSTRUCTIVISTA:</b> Teniendo en cuenta que la construcción del conocimiento también es un acto social, se deben emplear actividades en las que los estudiantes se expliquen unos a otros sus pensamientos, estrategia que activa la reflexión tanto de los propios pensamientos (metacognición) como de aquellos pertenecientes a los</p>

		<p>demás. También se debe promover el choque de ideas divergente porque cuando nuestros pensamientos se ven perturbados por las posiciones cognitivas de los otros, posiblemente se produce un acomodamiento (Glaserfeld, 1995). Se trata, entonces, de promover en el aula el conflicto cognitivo social porque en condiciones apropiadas, la presencia de diversos puntos de vista puede favorecer su coordinación en una nueva solución más compleja y más adaptada, que no cada uno previos considerados aisladamente. (pp.125). En otras palabras se produce conocimiento nuevo.</p>
<p>Las interpretaciones incorrectas de los estudiantes se solucionan con las aclaraciones del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las nociones que los alumnos dominan son conocimientos que se debe conocer para aclararlos y explicar teniéndolos en cuenta.</li> <li>- La explicación es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los contenidos de una clase.</li> </ul>	<p>El debate es una manera en que los estudiantes aprender mejor las ideas o teorías parte de una asignatura. (De acuerdo)</p> <p>La explicación es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los contenidos de una clase. (De acuerdo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ante las interpretaciones incorrectas de sus estudiantes el maestro debe proceder a hacer las aclaraciones pertinentes. (De acuerdo)</li> </ul>	<p><b>TRADICIONALISTA:</b> En lo concerniente al desarrollo de la clase, el profesor dedica la mayor parte de sus sesiones a explicaciones teóricas (Di Bartolomeo 2003) el maestro academicista no necesita manejar estrategias didácticas, pues se cree que él logrará su objetivo de enseñanza solo con dictar los contenidos de forma clara y ordenada (Asprelli, 2012), y si estos no son comprendidos bastará con repetir la explicación.</p> <p><b>TRADICIONALISTA:</b> Básicamente, el maestro academicista no necesita manejar estrategias didácticas, pues se cree que él logrará su objetivo de enseñanza solo con dictar los contenidos de forma clara y ordenada (Asprelli, 2012), y si estos no son comprendidos bastará con repetir la explicación.</p> <p>El conocimiento equivale una información que se presenta al alumno ya elaborada. Lo importante es lo que el profesor cuenta (López y Goñi, 2014)</p>

**- Relación maestro-estudiante**

<b>metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo</b>	<b>Modelo pedagógico</b>
<p>- Hay momentos en que prevalece la posición del maestro y hay momentos en que prevalece la posición del estudiante.</p> <p>- El rol del docente no es adecuado si se parte de la exposición unilateral.</p>	<p>- Hay momentos en que prevalece la posición del maestro y hay momentos en que prevalece la posición del estudiante.(Nada de acuerdo)</p> <p>El rol del docente no es adecuado si se parte de la exposición unilateral. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> El maestro para Maslow (1968) debe dejar de concebirse como el conferenciante, debe ser alguien receptivo, nunca intrusivo.</p>
<p>- Los alumnos acercándose a los maestros es algo positivo en la relación maestro-estudiante.</p> <p>- Debe existir un grado de confianza entre el maestro y los estudiantes.</p> <p>- El docente debe presentarse ante sus estudiantes como una figura amigable.</p> <p>El entusiasmo que muestra un docente causa que los estudiantes muestren gestos afectivos y actos creativos.</p> <p>- Los docentes deben crear un ambiente de cercanía con sus estudiantes.</p>	<p>Los alumnos acercándose a los maestros es algo positivo en la relación maestro-estudiante. (parcialmente de acuerdo)</p> <p>Un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar cercanía con ellos, de tal manera que lo consideren un amigo. (parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>HUMANISTA:</b> Rogers (1969) [...] piensa que es imprescindible que el maestro se muestre en su verdadero ser, no como autoridad o como experto, sino como persona con sentimientos con alegrías y enojos, para que el estudiante sienta seguridad y confianza, cree un clima de libertad, y para que el estudiante también considere los sentimientos del docente</p>
<p>- El docente no debe aceptar conocimiento basado en las creencias de sus estudiantes.</p>	<p>El docente no debe aceptar conocimiento basado en las creencias de sus estudiantes. (Nada de acuerdo)</p>	

## - Evaluación

metatexto	Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo el docente	Modelo pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se deben valorar dos desempeños del estudiante: cuantitativo y cualitativo.</li> <li>- El desempeño cualitativo es más importante que el cuantitativo.</li> <li>- Los desempeños cualitativos de los estudiantes se deben premiar-</li> <li>- La evaluación sumativa no evalúa aprendizajes que incluyen interpretaciones complejas y que no son unívocas.</li> <li>- Hay aprendizajes que por no ser unívocos no se adaptan a la evaluación sumativa.</li> </ul>	<p>Se deben valorar dos desempeños del estudiante: cuantitativo y cualitativo. (Parcialmente de acuerdo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El desempeño cualitativo es más importante que el cuantitativo.(De acuerdo)</li> <li>- Los desempeños cualitativos de los estudiantes se deben premiar.(De acuerdo)</li> <li>- Hay aprendizajes que por no ser unívocos no se adaptan a la evaluación sumativa. (Parcialmente de acuerdo)</li> </ul> <p>La evaluación sumativa no evalúa aprendizajes que incluyen interpretaciones complejas y que no son unívocas. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>CONSTRUCTIVISTA:</b> Los principios del constructivismo comprende el aprendizaje no como un producto y resultado estable y definido para evaluar en términos de adquisición o no adquisición de contenidos, sino más bien como un proceso infieri en el que revisten gran importancia los desvíos y las etapas intermedias. Santoni (2006). Los avances tampoco se consideran lineales y no se cree que lo único evaluable son los cambios observables (glasefeldl. 1995, b)</p> <p>Una metodología constructivista no está interesada en que los estudiantes aprueben exámenes, sino en que estos se vuelvan más competentes intelectualmente (Glasefelf 1995b) o, dicho de otro modo, en que estos desarrollen competencias que permitan la construcción del pensamiento. Por otra parte, la evaluación constructivista pretender reconocer en qué modo y en qué medida las estructuras de conocimiento preexistentes han sido desestructuradas, modificadas, enriquecidas (Santoni y Striani, 2006).</p>
<p>La evaluación sumativa sirve para detectar con certeza el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>La evaluación sumativa sirve para detectar con certeza el aprendizaje de los estudiantes. (Parcialmente de acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> En el modelo tradicional se evalúen resultados a un nivel reproductivo y se otorgue prioridad a la calificación sumativa (Cavazos, 2013, Ocaña, 2013, Ospina, Calvo y Pélaez, 2013).</p>
<p>- Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas</p>	<p>Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas</p>	<p><b>CONDUCTISTA:</b> La evaluación conductista se formula en términos</p>

<p>correctas de los alumnos. (De acuerdo).</p>	<p>correctas de los alumnos. (De acuerdo).</p>	<p>claros y exactos, cuyo logro debe ser observable y medible, en condiciones precisas y conocidas con anterioridad por el alumno (Cabezas, 2011). condiciones precisas y conocidas con anterioridad por el alumno (Cabezas, 2011). Se evalúan resultados concretos previamente definidos (por ejemplo, saber resolver ecuaciones, poder redactar un ensayo); la evaluación, entonces, debe servir para corroborar que lo que se está enseñando está siendo asimilado (Santoiani y Striaino, 2006. ), para ello los estudiantes de manera individual deben demostrar dominio de entidades, actividades y procesos (Weegar y Pacis, 2012)</p>
<p>- La evaluación del estudiante contempla su capacidad para seguir las explicaciones del maestro y de captar el sentido de los diálogos para integrarse en ellos.</p> <p>- Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas correctas de los alumnos.</p> <p>- Se debe evaluar si los conocimientos con que llegan los estudiantes son correctos o incorrectos con el fin de corregir los conocimientos errados.</p> <p>- El aprendizaje consiste en adquirir nuevos conocimientos o nuevas formas de ver asuntos ya conocidos.</p> <p>- Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docente</p> <p>- Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas correctas de los alumnos.</p>	<p>La evaluación del estudiante contempla su capacidad para seguir las explicaciones del maestro y de captar el sentido de los diálogos para integrarse en ellos. (De acuerdo)</p> <p>- Se debe evaluar si los conocimientos con que llegan los estudiantes son correctos o incorrectos con el fin de corregir los conocimientos errados. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docente(De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONALISTA:</b> La pedagogía tradicional es la de un modelo centrado en el docente en el que el protagonismo del maestro se impone al del alumno (López y Goñi, 2014). El maestro es el centro del proceso de enseñanza y agente principal de transmisión de conocimientos de forma acabada hacia los alumnos (Acosta, 2005).</p> <p>En el modelo tradicional se evalúan resultados a un nivel reproductivo y se otorgue prioridad a la calificación sumativa (Cavazos, 2013, Ocaña, 2013, Ospina, Calvo y Pélaez, 2013).</p> <p>El método verbalista encuentra en el texto un refuerzo a la tarea más importante que deben hacer los alumnos, escuchar (o leer), repetir y memorizar. (Ocaña, 2013).</p>

**- Recursos didácticos**

<b>metatexto</b>	<b>Afirmaciones con las que el docente muestra acuerdo o desacuerdo</b>	<b>Modelo pedagógico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un maestro debe proporcionar ideas de manera clara, apoyado en una pizarra, que los alumnos deben seguir para comprender el contenido de una asignatura.</li> <li>- La pizarra es el único recurso que necesita un maestro.</li> <li>- Los recursos audiovisuales solo ofrecen un recurso lúdico, por ello, no contribuyen al aprendizaje ya completo que ofrece la explicación oral del docente.</li> <li>- Los recursos audiovisuales sirven para complementar la presentación de contenidos una asignatura.</li> <li>- Los recursos audiovisuales deben respaldar las explicaciones del docente, cualquier otra función de los recursos no aporta al aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>	<p>La principal función de los recursos tecnológicos es presentar la información de manera esquemática para hacerla más comprensible a todos los estudiantes. (Parcialmente de acuerdo)</p> <p>Los recursos audiovisuales solo ofrecen un recurso lúdico, por ello, no contribuyen al aprendizaje ya completo que ofrece la explicación oral del docente.</p> <p>Los recursos audiovisuales deben respaldar las explicaciones del docente, cualquier otra función de los recursos no aporta al aprendizaje de los estudiantes. (De acuerdo)</p>	<p><b>TRADICIONAL:</b> Por otra parte las TIC, que se pueden emplear con enfoques innovadores, son empleadas por algunos docentes desde el enfoque de transmisión de información conceptual. Otros usan la computadora y el proyector solo como medios para proyectar la información y para orientar la práctica que los estudiantes deberán desarrollar. Dicho de otra manera, las TIC son utilizadas como apoyo en clases que mantienen el estilo tradicional, con un método que se restringe a la transmisión de la información sin retroalimentación inmediata. De tal manera que, en realidad, las TIC, en algunos casos, son utilizadas para reemplazar las tecnologías y herramientas de enseñanza tradicional (libros y pizarra). El uso que se hace de las TIC depende, entonces, del enfoque pedagógico utilizado en la planeación y desarrollo de la clase (Hernández, Acevedo, Martínez y Cruz, 2014).</p>

## 6. Interpretación de los resultados

Los resultados que a continuación se exponen, para una mejor comprensión, se agruparán en función de los objetivos de la investigación. Es importante tener en cuenta que estos resultados se comprenden mejor si se observan los resultados antes presentados en los que se hace evidente la relación de las ideas de los docentes con los modelos pedagógicos. La información de dichas tablas es el respaldo de todas las ideas que a continuación se expondrán.

Primer objetivo: Determinar los modelos pedagógicos presentes en el pensamiento de los docentes.

### **DOCENTE A**

#### Esquema 1

#### Resumen de los modelos pedagógicos del docente A



Tal como muestra en los resultados, resumidos en el esquema 1, el pensamiento del docente A no se guía por un único modelo pedagógico. Puede notarse, eso sí, un predominio del modelo humanista. Además, puede observarse que cada modelo pedagógico tiene mayor presencia en determinados elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, el modelo tradicional se evidencia en las ideas sobre evaluación y los recursos metodológicos. Y el modelo humanista está presente en las nociones sobre metodología y

relación maestro-estudiante. Por ello, es posible hablar de una visión tradicional de la evaluación y los recursos didácticos y de una perspectiva humanista de la metodología y la relación maestro-estudiante.

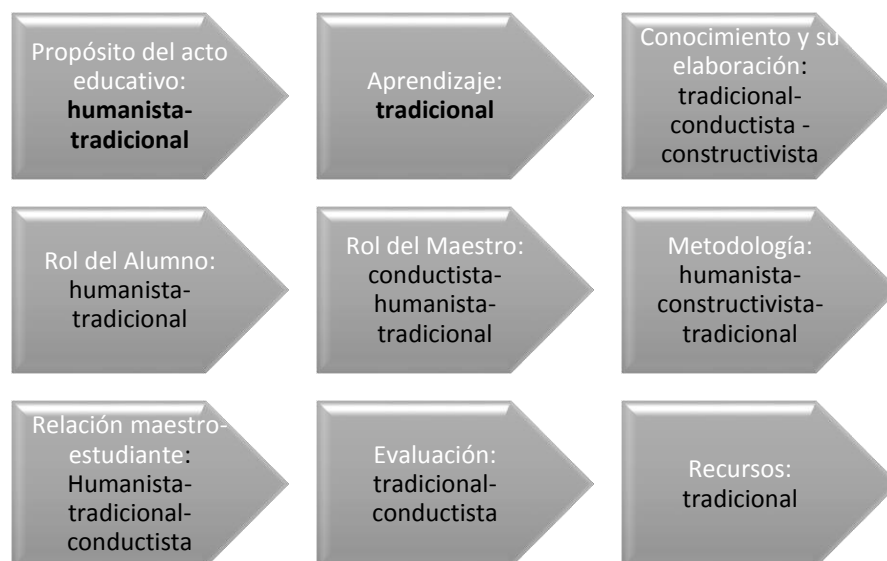
No obstante, el resto de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje no están pensados desde un único modelo. Por ejemplo, el propósito del acto educativo posee ideas de los modelos tradicionalista, conductista y humanista

La falta de un solo modelo fundamentando las ideas de cada elemento del proceso enseñanza-aprendizaje no impide, sin embargo, ver una tendencia en el docente A hacia el modelo humanista, cuyas ideas están presentes en todos los elementos del acto educativo, menos en evaluación y recursos. Además, el docente A en la mayoría de las afirmaciones que lo acercaban a los modelos tradicional y conductista se mostró parcialmente de acuerdo en el cuestionario de confirmación. Se trata, entonces de ideas que no desecha en su totalidad, pero que tampoco acepta completamente. Puede decirse, entonces, que en el pensamiento del docente A se muestra una oscilación entre el modelo humanista y tradicional. Vale la pena señalar que en el instrumento 3 – la guía de reflexión – el docente A presenta las siguientes afirmaciones: “Considero que debo darles más protagonismo a mis estudiantes”. “Pero sigo creyendo que debí haberles dado más participación a los estudiantes. Estas aseveraciones demuestran que el docente A tiene preferencia por un modelo humanista y constructivista. Por otra parte, la reflexión llevada a cabo en la guía permitió al docente A darse cuenta que su práctica no está siempre guiada por las ideas humanistas o constructivistas.



## DOCENTE B

### Esquema 2



## DOCENTE B

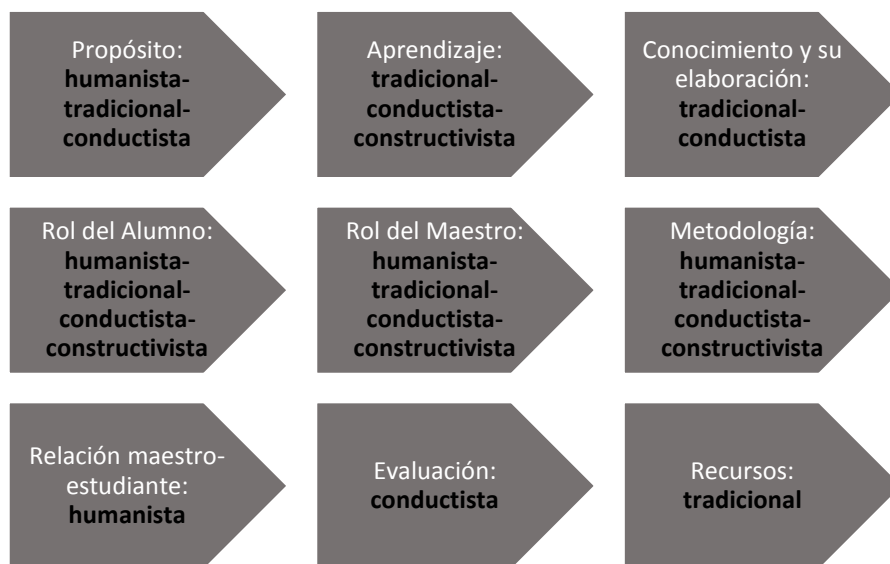
Los resultados del docente B, sintetizados en el esquema 2, evidencian que tampoco su pensamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje está guiado por la teoría de un único modelo pedagógico. Se observa, eso sí, el predominio de dos modelos: humanista y tradicional. Al igual que en el caso del docente A se observa que las ideas de cada modelo pedagógico se vinculan más con determinados elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, en el docente B, la evaluación y los recursos metodológicos son concebidos desde una visión tradicional y conductista. Al igual que el docente A es posible hablar de una concepción tradicional de la evaluación.

En cuanto a la tendencia del docente B, esta fluctúa entre el modelo humanista y el tradicional. En apariencia hay preponderancia del último, puesto que la perspectiva humanista está ausente de las reflexiones acerca de la evaluación y los recursos didácticos. Sin embargo, en el cuestionario de confirmación el docente B se muestra parcialmente de acuerdo con 10 afirmaciones del modelo tradicional presentes en el cuestionario de confirmación, y solo se muestra parcialmente de acuerdo con 3 afirmaciones vinculadas con

el modelo humanista. En síntesis, en el docente B hay un predominio del modelo tradicional pero con cierta renuencia a aceptar que este guía su pensamiento.

## DOCENTE C

### ESQUEMA 3

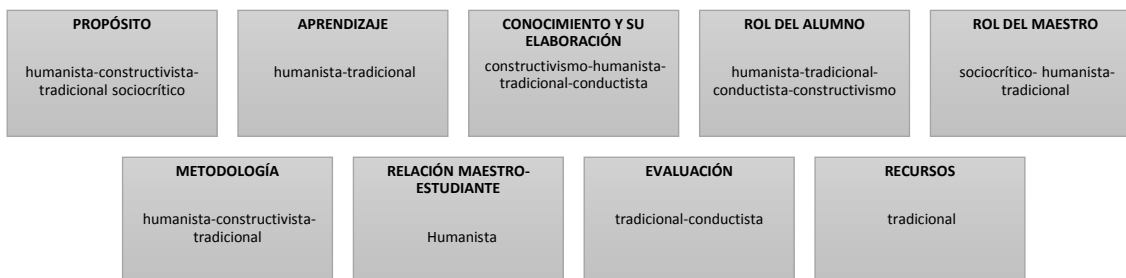


En los resultados del docente c, resumidos en el esquema 3, se evidencia que en su pensamiento hay de todos los modelos teóricos y, al igual que en los casos anteriores, los postulados de cada modelo pedagógico se vinculan con determinados elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, la evaluación es concebida desde la percepción meramente conductista, los recursos pedagógicos únicamente desde el modelo tradicional, y la relación maestro-estudiante desde una visión exclusivamente humanista.

El docente D tiene la particularidad que solo se mostró en desacuerdo parcial con tres afirmaciones que lo ligan al modelo tradicional y conductista. Este dato aunado a que estos dos modelos aparecen en todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, menos en la relación maestro-estudiante, permiten afirmar un predominio de los modelos conductista y tradicional en el pensamiento del docente C.

## Docente D

### Esquema 4



Según se muestra en el esquema anterior, resumen de los resultados el docente D, el pensamiento del docente C tampoco es guiado en su actuar docente por un solo modelo pedagógico. Al igual que en los docentes anteriores, determinados elementos del acto educativo se vinculan con un solo modelo. Así, la relación maestro-estudiante se concibe desde el modelo humanista, y los recursos didácticos desde el paradigma tradicional. Y, al igual que en los casos anteriores, sobre un mismo elemento del proceso enseñanza-aprendizaje se presentan ideas pertenecientes a distintos modelos pedagógicos. Por ejemplo, el rol del alumno presenta ideas pertenecientes a los modelos humanista, tradicional, conductista y constructivista.

Debe destacarse que el docente D es el único que presenta ideas del modelo sociocrítico, las cuales están presentes en las reflexiones del docente sobre el propósito de la educación y el rol del maestro.

En cuanto a la presencia de un modelo predominante, tanto el modelo tradicional como el humanista rigen la concepción de todos los elementos del proceso enseñanza aprendizaje, con excepción de la relación maestro-estudiante – en el caso de la concepción tradicional – y de la evaluación y los recursos didácticos – en el caso del modelo humanista. Por tanto, en el caso del docente D se debe hablar de un predominio de los modelos humanistas y tradicional.

Desde un punto de vista global el modelo pedagógico implícito es predominantemente tradicional. Sin embargo, solo tiene presencia absoluta en la evaluación y los recursos pedagógicos. Por ello, al igual que los docentes A, B y C no se puede afirmar que la teoría implícita sobre enseñanza aprendizaje del docente D esté regida por un solo modelo pedagógico.

El paradigma sociocrítico surge en el docente al pensar en el propósito de la educación y el rol del maestro. El humanismo aparece cuando se piensa en propósito, conocimiento y su elaboración, rol del alumno, rol del maestro y metodología. La perspectiva constructivista se activa al pensar en propósito, conocimiento y su elaboración, y en la metodología. Por ello, ninguno de estos elementos se concibe desde un unívoco modelo.

Segundo objetivo: Determinar la forma en que los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje se relacionan en la teoría implícita que los docentes manejan sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Debe recordarse que esta investigación ha retomado el constructo teorías implícitas las que poseen como una de sus características la coherencia. Por ello, procedemos a buscar dicha cualidad en el pensamiento de los docentes y para ello buscaremos cómo los elementos del proceso enseñanza- aprendizaje se relacionan en la teoría implícita que los docentes manejan sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

## DOCENTE A

Iniciamos la búsqueda de relación en la concepción del propósito de la educación, el cual presenta aspectos de más de un modelo. Este objetivo es híbrido, ya que se hace eco de fines de tres modelos distintos, humanismo, conductismo y tradicionalismo. El primero buscando el desarrollo de aspectos afectivos y el logro de metas en la vida, y los últimos dos presentando a los conocimientos ofrecidos en las asignaturas como generadores de cambio en las personas.

¿Qué se aprende para el docente A? El aprendizaje consiste en aprender teorías de las asignaturas, pero también en descubrir capacidades para desarrollarlas al máximo. Por tanto,

el aprendizaje es coherente con el propósito de la educación en las líneas tradicional y humanista. Se añade, eso sí, al aprendizaje un ideas del modelo conductista, el cual no tiene relación con el propósito del acto educativo, pero sí con la concepción del conocimiento.

En el aspecto del conocimiento y su elaboración se pierde el vínculo, pues no se le da continuidad al modelo humanista. Esta carencia es bastante evidente cuando el docente A se muestra de acuerdo con la siguiente aseveración: “El conocimiento es externo a las personas”, la cual es una clara aceptación de la epistemología tradicional y, principalmente conductista. Es cierto que el docente A piensa que se puede transformar la vida de las personas, idea que lo inserta en el humanismo, pero dicha transformación la causaría el conocimiento, noción que es parte del repertorio tradicionalista. Ciertamente los humanistas abogan por el cambio del individuo, pero no depositan su fe en el conocimiento como salvador de la persona.

En el rol del alumno, nuevamente hay relación con el propósito. Así, el rol es humanista se evidencia cuando el docente A está de acuerdo con tener alumnos creativos, soñadores y protagonistas de la clase. Y el rol tradicionalista, aparece cuando el maestro A rechaza completamente la idea de que el estudiante pueda mostrar rechazo por los conocimientos o habilidades que el maestro quiere desarrollar en él. Es decir, el alumno debe aceptar sin quejas los conocimientos o habilidades que el maestro quiera desarrollar en él. Esta idea es bastante evidente en uno de los relatos del docente A (anexo instrumento 2) en el cual este muestra como experiencia poco satisfactoria el hecho de que un estudiante no deseaba aprender poesía. Lejos de aceptar la posición del estudiante, el docente A le dio una respuesta retadora con la que pretendía mostrar la necesidad de aprender poesía: “Posiblemente a vos no, le respondí, pero tal vez a alguno de tus compañeros le gusta o piensa estudiar alguna profesión en el que la creatividad verbal y la imaginación sean indispensables”.

Se debe destacar que el protagonismo del alumno es también una idea parte del paradigma constructivista. Sin embargo, este modelo no tiene presencia en el propósito ni en la concepción del conocimiento del docente A.

El rol del maestro es también tradicional y humanista, lo que evidencia relación con los elementos antes mencionados. Así el propósito tradicionalista de aportar progresivamente nuevos conocimientos y habilidades se cumple con un docente que tiene como labor importante dejar claras las ideas claves del conocimiento que enseña para que los estudiantes desarrollen su aprendizaje a partir de estas. Esta concepción del docente, además, es coherente con la idea tradicional y conductista de un conocimiento externo al estudiante.

Desde la visión humanista, el maestro concebido por el docente A es uno que busca ganarse la confianza de sus estudiantes, que conoce y reconoce al alumno como persona con sentimientos que se deben tener en cuenta, y que ve como tarea suya motivar y dar consejo a los discentes. Un docente de este tipo puede desarrollar los propósitos humanistas de la educación en los que el docente A cree: dar cabida a los deseos, aspiraciones, la imaginación y la creatividad de los estudiantes, desarrollar la confianza para que puede lograr cualquier objetivo que se propongan en la vida y que se conviertan en personas que desarrollen todo su potencial y alcancen distintas metas en su vida.

Las ideas sobre metodología mantienen nexo con las ideas de los paradigmas tradicional y humanista presentes en los elementos anteriores. La metodología se concibe bajo la guía del docente y tiene como objetivo la comprensión de los contenidos de las asignaturas. Debe destacarse que aunque en la metodología se considera el uso de conversatorios y debates, estos se emplean para profundizar en el aprendizaje de contenidos y, además, son actividades guiadas por las ideas del maestro. Por ello, no es posible hablar de una presencia real del constructivismo en las ideas del docente A sobre metodología.

La metodología también considera ideas humanistas, pues se acepta la idea de que el alumno proponga actividades que les permitan guiar su aprendizaje y que incluyan elementos afectivos para mejorar su aprendizaje. Esta última idea es totalmente coherente con el propósito del acto educativo ya enunciado.

La vinculación se pierde con los últimos tres elementos. Así, la relación maestro-estudiantes solo posee ideas humanistas; por ello, este elemento no conecta con todos los demás elementos del proceso enseñanza-aprendizaje que se conciben desde una visión

tradicionalista. De igual manera, la evaluación y los recursos didácticos, concebidos con visión tradicionalista e incluso conductista se divorcian con los elementos que se han pensado desde el modelo humanista. Dicho de otra manera el propósito humanista y el aprendizaje buscados por el docente A no se conseguirán con su visión de la evaluación y uso de los recursos. Y los fines y aprendizaje tradicional no tienen salida en la relación maestro-estudiante pensada por el docente A.

Finalmente, debe decirse que las ideas conductistas y constructivistas del docente A no se presentan de manera sistemática en todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.

## **DOCENTE B**

El propósito del acto educativo concebido por el docente B también es una amalgama de los modelos tradicional y humanista. El último se evidencia en gran manera en la convicción del docente B de que el acto educativo debe partir de las necesidades de las personas y que lo aprendido debe ser de utilidad en la vida de las personas. Del lado del paradigma academicista el docente B está de acuerdo con que un objetivo del acto educativo es comprender adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte.

Al pasar al aprendizaje solo el modelo tradicional tiene continuidad. Así, el docente B considera que a partir del acto educativo el alumno debe aprender contenidos y habilidades ofrecidos en las teorías de las asignaturas. Tampoco en la categoría del conocimiento y su elaboración aparece el modelo humanista. En lo relacionado al modelo tradicional, el docente B se muestra de acuerdo con la idea de que el conocimiento es externo a la persona, idea tanto conductista como academicista. En relación con este último paradigma, el docente B cree que el conocimiento proviene de las teorías que se hacen patentes en los contenidos que la escuela transmite.

Siempre en la categoría del conocimiento y su elaboración aparece una idea de índole constructivista referida al uso de la socialización como medio para el intercambio de conocimiento entre los alumnos. Sin embargo, también se cree que la socialización permite el intercambio de conocimientos que los alumnos han aprendido en sus lecturas de materiales

teóricos. Es decir, la socialización también sirve para dialogar sobre el conocimiento proveniente no de ellos, sino de los materiales teóricos leídos. Esta última idea es de corte tradicional.

En el rol del alumno vuelven a aparecer ideas que son parte del modelo humanista. En concreto, el docente B piensa que los alumnos pueden elegir el conocimiento que les será más útil. Las demás ideas en el papel del estudiante pertenecen al paradigma tradicional desde el cual se cree que los alumnos tienen la función de comprender la teoría de las distintas asignaturas.

El rol del docente también posee ideas de los paradigma humanista y tradicional. Así, el docente B, con pensamiento humanista, piensa que el maestro tiene que hacer atractivo el conocimiento al estudiante, lo que es una manera de buscar el aprendizaje intrínseco en el estudiante. Esta función del docente es una manera clara de contribuir al propósito de que el aprendizaje surja de las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a presencia de las ideas del modelo academicista en el rol del docente, el maestro A se muestra parcialmente de acuerdo con que la función del docente es conocer mucho sobre la disciplina que imparte, orientar materiales teóricos adecuados, elaborar guías para el estudio de estos, elaborar clases prácticas, aclarar la teoría no comprendida y corregir errores de los alumnos. Es decir, el docente B no desecha la idea tradicional del maestro como alguien con un buen dominio de los conocimientos disciplinares para producir el aprendizaje en los estudiantes (García, 2000) o como el más capacitado para comprender la teoría. Esto último se evidencia cuando el maestro acepta que su papel es aclarar la teoría que no ha sido comprendida bien por los estudiantes. En estas ideas también hay presencia del modelo conductista que ya había aparecido en las ideas del maestro sobre el aprendizaje.

Las ideas sobre metodología continúan la doble vertiente humanista-tradicional. El docente A está de acuerdo con que todos los participantes de la clase (alumnos y maestro) deben desarrollar el contenido de la asignatura. Esta metodología complementa la idea sobre el aprendizaje del docente B quien, ya habíamos mencionado, piensa que los alumnos pueden elegir el conocimiento que les será más útil.



Las ideas tradicionales sobre metodología incluyen facilitar el aprendizaje ofreciendo una teoría adecuada a las estudiantes, realizar guías de autoestudio y de ejercitación de dicha teoría. Esta metodología está en al servició del propósito antes mencionado de lograr que los estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que integran el plan de las asignaturas que se imparten.

En el caso de la relación maestro-estudiante, el docente A se muestra parcialmente de acuerdo con que un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar una cercanía con ellos, de tal manera que lo consideren un amigo. Además, el docente A piensa que en la relación maestro estudiante, el primero está al servicio del segundo. Esta idea, debemos decir, no la pudimos involucrar con ningún aspecto de la teoría sobre el humanismo consultada. Sin embargo, nos parece humanista porque es coherente con las ideas del rol docente antes expuestas: hacer atractivo el conocimiento para el estudiante y ayudar a los alumnos a cumplir sus metas.

Al llegar a los últimos dos elementos nos encontramos con la misma situación del docente A: la evaluación y los recursos didácticos son concebidos desde visión tradicionalista y conductista. Por tanto, la visión de la evaluación no se vincula con los elementos que se han pensado con ideas del modelo humanista. Dicho de otra manera, el propósito de la educación y el aprendizaje humanista pensado por el docente A no tienen continuidad en la evaluación y los recursos.

### **Docente C**

El propósito del acto educativo pensado por el docente C tiene elementos de los modelos humanista, tradicional y conductista. Él piensa que la educación hace avanzar a las personas y enriquece su experiencia de vida y que esta, además, debe ofrecer conocimientos y habilidades.

La concepción del aprendizaje mantiene ideas tradicionales que están en sintonía con el propósito de ofrecer conocimientos, los que se deben mantener en la memoria durante mucho tiempo, es decir son un aprendizaje inamovible. También hay ideas conductistas, pues el docente C piensa que los alumnos deben aprender comportamientos y habilidades.

En la concepción del aprendizaje aparece, también, el paradigma constructivista con una idea claramente no concordante con los modelos conductista y tradicional: El aprendizaje es diverso, cada persona aprende de manera diferente.

En las ideas sobre conocimiento y su elaboración hay ideas conductistas y tradicionales que concuerdan con lo planteado en el propósito y el aprendizaje. Las más significativas son las de corte conductista, en especial aquellas que proclaman que el conocimiento es externo a la persona y que la autonomía en el estudiante se puede lograr orientando lecturas independientes de materiales y resolución autónoma de ejercicios. En lo relacionado con lo tradicional se cree que el aprendizaje proviene de los materiales teóricos de lectura.

El rol del alumno presenta ideas tradicionales vinculadas con lo ya referido en los propósitos y el aprendizaje, estas ideas son que los alumnos deben demostrar dominio de los temas que se le han impartido previamente, que los estudiantes necesitan leer los materiales teóricos especializados para lograr un aprendizaje satisfactorio estudiantes necesitan leer los materiales teóricos especializados para lograr un aprendizaje satisfactorio y demostrar dominio de los temas que se les han impartido previamente.

En el rol del alumno aparece una idea conductista en continuidad con lo ya aparecido en los cuatro elementos anteriores. Hay, además, ideas humanistas y constructivistas que ligan con el propósito y el aprendizaje respectivamente.

El rol del docente presenta ideas humanistas, tradicionales, conductistas y constructivistas. Las tradicionales y conductistas son coherentes con lo expresado en los elementos anteriores, ejemplo de ello es la siguiente idea: el rol básico de un docente es conocer mucho sobre la disciplina que imparte, orientar materiales teóricos adecuados, elaborar guías para el estudio de estos, elaborar clases prácticas, aclarar la teoría no comprendida y corregir errores de los alumnos.

Por otra parte, se debe destacar que en el rol del docente hay ideas constructivistas y humanistas. Esto evidencia que hay relación entre el rol del docente y el del discente, pues ambos poseen ideas de los mismos modelos: humanista, constructivista, conductista y tradicional. El rol docente mantiene, también, esta conexión con la metodología, pues, esta,

igualmente, presenta ideas de los cuatro modelos. Debe destacarse que los modelos tradicional y conductista son los que más conectan a los tres elementos mencionados. Así, el docente A piensa que parte del rol del alumno es leer los materiales teóricos, que el rol del docente es orientar materiales teóricos adecuados, y que la metodología consiste en facilitar el aprendizaje ofreciendo una teoría adecuada a los estudiantes.

Al igual que el docente A la conexión se pierde en los últimos tres elementos. La relación maestro-estudiantes solo posee ideas humanistas, la evaluación es conductista y los recursos didácticos son tradicionales. Por ello, el propósito humanista no tiene salida en la evaluación pensada por el docente C; así como el aprendizaje y propósitos pensados desde el modelo tradicional no tienen vínculo con la relación maestro-estudiante pensada por el docente A.

Finalmente, debe recalcarse que las ideas humanistas y constructivistas del docente C no se presentan de manera sistemática en todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.

#### **DOCENTE D**

El maestro D presenta en su concepción del propósito del acto educativo ideas de los paradigmas constructivista, tradicional y humanista. Pero solo estos últimos dos aparecen en la concepción del aprendizaje. Así, el alumno debe aprender ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica, idea que se vincula con el propósito, pensado por el docente, de valorar el conocimiento científico e intelectual. Por otro lado, desde una posición humanista el docente D considera que el aprendizaje incluye actos afectivos y creativos por parte de los alumnos, idea consistente con el propósito, enunciado por el docente D, de que los estudiantes renueven tanto su intelecto como su personalidad.

El docente presenta ideas de todos los modelos en su concepción del conocimiento y su elaboración. Este elemento del acto educativo es el único que presenta ideas del paradigma sociocrítico, pues el docente D cree que los estudiantes deben cuestionar constantemente lo que saben. Debe destacarse que tanto estas ideas como las humanistas y las constructivistas se muestran en desacuerdo con el planteamiento conductista de que el conocimiento es externo. El planteamiento tradicional presenta continuidad con el propósito de valorar el

conocimiento científico, pues, este último se considera superior al que poseen los estudiantes en forma de creencias y supersticiones.

El rol del alumno presenta ideas humanistas, tradicionales, conductistas y constructivistas con ideas afines a las expuestas en los elementos anteriores. Debe destacarse que hay una contradicción interna en este elemento, a saber: el docente D está parcialmente de acuerdo con la idea de que los diálogos o discusiones en la clase se deben guiar a partir de una idea central establecida por los maestros, a la par que está, también, de acuerdo con estas dos ideas: a) Un buen estudiante es aquel que tiene criterio propio y que no solo repite lo dicho por el maestro o los libros de textos. b) Un estudiante debe ser capaz de crear interpretaciones autónomas del conocimiento presente en las asignaturas que estudia.

El rol del docente se concibe desde los paradigmas sociocrítico, humanista y tradicional. Desde la mirada sociocrítica el docente D piensa que la labor del maestro no es repetir verdades institucionalizadas, sino llevar a los estudiantes a que la cuestionen. Esta idea complementa la idea antes expuesta sobre el conocimiento y el papel del estudiante: El alumno debe renovar constantemente sus conocimientos, no aceptar ningún conocimiento como definitivo, y debe cuestionar constantemente lo que sabe.

Por otra parte, el rol del docente concebido desde el humanismo como la capacidad de mostrar entusiasmo por lo que se enseña es coherente con un aprendizaje que incluye actos afectivos y creativos por parte de los alumnos, tipo de aprendizaje humanista que es parte de las ideas del docente D. De igual manera, las ideas del rol docente concebidas desde el tradicionalismo coinciden con las ideas de los elementos anteriores. Por ejemplo, lograr el desarrollo intelectual de los discentes es coincidente con el propósito de hacer que los alumnos valoren el conocimiento científico e intelectual (filosofía, por ejemplo) sobre otro tipo de conocimientos.

El docente D concibe la metodología desde ideas humanistas, constructivistas y tradicional las cuales son coherentes con ideas en los elementos anteriores. La relación maestro estudiante es concebida solo desde la visión humanista, pero en este caso no se pierde la

coherencia con los demás elementos del proceso enseñanza-aprendizaje puesto que todo estos poseen ideas humanistas.

#### SÌNTESES DE LA RELACIÓN DE ELEMENTOS EN LOS CUATRO DOCENTES

Los cuatro docentes conciben similar de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, a saber: las ideas de los distintos modelos no aparecen en todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en el docente D hay ideas constructivistas en el propósito del acto educativo, el conocimiento y su elaboración, en el rol del alumno y en la metodología, pero lo constructivista desaparece de los demás elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, la coherencia de ideas por cada modelo no está en todas las categorías partiendo desde el propósito de la comunicación hasta llegar a la evaluación.

La pérdida de vinculación entre elementos se produce principalmente en el aspecto de las relaciones entre maestro y estudiantes, las cuales en tres docentes se conciben desde una mirada humanista. Por ello, este elemento del proceso enseñanza aprendizaje se desvincula del resto, los cuales son concebidos, además de humanistas, como tradicionalistas, en la mayoría de los casos, y constructivista y conductistas, en menos casos. También se pierde la coherencia en la evaluación y recursos porque estos no se presentan con ideas humanistas o constructivistas que sí fueron tomados en cuenta para los otros elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, apartando, las divergencias en relación maestro-estudiantes, evaluación y recursos, hay consistencia de modelos pues solos o acompañados estos se repiten en más de un elemento del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, en el docente A la dupla humanista y tradicional se presenta en 5 de los 9 elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, y esta misma combinación de modelos se presenta en 6 de 9 elementos en los docentes B y D. En el docente D la unión de modelos preponderante es tradicional conductista con presencia en 6 de 9 elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Debe destacarse que una de estas dos aleaciones de paradigmas conlleva una gran incoherencia. Nos referimos a la unión del modelo humanista con el tradicional. Dichos paradigmas presentan oposiciones, quizá la más marcada sea que desde el tradicionalismo se

pretende implantar conocimiento al alumno, ya sea que este desee o no desee dicho conocimiento. Y el humanismo se opone totalmente a este tipo de imposición. No hay contradicción, al menos no inmensa, en el docente C, pues, guía su pensamiento, mayoritariamente, por la unión de los paradigmas tradicionalista y conductista que comparte muchos principios, entre ellos, la concepción del conocimiento como una realidad externa al individuo y el control del maestro sobre la clase.

Tercer objetivo: Especificar la sistematicidad de las teorías implícitas que los docentes manejan sobre el proceso enseñanza-aprendizaje

La falta de coherencia de las ideas de los docentes considerada como la unión de paradigmas con principios diferentes no implica que en los docentes consultados haya una teoría asistemática. La sistematicidad se encontraría no la guía de un único modelo pedagógico, sino en componentes epistemológicos, ontológicos y conceptuales que, según la propuesta de Pozo et al (2006), aportan principios que tendrían una naturaleza esquemática y abstracta que proporcionarían una cierta consistencia o coherencia a las representaciones mentales de los docentes.

El componente epistemológico trata acerca de la naturaleza del conocimiento y de las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento. En este aspecto, encontramos una gran coincidencia en los cuatro maestros consultados: una aceptación de la epistemología conductista según la cual la mente es como un papel en blanco (la tabula rasa de Locke) donde van imprimiendo sus huellas las impresiones procedentes del mundo externo, como copias de las cosas; el proceso interno se produce cuando las imágenes externas a través de los sentidos se convierten en ideas internas a partir de actos mentales de asociación (Rivas, 2008). Se trata de una concepción epistemológica en la que el conocimiento representa un mundo "real" y que se considera "existente", separado e independiente del conocedor (Glasersfeld (1995). Todos los maestros estuvieron de acuerdo con la siguiente afirmación del cuestionario de confirmación: que "El conocimiento es externo a la persona, y el propósito de la educación es que el estudiante lo internalice.

El componente ontológico trata sobre lo que se piensa acerca de los procesos implicados en el aprendizaje y el sistema de aprendizaje. El aprendizaje para los maestros consultados, y como consecuencia de la epistemología antes señalada, se concibe como resultados que deben ser copias del conocimiento transmitido por los materiales teóricos o los docentes. Así lo demuestran las siguientes afirmaciones con las que los maestros estuvieron de acuerdo en el cuestionario de confirmación: Lo esencial de la evaluación es comprobar si hubo o no hubo aprendizaje de los contenidos y competencias por parte del estudiante (Docente A); las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos (docente B); el aprendizaje es una creación que él estudiante hará a partir de los conocimientos transmitidos en la escuela (docente C); una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docentes (docente D).

Esta epistemología y ontología definen a un alumno pasivo que debe esperar a que alguien le presente, explique o aclare el conocimiento. Esta persona es alguien con mayor conocimiento y no es otro que el docente. Entendiendo esta pasividad como la aceptación de los conocimientos que imparten los maestros. Sin embargo, esta pasividad es mental, pues los maestros consultados esperan mucha actividad externa de sus estudiantes para alcanzar el aprendizaje. La lectura de materiales, las exposiciones ante la clase, la ejercitación constante, incluso mostrar interés haciendo preguntas sobre la clase, son todas actividades externas que, para los cuatro docentes, contribuyen al aprendizaje esperado. Por ello, no es extraño que ante la afirmación “un alumno activo es aquel que participa en las discusiones o diálogos iniciados por el maestro”, los maestros B, C y D se muestren de acuerdo y el maestro A parcialmente de acuerdo.

El componente conceptual de una teoría trata de las relaciones conceptuales entre los componentes de la teoría que van desde estructuras asociativas, basadas en relaciones causales lineales hasta complejas estructuras sistémicas (Pozo et al, 2006). En el caso de los maestros consultados la relación es lineal y se trata básicamente de que dos componentes, la actividad externa del estudiante y labor del docente, producen un producto externo, el aprendizaje, que se puede constatar por medio de la evaluación. A partir de esta relación el

fracaso o éxito del alumno depende de su disposición a hacer las actividades, siempre externas, que los maestros orientan. Y el fallo del maestro consiste en no orientar actividades que lleven a la actividad del alumno. Esta relación causal es la que más se adapta a las ideas de los docentes consultados debido a que solo concibieron la evaluación como producto externo de índole tradicional.

Ahora bien, el componente relación maestro-estudiante nunca fue concebido desde una visión tradicionalista o conductista. Sin embargo, su presencia posee una relación causal con el aprendizaje de los estudiantes, puesto que ideas como provocar un ambiente de respeto, cordialidad y confianza con los estudiantes se presenta como una condición para contribuir al aprendizaje.

Sin embargo, las demás ideas humanistas no se vinculan con el aprendizaje de contenidos ni tienen presencia en la evaluación. Nos referimos a ideas vinculadas con otro tipo de aprendizajes, tales como como hacer que el alumno descubra sus capacidades para desarrollarlas al máximo (docente A), o lograr que este renueve su personalidad (docente d). Por tanto, los componentes humanistas no se integran de manera sistemática con las ideas tradicionales. Es decir, los maestros consultados no muestran cómo un aprendizaje afectivo y volitivo contribuye o se amalgama con el aprendizaje de contenidos.

Debe destacarse, eso sí, que el docente A en sus relatos (ver anexo) sí presenta esta visión del desarrollo de aprendizajes volitivos como un complemento del aprendizaje de contenidos. Prueba de ello es que se muestra de acuerdo con la afirmación siguiente: Al alumno que se le permite desarrollar lo que le gusta o apasiona en la escuela no tendrá problemas de conducta o de notas. Sin embargo, esta idea solo aparece en el relato, el cual lo enfocó en su experiencia en la escuela secundaria, y desaparece en las metáforas y la guía de reflexión, instrumentos vinculados con su práctica docente universitaria.

En cuanto a las ideas constructivistas que aparecen esporádicamente en los cuatro docentes, estas tampoco se integran sistemáticamente al logro del aprendizaje externo. No hay una evaluación ni metodología que permita poner como contraparte de este aprendizaje todos los procesos internos de aprendizaje experimentados por los estudiantes. No es posible hablar de



una posición constructivista en estos docentes porque no la integran a la totalidad de sus ideas sobre la educación y porque creen en ideas conductistas como el conocimiento externo a la persona.

Cuarto objetivo: Identificar en el pensamiento de las docentes pautas para promover el cambio de sus concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

El cuestionario de confirmación fue el instrumento determinante para apreciar el grado de adhesión de los docentes con las ideas de cada modelo pedagógico. Como ya se explicó el cuestionario de confirmación surgió de los instrumentos en los que los docentes expresaron sus ideas acerca del proceso enseñanza-aprendizaje, y su propósito primario era poder trabajar con resultados validados por los maestros consultados. Su segunda función era mostrar hasta qué punto los docentes aceptaban o rechazan ideas que de forma implícita manifestaron en los tres instrumentos llenados.

#### **DOCENTE A**

El docente A se muestra completamente de acuerdo con trece ideas que lo vinculan con el enfoque humanista, parcialmente de acuerdo con dos y nada de acuerdo con otras dos. Estas respuestas evidencian que el maestro A no presenta conflictos en ser identificado como un maestro con ideas del modelo humanista, que son ideas bien establecidas en su pensamiento y que seguramente no mostraría rechazo a conocer mejor este modelo.

La situación con el enfoque tradicional es contraria. El docente solo está de acuerdo con seis ideas de corte tradicional, parcialmente de acuerdo con 16, y nada de acuerdo con 6. Las respuestas más significativas son las de parcialmente de acuerdo porque estas evidencian que hay ideas tradicionalistas en el pensamiento del docente A, pero que este no se siente totalmente identificado con estas. Por tanto, estas son ideas que no están arraigadas en él y que podría abandonar sin mucho conflicto.

Las ideas del modelo constructivista son pocas y el docente se muestra de acuerdo con ellas. Acepta las siguientes dos afirmaciones como parte de su pensamiento: “el debate es una manera en que los estudiantes generan nuevo conocimiento sobre las asignaturas que

estudian”, “los alumnos deben ser los protagonistas de la clase”. Además, se muestra en desacuerdo con dos ideas tradicionalistas totalmente opuestas al constructivismo: “hay estudiantes que tienen nulos conocimientos previos para comprender los contenidos de una asignatura” y “los estudiantes que tienen nulos conocimientos previos sobre un contenido necesitan que el docente les exponga dicho conocimiento”. Es posible afirmar entonces que hay un incipiente pensamiento constructivista en el docente el cual se puede afinar y ampliar mediante el conocimiento de teoría y la reflexión.

Sin embargo, este proceso no se puede esperar sea homogéneo en el docente A. Por ejemplo, ante la afirmación “el debate es una manera en que los estudiantes generan nuevo conocimiento sobre las asignaturas que estudian”, el maestro se muestra parcialmente en desacuerdo. Por ello, ante una idea de este tipo el conocimiento de teoría sobre el constructivismo y la reflexión del maestro sobre sus propias ideas posibilitarían sin mucho rechazo el cambio conceptual hacia una visión más constructivista sobre la elaboración del conocimiento por parte de los estudiantes.

No obstante, la situación es diferente cuando el docente A se muestra de acuerdo con la siguiente afirmación: “El conocimiento es externo a la persona, y el propósito de la educación es que el estudiante lo internalice”. La presencia de una idea de este tipo en el docente A indica que se debe reflexionar muy bien sobre la teoría constructivista, y reflexionar, además, sobre cómo esta idea se gestó en la mente del docente. Todo ello es importante porque el rechazo a esta idea es clave si de verdad se pretende ser un docente constructivista.

## **DOCENTE B**

El docente B está de acuerdo con catorce afirmaciones que lo acercan o bien al modelo tradicional o al conductista, parcialmente de acuerdo con doce y solamente en desacuerdo con tres. Por tanto, en este docente sería más difícil cambiar ciertas concepciones tradicionales o conductistas, especialmente si consideramos que su aceptación de catorce afirmaciones indica que el docente no presenta conflicto porque a él se le identifique como un maestro con ideas tradicionales o conductistas.

En cuanto a las ideas de modelo humanista, el docente B está de acuerdo con las siete de las diez afirmaciones que lo unen a dicho modelo, y parcialmente de acuerdo con las restantes tres. Por ello, es claro que este maestro tiene muy arraigado dicho modelo y no presentaría rechazo a conocer más sobre este para aplicarlo de manera más sistemática en su práctica de la enseñanza.

Las ideas del modelo constructivista extraídas de los instrumentos fueron solo 2, y el docente se mostró de acuerdo con ellas. Por tanto, el docente probablemente podría seguir afinando su conocimiento de este paradigma sin mostrar rechazo a sus ideas.

Por otra parte, es significativo el parcial desacuerdo del docente B con las siguientes dos afirmaciones: “el propósito del acto educativo es que los alumnos aprendan, por ello, es secundario si lo hacen por ellos mismos o con la ayuda del maestro”, “el principal objetivo de los alumnos no es crear conocimiento, sino aprender el contenido que se les trasmite por medio del acto educativo”. Este parcial desacuerdo también evidencia una tendencia del docente B hacia el modelo constructivista, la cual puede ser reforzada para afianzarla.

Igualmente significativo es que el docente B solo acepte parcialmente la siguiente afirmación: “El conocimiento es externo a la persona, y el propósito de la educación es que el estudiante lo internalice”. Esta aceptación parcial, que solo está en este docente, indica que hay mucha probabilidad de que un estudio y reflexión de la teoría constructivista lo lleve al rechazo total de esta idea que es la base de todo el pensamiento tradicional y conductista.

### **Docente C**

Los instrumentos llenados por el docente C produjeron predominantemente ideas tradicionalistas y conductistas. Por ello, en el cuestionario de confirmación de este maestro solo hay tres afirmaciones constructivistas – y con las cuales este está de acuerdo – y siete de carácter humanista, con las cuales, también, está de acuerdo.

Las afirmaciones predominantes en el cuestionario de confirmación – que a su vez reflejan el pensamiento del docente C plasmado en los tres instrumentos – evidencian una amplia cantidad de ideas tradicionalistas y, sobre todo, conductistas. El maestro C no muestra desacuerdo con ninguna de ellas y apenas desacuerdo parcial con cuatro. Por ello, es posible

afirmar que lo tradicional y lo conductista está muy arraigado en el pensamiento de este maestro.

Dos de las afirmaciones más significativas con las que está de acuerdo el docente C son: “El propósito del acto educativo es que los alumnos aprendan, por ello, es secundario si lo hacen por ellos mismos o con la ayuda del docente” y “El conocimiento es externo a la persona, y el propósito de la educación es que el estudiante lo internalice”. La aceptación de estas ideas como parte de su pensamiento evidencia que el docente C no conoce, no conoce bien o no comparte uno de los principios fundamentales del constructivismo: la elaboración de conocimiento por parte del estudiante a partir de sus conocimientos previos. Lo importante para el docente C es que los alumnos aprendan sin importar si al hacerlo no aplican un proceso de descubrimiento cognitivo idiosincrásico.

En síntesis, en el docente C, al igual que los maestros A y B, se observa una tendencia hacia ideas constructivistas y humanistas que se pueden ampliar. Sin embargo, lo más notorio en este maestro es que no evidencia conflicto en mostrar que su pensamiento está guiado principalmente por los paradigmas tradicional y conductista. Por ello, se advierte que este docente no abandonaría de manera sencilla estas ideas solo a través del conocimiento de más teoría y de la reflexión, pues él parece estar convencido de que su pensamiento está guiado por una práctica educativa efectiva.

## **DOCENTE D**

El docente D se muestra de acuerdo con cinco afirmaciones de índole humanista, parcialmente de acuerdo con seis de estas, y nada de acuerdo con una de ellas. Por ello, este maestro, al igual que el docente A, no tiene conflictos en ser identificado como un maestro con ideas humanistas; además estas están bien instauradas en su pensamiento y, por ello, seguramente él no mostraría rechazo a conocer más y mejor este modelo.

Este docente, también, se muestra en acuerdo con tres afirmaciones de tipo sociocrítico. Este dato muestra a este docente como el único de la muestra que tiene una tendencia al modelo sociocrítico, predisposición que se puede potenciar.

Las ideas de tipo constructivista son siete, y el docente se muestra en acuerdo con seis de ellas y en parcial desacuerdo con una. Por tanto, hay un sustrato en el pensamiento del docente D que le permitiría conocer y aplicar más el modelo constructivista. Además, este maestro al igual que el docente C, solo se muestra parcialmente de acuerdo con la siguiente afirmación: “El conocimiento es externo a la persona, y el propósito de la educación es que el estudiante lo internalice”. Por ello, es posible que el conocimiento de la teoría constructivista y la reflexión lleven a este profesor a abandonar definitivamente esta idea que es la base de los modelos tradicional y conductista.

Finalmente, el maestro D se muestra de acuerdo con doce afirmaciones de corte tradicional, parcialmente de acuerdo con diez y nada de acuerdo con una. Por tanto, hay mucha posibilidad de que el docente D esté anuente a reflexionar sobre las ideas tradicionalistas que maneja con el fin de replantearse sus concepciones docentes.

## 7. Conclusiones

### - Sobre los modelos pedagógicos presentes en el pensamiento de los docentes

Esta investigación ha partido desde el conocimiento que los modelos pedagógicos que se emplearon para indagar las teorías implícitas de los docentes son abstracciones que no necesariamente aparecerán de manera pura o completa en el pensamiento de un profesor. Sin embargo, se esperaba que estos modelos aparecieran y los resultados han demostrado que efectivamente, los cuatro maestros consultados rigen su pensamiento docente por estos constructos teóricos. Al momento de contrastar las ideas que se extrajeron de los instrumentos y que reflejaban el pensamiento de los maestros consultados se encontró que casi todas las nociones que manejan sobre el acto educativo se vinculan con ideas pertenecientes a los modelos pedagógicos. Solo el paradigma sociocrítico no aparece en las ideas de tres docentes y aparece escasamente en el pensamiento del docente D.

Estos resultados demuestran la capacidad que tienen los paradigmas tradicional, conductista, humanista y constructivista para penetrar en la mente de los docentes, sin importar si estos últimos poseen o no poseen una formación en una carrera de educación. Esta afirmación se sustenta en el hecho de que los cuatro docentes presentan similitudes en el grado de presencia de los cuatro modelos a pesar de que dos de estos maestros no estudiaron ciencias de la educación, sino filología y comunicación, y pese a las diferencias en los años de experiencia de los cuatro docentes. Así que dos años de experiencia, como el docente D, o diecisiete años, como el docente B, no se reflejan en un cambio significativo en las ideas que poseen los docentes.

Por tanto, la presencia de los cuatro modelos en el pensamiento docente no se debe solo a la formación académica y a los años de experiencia de los docentes, sino también a otros tipos de experiencias, entre ellas las que se han tenido como estudiante. Tal es el caso, del docente C quien tiene una idea conductista de la educación, en el sentido de que el acto educativo debe desarrollar habilidades en los estudiantes. Y esta idea proviene de un recuerdo presente en un relato (ver anexo) en que el docente C recuerda con admiración a la docente que le enseñó a leer.

Considerando lo anterior, se puede afirmar que los docentes no serían completamente ajenos a comprender mejor los paradigmas tradicional, conductista, humanista y constructivista con el fin tomar conciencia de la naturaleza de sus ideas sobre enseñanza-aprendizaje. Ideas que de alguna manera influyen en su actuar docente.

### **- Sobre la distribución de los paradigmas**

Las teorías implícitas de los docentes presentan ideas de los cuatro modelos pero con diferencias en el nivel de presencia. Los datos permiten afirmar que en pleno siglo XXI el paradigma tradicional se mostró como el predominante. Claro no en todas sus facetas. Pero la idea de la escuela y, en especial, de la universidad como trasmisora de conocimientos se mantiene intacta. No quiere decir que la universidad deba perder esa función, pero desde los otros paradigmas la universidad, también, debería ser el lugar para que definitivamente el alumno aprenda a aprender por sí mismo (modelo constructivista), el sitio para que forme su personalidad de manera plena (modelo humanista) y el espacio para que se convierta en un ser crítico y transformador del mundo en el que vive (modelo sociocrítico).

Los aspectos más salpicados de ideas tradicionalistas son la concepción de la elaboración del conocimiento, la metodología de enseñanza, el rol del maestro, el rol del docente, la evaluación y los recursos didácticos. Solo las ideas sobre el propósito de la educación y sobre la relación maestro-estudiante poseen un mayor porcentaje de ideas vinculadas con otros modelos. En otras palabras, la mayor parte del proceso enseñanza-aprendizaje es concebido desde una visión tradicional.

El paradigma humanista muestra una fuerte presencia, hecho que indica que no es totalmente erróneo caracterizar a los cuatro maestros como humanistas. Claro no todas las facetas del modelo están, pero hay uno muy importante que es la visión humanista de la relación maestro-estudiante.

La presencia del constructivismo no es muy amplia, pero en los cuatro maestros se evidencia una aspiración de ser maestros constructivistas. Pero hay en ellos una falta de información teórica que les informe en qué consiste real y totalmente el constructivismo. Deben, por ejemplo, saber que el alumno activo que pide este paradigma es uno activo intelectualmente

y no en acciones externas, y que si se desea ser constructivista se debe estar convencido de que el conocimiento no es un ente externo que se debe inyectar en la mente de los estudiantes.

El conductismo también tiene presencia, pero solo en dos maestros, y solo en uno de ellos con preponderancia. De tal manera es posible afirmar que el paradigma conductista es el menos afianzado en el pensamiento de tres de los cuatro docentes.

Finalmente, el paradigma sociocrítico solo aparece escasamente en un docente. Por ello, este sería el paradigma ausente en los resultados de nuestra investigación.

**En síntesis**, el modelo con mayor presencia en todos los docentes es el tradicional. Además, este es el paradigma que rige las nociones sobre los distintos elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, exceptuando la concepción de la relación maestro-estudiantes y el propósito del acto educativo. Los modelos humanistas, constructivista y conductista tienen menos aparición en los cuatro docentes y en sus concepciones sobre los distintos elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Y el paradigma sociocrítico se debe considerar ausente.

#### **- Sobre la relación de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje en las teorías implícitas de los docentes**

La relación entre los distintos elementos del proceso enseñanza aprendizaje no se caracteriza por un vaso comunicante que los impregne a todos. En otras palabras, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se concibe desde un solo modelo de enseñanza y, ello, provoca rupturas en la relación entre sus elementos. La más significativa es el establecimiento de propósitos humanistas que no se concretan en un aprendizaje, metodología y evaluación coherentes. Sin embargo, la falta de unicidad de modelo pedagógico no impide que haya conexión entre los elementos, la cual se evidencia en las ideas tradicionalistas de los maestros. Así que la vinculación entre los distintos elementos del proceso enseñanza aprendizaje es parcial.

#### **- Sobre la teoría implícita y su sistematicidad**

Es una realidad que las representaciones implícitas tienen una fuerte dependencia del contexto, de forma que una misma persona podría elaborar o construir diferentes



representaciones en contextos o situaciones diferentes. A pesar de este carácter situado de las representaciones implícitas, de su activación o elaboración diferencial en respuesta a demandas específicas, las ideas, predicciones o acciones que las personas elaboran en esos diferentes contextos no constituirían unidades aisladas, que puedan analizarse de modo separado, sino que responderían a una serie de supuestos o principios implícitos, que constituirían la teoría implícita subyacente. Estas teorías implícitas ofrecerían rasgos invariantes para los diferentes contextos. (Pozo et al, 2006).

Las teorías implícitas demuestran, entonces, que no es que un docente simplemente se ajuste al contexto y varíe sus estrategias a partir de lo que estos contextos exijan. Los docentes manejan unas teorías que poseen unos principios y supuestos invariantes que se superponen a los contextos. En esta investigación se ha encontrado que las ideas presentes en la guía de reflexión, que se hicieron a partir de la observación de una clase, coincidían con las ideas presentadas en un instrumento que recogía información de otro contexto: relatos, y un tercer instrumento que no se vinculaba con ningún contexto, sino con la invariante. Y los resultados en tres de los cuatro docentes fueron consistentes; es decir, las ideas no variaron a pesar del cambio de contextos. Por ello, las teorías implícitas de estos tres docentes demuestran que sus ideas no cambian a pesar del cambio de contextos.

En el caso del cuarto docente, el cambio que hubo fue que él dio más énfasis al paradigma humanista en sus relatos, los cuales centró en su experiencia en educación secundaria. Sin embargo, el paradigma humanista no desapareció totalmente de los otros instrumentos, sino que solo un aspecto desapareció: las ideas sobre aprendizaje humanista. Por ello, siempre es posible afirmar que la invariante se mantiene en las ideas del docente A, y con ello la posibilidad de hablar de una teoría implícita en su pensamiento.

Es lógico esperar que las ideas de un docente cambien de un contexto a otro, pero hay una invariante que se mantiene. Por ello, los resultados de esta investigación permiten afirmar que no es acertado hablar de un maestro que es tradicional en una situación y que luego es constructivista en otro contexto porque, si el maestro carece de un verdadero conocimiento y convicción sobre el constructivismo, entonces en ningún contexto será realmente un docente constructivista.

Tampoco sería acertado hablar de maestros tradicionalistas o constructivistas. Los resultados de esta investigación a través del constructo de las teorías implícitas mostraron que en los docentes consultados hay sistematicidad en la concepción de los distintos elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Este dato indica que los maestros no guían su práctica con ideas que representan retazos de distintos modelos pedagógicos. Es decir hay un orden en el pensamiento de los docentes consultados que permite ver en ellos una tendencia pedagógica. Entonces lo más adecuado sería hablar de predominio y tendencias en los docentes. Así, por ejemplo, la muestra de esta investigación permite hablar de maestros con predominio de ideas tradicionalistas y con tendencia al humanismo y al constructivismo.

Finalmente, destacamos que el uso de tres instrumentos de índole hermenéutica ha demostrado que una cantidad de supuestos que están en el pensamiento de los cuatro docentes son de naturaleza implícita. El proceso de análisis permitió extraer ideas que luego se transformaron en posibles supuestos implícitos. Luego se utilizó un cuestionario de confirmación que evidenció un alto grado de aceptación de dichos supuestos por parte de los cuatro docentes. Así que ciertamente hay un cúmulo de principios que los docentes manejan a nivel implícito, pero que pueden ser explicitados para que los docentes se hagan conscientes de las ideas que guían su práctica docente.

**En síntesis**, la falta de una vinculación de todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje en las ideas de los docentes no impide la sistematicidad de sus concepciones. De tal manera que es posible hablar de la presencia de teorías implícitas en el pensamiento de los maestros consultados, las cuales indican que el contexto de enseñanza al que se enfrentan los docentes no cambia sus nociones. Así en cada contexto, ellos trabajan a partir de la tendencia pedagógica que guía su pensamiento.

#### **- Sobre el cambio**

La revelación de las teorías implícitas nos da pautas para saber cuánta disposición al cambio hay en los docentes porque el cambio conceptual depende de la cantidad y tipo de conocimiento previo que se tenga sobre un asunto. Además, otra pauta que se obtiene en este

trabajo es el nivel de adhesión de los docentes a sus ideas implícitas una vez que estas han sido explicitadas.

El modelo tradicional es bastante predominante en el pensamiento de los cuatro docentes. Además, con excepción del docente A, los maestros muestran un alto nivel de aceptación de las ideas tradicionalistas. En el cuestionario de confirmación la mayor parte de las afirmaciones de índole academicista se marcaron con de acuerdo y parcialmente de acuerdo, esto significa que no las rechazaban o no las rechazaban completamente. Por ello, se puede afirmar que este paradigma está bastante arraigado, y será difícil cambiarlo.

Sin embargo, como las ideas que predominan en los docentes son de corte tradicional, es posible afirmar que hay un amplio conocimiento previo para generar conflictos cognitivos que lleven a una mejor comprensión y, posterior, cambio en las ideas academicistas. Pero para que lo último ocurra se debe orientar dicho conflicto cognitivo en los maestros a través del conocimiento y discusión de teoría, y de la reflexión sobre las ideas que se tienen.

El paradigma humanista es uno al que aspira la UNAN-Managua pues en su misión establece “formar profesionales y técnicos integrales desde y con una concepción científica y humanista del mundo”. En los resultados de esta investigación se evidencia que los maestros de la muestra no presentan muchas ideas de aprendizaje humanista, pero no son ajenos a este modelo. Por ello, puede afirmarse que ya hay una disposición en los docentes consultados a desarrollar una enseñanza humanista. Al menos no se esperaría oposición a las ideas humanistas una vez que estas se conozcan mejor a través del estudio de teoría y la reflexión sobre la práctica docente. Quizá en este paradigma no ocurriría conflicto cognitivo, sino más bien un afianzamiento de principios.

La UNAN-Mangua también aspira en su misión a formar profesionales y técnicos integrales [...] capaces de interpretar los fenómenos sociales y naturales con un sentido crítico. Por ello, para un docente de esta institución se hace necesario conocer ideas del paradigma sociocrítico. Y como ya se ha dicho este es el paradigma ausente y, por ello, no hay conocimiento previo sobre este. Por ello, sería más difícil generar el conflicto cognitivo y se desconoce el resultado de este proceso.

El paradigma constructivista se muestra como una búsqueda en los docentes. Por ello, en realidad no es rechazado. Sin embargo, se debe buscar un mejor conocimiento de este para que logren implementarlo totalmente. Además, el tipo conocimiento previo que los maestros poseen indica que ciertamente el mayor conocimiento de la teoría constructivista llevaría a un conflicto cognitivo que desembocaría en una mayor adhesión a las ideas constructivistas.

Finalmente, el paradigma conductista no está muy presente en los maestros de la muestra. Dicha escasa presencia indica que serían pocas ideas las que habría que desterrar de la mente de los maestros, si es que esto es lo que se busca. Sin embargo, el escaso conocimiento que se tiene de este indica que habría cierta dificultad para comprenderlo mejor y reflexionar mejor sobre qué ideas del conductismo se deben abandonar y cuáles son todavía útiles.

**En síntesis**, hay suficiente conocimiento previo sobre el modelo tradicional, conocimiento que ayudaría a crear un conflicto cognitivo necesario para cambiar las ideas tradicionales que los docentes mantienen. En el caso de los modelos humanistas, constructivista y conductista hay escasos conocimientos así como confusiones sobre estos, por ello, la tarea de reforzamiento o abandono de ideas de estos modelos necesita de la reflexión y discusión de la teorías de dichos modelos. Se necesita de la misma tarea en el caso del paradigma sociocrítico, pero se debe advertir la aparición de mucho rechazo hacia él por ser una teoría completamente desconocida por los maestros.

## 8. Implicaciones: propuesta para el cambio del pensamiento pedagógico de los docentes

Se debe iniciar recordando que esta investigación por su carácter cualitativo y su empleo del estudio de casos instrumental no pretendía tener validez externa. Tampoco se pretendía la transferibilidad de los resultados a una población mayor. Sin embargo, estos resultados permiten establecer pautas para el cambio conceptual en situaciones que prueben ser similares a las de esta investigación. Dicho de otra manera, no se perseguía transferibilidad de los resultados, sino crear una propuesta de cambio basada en datos obtenidos de un

proceso de investigación. Esta propuesta sería válida para los docentes que no son conscientes del tipo de modelo que rige su pensamiento y que poseen ideas que por estar muy arraigadas son difíciles de abandonar.

La razón de haber escogido el tema de las concepciones, creencias o teorías implícitas tenía como principal objetivo indagar sobre la posibilidad del cambio conceptual en los docentes para lograr un cambio de actuar pedagógico. En concreto, se eligió la vertiente de las teorías implícitas porque esta tiene entre sus intereses el cambio conceptual. Pero, antes de hablar de la posibilidad del cambio, se debe hablar de la necesidad del cambio. Los resultados mostraron que la guía principal de la teoría implícita de los maestros es el paradigma tradicional. Y en pleno siglo XXI este predominio debe ser objeto de escrutinio con miras al cambio, en especial, cuando se trata de docentes que pertenecen a una universidad que tiene como misión

Formar profesionales y técnicos integrales desde y con una concepción científica y humanista del mundo, capaces de interpretar los fenómenos sociales y naturales con un sentido crítico, reflexivo y propositivo, para que contribuyan al desarrollo social, por medio de un modelo educativo centrado en las persona.

Por ello, los paradigmas humanista y constructivista necesitan ser comprendidos mejor por los docentes, y el paradigma sociocrítico ser estudiado.

La propuesta de las teorías implícitas es que el cambio conceptual es realizable, pero para que dicha transformación mental se produzca se necesita una reestructuración de los principios en los que se fundamentan y organizan las teorías implícitas. Pero no se debe tratar de sustituir unas representaciones por otras, dicho reemplazo mental no es posible porque las concepciones de los maestros están profundamente arraigadas en su historia personal y cultural. Por ello, es ilusorio pretender desarraigarlas, o abandonarlas, a favor de nuevas teorías mediante una intervención instruccional, en la que se pretende que en unas cuantas horas los profesores abracen un nuevo paradigma. El cambio debe concebirse como un proceso de cambio conceptual (a la manera piagetiana<sup>24</sup>) o representacional que requiere una

---

<sup>24</sup> El paréntesis es nuestro.

reestructuración de principios, una reintegración jerárquica de unos sistemas de representación en otros. Por tanto, la adquisición de nuevos conocimientos explícitos o la explicitación de lo implícito no implica sustituir unas representaciones u objetos de conocimiento por otros, sino multiplicar las perspectivas y reordenar el conocimiento nuevo y el previo en la mente. Además, el nuevo conocimiento debe adquirir significado o dicho de otra manera las nuevas ideas deben de llegar a tener una función pragmática, tal como llegaron a tener aquellas que ya se han afianzado en la mente. En todo caso, no se debe esperar que lo viejo que ya ha sido probado efectivo se abandone por completo, pero sí que se reflexione sobre su pertinencia y adecuación, que se le otorgue nuevo significado y que se busquen alternativas cuando se muestre ineficiente. (Pozo et al, 2006).

Los resultados de esta investigación muestran que el paradigma tradicional está profundamente enraizado en el pensamiento docente, y, por ello, creemos que definitivamente es un espejismo creer que se cambiarán con talleres o solo lectura de material teórico. Las ideas tradicionalistas siguiendo a Pozo et al (2006) probablemente nunca se abandonen, pero deben ser auto exploradas por los docentes.

El camino debe ser el reconocimiento y la reflexión. El docente debe en primer lugar reconocer los supuestos implícitos que guían su actuar docente. Reconocerlos y aceptarlos, es decir, aceptar, posiblemente, a su pesar, que presenta ideas tradicionalistas. El siguiente paso es la reflexión. Recordemos que no se puede simplemente decirle al maestro que abandone sus concepciones. Él debe reflexionar sobre el porqué de esas ideas. Rastrear su origen. Valorar su utilidad. Juzgar si se deben abandonar. En palabras de Piaget (1978, b) sería exponer al docente un desequilibrio o perturbación o, conflicto cognitivo. El primero de estos sería llevarlo a darse cuenta que posee bastantes ideas tradicionalistas y reflexionar sobre ellas. Este sería un conflicto porque si él maestro maneja dichas ideas es porque cree en ellas. Sería causa de perturbación discutir la ineffectividad o caducidad de estas. Siempre en busca del desequilibrio se debe llevar al maestro a que contraste sus ideas con su aplicación y su efectividad en sus experiencias docentes pasadas y presentes.

Este proceso será individual, pero, también, grupal. Por tanto se debe promover el conflicto sociocognitivo. Es decir, los maestros deben confrontar sus puntos de vista para valorar mejor la utilidad y la necesidad del abandono de una creencia. La solución grupal al conflicto cognitivo permitiría respuestas más consensuadas y verosímiles para los docentes. Lo importante es no caer en la imposición de ideas por parte de terceros, llámense estas autoridades institucionales o expertos.

Es claro que para que el conflicto cognitivo ocurra en docentes, como los cuatros maestros consultados, estos necesitan confrontar sus concepciones con las teorías de los modelos pedagógicos. Este conocimiento de la teoría les permitirá a los docentes comprender qué es realmente constructivismo y en qué consisten los paradigmas humanista, conductista y sociocrítico, y contrastar estas ideas con las que ellos poseen. Sin embargo, nuevamente, se ha de insistir en la reflexión y discusión. Leer teoría no implica que esta se aceptará y que por inercia empezará a guiar la práctica docente. Discutir ventajas y desventajas, con otros docentes llevará a la creación de ideas más claras sobre qué adoptar y por qué hacerlo.

Pero, se debe insistir, en que no se debe esperar que se abandone lo tradicional en favor de lo humanista, constructivista y sociocrítico, en especial si se considera que muchas de las ideas tradicionales que los docentes mantienen les funcionan en la práctica, es decir, tienen utilidad pragmática. Solo el contraste continuado de la nueva teoría con la práctica dirá si se abandonarán las viejas ideas.

Además, se debe recordar que la teoría del cambio conceptual piagetiana establece que lo viejo no desaparece, sino que, en realidad, se subsume en lo nuevo. Es decir, lo tradicional tiene que encontrar su lugar en el conjunto de las demás teorías. Y es que si los docentes ya enseñaban guiados por ideas academicistas, estas se acomodarán a los principios humanistas, constructivistas y sociocríticos. Así, por ejemplo, no se abandonará la creencia de la universidad como templo transmisor de conocimiento, pero este templo ha de expandir sus funciones a otros aspectos tales como el desarrollo integral de la persona. O no se dejará de ser un maestro dueño del conocimiento, pero ahora se debe conjugar esa imagen con la del docente que colabora junto a sus estudiantes.

Por otra parte, debe insistirse en la reflexión en y sobre la práctica. En primer lugar, porque la práctica ofrece grandes oportunidades para el conflicto cognitivo ya que es en ella que se pueden encontrar limitaciones y ventajas de los modelos pedagógicos. En segundo lugar, la reflexión en y sobre la práctica permitiría reconocer aquellas ideas que pertenecen a los paradigmas humanista, constructivista e, incluso, sociocrítico, y que deben afinarse. Los maestros deben reconocer qué ideas poseen sobre estos modelos y, con el conocimiento teórico, deben reflexionar sobre qué se debe mejorar.

La reflexión en y sobre la práctica debe, además, llevar al docente a reconocer sus aciertos y desaciertos. Así podrá reflexionar sobre por qué sus propósitos didácticos no se cumplen como él desea, y cuáles son aquellos aciertos que debe potenciar. Esta reflexión siempre podrá comenzar de manera individual, pero necesariamente deberá migrar al debate grupal.

Otro punto de reflexión debe ser el origen de las concepciones que el docente maneja. Se necesita saber, por ejemplo, si estas provienen de experiencias que el docente adquirió como estudiante, o provienen de la formación intelectual del docente. Este asunto es importante porque estos orígenes probablemente, por un lado, creen conflicto con lo expresado en los modelos pedagógicos, y porque, por otro lado, sean una de las causas de que no se puedan abandonar las concepciones.

En síntesis, una propuesta viable para el cambio será un taller de reflexión y cambio conceptual. Se trataría de una actividad en la que se llevaría al reconocimiento de los principios implícitos que rigen la práctica. Y luego a la reflexión individual y grupal que genere el conflicto cognitivo y sociocognitivo, Luego, a partir de estos fundamentar el cambio conceptual que incluiría tanto la subsimisión de lo que se considere errado o desfasado y la potenciación de lo que se considere acertado. Esta actividad tendría como meta que el cambio no sea impuesto, sino que nazca de sinceras convicciones que se hayan formado en la mente de los docentes.

Para terminar, líneas atrás dijimos que los paradigmas humanista y constructivista necesitan ser comprendidos mejor por los docentes, y el paradigma sociocrítico ser estudiado, por ello



recomendamos un conjunto de autores y algunos textos concretos que deben ser leídos por todo docente que quiera conocer mejor dichos modelos.

En el caso del constructivismo es necesario que se lean los trabajos de Piaget, y no solo aquellos que lo citan, resumen o reseñan. En especial recomendamos *La equilibración de las estructuras cognitivas*, y los tres volúmenes de *Introducción a la epistemología genética* ya que en estos es donde se explica con detalle el proceso de construcción de los conocimientos que se lleva a cabo en la mente de los individuos. También se debe leer libros clásicos del constructivismo, tales como *Aprendiendo a aprender* (de Novak y Gowin), *Adquisición y retención del conocimiento* (de Ausubel) y *Desarrollo cognitivo y educación* (de Brunner). Obviamente, no se puede dejar por fuera Pensamiento y Lenguaje de Vygotsky y otros trabajos de él como *El problema del desarrollo cultural* y *Development of thinking and formation of concepts in the adolescent*. Finalmente, recomendamos que se lean los trabajos de un confeso continuador de Piaget, nos referimos a Ernst von Glasersfeld, de él es beneficioso leer: *Learning and adaptation in the theory of constructivism.*, *Communication and Cognition*, *Cognition, construction of knowledge, and teaching*, *Cognition, construction of knowledge, and teaching*, *A constructivist approach to teaching*, *Constructivism in education* y *Radical constructivism. A way of knowing and learning*.

Para que los docentes conozcan las ideas del modelo humanista y lo apliquen completamente es recomendable que lean los trabajos de Abraham Maslow (entre ellos *Self-actualization and beyond*. y *Some educational implications of the humanistic psychologies*), Carl Rogers ( tales como, *Freedom to learn: A view of what education might be*) y Arthur Combs (entre ellos, *Behaviorism and humanism: A synthesis?*).

Finalmente, la bibliografía sobre el paradigma sociocrítico es bastante amplia, por ello, recomendamos leer a algunos autores claves – cada uno con numerosas publicaciones. Ellos son Paulo Freire, Michael Apple, Peter McLaren y Henry Giroux.

### **Limitaciones y líneas de investigación**

Es evidente que la muestra de este trabajo no es representativa del universo de docentes de la UNAN-Managua. Por ello, no se puede decir que los resultados obtenidos representan la teoría implícita de los docentes de esta alma mater. Sin embargo, nuestra hipótesis es que no habrían muchos cambios fundamentales en el pensamiento de otros docentes de esta universidad. Por ello, se debe abrir la línea de investigación de las teorías implícitas para indagar temas como:

- Orígenes de las teorías implícitas de los docentes.
- Relación de las teorías implícitas con la práctica docente.
- Relación de las teorías implícitas con el aprendizaje de los estudiantes.
- . Relación de las teorías implícitas con aquellas de los estudiantes.
- Relación de las teorías implícitas con la cultura de la Universidad Nacional Autónoma-Managua
- Papel de la formación académica de la facultad de educación e idiomas en la formación de las teorías implícitas de los docentes.

## 9. Bibliografía

- Acosta Navarro, M. E. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista cubana de Estomatología*, 42(1), 0-0.
- Augustyn, A., Bauer, P., Duignan, B., Eldridge, A., Gregersen, E., McKenna, A., ... Petruzzello, M., (2017). Criminal investigation. Marketing. *Encyclopædia Britannica: Encyclopædia Britannica*, inc. Recuperado de <https://www.britannica.com/topic/criminal-investigation>
- Asprelli, M. (2012). *La didáctica en la formación docente*. Argentina: Homosapiens.
- Advincula, L., Almirón, M., Caritas, I., Quispitupa, D., y Gutiérrez, (2014). Paradigma psicodidáctico humanista y sus aplicaciones. *Psicol Hered.* 9 (1-2), 40-50.
- Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L., & Quintana, M. (2014). Metáforas para profesor y estudiante de pedagogía, en un grupo de estudiantes de pedagogía chilenos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2), 1-31.
- Al-Huneidi A, Schreurs J (2011).: Constructivism Based Blended Learning in Higher Education. En : Lytras MD, Ruan D, Tennyson RD et al (eds) *Information Systems, E-learning, and Knowledge Management Research* pp. 581-591. Springer Berlin Heidelberg
- Aloni, N. (2011). Humanistic education: From theory to practice. In *Education and humanism* (pp. 35-46). Brill Sense.
- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós
- Ashton, P. T. (2014). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 31-47.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Paidós
- Bada, S. O., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.

- Barnes, N., Fives, H. & Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. En H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284–300). London: Routledge.
- Barragán, D. (2015). *El saber práctico : phrónesis : hermenéutica del quehacer del profesor*. Versión electrónica
- Barrero Rivera, F., & Mejía Vélez, B. S. (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*, No. 14 (jul.-dic. 2005); p. 87-96.
- Bartolini, A. M., Roxana-Vivas, D., Ferreira, C., & Petric, N. (2017). Relatos y metáforas. Dos aproximaciones para comprender los procesos de tesis. *universitas humanística*, (83), 109-132.
- Benson, P., & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27(4), 459-472.
- Bohórquez, L. (2014, November). Las creencias vs. las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. In *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 1-27).
- Bolívar, A. y Segovia, J. D., & Cruz, M. F. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Grupo FORCE, Universidad de Granada.
- Briceño J. y Benarroch, A. (2013). Concepciones y creencias sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 8(1), 24-41.
- Brown, G., Yule, G., Recuero, S. I., & Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Morata
- Cabero, J, y Llorente, M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista lasallista de investigación*, 12(2), 186-193.
- Cabezas, J. H. (2011). Consideraciones preliminares entorno del pensamiento pedagógico del profesor. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (18), 95-112.
- Campos, Y. (2001). *Enfoque humanista de la educación matemática y elementos efectivos de su enseñanza*.
- Canfux, V. (2000). *La pedagogía tradicional*. En *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. CEPES. Universidad de La Habana. Editorial Universitaria. Universidad “Juan Misael Caracho”: Tarija-Bolivia.
- Casalmiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel, Barcelona.

- Castillo, E., y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, (11). 48-61.
- Castro, F., Correa, M., & Lira, H. (2006). *Curriculum y evaluación educacional. Aportes teóricos y prácticos para el quehacer docente en el aula*. Hualpén: Universidad del Bío-Bío.
- Catalán-Ahumada, J., & Castro, P. J. (2016). Reflexión colectiva sistemática: un estudio orientado al desarrollo profesional docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(1), 157-167.
- Cerezo-Huerta, H. (2013). La necesaria “peste” conductista en la Psicología. *Revista de educación y desarrollo*, (25), 63-70.
- Chang, P., Swenson A. (2019). Construction. *Encyclopædia Britannica*: Encyclopædia Britannica, inc. Recuperado de <https://www.britannica.com/technology/construction>
- Chen, P., & Schmidtke, C. (2017). Humanistic elements in the educational practice at a United States sub-baccalaureate technical college. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(2), 117-145.
- Chyung, S. Y. (2008). *Foundations of instructional and performance technology*. Human Resource Development.
- Combs, A. W., Popham, W. J., & Hosford, P. L. (1977). *Behaviorism and humanism: A synthesis?*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Corbetta, P. 2007 *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cruikshank, D., Jenkins, D., y Metcalf, K. (1995). *The act of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Dávila, A. (2011). Filosofía educativa de las aulas virtuales: Caso MOODLE. *Compendium*, 14(27), 97-105.
- De Zubiría, J. (2005). ¿ Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa. *Revista Magisterio Educación y Pedagogía*, (12).
- Di Bartolomeo, L (2003). El perfil del formador. *Diálogos*, (17). 27-32.
- "Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. "
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis. Revista Latinoamericana*, (25).
- Doise, W., & Mugny, G. (1991). *Psicología social experimental: percepción intelectual de un proceso histórico: veinte años de psicología social en Ginebra*. *Anthropos: Revista de Documentacion Científica de la Cultura*, (124), 8-32.

- Dulles, A. (2013). Revelation. Encyclopædia Britannica: Encyclopædia Britannica, inc. Recuperado de <https://www.britannica.com/topic/revelation>
- Entwistle, N., McCune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: Analytic abstractions and everyday experience. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 103-136.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about “good teaching”: An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, 19(1), 5-26.
- Entwistle, N. y Peterson, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International journal of educational research*, 41(6), 407-428.
- Felmand, R (2007). Modelo del desarrollo cognitivo de Piaget. Recuperado de <http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/606/Modelo%20del%20desarrollo%20cognoscitivo%20de%20Piaget.pdf?sequence=1>
- Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2014). *International handbook of research on teachers’ beliefs*. Routledge.
- Fives, H., y Gill, M. G. (2014). *International handbook of research on teachers’ beliefs*. Routledge.
- Freire, P. (1968). *La pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (1971). El conocimiento nace de una visión crítica del mundo. *Ceres, Revista de la FA*, (21).
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores
- Freire, P. (2002). *Carta para quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores.
- Gadamer, H. G., & Olasagasti, M. (2005). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Galagovsky, L-, y Ospina N. (2017). La célula real vs. el modelo de célula: una tensión epistemológica con implicaciones didácticas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 3873-3880.
- Gamboa Forero, A. *Teorías implícitas sobre el aprendizaje en profesores de la Universidad de La Salle estudio de caso A y B*. Tesis doctoral
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3w: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1-12.

- García Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Revista Temas para la Educación*, 11, 1-7.
- García, E., Guillén, D., y Acevedo, M. (2011). La influencia del conductismo en la formación del profesional de enfermería. *Razón y Palabra [Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación]*, 76.
- Gasersfeld E. (1995) A constructivist approach to teaching. En : Steffe L. P. & Gale J. (eds.) *Constructivism in education*. Erlbaum, Hillsdale: 3–15, Recuperado de
- Gilad, E., & Millet, S. (2015). The Humanistic Education in a Unique Pre-Service Teacher Education Program for Ethiopian Immigrants: A Foundation for Bridging Gaps. *International Journal of Innovation Education and Research*, 3(7).
- Gill, M. G., y Hardin, C. N. (2014). A “hot” mess: Unpacking the relation between teachers’ beliefs and emotions. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 242-258). Routledge.
- Gimeno, A. M., & Barzabal, L. T. (2013). Los entornos personales de aprendizaje (PLE). *Del cómo enseñar al cómo aprender. EDMETIC*, 2(1), 39-57.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. y Apple, M. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. España: Niño y Dávila.
- Glaserfeld E. (1993) Learning and adaptation in the theory of constructivism. *Communication and Cognition* 26(3/4): 393–402
- Glaserfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80(1), 121-140.
- Glaserfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80(1), 121-140.
- Glaserfeld, E. (1995). A constructivist approach tom teaching. *Constructivism in education*, 3-16.
- Glaserfeld, E. (1995b). *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. The Falmer press. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381352.pdf>
- Gómez, V., & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 25-43.
- Grice (1975), «Lógica y conversación», en *La búsqueda del significado*, ed. L.Valdés, Murcia, Tecnos, 1991, pp. 511-530

- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social, 113-145.
- Grayson, K., Hibbard J., Kotler, P. (2019). Marketing. *Encyclopædia Britannica*: Encyclopædia Britannica, inc. Recuperado de <https://www.britannica.com/topic/marketing>
- Hausfather, S. (2001). Where's the content? The role of content in constructivist teacher education. *Educational Horizons*, 80(1), 15-19.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. 4 ed. Ciudad de México, McGraw-Hill, 2006. Disponible en: [https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006\\_ocr.pdf](https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf)
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Universities and Knowledge Society Journal*, 5, (2), pp. 26-35.
- Hernández, L., Acevedo, J., Martínez, C., & Cruz, B. C. (2014, November). El uso de las TIC en el aula: un análisis en términos de efectividad y eficacia. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (Vol. 8).
- Huitt, W. (2009). Humanism and open education. *Educational psychology interactive*.
- Íñiguez, C. M. (2015). La formación de docentes reflexivos desde una perspectiva sistémica de segundo orden. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 1(1), 55-71.
- Islam, M. H. (2016). THORNDIKE THEORY AND IT'S APPLICATION IN LEARNING. *At Ta'lim: Jurnal Pendidikan*, 1(1), 37-47
- Islas, C. (2015). La interacción en el b learning como posibilitadora de ambientes de aprendizaje constructivistas: perspectiva de estudiantes. *Revista Medios y comunicación*, 47, 7-22.
- Jiménez, A., y García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 105-122.
- Kalpana, T. (2014). A constructivist perspective on teaching and learning: A conceptual framework. *International Research Journal of Social Sciences*, 3(1), 27-29.
- Kaplún, G. (2016). Pedagogías móviles. Itinerarios y tensiones de la comunicación y la educación en América Latina. *Comunicación, tecnología y educación. Perspectivas iberoamericanas*, 1, 43.
- Kay, D., & Kibble, J. (2016). Learning theories 101: application to everyday teaching and scholarship. *Advances in physiology education*, 40(1), 17-25.
- Kemmis, S, Cole, P., Sugget, D. (1983). *Orientations to Curriculum and Transition: Towards the Socially-Critical School*.



- Khatib, M., Sarem, S. N., & Hamidi, H. (2013). Humanistic Education: Concerns, Implications and Applications. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(1).
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2000). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, España: Octaedro
- Loo, C. (2013). Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula. Tesis doctoral.
- López Goñi, I., Goñi, Zabala, J. (2014). *Hacia un currículum guiado por las competencias. Propuestas para la acción*. Navarra, España: Universidad Pública de Navarra.
- Maestre, J. M., & Rudolph, J. W. (2015). Teorías y estilos de debriefing: el método con buen juicio como herramienta de evaluación formativa en salud. *Revista española de Cardiología*, 68(4), 282-285.
- Makuc Sierralta, M., & Larrañaga Rubio, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista signos*, 48(87), 29-53.
- Mancheno, M. J. (2017). Consideraciones sobre el Marketing Ético. *Revista Publicando*, 3(9), 509-519.
- Marrero, J. (2010). *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro
- Martens, R., Gulikers, J., & Bastiaens, T. (2004). The impact of intrinsic motivation on e-learning in authentic computer tasks. *Journal of computer assisted learning*, 20(5), 368-376.
- Martínez Escárcega, R. (2017) Reflexiones en torno a pedagogía tradicional y pedagogía crítica. En *Punto y seguido*, (6), 11-14.
- Martínez Godínez, V. L. M. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. Recuperado de: [http://manualmultimediatestis.com/sites/default/files/Paradigmas% 20de% 20investigaci% C3% B3n. pdf](http://manualmultimediatestis.com/sites/default/files/Paradigmas%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf).
- Martínez, Martínez. J. M. (2000). El discurso social sobre drogas en la prensa de Murcia. *EDITUM*.
- Marzábal Blancafort, A., Hernández Silva, C., & Izquierdo Aymerich, M. (2014). What do textbooks talk about?: the problem of identifying referents. *Cadernos CEDES*, 34(92), 99-124.
- Maslow, A. (1965). Self-actualization and beyond. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012056.pdf>
- Maslow, A. (1968). Some educational implications of the humanistic psychologies. *Harvard Educational Review*, 38(4), 685-696.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI editores

- Méndez Ramos, C. (2007). El pensamiento de los aprendientes en torno como se aprende una lengua. Libro recuperado en Google libros.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Estrategias de investigación cualitativa. En Vasilachis (coord.) (pp.65-106). Barcelona, España: Gedisa.
- Miguélez, M. M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. Paradigma, 23(1), 1-13.
- Miralles, P., M., Sánchez, R., y Arias L. (2014). La formación del profesorado en didáctica de la historia: modelos de formación y propuestas para el desarrollo profesional. Perspectiva, 32(2), 497-519.
- Monsalve J., y Granada (2012) Tipos de aprendizaje en aplicaciones educativas: fortalezas y limitaciones. hacia la transformación de la dinámica investigativa, Memorias del encuentro nacional de investigación, 2012, 202-203
- Moreira, M. A., Greca, I. M., & Palmero, M. L. R. (2002). Modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza & aprendizaje de las ciencias. Revista brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2(3).
- Noroozi, O. Teasley, S. Biemans, H. Weiberger, A y Mulder, M. (2013). Facilitating learning in multidisciplinary groups with transactive CSCL scripts. Computer-Supported Collaborative Learning. 8, 189-223. DOI 10.1007/s11412-012-9162-z
- Novak, J., Gowin, (2002). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A,
- Ocaña, A. L. O. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. Ediciones de la U.
- Opre, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 209, 229-233.
- Ordoñez, E. y Urrutia, M (abril de 2017). EL ENFOQUE DEL MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MÁS ÓPTIMO PARA EL APRENDIZAJE A DISTANCIA DE ADULTOS. VII congreso virtual iberoamericano en educación virtual y a distancia.
- Ospina, D. Marín, D., y Pélaez, L. (2013). Didáctica: de las dicotomías metodológicas al nuevo reto de la educación virtual. @ tic. revista d'innovació educativa, (11), 21-29.
- Otero, M. R., & Banks-Leite, L. (2006). Modelos mentales y modelos numéricos: un estudio descriptivo en la enseñanza media. Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa, 9(1), 151-178.
- Palmero, M. L. R., & Moreira, M. A. (2016). Modelos mentales de la estructura y el funcionamiento de la célula: dos estudios de casos. Investigações em Ensino de Ciências, 4(2), 121-160.

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Pavlov, I. (1926). *Conditioned reflexes an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford: Oxford University press.
- Peralta, N. Roselli, N. y Borgobello, A. (2012). El conflicto sociocognitivo como instrumento de aprendizaje en contextos colaborativos. *Interdisciplinaria*. 29 (1), 325-338. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18026361009>
- Pérez, M., Mateos, M, Scheuer, N., Ortega, Martín E. M. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. In *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Graó.
- Piaget, J (1975). *Introducción a la epistemología genética*. 3. El pensamiento biológico, psicológico y sociológico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Piaget, J (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI Editores.
- Piaget, J (1978a). *Introducción a la epistemología genética*. 3. El pensamiento biológico, psicológico y sociológico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ponte, J (1994). Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching and learning. En *Proceedings of the Fifth International Conference on Systematic Co-operation between Theory and Practice in Mathematics Education* (pp. 169-177).
- Ponte, J y Chapman, O. (2006). Mathematics teachers' knowledge and practices. En *Handbook of research on the psychology of mathematics education* (pp. 461-494). Brill Sense.
- Pozo, J. I. (2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. *Revista educación, comunicación y tecnología*, 3(5).
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, 95-134.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.
- Prieto, B. (2012). Revisitando la práctica docente. *Sophia*, (8), 36-46.
- Ramírez-Arrieta, M. A. (2010). Importancia de los paradigmas psicológicos centrados en el aprendizaje. *Perinatol Reprod Hum*, 24(2), 146-151.
- Ramírez-Romero, J. L., & Quintal-García, N. A. (2011). ¿ Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 114-125.

- Ramos, L. y Casas, L. (2018). Concepciones y creencias de los profesores de Honduras sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa RELIME*, 21(3), 275-299.
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística*. Editorial Brujas.
- Reyes, W., y González, R. (2007). Aproximación de la fundamentación teórica de un modelo de formación docente constructivista. *Omnia*, 13(3).
- Reynolds, P. [Yeccan Waldorf]. (6 de noviembre, 2015). Guardianes de la llama. Video. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NfFNfIhxtZo>
- Rich, A (2019). Harmony. *Encyclopædia Britannica: Encyclopædia Britannica, inc.* Recuperado de <https://www.britannica.com/art/harmony-music>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA — Papeles de Filosofía —* (2006), 25/2: 9-22
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa.
- Rodríguez Carrillo, M., & Urbay Rodríguez, M. (2015). La formación continua del profesor en la universidad cubana actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3), 214-222.
- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, 3(5), 36-45.
- Rogero, J. (2015). Evaluar en la escuela pública liberadora e inclusiva. *Rescaldos: revista de diálogo social*, 33, 7-18.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might be*. Merrill, Columbus, OH.
- Ros-Garrido, A., Navas-Saurin, A., & Marhuenda Fluixá, F. (2017). Teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 269-288.
- Rosales, M., y Silvestre, M. (2015). Caracterización de un modelo de enseñanza del docente de nivel superior. *Foro educacional*, (25), 11-29.
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. *La práctica investigativa en ciencias sociales*, 44-59.
- Galván, T. S., & Veracruzana, B. e. n. las teorías implícitas sobre la enseñanza en docentes de una escuela normal (reporte parcial de tesis doctoral).

- Savage, G. (2019). Pottery. *Encyclopædia Britannica*: Encyclopædia Britannica, inc. Recuperado de <https://www.britannica.com/art/pottery>
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), 1-10.
- Sánchez, D., & Coromoto-González, M. (2018). praxis docente en los programas nacionales de formación/teaching praxis in national trainnig programs. *Pedagogía y Sociedad*, 21(51), 219-238.
- Santoianni, F, Striano, M. (2006). Modelos teóricos y metodológicos de enseñanza. Madrid, España: Siglo XXI
- Schön, D. A. (1995). Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 27-34.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.
- Serrano, M. G., García, L. M. C., Carvalho, J. L. T., & González, R. L. (2015). Concepciones y creencias de los profesores en formación sobre las matemáticas y su enseñanza-aprendizaje. Propuesta de nueva metodología cualitativa.[conceptions and beliefs of teachers in training about mathematics and its teaching and learning. Proposa. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 34(2), 85-104.
- Shapiro, S. (2015). Towards a critical pedagogy of peace education.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, 1, 9-91.
- Skinner, B. F. (1970). *Ciencia y conducta humana: una psicología científica*. Recuperado de [http://www.conductitlan.org.mx/02\\_bfskinner/skinner/3.%20ciencia\\_conducta\\_humana\\_skinner.pdf](http://www.conductitlan.org.mx/02_bfskinner/skinner/3.%20ciencia_conducta_humana_skinner.pdf)
- Skinner, B. F. (1984). The shame of American education. *American Psychologist*, 39(9), 947.
- Skinner, F. (1968) *Tecnología de la enseñanza*. Recuperado de [http://www.conductitlan.org.mx/02\\_bfskinner/skinner/3.%20b\\_f\\_skinner\\_tecnologia\\_de\\_la\\_ensenanza.pdf](http://www.conductitlan.org.mx/02_bfskinner/skinner/3.%20b_f_skinner_tecnologia_de_la_ensenanza.pdf)
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. En *International handbook of research on teachers' beliefs*, Fives, H y Gill, M (eds) 1, 37-54.
- Solé, I., & Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*, 7-23.
- Solis, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y representaciones*, 3(2), 227-260.

- Sridevi, K. V. (2008). *Constructivism in science education*. Discovery Publishing House.
- Taber, K. S. (2012). *Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/285872531\\_Constructivism\\_as\\_educational\\_theory\\_Contingency\\_in\\_learning\\_and\\_optimally\\_guided\\_instruction](https://www.researchgate.net/publication/285872531_Constructivism_as_educational_theory_Contingency_in_learning_and_optimally_guided_instruction)
- Tangney, S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in higher Education*, 19(3), 266-275.
- Teasley, S. (1997). Talking About Reasoning: How Important Is the Peer in Peer Collaboration?. En Resnick, L.(Ed) *Discourse, Tools and Reasoning*. Recuperado de [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-03362-3\\_16](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-03362-3_16)
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (p. 127–146). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Thorndike, E. (1906). *The principles of teaching. Based on psychology*. New York: The Mason press
- Thorndike, E. (1914). *Education a first book*. New York. The Macmillan Company.
- Thorndike, E. L. (1932). *The fundamentals of learning*. New York. Teachers college. Columbia University.
- Tirado, Concepción Barrón. "Concepciones epistemológicas y práctica docente." *REDU: Revista de Docencia Universitaria* 13.1 (2015): 3.
- Tyler, R. (1973). *Principios del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Untari, L. (2016). AN EPISTMOLOGICAL REVIEW ON HUMANISTIC EDUCATION THEORY. *LEKSEMA: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 1(1), 59-72.
- Valdés, A. S. (2003). El texto escolar: un material curricular al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. *Educación*, 12(22), 77-98.
- Van Dijk, T. (1980). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1992). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Cátedra
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. *Métodos de análisis crítico del discurso*, 143-177.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea books.
- Vugman, L. I., Durand, P. B., & Plencovich, M. C. (2017). Metáforas sobre el rol docente en el sistema universitario de las ciencias agrarias de la Argentina. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 10(30), 52-65.

- Vygostki, L. (1929). El problema del desarrollo cultural. Recuperado de [https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural\\_development.htm](https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm)
- Vygotsky. (1986). Thought an. London, England: The MIT press
- Vygotsky. (1998). Development of thinking and formation of concepts in the adolescent. In The collected works of LS Vygotsky (pp. 29-81). Springer, Boston, MA.
- Weegar, M, y Pacis, D. (Enero, 2012, ). A Comparison of two theories of learning-behaviorism and constructivism as applied to face-to-face and online learning. In Proceedings e-leader conference, Manila.
- Wood, D, Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in solving problem. Child, Psychol. Psuchiat. 17, 89-100
- Yule, G. (2007). El lenguaje. Ediciones Akal.
- Zalpa, G. (2014). Análisis metafórico Una herramienta para los Estudios Culturales. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 20(39), 149-171.
- Zhou, M., & Brown, D. (2015). Educational learning theories. Recuperado de <https://oer.galileo.usg.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=education-textbooks>

## Anexos



## Instrumento 1: metáforas de los docentes



### Datos generales

Años de experiencia docente en la educación superior:

Asignaturas que imparte:

**Estimado docente**, por considerar que posee un conocimiento muy valioso sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, además de altas capacidades verbales, le hemos seleccionado como sujeto informante en nuestra investigación sobre el pensamiento docente.

Antes de continuar, le expresamos nuestro más profundo agradecimiento por dedicar parte de su valioso tiempo en llenar este instrumento.

El propósito concreto de este instrumento es conocer sus puntos de vista personales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, le pedimos que construya una metáfora para cada uno de los aspectos presentes en el listado. Para que su metáfora sea más comprensible desarróllela y explíquela en un párrafo (como mínimo) o más.

La educación es: \_\_\_\_\_

El conocimiento es \_\_\_\_\_:

El aprendizaje es \_\_\_\_\_:

El maestro es \_\_\_\_\_.

El alumno es \_\_\_\_\_:

La metodología de enseñanza es: \_\_\_\_\_

La relación alumno-maestro es \_\_\_\_\_:

La evaluación es: \_\_\_\_\_

## Instrumento 2: Relatos de los docentes

### Datos generales

Años de experiencia docente en la educación superior:

Asignaturas que imparte:

Estimado docente, Muchas gracias por su colaboración en esta investigación.

El propósito de este instrumento es conocer sus experiencias docentes. Para ello, escriba un relato sobre cada una de las experiencias abajo mencionadas. La extensión de su relato es decidida por usted. En su narración es positivo si agrega aspectos subjetivos como sentimientos y emociones, entre otros.

Una experiencia muy satisfactoria en mi carrera como docente.

Una experiencia poco satisfactoria en mi carrera como docente.

Una experiencia vinculada con un alumno sobresaliente.

Una experiencia que me ayudó a definir mi rol como docente.



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN-MANAGUA

**Doctorado en Gestión y Calidad de la Educación  
Recinto universitario Rubén Darío**

**Carta de Solicitud**

**Managua \_\_\_\_\_ de 2019**

**DR.**

Estimado docente, por su extensa experiencia y conocimiento en docencia e investigación lo hemos seleccionado como experto del presente instrumento de investigación perteneciente a mi Tesis para optar al grado de Doctor en Gestión y Calidad de la Educación.

Su colaboración será un aporte valioso al trabajo de investigación en su proceso de rigurosidad científica, por esa razón le comunico mi más profundo agradecimiento.

Atentamente,

Ricardo Álvarez Ruiz

**Estudiante del Doctorado de Gestión y Calidad de la Educación  
Facultad de Educación e Idiomas UNAN - Managua**

**Tema y objetivo de la tesis al que pertenece el instrumento.**

**Tema de tesis doctoral:** Teorías implícitas sobre enseñanza-aprendizaje en maestros de lengua y literatura de educación universitaria

**Objetivo general:** Determinar el modelo educativo presente en las teorías implícitas sobre enseñanza aprendizaje de los docentes y su apertura hacia la adopción de un nuevo modelo.

**Naturaleza y objetivo del instrumento.**

El instrumento sujeto a revisión es de carácter hermenéutico. Se trata de una guía para orientar la reflexión de los maestros sobre las ideas o concepciones que guían su actuar en una sesión de clase. El propósito de las preguntas orientadoras es que los docentes revelen ellos mismos las ideas que rigen el desarrollo de una sus clases. La reflexión la harán a partir de la visualización de la grabación en video de una de sus clases.

El instrumento tiene como variable principal el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual se divide en las siguientes dimensiones: meta del proceso enseñanza- aprendizaje, concepción del conocimiento, rol del docente, rol del estudiante, relación maestro-alumno metodología y evaluación. Estas dimensiones se han elegido por ser los distintos aspectos que varían entre modelos educativos, tal como se ha conceptualizado en el marco teórico de esta investigación. Una breve presentación de esta divergencia se puede apreciar en el cuadro de la página siguiente.

<b>Elementos del proceso enseñanza - aprendizaje</b>	<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo Conductista</b>	<b>Modelo constructivista</b>	<b>Modelo humanista</b>	<b>Modelo sociocrítico</b>
Meta del proceso enseñanza-aprendizaje	Lograr que el estudiante reproduzca el conocimiento que es un patrimonio de la cultura.	Lograr cambios en las pautas de conductas de los estudiantes.	Desarrollar la capacidad intelectual del estudiante para construir por él mismo su conocimiento.	Desarrollar todas las capacidades del estudiante (afectivas, volitivas, intelectuales)	Desarrollar un estudiante con capacidad crítica para cambiar las inequidades e injusticias de su sociedad.
Conceptión de la adquisición del conocimiento	El conocimiento es un patrimonio inamovible que el estudiante debe reproducir sin cambiar.	El conocimiento es algo externo a la persona, quien debe recepcionarlo de manera fiel y pasiva.	El conocimiento se construye mediante procesos internos cognitivos (asimilación y acomodación) e interacciones sociales.	El conocimiento no se impone y, además, no es una realidad estática.	El conocimiento es una construcción social y por tanto deber ser problematizado o cuestionado.
Rol del docente	Conferencista-Transmisor de conocimientos	Diseñador estrategias, actividades y recursos, basadas en estímulos y refuerzos, que aseguren el aprendizaje en los estudiantes.	Entender cómo los estudiantes interpretan el conocimiento para guiarlos y ayudarlos en la construcción de conceptos.	Es amigo y colaborador del aprendizaje y crecimiento del estudiante.	Hacer ver el origen e intención del conocimiento, así como aquello que se oculta. Además fomenta un conocimiento que promueva

<b>Elementos del proceso enseñanza - aprendizaje</b>	<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo Conductista</b>	<b>Modelo constructivista</b>	<b>Modelo humanista</b>	<b>Modelo sociocrítico</b>
			Además, crear un puente entre los conocimientos de las ciencias y los de los estudiantes.		el cambio social.
Rol del estudiante	Receptor pasivo de conocimientos.	Sujeto pasivo que siempre necesita de la motivación, estímulo y el refuerzo externo del educador.	Constructor activo de sus conocimientos tanto individual como socialmente, basándose en sus experiencias e interpretaciones.	Define el sentido o razón de su propio aprendizaje a partir del reconocimiento de sus necesidades intelectuales, afectivas y actitudinales. Capaz de encontrar en el repertorio que la escuela ofrece las herramientas necesarias para cumplir su meta. Por tanto, es comprometido y apasionado de su aprendizaje.	Debe reflexionar sobre el conocimiento recibido en la escuela, así como el uso que hará de este, sobre el rol que se le asigna en la sociedad para decidir cómo ejercer en esta. Por tanto, no es pasivo, sino crítico y transformador.
Relación maestro-alumno	Es jerárquica, el maestro es la	Es jerárquica, el maestro decide lo que ocurre en la	Basada, por un lado, en la conversación como medio	Profesores y los alumnos son actores iguales o socios en el	Profesores y alumnos se encuentran en una relación

Elementos del proceso enseñanza - aprendizaje	Modelo tradicional	Modelo Conductista	Modelo constructivista	Modelo humanista	Modelo sociocrítico
	autoridad dueña del conocimiento o encargado de todo lo que ocurre en el aula.	clase, e, incluso, mecánico cuando la enseñanza depende principalmente de un recurso diseñado por el docente.	para promover la construcción e intercambio negociado del conocimiento, y, por otro, en la colaboración e interacción entre docentes y estudiantes.	proceso de aprendizaje.	democrática basada en el diálogo y en los acuerdos sobre los distintos aspectos de la clase.
Metodología de enseñanza aprendizaje	Basada principalmente en el discurso expositivo oral del docente y los libros de texto. Ambos elementos deben ser memorizados y repetidos por los estudiantes.	Basada en objetivos claramente seleccionados que dan lugar a secuencias lógicas y graduales de aprendizaje en las que el avance se asegura con el reforzamiento y la retroalimentación, y cuya meta es lograr la aparición de las conductas definidas en los objetivos.	Se basa en el principio de activar las ideas relevantes presentes en los estudiantes para construir conocimiento nuevo a partir de estas. Para ello, son indispensables actividades significativas que promuevan la reflexión, la abstracción, el reto intelectual y el diálogo en	Se basa en el aprendizaje autodirigido, que incluya los aspectos afectivos y volitivos, con actividades motivadoras promotoras de libertad y creatividad, apasionamiento, autoconocimiento, y crecimiento personal.	Es problematizadora, cuestionadora y creadora antes que receptora. Y se realiza por medio del diálogo, los acuerdos (maestros-alumnos), la contextualización, la autorreflexión y el análisis de productos y códigos culturales.

Elementos del proceso enseñanza - aprendizaje	Modelo tradicional	Modelo Conductista	Modelo constructivista	Modelo humanista	Modelo sociocrítico
			los estudiantes.		
Evaluación de los aprendizajes	Reproductiva. Los estudiantes deben demostrar que son capaces de reproducir de manera fiel los contenidos impartidos por los maestros y leído en los textos.	Se formula en términos claros y exactos, cuyo logro debe ser observable y medible, en condiciones precisas y conocidas con anterioridad por el alumno. Por ello, los resultados concretos son previamente definidos.	Es un proceso infieri que considera los desvíos y las etapas intermedias del aprendizaje. Los logros no son lineales ni solamente cambios observables. Pretende reconocer cómo el conocimiento preexistente ha sido desestructurado, modificado y enriquecido.	Se privilegia la autoevaluación, con el fin de llevar al estudiante a la autocrítica y autorregulación de su aprendizaje.	Se privilegian la autoevaluación, la coevaluación. En lugar de ser cuantificadora, tiene es descriptiva sobre los logros alcanzados previamente negociados. Debe originar tareas de mejora de lo aprendido.



El propósito de este desglose es que el maestro reflexione sobre cada una de los aspectos del binomio enseñanza- aprendizaje, o, dicho de otro modo, que no deje fuera de su reflexión ninguno de estos aspectos.

### Objetivos de la validación

El propósito de su labor como experto es que evalúe la suficiencia, coherencia y la claridad de las preguntas, para ello le presentamos la siguiente escala cuantitativa.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>INDICADOR</b>
<b>Suficiencia</b>		
Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para generar suficiente reflexión sobre esta.	1. Deficiente	Los ítems no son suficientes para generar la reflexión sobre la dimensión.
	2. Regular	Se deben incrementar algunos ítems para generar la reflexión sobre la dimensión.
	3. Bueno	Los ítems son suficientes para generar la reflexión sobre la dimensión
<b>Claridad</b>		
El ítem se comprende fácilmente, es decir, su léxico y sintaxis son comprensibles.	1. Deficiente	El ítem no es claro
	2. Regular	El ítem requiere alguna modificación en el léxico o la sintaxis.
	3. Bueno	El ítem es claro.
<b>Coherencia</b>		
El ítem tiene relación lógica con la dimensión.	1. Deficiente	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión sobre la que se pretende generar reflexión.
	2. Regular	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión sobre la que se pretende generar reflexión.
	3. Bueno	El ítem tiene relación lógica con la dimensión sobre la que se pretende generar reflexión.
<b>Relevancia</b>		

El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1. Deficiente	El ítem no es necesario para generar la reflexión sobre la dimensión. Debe eliminarse.
	2. Regular	El ítem tiene relevancia, pero otro ítem ya genera la reflexión necesaria sobre la dimensión. Es posible eliminarlo sin perder reflexión sobre la dimensión,
	3. Bueno	El ítem es necesario para generar la reflexión sobre la dimensión.

**En la siguiente página se encuentra la matriz para validación.**

## MATRÍZ PARA JUICIO DE EXPERTO DE LA GUÍA DE REFLEXIÓN

Asigne una calificación del 1 al 3 de cada una de las categorías y subcategorías de los ítems del cuestionario a entrevista a docentes de la asignatura de Programación.

**Agregue cualquier observación que usted considere pertinente en la casilla de observaciones.**

Variable	Dimensiones	ÍTEM	Clave:				OBSERVACIONES
			1 Deficiente, 2 Regular 3 Bueno				
			S U F I C I E N C I A	C L A R I D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A	
PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE							
PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	META DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	¿Qué pretendía lograr en la clase? Puede ser más de un logro.					

Variable	Dimensiones	ÍTEM	Clave:				OBSERVACIONES
			<b>1 Deficiente,</b> <b>2 Regular</b> <b>3 Bueno</b>				
PROCESO ENSEÑANZ A- APRENDIZ AJE			S U F I C I E N C I A	C L A R I D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A	
	ROL DEL DOCENTE	¿Qué acciones realizo en mi rol como docente? Considere aspectos externos (acciones concretas, preguntas) e internos (decisiones, intenciones, etc.)					
		¿Qué acciones en mi rol como docente considero positivas?					
		¿Qué aspectos considero que debo mejorar en mi rol como docente?					
	ROL DEL ALUMNO	¿Qué esperaba de los alumnos en esta clase? ¿Llenaron mis expectativas los estudiantes? Considere en su respuesta					

Variable	Dimensiones	ÍTEM	Clave:				OBSERVACIONES	
			<b>1 Deficiente,</b> <b>2 Regular</b> <b>3 Bueno</b>					
PROCESO ENSEÑANZ A- APRENDIZ AJE			S U F I C I E N C I A	C L A R I D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A		
		aspectos intelectuales y acciones concretas de los estudiantes.						
	RELACIÓN DOCENTE- ALUMNO	¿Qué formas de relación predominan en la interacción alumno-maestro?						
		¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?						
¿Qué aspectos considero debo mejorar en la interacción maestro-alumno?								

Variable	Dimensiones	ÍTEM	Clave: 1 Deficiente, 2 Regular 3 Bueno				OBSERVACIONES	
			S U F I C I E N C I A	C L A R I D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A		
METODOL OGÍA (estrategias)			¿Qué estrategias planeadas y no planeadas emplee durante la clase? ¿Por qué elegí estas estrategias?					
			¿Qué estrategias volvería a retomar? ¿Por qué?					
			¿Qué estrategias no volvería a retomar? ¿Por qué?					
EVALUACI			¿Qué estrategias de evaluación, planeadas y no planeadas, empleé					

Variable	Dimensiones	ÍTEM	Clave:				OBSERVACIONES	
			<b>1 Deficiente,</b> <b>2 Regular</b> <b>3 Bueno</b>					
PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE			S U F I C I E N C I A	C L A R I D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A		
		ÓN	en la clase? ¿Por qué elegí estas estrategias de evaluación?					
			¿Qué estrategias de evaluación volvería a retomar? ¿Por qué?					
			¿Qué estrategias de evaluación no volvería a retomar? ¿Por qué?					
		Concepción de la adquisición del conocimiento	¿Consideró que hubo un correcto aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué?					
			¿Qué hizo falta en el aprendizaje del conocimiento?					





Resultados de la validación

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué pretendía lograr en la clase? Puede ser más de un logro.	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R
		U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E
		F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L
		I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E
		C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V
		I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A
		E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N
		N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C
		C	I	I	A	C	I	I	A	C	I	I	A	C	I	I	A
		I	A	A	A	I	A	A	A	I	A	A	A	I	A	A	A
		A				A				A				A			
		2	3	3	2	-	-	1	-	2	3	3	3	3	2	3	3
		Observación: Agregar otra pregunta: ¿Mis estudiantes conocían los objetivos-metas-indicados de logro?				Revisar la pertinencia : ¿Será que está vinculado [el ítem ]con el modelo didáctico empleado por el docente?				¿Logré lo que pretendía? ¿Qué me impidió lograr mi objetivo?				Se podría redactar de la siguiente manera: ¿Qué objetivos de aprendizaje se pretendían alcanzar con el desarrollo de la sesión de clase? Asumiendo que esta entrevista se realizará después del desarrollo de una sesión de clase			

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué acciones realizó en mi rol como	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R
		U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E
		F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L
		I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E

	docente? Considere aspectos externos (acciones concretas, preguntas) e internos (decisiones, intenciones, etc.)	C I E N C I A	I D A N D C I A	R E N C I A	V A N C I A	C I E N C I A	I D A N D C I A	R E N C I A	V A N C I A	C I E N C I A	I D A N D C I A	R E N C I A	V A N C I A	C I E N C I A	I D A N D C I A	R E N C I A	V A N C I A
		1	2	3	3	-	-	-	-	3	3	3	3	3	3	3	3
		Sugerencia de redacción: ¿Cuál es mi rol como docente?				Sería mejor revisar la coherencia entre las acciones realizadas, la naturaleza de la asignatura y el contexto estudiante.								Teniendo en cuenta que es una entrevista que se realizará al docente considero pertinente que las preguntas se redacten de la siguiente manera: ¿Qué acciones realiza en su rol docente?			
	¿Qué acciones realice como parte de mi rol docente? ¿Qué acciones considero fueron positivas o efectivas en mi rol docente? ¿Qué acciones considero fueron negativas o poco efectivas en mi rol como docente?																

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué acciones en mi rol como docente considero	S U F I C I I	C L A R I D E	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A	S U F I C I I	C L A R I D E	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A	S U F I C I I	C L A R I D E	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A	S U F I C I I	C L A R I D E	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A

	positivas?	E N C I A	A D	N C I A	N C I A	E N C I A	A D	N C I A	N C I A	E N C I A	A D	N C I A	N C I A	E N C I A	A D	N C I A	N C I A	
		3	2	3	3	-	-	-	-	3	3	3	3	3	3	3	3	
		¿Cuál de esas acciones contribuyen al logro de los objetivos de aprendizaje? ¿por qué?				Revisar, el docente dirá que todas las acciones fueron positivas.								¿Cuáles de esas acciones considera positivas?				
	¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?																	

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué aspectos considero que debo mejorar en mi rol como docente?	S U F I C I E N C I A	C L A R I D E A D C I A	C O H E R E N C I A	R E F E R E N C I A	S U F I C I E N C I A	C L A R I D E A D C I A	C O H E R E N C I A	R E F E R E N C I A	S U F I C I E N C I A	C L A R I D E A D C I A	C O H E R E N C I A	R E F E R E N C I A	S U F I C I E N C I A	C L A R I D E A D C I A	C O H E R E N C I A	R E F E R E N C I A
		3	3	3	3	1	-	-	-	3	3	3	3	3	3	3	3
						Se pueden ampliar los ítems								¿Qué aspectos de su rol docente considera debe mejorar? O bien se podría preguntar ¿Qué dificultades se presentan al momento de			

					ejercer su rol docente? Esto permitiría saber debido a qué el docente debería de mejorar. Por ejemplo: falta de conocimiento, actitud, tiempo.
	¿Qué acciones de mi rol docente implementadas en la clase considero que debo mejorar? ¿Por qué? ¿Qué obstáculos encontré para ejercer plenamente mi rol docente?				

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué esperaba de los alumnos en esta clase? ¿Llenaron mis expectativas los estudiantes? Considere en su respuesta aspectos intelectuales y acciones concretas de los estudiantes	S U F I C I A	C L A R I D A	C O H E R E N C I A	R E F E R E N C I A	S U F I C I A	C L A R I D A	C O H E R E N C I A	R E F E R E N C I A	S U F I C I A	C L A R I D A	C O H E R E N C I A	R E F E R E N C I A	S U F I C I A	C L A R I D A	C O H E R E N C I A	R E F E R E N C I A
		1	3	3	3	-	-	-	-	3	3	3	2	3	3	3	3
		¿Cuál es el rol de los estudiantes? (debe ser 1)				Es importante tener en cuenta que los docentes				Las preguntas deben presentarse separadas.							

		¿Qué acciones realizaron los estudiantes para desarrollar los aprendizajes esperados? (debe ser 4) ¿Qué les obstaculizó el logro de los objetivos? (debe ser 5) ¿Qué creo que deben mejorar mis estudiantes? (debe ser 6)	deben llenar las expectativas de los estudiantes	Considero que deben presentarse de esta manera para obtener respuestas de sí-no: ¿Por qué llenaron o no mis expectativas los estudiantes?	
	<p>¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía para ellos en la clase? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué deberían mejorar los estudiantes de la clase observada para obtener mejores aprendizajes?</p> <p>Considere en las expectativas de los estudiantes tanto aspectos intelectuales de aprendizaje como acciones concretas que esperaba de los alumnos en la clase.</p>				

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué formas de relación predominan en la interacción alumno-maestro?	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R
		U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E
		F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L
		I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E
		C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V
		I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A
		E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N
		N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C
		C	I	I	C	C	I	I	C	C	I	I	C	C	I	I	C
		I	A	A	I	I	A	A	I	I	A	A	I	I	A	A	I
		A			A	A			A	A			A	A			A

		1	2	3	3	3	-	-	-	3	2	3	3	2	2	2	2
		Este ítem es necesario, pero la forma en que fue redactado no genera reflexiones. Parece que fue redactado por un tercero. ¿Qué formas de relación predominan en mi relación con los estudiantes alumno maestro?								Considero deberían darse opciones				Es preciso analizar qué respuesta se espera del entrevistado, pues auto entrevistándom e no sabría que responder en cuanto a tipo de relación.			
		- Se elimina esta pregunta por problemas de claridad y suficiencia.															

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R
		U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E
		F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L
		I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E
		C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V
		I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A
		E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N
		N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C
		C		I	I	C		I	I	C		I	I	C		I	I
		I		A	A	I		A	A	I		A	A	I		A	A
		A				A				A				A			
		3	3	3	3	3				3	3	3	3	3	3	3	3
		¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno? ¿Qué aspectos positivos noté en la relación entre los estudiantes?															

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué aspectos considero debo mejorar en la interacción maestro-alumno?	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R
		U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E
		F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L
		I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E
		C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V
		I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A
		E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N
		N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C
		C	I	I	C	I	I	C	I	I	C	I	I	C	I	I	C
		I	A	A	I	A	A	A	I	A	A	I	A	A	I	A	A
		A			A	A			A	A			A	A			A
		3	3	3	3	3	-	-	-	3	3	3	3	3	3	3	3
		¿Qué aspectos considero debo mejorar en la interacción con mis estudiantes?															
	¿Qué aspectos de la interacción maestro-alumno noté deficientes? ¿Cómo en futuras clases podría ser mejor la interacción con mis estudiantes?																

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué estrategias planeadas y no planeadas emplee durante la clase?	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R
		U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E
		F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L
		I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E
		C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V
		I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A
		E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N
		N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C
		C	I	I	C	I	I	C	I	I	C	I	I	C	I	I	C
		I	A	A	I	A	A	A	I	A	A	I	A	A	I	A	A
		A			A	A			A	A			A	A			A
		3	3	3	3	3	-	-	-	3	3	3	2	3	3	3	3

		<p>Agregar preguntas relacionadas con los recursos didácticos.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>¿Los recursos didácticos utilizados en la clase fueron pertinentes (contenido, calidad)</p> <p>¿pude haber utilizado otros recursos más efectivos?</p>		<p>Considero debería dar opciones y separar las preguntas</p>	
	<p>¿Considero que las estrategias didácticas empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si uso más de una estrategia detalle su respuesta.</p> <p>¿Considero que los recursos didácticos empleados fueron efectivos? ¿Por qué? Si uso más de un recurso didáctico detalle su respuesta</p> <p>¿Pude haber utilizado otras estrategias didácticas más eficientes? ¿Por qué?</p> <p>¿Pude haber utilizado otros recursos didácticos más eficientes?</p>				

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué estrategias volvería a retomar? ¿Por qué?	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R
		U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E
		F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L
		I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E
		C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V
		I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A
		E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N
		N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C
		C		I	I	C		I	I	C		I	I	C		I	I
		I		A	A	I		A	A	I		A	A	I		A	A



		A				A				A				A			
		3	3	3	3	3	-	-	-	3	3	3	3	3	3	3	3
	Se elimina porque el objetivo de esta pregunta se cumple en las preguntas surgidas de las observaciones surgidas del ítem #.																

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué estrategias no volvería a retomar? ¿Por qué?	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R
		U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E
		F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L
		I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E
		C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V
		I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A
		E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N
		N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C
		C		I	I	C		I	I	C		I	I	C		I	I
		I		A	A	I		A	A	I		A	A	I		A	A
		A				A				A				A			
		3	3	3	3	3	-	-	-	3	3	3	3	3	3	3	3
	Se elimina porque el objetivo de esta pregunta se cumple en las preguntas surgidas de las observaciones surgidas del ítem #.																

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué estrategias de evaluación, planeadas y no planeadas, empleé en la clase? ¿Por qué elegí estas estrategias de evaluación?	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R
		U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E
		F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L
		I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E
		C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V
		I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A
		E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N
		N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C
		C		I	I	C		I	I	C		I	I	C		I	I
		I		A	A	I		A	A	I		A	A	I		A	A
		A				A				A				A			
		2	3	3	3	3	-	-	-	3	3	3	2	3	3	3	3
		¿Qué estrategias de															

		evaluación utilizo generalmente para evaluar mis clases?			
	<p>Se cambia la estructura del ítem a partir de la redacción que se sugirió para el ítem #</p> <p>¿Considero que las estrategias de evaluación empleadas fueron efectivas?</p> <p>¿Por qué? Si uso más de una estrategia detalle su respuesta.</p> <p>¿Pude haber utilizado otras estrategias de evaluación más eficientes? ¿Por qué?</p>				

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué estrategias de evaluación volvería a retomar? ¿Por qué?	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R
		U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E
		F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L
		I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E
		C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V
		I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A
		E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N	E	A	N	N
		N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C	N	D	C	C
		C		I	I	C		I	I	C		I	I	C		I	I
		I		A	A	I		A	A	I		A	A	I		A	A
		A				A				A				A			
		3	3	3	3	3	-	-	-	3	3	3	3	3	3	3	3
		¿															
	Se elimina porque el objetivo de esta pregunta se cumple de manera más eficiente con las preguntas surgidas en el ítem #																

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4			
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué estrategias de evaluación no volvería a	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R	S	C	C	R
		U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E	U	L	O	E
		F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L	F	A	H	L
		I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E	I	R	E	E
		C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V	C	I	R	V
		I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A	I	D	E	A

	retomar? ¿Por qué??	E N C I A	A D A	N C I A	N C I A	E N C I A	A D A	N C I A	N C I A	E N C I A	A D A	N C I A	N C I A	E N C I A	A D A	N C I A	N C I A	
		3	3	3	3	3	-	-	-	3	3	3	3	3	3	3	3	
	Se elimina porque el objetivo de esta pregunta se cumple de manera más eficiente con las preguntas surgidas en el ítem #																	

dimensión	ítem	Experto 1				Experto 2				Experto 3				Experto 4				
META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Consideró que hubo un correcto aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué?	S U F I C I E N D C I A	C L A I D E N D C I A	C H R V E N C I A	R E E I R V A N C I A	S U F I C I E N D C I A	C L A I D E N D C I A	C H R V E N C I A	R E E I R V A N C I A	S U F I C I E N D C I A	C L A I D E N D C I A	C H R V E N C I A	R E E I R V A N C I A	S U F I C I E N D C I A	C L A I D E N D C I A	C H R V E N C I A	R E E I R V A N C I A	
		3	2	3	3	-	-	-	-	3	3	3	3	3	3	1	3	3
		¿Mis estudiantes alcanzaron los objetivos de aprendizaje? ¿por qué?				Considero que la pregunta es muy subjetiva								Podría reformularse la pregunta: ¿Se logró el alcance de los objetivos de aprendizaje propuestos para la sesión de clase				
	La validación a esta pregunta por parte de un experto muestra que no cubre la dimensión "concepción de la adquisición del conocimiento" ¿Cree que la metodología ayudó al aprendizaje de los conocimientos? ¿Por qué?																	

validación experto 1. Dra. Maribel Avendaño.

*Maribel*

MATRÍZ PARA JUICIO DE EXPERTO DE LA GUÍA DE REFLEXIÓN

Asigne una calificación del 1 al 5 de cada una de las categorías y subcategorías de los ítems del cuestionario a entrevista a docentes de la asignatura de Programación.

Agregue cualquier observación que usted considere pertinente en la casilla de observaciones.

Variable	Dimensiones	ÍTEM	Clave:				OBSERVACIONES
			1 Deficiente, 2 Regular 3 Bueno				
			S U F I C I E N C I A	C A L I F I C A D O	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A	
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE							
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué pretendía lograr en la clase? Puede ser más de un logro.	2	3	3	3	<i>Agregar otra pregunta ¿mis estudiantes son cuáles los Objetivos- metas- indicadores de logro ?</i>
	ROL DEL DOCENTE	¿Qué acciones realizó en mi rol como docente? Considere aspectos externos (acciones concretas, preguntas) e internos (decisiones, intenciones, etc.)	1	2	3	3	<i>¿cual es mi rol como docente? (1)</i>
		¿Qué acciones en mi rol como docente considero positivas? (3)	3	2	3	3	<i>¿cuáles de esas acciones contribuyeron al logro de los objetivos? ¿por qué?</i>
		¿Qué aspectos considero que debo mejorar en mi rol como docente? (4)	3	3	3	3	

*Manuel*

Variable	Dimensiones	ITEM	Clave:				OBSERVACIONES	
			S U F I C I E N C I A	C A L I D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A		
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE		ROL DEL ALUMNO	1	3	3	3	¿Cuál es el rol de los estudiantes? (1) ¿Qué acciones desarrollaron los alumnos para alcanzar los aprendizajes esperados? (4)	
		RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO (+)	¿Qué formas de relación predominan en la interacción alumno-maestro?	1	2	3	3	¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno? (3)
			¿Qué aspectos considero debo mejorar en la interacción maestro-alumno?	3	3	3	3	¿Qué les obstaculizó el logro de los objetivos? (5)
				3	3	3	3	¿Qué creo que deben mejorar mis estudiantes? (6)
		METODOLOGÍA (estrategias) (**)	¿Qué estrategias planeadas y no planeadas emplee durante la clase?	3	3	3	3	* Este ítem es necesario pero la firma en la que fue redactado no genera reflexión parece que firma para un tercero.
			¿Por qué elegí estas estrategias?	3	3	3	3	(+) Considero debe agregarse
			¿Qué estrategias volvería a retomar? ¿Por qué?	3	3	3	3	observar relacionado Estudiante-Estudiante
			¿Qué estrategias no volvería a retomar? ¿Por qué?	3	3	3	3	¿Qué acciones realizó como docente para propiciar la relación entre mis estudiantes?

*(\*\*) agregar preguntas relacionadas a los recursos didácticos. Por ejemplo: ¿Se usaron recursos didácticos utilizados en la clase? ¿fueron pertinentes? (contenido, accesibilidad, calidad) ¿puede haber utilizado otro recurso que fuera más efectivo? ¿por qué?*

*W. M. B.*

Variable	Dimensiones	ITEM	Clave:				OBSERVACIONES
			1 Deficiente,				
			2 Regular				
3 Bueno							
			S U F I C I E N C I A	C A R R E N D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A	
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	EVALUACIÓN	¿Qué estrategias de evaluación, planeadas y no planeadas, empleé en la clase? ¿Por qué elegí estas estrategias de evaluación? (2)	2	3	3	3	<i>¿Qué estrategias de evaluación utilizo generalmente para evaluar mis clases? (1)</i>
		<i>(Metodología)</i> ¿Qué estrategias de evaluación volvería a retomar? ¿Por qué? (3)	3	3	3	3	
		¿Qué estrategias de evaluación no volvería a retomar? ¿Por qué? (4)	3	3	3	3	
		<i>Conceptión</i> ¿Considero que hubo un correcto aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué?	3	2	3	3	
<i>del conocimiento</i> ¿Qué hizo falta en el aprendizaje del conocimiento?	3	2	3	3			

*(Evaluación de los aprendizajes)*

*¿Qué acciones (medidas) tomé con aquellos estudiantes que no alcanzaron los objetivos?*

Validación experto 2. Dra. Johana Tórrez

Significado de la escala numérica.

MATRIZ PARA JUICIO DE EXPERTO DE LA GUÍA DE REFLEXIÓN

Revisar redacción

Asigne una calificación del 1 al 5 de cada una de las categorías y subcategorías de los ítems del cuestionario a entrevista a docentes de la asignatura de Programación.

Agregue cualquier observación que usted considere pertinente en la casilla de observaciones.

Variable	Dimensiones	ÍTEM	Clave:	OBSERVACIONES
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE			1 Deficiente, 2 Regular 3 Bueno	en el encabezado del ítem se menciona del 1 al 5.
			S U F I C I E N C I A C A L I F I C A C I O N C O N T E N I D O R E L E V A N C I A	
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué pretendía lograr en la clase? Puede ser más de un logro.  (Revisar la pertinencia)		Sería que está vinculado con el modelo didáctico empleado por el docente.
	ROL DEL DOCENTE	¿Qué acciones realizo en mi rol como docente? Considere aspectos externos (acciones concretas, preguntas) e internos (decisiones, intenciones, etc.)	→ Enriquecer	Sería mejor revisar la coherencia entre las acciones realizadas, la naturaleza de la asignatura y el contexto (estudiante)
		¿Qué acciones en mi rol como docente considero positivas?	→ Revisar el docente dice	Sería que se pueden
		¿Qué aspectos considero que debo mejorar en mi rol como docente?	→ que todas las acciones fueran positivas	ampliar los ítems.

Variable	Dimensiones	ITEM	Clave:				OBSERVACIONES
			1 Deficiente, 2 Regular 3 Bueno				
			S U F I C I E N C I A	C A R I D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A	
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	ROL DEL ALUMNO	¿Qué esperaba de los alumnos en esta clase? ¿Llenaron mis expectativas los estudiantes? Considere en su respuesta aspectos intelectuales y acciones concretas de los estudiantes.					Es importante tener en cuenta q' el docente debe llenar las expectativas de los estudiantes.
	RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO	¿Qué formas de relación predominan en la interacción alumno-maestro?	✓				
		¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?	✓				
		¿Qué aspectos considero debo mejorar en la interacción maestro-alumno?	✓				
	METODOLOGÍA (estrategias)	¿Qué estrategias planeadas y no planeadas emplee durante la clase?	✓				
		¿Por qué elegí estas estrategias?					
		¿Qué estrategias volvería a retomar?	✓				
		¿Por qué?					
		¿Qué estrategias no volvería a retomar? ¿Por qué?	✓				



Variable	Dimensiones	ÍTEM	Clave:				OBSERVACIONES	
			1 Deficiente, 2 Regular 3 Bueno					
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJ E			S U F I C I E N C I A	C A L I D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A		
		EVALUACIÓN	¿Qué estrategias de evaluación, planeadas y no planeadas, empleé en la clase? ¿Por qué elegí estas estrategias de evaluación?	/				
			¿Qué estrategias de evaluación volvería a retomar? ¿Por qué?	/				
			¿Qué estrategias de evaluación no volvería a retomar? ¿Por qué?	/				
		Concepción de la adquisición del conocimiento	¿Consideró que hubo un correcto aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué?					
			¿Qué hizo falta en el aprendizaje del conocimiento?					
								<p><i>¿Hubo participación? Como es habitual en el NKO.</i></p> <p><i>Considero que esta pregunta es muy subjetiva (valor=)</i></p>

Validación experto 3. Dra. Nora Cuadra

**MATRÍZ PARA JUICIO DE EXPERTO DE LA GUÍA DE REFLEXIÓN**

Asigne una calificación del 1 al 5 de cada una de las categorías y subcategorías de los ítems del cuestionario a entrevista a docentes de la asignatura de Programación.

Agregue cualquier observación que usted considere pertinente en la casilla de observaciones.

Variable	Dimensiones	ÍTEM	Clave:				OBSERVACIONES
			1 Deficiente, 2 Regular 3 Bueno				
			S U F I C I E N C I A	C A L I F I C A C I O N	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A	
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué pretendía lograr en la clase? Puede ser más de un logro.  <i>¿Logré lo que pretendía? ¿Qué me impidió lograr mi objetivo?</i>	2	3	3	3	
	ROL DEL DOCENTE	¿Qué acciones realizo en mi rol como docente? Considere aspectos externos (acciones concretas, preguntas) e internos (decisiones, intenciones, etc.)	3	3	3	3	
		¿Qué acciones en mi rol como docente considero positivas?	3	3	3	3	
		¿Qué aspectos considero que debo mejorar en mi rol como docente?	3	3	3	3	

Variable	Dimensiones	ÍTEM	Clave:				OBSERVACIONES	
			1 Deficiente, 2 Regular 3 Bueno					
			S U F I C I E N C I A	C A L I D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A		
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE							Las preguntas deben presentarse separadas	
	ROL DEL ALUMNO	¿Qué esperaba de los alumnos en esta clase? ¿Llenaron mis expectativas los estudiantes? Considere en su respuesta aspectos intelectuales y acciones concretas de los estudiantes.	3	3	3	2	¿Por qué llenaron o no, mis expectativas los estudiantes?	
	RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO	¿Qué formas de relación predominan en la interacción alumno-maestro?	3	2	3	3	considero que deberías dar opciones	
		¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?	3	3	3	3		
		¿Qué aspectos considero debo mejorar en la interacción maestro-alumno?	3	3	3	3		
	MÉTODOLÓGIA (estrategias)	¿Qué estrategias planeadas y no planeadas empleé durante la clase?	separar las preguntas				2	considero que deberías dar opciones y separar las preguntas
		¿Por qué elegí estas estrategias?	3	3	3	3		
		¿Qué estrategias volvería a retomar? ¿Por qué?	3	3	3	3		
		¿Qué estrategias no volvería a retomar? ¿Por qué?	3	3	3	3		

Variable	Dimensiones	ÍTEM	Clave:				OBSERVACIONES	
			1 Deficiente, 2 Regular 3 Bueno					
			S U F I C I E N C I A	C A L I D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A		
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJ E	EVALUACIÓN	¿Qué estrategias de evaluación, planeadas y no planeadas, empleé en la clase? ¿Por qué elegí estas estrategias de evaluación?	3	3	3	3	deberías separar las preguntas	deberías dar opciones
		¿Qué estrategias de evaluación volvería a retomar? ¿Por qué?	3	3	3	3		
		¿Qué estrategias de evaluación no volvería a retomar? ¿Por qué?	3	3	3	3		
Concepción de la adquisición del conocimiento		¿Considero que hubo un correcto aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué?	3	3	3	3		
		¿Qué hizo falta en el aprendizaje del conocimiento?	3	3	3	3		

## Validación experto 4. Dra. Ericka Velázquez

### MATRÍZ PARA JUICIO DE EXPERTO DE LA GUÍA DE REFLEXIÓN

Asigne una calificación del 1 al 3 de cada una de las categorías y subcategorías de los ítems del cuestionario a entrevista a docentes de la asignatura de Programación. **Al ser una entrevista que se realizará a un docente, la redacción de las preguntas no debería ser en primera persona, debido a que el entrevistado no se hará las preguntas el mismo.**

Agregue cualquier observación que usted considere pertinente en la casilla de observaciones.

Variable	Dimensiones	ÍTEM	Clave:				OBSERVACIONES
			1 Deficiente, 2 Regular 3 Bueno				
			S U F I C I E N C I A	C A L I D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A	
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE							
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	META DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	¿Qué pretendía lograr en la clase? Puede ser más de un logro.	3	2	3	3	Se podría redactar de la siguiente maera: ¿Qué objetivos de aprendizaje se pretendían alcanzar con el desarrollo de la sesión de clase? Asumiendo que esta entrevista se realizará después del desarrollo de una sesión de clase.
	ROL DEL DOCENTE	¿Qué acciones realizo en mi rol como docente? Considere aspectos externos (acciones concretas, preguntas) e internos (decisiones, intenciones, etc.)	3	3	3	3	Teniendo en cuenta que es una entrevista que se realizará al docente considero pertinente que las preguntas se redacten de la siguiente manera: ¿Qué acciones realiza en su rol docente?
		¿Qué acciones en mi rol como docente considero positivas?	3	3	3	3	¿Cuáles de esas acciones considera positivas?
		¿Qué aspectos considero que debo mejorar en mi rol como docente?	3	3	3	3	¿Qué aspectos de su rol docente considera debe mejorar?

Variable	Dimensiones	ÍTEM	Clave:				OBSERVACIONES
			1 Deficiente, 2 Regular 3 Bueno				
			S U F I C I E N C I A	C A L I D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A	
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJ E							O bien se podría preguntar ¿Qué dificultades se presentan al momento de ejercer su rol docente? Esto permitiría saber debido a qué el docente debería de mejorar. Por ejemplo: falta de conocimiento, actitud, tiempo.
	ROL DEL ALUMNO	¿Qué esperaba de los alumnos en esta clase? ¿Llenaron mis expectativas los estudiantes? Considere en su respuesta aspectos intelectuales y acciones concretas de los estudiantes.	3	3	3	3	
	RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO	¿Qué formas de relación predominan en la interacción alumno-maestro?	2	2	2	2	Es preciso analizar qué respuesta se espera del entrevistado, pues auto entrevistandome no sabría que responder en cuanto a tipo de relación.
		¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?	3	3	3	3	
		¿Qué aspectos considero debo mejorar en la interacción maestro-alumno?	3	3	3	3	
METODOLOGÍA (estrategias)	¿Qué estrategias planeadas y no planeadas emplee durante la clase? ¿Por qué elegí estas estrategias?	3	3	3	3		

Variable	Dimensiones	ITEM	Clave:				OBSERVACIONES
			1 Deficiente, 2 Regular 3 Bueno				
			S U F I C I E N C I A	C A L I D A D	C O H E R E N C I A	R E L E V A N C I A	
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJ E		¿Qué estrategias volvería a retomar? ¿Por qué?	3	3	3	3	
		¿Qué estrategias no volvería a retomar? ¿Por qué?	3	3	3	3	
		¿Qué estrategias de evaluación, planeadas y no planeadas, empleé en la clase? ¿Por qué elegí estas estrategias de evaluación?	3	3	3	3	
	EVALUACIÓN	¿Qué estrategias de evaluación volvería a retomar? ¿Por qué?	3	3	3	3	
		¿Qué estrategias de evaluación no volvería a retomar? ¿Por qué?	3	3	3	3	
		Concepción de la adquisición del conocimiento	¿Consideró que hubo un correcto aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué?	3	1	3	3
		¿Qué hizo falta en el aprendizaje del conocimiento?	3	3	3	3	

### Instrumento 3 (guía de reflexión) posterior a validación



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN-MANAGUA

## GUÍA DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Estimado maestro, el objetivo de este instrumento es que usted reflexione sobre su práctica docente con el fin de que reconozca tanto aquellos aspectos positivos en su práctica, como aquellos que deben mejorarse. Este tipo de reflexión le permitirá conocer sus cualidades como docente, y será parte de su mejora continua.

Para contestar la guía, primero lea las preguntas y luego vea la grabación en video de su clase, tantas veces como usted considere pertinente. En sus respuestas puede hacer alusiones a partes concretas de la clase, si usted así lo desea.

**Le agradecemos profundamente dedicar su valioso tiempo a responder esta guía.**

**Responda las siguientes preguntas en el orden que su reflexión le oriente.**

- 1) ¿Qué objetivos pretendía alcanzar en el desarrollo de la sesión de clase? Desarrolle su respuesta en formato de párrafo, explicando de manera detallada cada una de sus metas. Puede incluir metas que usted se propone y no necesariamente escribe en sus planes de clase.
- 2) ¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?
- 3) ¿Qué acciones de mi rol docente considero que debo mejorar? ¿Por qué?
- 4) ¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía sobre su desempeño en la clase? ¿Por qué? Considere en las expectativas de los estudiantes tanto aspectos intelectuales de aprendizaje como acciones concretas que esperaba de los alumnos en la clase.
- 5) ¿Qué deberían mejorar los estudiantes de la clase observada para obtener mejores aprendizajes en el futuro?
- 6) ¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?
- 7) ¿Qué cambios puedo hacer en futuras clases para mejorar la interacción maestro-alumno?
- 8) ¿Considero que las estrategias didácticas empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.
- 9) ¿Pude haber utilizado otras estrategias didácticas más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?



10) ¿Considero que los recursos didácticos empleados fueron efectivos? ¿Por qué? Si usó más de un recurso didáctico detalle su respuesta.

11) ¿Pude haber utilizado otros recursos didácticos más eficientes? ¿Por qué considera que estos otros recursos pudieron haber sido más eficientes?

12) ¿Considero que las estrategias de evaluación empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.

13) ¿Pude haber utilizado otras estrategias de evaluación más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?

14) ¿Considera que hubo un adecuado aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué? ¿Qué evidencias identificó del adecuado o inadecuado aprendizaje de los conocimientos?

## Metáforas docente A



### Datos generales

Años de experiencia docente en la educación superior: 6

Asignaturas que imparte: Literatura

**Estimado docente**, por considerar que posee un conocimiento muy valioso sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, además de altas capacidades verbales, le hemos seleccionado como sujeto informante en nuestra investigación sobre el pensamiento docente.

Antes de continuar, le expresamos nuestro más profundo agradecimiento por dedicar parte de su valioso tiempo en llenar este instrumento.

El propósito concreto de este instrumento es conocer sus puntos de vista personales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, le pedimos que construya una metáfora para cada uno de los aspectos presentes en el listado. Para que su metáfora sea más comprensible desarróllela y explíquela en un párrafo (como mínimo) o más.

La educación es: una página:

Una página porque tanto el alumno y el maestro escriben sus búsquedas, su futuro, sus anhelos. No es necesariamente una página en blanco, sino una página con líneas, unas que se salen del camino y otras rectas. El maestro es el que guía las líneas sinuosas del alumno para que pueda caminar sobre las rectas.

El conocimiento es libertad:

Porque quita la venda de los ojos. Porque despeja la neblina. Porque da la luz en medio de la oscuridad. Libera a las personas de prejuicios y creencias peligrosas, pero también de la pobreza material. El conocimiento es libertad porque solo a través de este el ser humano es más consciente de sus límites y sus posibilidades.

El aprendizaje es un motor:

Porque el aprendizaje pone en marcha el saber, el conocimiento, las habilidades con las que el alumno se enfrentará a las vicisitudes del camino de la vida. El aprendizaje siempre está en marcha porque solo así se adquiere la luz que alumbrará la vida.

El maestro es un alfarero:

Porque da forma a la materia. La materia es la educación y el aprendizaje combinada con la fuerza arcilla que es la que adquiere forma en las manos del maestro. El maestro es un alfarero porque al igual que el artesano trabaja con su cuerpo, sus manos y su imaginación. Es un artista de la humildad, de lo informe, de la belleza con propósito que es la educación.

El alumno es arcilla:

Porque adquiere forma en las manos del maestro. Porque es la materia principal de la obra artística, porque puede ser tan frágil como la vasija del barro o la porcelana. Porque de algo que parecía no tener forma nace la belleza, la luz, el conocimiento.

La metodología de enseñanza es: un camino sinuoso:

Porque no es un camino fácil. El maestro debe de buscar en medio del camino con obstáculos los mejores senderos que lleven a los estudiantes al conocimiento. No consiste en evadirlo sino en superarlos.

La relación alumno-maestro es armonía:

Porque ambos deben de poner de su parte para que una relación armónica surja de la unión entre ellos. Para mí la educación también es como una orquesta en la que no solo importan los músicos (maestros) o los instrumentos (alumnos), sino toda la música (Educación-aprendizaje), si uno de estos fallan, toda la obra de arte se desmorona y no habrá belleza.

La evaluación es: un espectador.

Porque es el que vela, el que espera, el que verifica con su experiencia que la obra que se ejecuta suene bien, se mire bien y tenga un propósito. Si el maestro es un alfarero-músico, el estudiante arcilla-instrumento que da forma a la música que es la educación, entonces el espectador es el que está recibiendo y comprobando que todo va por el camino correcto.

## Metáforas docente B



### Datos generales

Años de experiencia docente en la educación superior: 17 años

Asignaturas que imparte: Gramática Española I, II y III; Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía; Lengua y Cultura Nacionales; Español de América; Español de Nicaragua y Sociolingüística.

**Estimado docente**, por considerar que posee un conocimiento muy valioso sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, además de altas capacidades verbales, le hemos seleccionado como sujeto informante en nuestra investigación sobre el pensamiento docente.

Antes de continuar, le expresamos nuestro más profundo agradecimiento por dedicar parte de su valioso tiempo en llenar este instrumento.

El propósito concreto de este instrumento es conocer sus puntos de vista personales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, le pedimos que construya una metáfora para cada uno de los aspectos presentes en el listado. Para que su metáfora sea más comprensible desarróllela y explíquela en un párrafo (como mínimo) o más.

Pienso en una sola metáfora en la que se presentan las partes de un todo.

La educación es el equipamiento de una persona con las herramientas necesarias para construir una casa confortable y segura. No todos los individuos logran una educación superior, aunque todos tengan grandes capacidades para realizar un trabajo; por esto, cuanto más preparado se está, se logra desarrollar mejores proyectos y se obtienen excelentes resultados. De esta manera, se puede aspirar a mayores puestos, ganancias y mejores condiciones laborales que es lo que representa una casa segura y confortable.

El conocimiento es parte de las herramientas que se necesitan para la construcción. Y es una parte solamente porque además del conocimiento se tiene otros recursos: libros, actitudes, experiencias, etc. Pero siempre es muy importante el conocimiento, pues saber emplear las herramientas en las diversas situaciones es tan importante como adquirirlas.

El aprendizaje es la selección que se realiza de los instrumentos de trabajo. Cada alumno se apropia individualmente de los contenidos impartidos; aunque estos están disponibles para todos, no todos lo asimilan de igual manera ni tampoco todo se asimila de igual manera.

El maestro es un proveedor de herramientas de trabajo. Este abastece, según su propia preparación y conocimiento, de diversos recursos a los estudiantes; pero es un deber ofrecer lo mejores equipos de trabajo para que la casa sea muy segura.

El alumno es un cliente que desea adquirir herramientas de trabajo útiles. Muy contrario a mi anterior pensamiento de que el alumno es una vasija de barro para moldear o una joya para pulir y embellecer que, por cierto, podría darse en la niñez; ahora creo que el joven universitario tiene un mayor criterio e independencia, sabe dónde quiere trabajar y solicita, e incluso exige, los mejores recursos para realizar su futura labor.

La metodología de enseñanza es la presentación de las herramientas. A través de esta se encanta al cliente y se le convence de las buenas ofertas. El alumno logra asimilar mejor dependiendo, en gran manera, de las metodologías empleadas por el docente.

La relación alumno-maestro es la relación de cliente-proveedor. El cliente confía en que su proveedor es el mejor y no lo surtirá de herramientas inútiles. El alumno espera lo mejor de su maestro, quiere hasta abrirle el cerebro para extraerle todo lo que sabe y, aunque esta es una exageración, se logra ver la admiración que se tiene cuando el maestro da lo mejor. El proveedor espera que el cliente sepa aprovechar y utilizar los recursos que le ha dado. Me lo imagino dándole una palmada a la mochila llena de herramientas y despidiéndolo con los mejores deseos.

La evaluación es el control de calidad de las herramientas que el cliente lleva. Considero que una vez que se le ha dado las herramientas que incluyen conocimientos, procedimientos y actitudes, se debe valorar si los jóvenes están preparados con la cantidad y la calidad de instrumentos de trabajo y saben usarlos adecuadamente para realizar su labor.



### **Datos generales**

Años de experiencia docente en la educación superior: 5

Asignaturas que imparte: Gramática Española I, Gramática Española II, Gramática Española III, Análisis del Discurso, Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía, y Técnicas de Investigación Documental.

**Estimado docente**, por considerar que posee un conocimiento muy valioso sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, además de altas capacidades verbales, le hemos seleccionado como sujeto informante en nuestra investigación sobre el pensamiento docente.

Antes de continuar, le expresamos nuestro más profundo agradecimiento por dedicar parte de su valioso tiempo en llenar este instrumento.

El propósito concreto de este instrumento es conocer sus puntos de vista personales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, le pedimos que construya una metáfora para cada uno de los aspectos presentes en el listado. Para que su metáfora sea más comprensible desarróllela y explíquela en un párrafo (como mínimo) o más.

### **La educación es una escalera.**

La educación es un instrumento, una herramienta, creada por el mismo ser humano y que tenemos a nuestra disposición para trasladarnos de un punto básico de conocimiento hasta un nivel más elevado. Al igual que cuando subimos una escalera, ese trayecto es gradual, es decir, la educación se organiza a través de niveles. Cada escalón en educación equivale a un semestre o un año de estudios. Sin embargo, al subir esa escalera, algunos podrán experimentar vértigo, en otras palabras, temor, por lo cual, podrán sentirse perdidos o aprehensivos ante lo que espera en los próximos escalones y tal vez decidirán no seguir subiendo, esto es, desistirán a medio camino, y comenzarán a subir otra escalera que no les ocasione miedo y en la que ellos se sientan más seguros. En cambio, otros subirán la escalera hasta llegar al final, lo cual representa la meta, que es graduarse, y una vez ahí, sentirán la necesidad de subir otra escalera o lo que es lo mismo: continuar especializándose con estudios de posgrado. Por consiguiente, la escalera o la educación es solo el medio para llegar tan alto como cada quien lo desee.

### **El conocimiento es alimento.**

El ser humano se nutre de conocimientos, logra enriquecer su experiencia de vida a través de lo que interioriza cuando va a la universidad. Puesto que alimentarse es una necesidad, esta debe suplirse diariamente y de la manera más adecuada. No puede atiborrarse al alumno con demasiados conceptos en un solo día, por ello es importante saber dosificarlos, para que pueda digerirlos, apropiarse de ellos sin sentirse abrumado, saturado o hastiado. Tampoco puede darse lo básico, porque no se estarían llenando las expectativas y el alumno no quedaría satisfecho, habría decepción y molestia. Por consiguiente, el conocimiento debe proporcionarse de manera equilibrada, por ejemplo de acuerdo con la edad y los intereses.

### **El aprendizaje es vida.**

Todos los días, desde el momento en que nace el ser humano aprende, ya sea a conocer su entorno, palabras, datos, experiencias, soluciones a dificultades o habilidades. Sin aprendizaje no hay vida; se podría decir que el ser humano nace para aprender. Además, el aprendizaje muchas veces se obtiene sin darnos cuenta, sin ser plenamente conscientes, solo enfocados en disfrutar, por ejemplo, cuando se realiza una gira de campo, cuando hay análisis o discusión de una lectura o por el simple hecho de convivir con gente ajena a nuestro ambiente habitual que nos comparte su visión del mundo. Por ende, el aprendizaje no se obtiene exclusivamente al asistir a una universidad, pero sí es esta la que se encarga de organizarlos, para que puedan ser mejor aprovechados.

### **El maestro es una llama.**

El maestro es una llama, porque ilumina vidas; además, puede dar calor. En otras palabras, tiene un impacto en la vida de sus alumnos; muchas veces se convierte en inspiración o motivación e incluso en un refugio para sus estudiantes. Por otra parte, puede iniciar un incendio, es decir, causar daños que impacten de por vida a los discentes. Su poder va más allá del simple contacto durante unas horas al día. Por ello, debe ser consciente para moderar su carácter, que este no sea muy fuerte ni muy débil; es posible que sea rígido, pero sin ser agresivo y autoritario. Su autoridad debe ser ganada con admiración y respeto, no impuesta.

### **El alumno es un constructor.**

Hoy en día, debe concebirse al alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya no es un sujeto-objeto pasivo, sino un agente, con poder creador, no solo un imitador. El discente puede aportar soluciones a problemas cotidianos al aplicar el pensamiento diseño para salir de la caja de la rutina, de la zona de confort a la que muchos están habituados y que no desean abandonar. El estudiante es temerario y va más allá de los límites de sus predecesores, tiene la capacidad de innovar, de construir a partir de la materia prima que son los conocimientos obtenidos en la universidad, pero también puede buscar otros materiales, otras ideas, de manera autónoma para materializar su creación.

### **La metodología de enseñanza es una brújula.**

Generalmente, un guía que lleva a un grupo de paseo es quien tiene entre sus herramientas de trabajo la brújula y es, además, quien puede leerla para redireccionar a los demás cada vez que sea necesario. Sin embargo, él también utiliza la brújula para corroborar que el camino adonde se dirigen es el apropiado, que no se perderán. De igual manera, él sigue su instinto, sus conocimientos obtenidos a su vasta experiencia en el medio, pero aunque haya recorrido muchas veces el mismo camino, a veces las circunstancias pueden desorientarlo y, por ello, debe ayudarse de este objeto. Lo mismo ocurre con el docente, este es quien domina la materia, aunque no siempre tendrá la misma forma de enseñarla, pues debe considerar el tipo de grupo; por ejemplo, si deben seguir un camino más largo o más corto, según sus presaberes, o si es necesario volver por el mismo rumbo para ver ahora con otros ojos lo que ya han mirado. Quizás el docente tenga muchos años trabajando mecánicamente, pero con cada grupo al se le asignó conducirlo hacia un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje él requiere consultar su brújula.

### **La relación alumno-maestro es una balanza.**

Ni el maestro es lo más importante en el aula ni solo el alumno debe tener toda la responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mantener ese balance es imprescindible para garantizar un adecuado clima en el aula. Asimismo, es fundamental que haya respeto y compromiso por parte de ambas partes. Aunque a veces la balanza les permita a unos tener más protagonismo, para que esto pueda ocurrir la contraparte debe ceder, es decir, no puede imponerse el criterio de uno a la fuerza, tienen que escucharse, tratar de ponerse en sus zapatos. Solo con la empatía se logra una relación armoniosa, que no sea una lucha por quién tiene la razón.

### **La evaluación es evidencia.**

Como un detective que busca pistas para demostrar la culpa o la inocencia de una persona, un maestro recopila vestigios, huellas, de lo que sus alumnos están aprendiendo. Puesto que no todos los estudiantes tienen las mismas formas de aprender, la evidencia debe ser variada, esto es, hay que emplear más de una manera de evaluación y esta debe ser constante. Ya no se puede evaluar solo con exámenes, hoy en día se tiene la posibilidad de ser más creativo, pero no ha de perderse el norte, para ello se pueden elaborar rúbricas que sirvan de guía al estudiante. Además, en este proceso es fundamental la retroalimentación que permita enriquecer esa evidencia.



## Metáforas docente D

### Datos generales

Años de experiencia docente en la educación superior: 2

Asignaturas que imparte: Comentario de textos literarios, Literatura española, Técnicas de lectura, redacción y ortografía

**Estimado docente**, Muchas *gracias* por su colaboración en esta investigación.

El propósito de este instrumento es conocer su percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, le pedimos que construya una metáfora sobre cada uno de los aspectos presentes en el listado. Para que su metáfora sea más comprensible desarróllela e explíquela en un párrafo (como mínimo) o más.

El maestro es *una bola de demolición*.

Una bola de demolición es una máquina utilizada para demoler viejas edificaciones. Este es, me parece, el principal rol del maestro: destruir los prejuicios, es decir las verdades que se han institucionalizado a través de la escuela, la religión, la costumbre, la tradición, los valores de la civilización, etc. El maestro no debe temer hablar de una forma crítica y honesta incluso sobre los temas tabúes, por desagradable que les resulte a los estudiantes, pues hay que mostrarles que se atacan las creencias y que estas son discutibles e impersonales.

Un cuestionamiento de las verdades establecidas hará que los estudiantes puedan empezar el verdadero aprendizaje, cuya primera etapa consiste en admitir que las verdades son susceptibles al cambio, que las teorías científicas son falsables y que las ansias por alcanzar verdades absolutas pertenecen al siglo XIX. No es una apología del escepticismo, sino de la humildad que nos llevará a la búsqueda continua del conocimiento.

El alumno es *transición*.

En el sentido arriba expuesto, el alumno no es un mero receptor de conocimientos, sino que este es el medio que lo llevará a buscar una personalidad de acuerdo a sus intereses intelectuales. En otras palabras, no se pretende que el estudiante adopte una actitud definitiva (quizá nunca la alcance) sino de prepararlo para el camino de la aventura del conocimiento. Esta aventura es personal y solitaria, un camino que probablemente tenga un punto de partida, pero no punto de llegada.

El aprendizaje es *crisis*.

No hay verdadero aprendizaje sin un cuestionamiento de los conceptos que nos son familiares, por eso acostumbrarse a las verdades es intelectualmente nocivo, pues esta postura desemboca en el dogmatismo y se adoptará una actitud hostil hacia nuevas teorías, hace nuevos conocimientos u otros puntos de vista. Esto implica que el aprendizaje es continuo e infinito, no es estacionario, sino dinámico, y es imposible sin una crítica de los conocimientos adoptados.

Alguien incapaz de poner en crisis sus propias verdades, alguien que no puede dejar los conceptos a los que está acostumbrado se anquilosará en la comodidad de lo seguro. Ahora bien, la seguridad, esto es las verdades absolutas, no es más que un sueño, una pretensión que ha quedado en el pasado. Sin una continua puesta en crisis, los conocimientos pueden convertirse en tiranos, como los dogmas religiosos son las cárceles de las inteligencias.

La metodología de enseñanza es *personalidad*.

Soy escéptico con los métodos de enseñanza, si existe alguno este debería tener como máxima el entusiasmo, pues considero que el modo más eficaz para transmitir conocimientos es el contagio. El maestro por vocación no precisa de un método, basta con tener en cuenta que el objetivo primordial de la clase es el aprendizaje y no una ostentación de su sabiduría. En cuanto a técnicas de enseñanza, confío en la creatividad del docente.

Considero, sin embargo, que es posible hacer uso de algunas técnicas. Entre estas, en lo personal, hago uso del humor. Improvisar un chiste despierta el interés de la audiencia y la empatía hace el docente; este siempre ha de estar de buen humor, porque el conocimiento es un lujo. Humorístico es también pedirles a los estudiantes contar una anécdota personal relacionada con los temas de estudio que nos permita sonreír y fomentar la seguridad y la confianza. También considero una técnica de aprendizaje el fomento del debate, mostrarles que no tienen que estar de acuerdo con las convenciones sociales, que el maestro puede no tener razón y, lejos del temor a una refutación, el debate es un medio de aprendizaje y un ejercicio mental.

El conocimiento es *vértigo*.

Para la adquisición del conocimiento es preciso abandonar ciertos prejuicios a los que nos aferramos no porque sean racionalmente plausibles, sino porque nos sentimos tranquilos con esas creencias. En todos los casos el conocimiento llega a destruir los prejuicios y lo que dábamos por garantizado no era más que lo que necesitábamos creer para ordenar la realidad según nuestros deseos y los valores que en el hogar, en la escuela, los mayores o cualquier otra autoridad nos habían hecho adoptar; radicaba más bien en una proyección de nuestros deseos en la realidad e inventábamos pseudoargumentos para justificar dichos deseos. Al apropiarnos de nuevos conocimientos las bases de nuestras creencias comienzan a

desaparecer y en este sentido nos sentimos flotar en la nada, sin algo que sostenga lo que pensábamos era la realidad.

No podía estar más acertado Nietzsche cuando afirmaba que el obstáculo de la verdad no era la ceguera sino la cobardía. O sea que rechazamos todo aquello que amenace nuestras creencias morales, ideológicas, afectivas, religiosas, etc. por temor a quedarnos sin asidero en un mundo de por sí absurdo y a veces hostil. Así pues, no es falta de inteligencia, sino de del coraje suficiente para poner en entredicho nuestras verdades más estimadas.

La relación alumno-maestro es *marea*.

Puesto que el alumno ha dejado de ser un factor pasivo en el proceso de aprendizaje, la relación con el maestro no será siempre armoniosa, es decir que el estudiante no siempre estará de acuerdo con las propuestas teóricas del docente y es probable que esto devenga en un conflicto entre ambos bandos. Aquí el maestro debe mostrar respeto y debatir con argumentos racionales, debe mostrar que su autoridad no es solamente institucional, sino que a la vez es una autoridad intelectual.

Por otro lado, también sucede que el profesor congenia con muchos alumnos. Acá la relación se vuelve armoniosa; el maestro, sin embargo, debe advertirle al estudiante que no todo lo que aquel diga está exento de refutación. Debe prevenirle de adoptar una postura acrítica e instarlo a tener criterios para aceptar una proposición determinada, criterios basados en un examen honesto sin el temor de agrandar o desagradar. De ahí que esta relación sea cambiante, a veces inestable y cambiante, a veces armoniosa, como una marea.

La educación es *libertad*.

El estudiante a través de la educación puede alcanzar la madurez como individuo, esto es moral e intelectualmente consecuente. En el sentido moral, sabrá tomar decisiones que no solamente sean determinantes para su felicidad, sino que medirá el impacto de esas decisiones en la comunidad; podrá obrar de tal modo que elija lo correcto sin temor de ir al infierno o de ir a la cárcel, su decisión será libre y no estará condicionada por la obediencia a las reglas.

En el aspecto intelectual, la educación también es libertad porque el alumno se enfrentará a lo novedoso sin los viejos temores de antiguas supersticiones o sin el temor de ver destruidos sus prejuicios o las verdades a las que ha estado acostumbrado, que son a la vez un remanente del pensamiento religioso. Será libre de elegir la forma de pensar que mejor le venga a sus criterios, a su personalidad intelectual y a su temperamento, y esto le hará disfrutar de la belleza y la poesía que hay en el arte, la filosofía o la ciencia.

## Relatos docente A

### Datos generales

Años de experiencia docente en la educación superior: 8

Asignaturas que imparte: Literatura

**Estimado docente,** Muchas *gracias* por su colaboración en esta investigación.

El propósito de este instrumento es conocer sus experiencias docentes. Para ello, escriba un relato sobre cada una de las experiencias abajo mencionadas. La extensión de su relato es decidida por usted. En su narración es positivo si agrega aspectos subjetivos como sentimientos y emociones, entre otros.

### **Una experiencia muy satisfactoria en mi carrera como docente.**

Mi primera experiencia docente la tuve en un colegio de Managua especializado en recibir estudiantes expulsados de instituciones educativas “prestigiosas”: Salle, Centroamérica, Lincoln, Americano, Teresiano, Pureza, etc. Basta con decir esto para suponer que los tipos de estudiantes que me tocó atender desde mis inicios como profesor eran estudiantes con un amplio currículum de indisciplina y rendimientos académicos desastrosos. Todo un reto para un iniciado como yo que solo sabía de literatura, un poco de gramática y totalmente ignorante en psicología del aprendizaje, didáctica, metodologías y todas esas supercherías a las que son adeptos los profesores de escritorio y educadores del porvenir. Pero tenía a mi favor mi juventud, mi creatividad y mi pasión por la literatura. Combinados estos tres elementos en mi personalidad hacían de mí un educador poco ortodoxo, un buen comunicador y suficientemente atractivo desde el punto de vista de la enseñanza para estudiantes que solo conocían el castigo, el regaño, los ceros en conducta y la poca confianza en sus posibilidades expresivas. Es por eso que no me costó establecer una relación de confianza con este tipo de estudiantes que miraban en mí a un compañero que de vez en cuando interrumpía la clase para hablar de alguna película interesante, leer un poema de amor o comentarles la última novela que estaba leyendo. Trascendida la barrera del pseudo-respeto basado en el miedo, aproveché para influir positivamente en mis estudiantes, mostrarles que había algo mejor en la vida que portarse mal todo el tiempo y llenar de rojos y negros los boletines y que la adolescencia era el mejor momento para divertirse aprendiendo, de esta manera muchos de mis alumnos salieron de la secundaria con la confianza de que podían lograr cualquier objetivo que se propusieran. El mejor ejemplo es el de Diego, un estudiante que prácticamente llegó destruido a este colegio, durante todo su aprendizaje había recibido malos tratos de su padre, maestros y compañeros, hasta que el miedo lo paralizó y provocó que lo expulsaran del colegio; cuando lo recibí tenía nula confianza en sí mismo y una falta total de respeto a cualquier autoridad, sin embargo logré establecer un vínculo con él y pude

darme cuenta que era una persona creativa, inquieta y profundamente inteligente. Al salir del colegio Diego estudió odontología, fue el mejor de su promoción, se hizo músico amateur, astrónomo aficionado y fotógrafo profesional. Actualmente estudia una maestría en México donde también se está especializando en fotografía bucal.

### **Una experiencia poco satisfactoria en mi carrera como docente.**

Ser un docente joven puede ser una experiencia maravillosa pero también traumática, dura y muchas veces frustrante. Al ser joven los estudiantes te pueden ver como un compañero más del salón, alguien que sabe más y trata de enseñarles sin los moldes anticuados y estrictos de los maestros mayores; pero al contrario otros pueden ver una oportunidad para imponerse en el salón tratando de quebrantar la autoridad del docente. Esto fue lo que me pasó en mis primeros años de docencia. Como dije en el relato anterior, mi primera experiencia docente fue en un colegio de estudiantes expulsados de las instituciones privadas “de prestigio”, el tipo de adolescente que llegaba a esta escuela presentaba serios problemas de conducta. Este era el caso de Bismark, un estudiante que por su tamaño y su condición social privilegiada creía tener derecho a decir y hacer lo que quisiera. En una ocasión que hablábamos sobre poesía Bismark se levantó y dijo con voz autoritaria que en su futuro la poesía no le serviría de nada. Posiblemente a vos no, le respondí, pero tal vez a alguno de tus compañeros le gusta o piensa estudiar alguna profesión en el que la creatividad verbal y la imaginación sean indispensables. Al parecer esto lo molestó más y dijo que no escribiría más, luego sacó su juego electrónico y sin bajarle el volumen o ponerse los audífonos se puso a jugar. Claramente la intención era provocarme y generar indisciplina en el salón. Le pedí que me entregara el juego y que abandonara el salón para ir a la dirección. Más molesto y con un grito me amenazó con atropellarme con su camioneta cuando yo saliera del colegio. Esto me molestó a mí. Bismark tenía 18 años, es decir, ya era mayor de edad y una amenaza como esa era en sí un acto condenable. Cansado y frustrado de la discusión me fui a la dirección y le dije al director que si los padres del joven no se presentaban inmediatamente al colegio iría al a policía a poner una denuncia por amenaza de agresión. Por la tarde los padres del estudiante se presentaron, me pidieron disculpas y prometieron llevar a Bismark a terapias para controlar la ira. Todo se solucionó pero no deja de ser una experiencia poca satisfactoria.

### **Una experiencia vinculada con un alumno sobresaliente.**

Cuando llegó al salón de clases, Carlos era el típico estudiante bravucón de la escuela. El ICN era considerado un instituto cárcel por los jóvenes porque estudiaban de 8 de la mañana a 3.30 de la tarde. Y esto era más evidente cuando al alumno nuevo le preguntaban: y a vos por qué te expulsaron. Carlos venía de La Salle. En esta escuela había retado a golpes al profesor de Educación Física porque no lo había querido incluir en el equipo de fútbol por su mala conducta y sus pésimas calificaciones. Carlos ya era un estudiante con leyenda, pues muchos de sus antiguos compañeros expulsados, es decir, sus compinches, estudiaban también en el ICN. Era nuevo pero no desconocido. Por esa razón no podía bajar la guardia,

no debía demostrar debilidad ante sus antiguos camaradas. Cuando entré al salón lo vi un poco sorprendido, no se imaginaba que gente tan joven pudiera enseñarle algo, menos alguien que aparentaba casi su misma edad. Por varias semanas se portó irónico y sarcástico, no fue una las veces que tuve que mandarlo a la dirección o llamar a sus padres. Esto se detuvo hasta que hice le apliqué las primeras evaluaciones. Descubrí que Carlos no era el típico adolescente indiferente a la lectura. No solo había leído todos los libros asignados, también había investigado sobre los autores y los temas que abordaba en la novela. Esto me motivó a prestarle más libros, a sugerirle lecturas de acuerdo a sus intereses. Con el tiempo me confesó que lo que a él le gustaba era escribir letras y cantar hip hop, obviamente yo no sabía nada de esta música, pero sí de letras, era lector de poesía y poeta aficionado en mis tiempos libres. Le pedí que me mostrara sus letras, como supuse sus composiciones eran las trilladas letras de música rap, regué y esas cosas; le di a leer varios poetas que trataban temas sociales, de amor, de soledad y le enseñé algunos trucos verbales para jugar con las palabras. Cuando me volvió a mostrar sus canciones estas habían mejorado exponencialmente. A partir de esta nueva confianza que generamos Carlos y yo, no solo sus letras mejoraron, también su conducta y sus notas. Fue el mejor estudiante de su graduación. Actualmente es compositor y dirige una de las bandas más sonadas de Nicaragua.

### **Una experiencia que me ayudó a definir mi rol como docente.**

Debo admitir que siempre he sentido debilidad por los estudiantes artistas, es decir por esos jóvenes ebrios de creatividad y soñadores hasta la médula. Con el tiempo, el ICN dejó de ser no solo la guarida de forajidos expulsados del sistema educativo privado, sino también el espacio de estudiantes anti-sistemas: rockeros fanáticos greñas largas, emos amantes de los ánime, chicas fashionistas que en otros colegios reprimían su amor a los cosméticos de belleza y la buena ropa, solitarios jugadores de ajedrez, lectores al por mayor que unas veces eran poetas y otras cuentistas en formación, etc. Entre esta nueva oleada de outsiders se encontraba Yolanda, venía del Pureza, y como toda rebelde que se respeta su crimen fue haberse resistido a usar medias largas y amarrarse su larga melena encolochada. Su pasión era el teatro. Según me relató desde pequeña había participado en los actos patrioterros y religiosos del colegio y se emocionaba cuando la maestra les pedía montar una obra del libro que habían leído. Su sueño era estudiar teatro. El obstáculo: sus padres tenían espíritu práctico y jamás se lo permitirían. Muchas veces llegó al salón frustrada y deprimida, con actitudes poco amables y sin el más mínimo deseo de hacer nada. Uno de mis pasatiempos favoritos era escribir poesía y leerlas en bares y teatritos, esto me llevó a establecer relaciones con actores y maestros de actores, por ellos me di cuenta que el Justo Rufino Garay, un teatro experimental, estaba haciendo audiciones para ofrecer becas a jóvenes aspirantes a actores. Yolanda estaba estudiando su último año de secundaria, ya se había resignado a estudiar arquitectura en la UCA, pero yo la motivé para que hiciera la audición; sin permiso de los padres se presentó y fue seleccionada entre las mejores. Ella quería abandonar la arquitectura, sin embargo la convencí para que no lo hiciera. Si no resulta el teatro, ser arquitecta también es algo creativo, le dije. Afortunadamente para ella, me hizo caso a medias

y al tercer año de arquitectura desertó y se entregó por entero al teatro. Con el tiempo lograría papeles protagónicos en series nacionales, dirigió junto a un grupo de jóvenes actores un movimiento de cine y teatro; actualmente estudia y trabaja en México, siempre en el mundo de la representación escénica. Esta experiencia considero me definió como docente, porque para mí un profesor no es solo el que enseña, sino también el que acompaña, aconseja y guía a un estudiante por el camino del conocimiento, es decir, el de la felicidad.

## Relatos docente B

### Datos generales

Años de experiencia docente en la educación superior: 14 años.

Asignaturas que imparte: Gramática I, II y III; Lengua y Cultura Nacionales; Español de América; Español de Nicaragua; y Sociolingüística.

**Estimado docente**, Muchas *gracias* por su colaboración en esta investigación.

El propósito de este instrumento es conocer sus experiencias docentes. Para ello, escriba un relato sobre cada una de las experiencias abajo mencionadas. La extensión de su relato es decidida por usted. En su narración es positivo si agrega aspectos subjetivos como sentimientos y emociones, entre otros.

Una experiencia muy satisfactoria en mi carrera como docente:

Tuve una pareja de alumnos de licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas. Cuando ellos quisieron hacer su trabajo final para obtener su título, solo tenían la oportunidad de seminario de graduación en sabatino; y no podían realizarlo ese día porque sus principios religiosos se lo impedían. Así que me ofrecí a tutorearlos en una monografía; aunque no eran alumnos muy destacados e incluso, uno de ellos presentaba algunas dificultades de aprendizaje. Fue un arduo trabajo, en horario después de las 6 de la tarde, algunas veces me trían el mismo texto sin mejorar, borraban las correcciones que habíamos realizado y en fin... Pero una vez terminada la investigación, para su acto de defensa, los miré seguros, obtuvieron un puntaje alto y me sentí muy contenta de haberme esforzado más del triple que con otros grupos. Esto también se dio en varias ocasiones con otros alumnos que no habían sido tan destacados, pero por su perseverancia, me han llegado a motivar. Sé que fue una experiencia muy buena para ellos también porque los miré crecer en conocimientos, en su formación investigativa y seguridad al expresar sus ideas.

Una experiencia poco satisfactoria en mi carrera como docente:

Es muy triste realizar exámenes extraordinarios a alumnos que no están listos. Y esto es muy común ahora con las transformaciones curriculares pues hay asignaturas que ya no se imparten y que los estudiantes del currículo anterior deben aprobar. No son todos, realmente; pero una gran mayoría de los estudiantes espera que el examen les ayude a pasar la asignatura; pero no se preparan de manera apropiada. Esto me ocurrió en la asignatura de Introducción a la Fonética y Fonología, con dos alumnas que, aunque no les impartí la clase, les facilité temas y materiales precisos con anticipación esperando que aprovecharan esa experiencia; sin embargo, no contestaron nada y me sentí desmotivada en ese momento por la falta de aplicación de las estudiantes y esa evaluación. No obstante, sé que los exámenes extraordinarios y de suficiencia son una gran oportunidad que varios alumnos aprovechan, no solo para pasar, sino también para asimilar mejor el contenido de una asignatura.



### Una experiencia vinculada con un alumno sobresaliente:

En una ocasión estuve impartiendo el curso para el examen de ingreso de español. Un alumno que ya había realizado todo el curso conmigo, me solicitó que lo prepara mejor en gramática, pues quería tener las mejores calificaciones para optar a la carrera de medicina.

Creo que el alumno estaba más que preparado; pero quería tener más seguridad de quedar en esa opción, porque su hermano mayor ya estudiaba esa carrera. Así que fue un reto mayor, presentarle más ejercicios y tipos de evaluaciones; sin embargo, el joven aprovechó las clases y al final, con notas altas en español, sí quedó en medicina. Comenté con mi hermana este punto porque no ha sido solo un alumno el que he tenido con esta misma experiencia de optar por medicina, de impartirle más clases después del curso y al final han quedado en la carrera; pero le dije a ella que desde antes del examen y ese día oro mucho por ellos, ella me contestó que son las oraciones las que hacen que los chicos clasifiquen en medicina.

### Una experiencia que me ayudó a definir mi rol como docente.

Aunque no soy profesora de prácticas, imagino al alumno impartiendo sus clases de español y siento su necesidad de aprender los conocimientos científicos y pedagógicos suficientes para aplicarlos en su experiencia laboral. En una ocasión, una alumna que estaba en su práctica me comentaba cómo la maltrataba su profesora delante de los alumnos al impartir su clase; por cierto, la maestra ya no está y no voy a juzgarla, pero aprendí que, en el área que me corresponde, debo esforzarme más y preparar a mis estudiantes para su trabajo, para ser excelentes profesionales, en sí para la vida.

## Relatos docente C

### Datos generales

Años de experiencia docente en la educación superior: 4 años y medio

Asignaturas que imparte: Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía, Seminario de Graduación de Profesor Educación Media (PEM), Gramática Española I, Gramática Española II, Gramática Española III y Análisis del Discurso.

### Estimado docente:

El propósito de este instrumento es conocer sus experiencias docentes. Para ello, escriba un relato sobre cada una de las experiencias abajo mencionadas. La extensión de su relato es decidida por usted. En su narración es positivo si agrega aspectos subjetivos como sentimientos y emociones, entre otros.

Muchas *gracias* por su colaboración en esta investigación.

#### 1) Una experiencia muy satisfactoria en mi carrera como docente.

La experiencia más satisfactoria como docente de Educación Superior la tuve al finalizar el segundo semestre 2018, con uno de los grupos al que le dirigí su trabajo de seminario de graduación para obtener el título de Profesor Educación Media (PEM). Debido a la carga de trabajo, esta asignatura es impartida por dos profesoras que asumen la tutoría de cuatro a seis grupos. Por eso, al concluir el primer día de clases, un par de estudiantes a las que ya les había impartido Gramática Española I en primer año, me buscaron debido a que estaban interesadas en el tema de los marcadores del discurso de entre los se habían indicado como sugerencia y querían que yo fuera su tutora. Recuerdo que ellas estaban nerviosas, porque tenían la idea de que yo era una profesora estricta. Afablemente les dije que con mucho gusto aceptaba ser su tutora, que me alegraba el interés mostrado por la temática, que por su novedad iba a destacarse de entre los demás trabajos.

Conforme las semanas fueron transcurriendo, los grupos fueron entregando sus avances; no obstante, cuando llegó el momento de la elaboración del marco teórico, lamentablemente a este grupo le devolví sus avances con varias partes marcadas como plagio, pues habían copiado la información de otros estudios sin citarlos apropiadamente. En la tutoría, una de ellas que es muy sensible estaba llorando porque aseguraban que no sabían que estaban cometiendo plagio. Por eso, ese día, aunque fuera un contenido que ya debían dominar, me dediqué a explicarles con detalle cómo debían redactar su marco teórico y cómo debían citar a las fuentes consultadas. Además, les compartí un fragmento del marco teórico de mi tesis para que se guiaran y las animé a mejorar lo que habían entregado.

En la siguiente clase, este grupo presentó nuevamente su marco teórico con las mejoras y lo hicieron tan bien que no dudé en mostrarlo al resto de la clase como modelo. Este reconocimiento, aunado a la felicitación pública, como esperaba, las motivó a mantener ese

buen ritmo de trabajo y a continuar destacándose. Ese día pude ver que ellas se sentían realizadas, puesto que su empeño estaba dando frutos. Yo también me sentí muy feliz también, porque con mis orientaciones lograron superar significativamente esa dificultad. Realmente me estaba satisfecha, pues como docente cumplí el rol de facilitar el aprendizaje y desarrollar la autonomía en mis estudiantes.

## **2) Una experiencia poco satisfactoria en mi carrera como docente.**

Más que una experiencia poco satisfactoria en mi carrera como docente, considero que lo procederé a relatar fue una oportunidad para mejorar mi comunicación en el aula, pues no lo estaba haciendo de manera asertiva. Una ocasión mi jefe me notificó que un grupo de clases había redactado una carta en la cual manifestaban que no estaban de acuerdo con que yo les impartiera clase, porque estaban molestos, ya que a quienes no hicieron la tarea no les permití participar en el seminario que había orientado y ellos consideraban que con su experiencia tenían la capacidad de participar, aunque no hubieran leído el material.

Entonces, en la clase siguiente decidí comentarle al grupo que tuve conocimiento de su carta y aclaré con los fundamentos teóricos sobre estrategias didácticas por qué tomé la decisión de no permitir la participación de personas que no leyeron el material. Además, les solicité que la comunicación debía realizarse siguiendo las instancias correspondientes: primero debían hablar con la docente y si no había respuesta de su parte, debían recurrir a otras vías. También, les aclaré que conmigo iban a seguir trabajando el resto del semestre y que no sintieran temor a ninguna represalia, pues yo soy una persona ética. Ese día, después de que aclaramos la situación, continuamos con la clase y el grupo estaba más tranquilo; concluimos el semestre exitosamente.

Por otra parte, una de las experiencias poco gratificantes del trabajo docente es la sobrecarga de trabajo y sus consecuencias a la salud física y mental, pues los grupos son numerosos y varias veces he tenido que impartir de tres a más asignaturas diferentes, por lo cual hay dedicar bastante tiempo a la elaboración de materiales didácticos: guías, selección de lecturas, pruebas cortas, exámenes, etc., especialmente cuando imparto por primera vez una clase. Esta sobrecarga de trabajo me provocó estrés, crisis de ansiedad y problemas de hipertensión.

## **3) Una experiencia vinculada con un alumno sobresaliente.**

En realidad, yo intento mantener un trato equitativo con todos mis estudiantes y he tenido varios alumnos sobresalientes; lo que me agrada de ellos es que estos me formulan preguntas sobre sus inquietudes en cada sesión de clase. Esto me demuestra el interés que tienen en ir más allá de lo que se enseña en cada sesión. Me satisface su capacidad autodidacta. Sin embargo, recuerdo que en el primer semestre que impartí clases en la Universidad, un día al finalizar la clase una estudiante se me acercó y me dijo: «Gracias profesora por todo lo que aprendí hoy». Esas palabras me llenaron de regocijo, porque el propósito de la docencia es que el estudiante aprenda y sobre todo que ese conocimiento le sea de utilidad.

#### **4) Una experiencia que me ayudó a definir mi rol como docente.**

Considero que desde mi infancia he tenido la inclinación por la docencia. De hecho, recuerdo con cariño a mis profesoras de primaria. Una de ellas se llamaba Teresita, aunque no sé cuál era su apellido, estoy consciente de que fue ella quien me enseñó a leer y vienen a mi mente las imágenes del componedor silábico de madera, las sílabas en cartulinas con las cuales organizábamos las palabras y el metro con el que ella apuntaba en la pizarra de tiza. La otra profesora se llama Vida Alvear Robleto y ella me impartió segundo, quinto y sexto grado. Aún está viva y se acuerda perfectamente de mí. La admiro mucho, porque es una mujer muy culta, muy afable y cariñosa. Creo que estas experiencias agradables de mi primaria hicieron que ese entonces disfrutara el mundo de la educación.

Por otra parte, también me gusta el humanismo: el arte, los viajes, las culturas, etc., por eso no opté por la carrera de Lengua y Literatura, pues sé que no es bien remunerada en el país y decidí estudiar Filología y Comunicación, que ofrecía un perfil profesional más amplio y acorde con mis intereses. Por ese motivo, mis primeras experiencias profesionales estuvieron ligadas a la corrección de textos, área en la que es indispensable la formación lingüística, mi preferida durante mi carrera. Sin embargo, luego de estudiar en la Escuela de Lexicografía Hispánica, en Madrid, y cursando la maestría de Filología Hispánica en la UNAN-Managua, la oportunidad que me permitió encaminarme hacia la docencia universitaria fue acompañar como asistente a la Dra. María Auxiliadora Rosales Solís al curso de Morfosintaxis del Enunciado Compuesto, en la carrera Filología y Comunicación, en el segundo semestre del año académico 2013.

Ese semestre pude estudiar más la gramática, consultar mis dudas, elaborar clases prácticas, corregirlas e incluso en varias oportunidades impartí la clase, tanto en presencia como en ausencia de la profesora, pues por motivos de salud, un par de ocasiones, tuvo que dejarme a cargo del grupo. Lejos de quejarme por el horario (la última hora de la tarde), aproveché este espacio de formación, el cual me permitió que el siguiente semestre, con el visto bueno de varios de mis docentes, comenzara a trabajar como profesora horario en la Universidad donde me formé.

Para resumir, creo que todas las experiencias satisfactorias principalmente con profesoras, durante toda mi formación académica, me han inspirado en mi labor docente y han definido mi perfil como maestra. De cada una retomo lo que más me ha gustado de sus clases y lo pongo en práctica en mi aula. Sin buenos profesores como modelo y sin sus consejos, no sería la docente que soy en la actualidad.

## Relatos docente D

### Datos generales

Años de experiencia docente en la educación superior: 2 años

Asignaturas que imparte: Literatura española II, Introducción al comentario de textos literarios, Técnicas de lectura, redacción y ortografía

**Estimado docente**, Muchas *gracias* por su colaboración en esta investigación.

El propósito de este instrumento es conocer sus experiencias docentes. Para ello, escriba un relato sobre cada una de las experiencias abajo mencionadas. La extensión de su relato es decidida por usted. En su narración es positivo si agrega aspectos subjetivos como sentimientos y emociones, entre otros.

Una experiencia muy satisfactoria en mi carrera como docente.

En reiteradas ocasiones los alumnos se me han acercado para hablarme de lo animadas que son mis lecciones por el entusiasmo con el que hablo de la ciencia, el pensamiento o la gramática; quizá sea, sin embargo, un gesto que tengo muy presente por parte de una alumna de psicología, quien me obsequió un retrato de Bertrand Russell. Ella dijo que me refería a este pensador con tal admiración que decidió dibujar al filósofo y regalarme su obra. Actualmente, ostento el retrato frente al escritorio donde trabajo.

Una experiencia poco satisfactoria en mi carrera como docente.

Hace unos diez meses me correspondió impartir una clase sobre investigación documental y una de las lecciones contemplaba que el conocimiento científico no se basa en ningún libro de religión y ni siquiera los grandes tratados científicos son sagrados para la ciencia. Mencioné la Biblia como fuente de malentendidos y mitos que la ciencia ha venido disipando, una alumna se molestó y dijo que en la Biblia encontramos casos de conocimiento científico, como el ciclo del agua o el movimiento de las esferas. Yo le respondí que no se debía confundir ciencia con sentido común, y que la ciencia busca leyes universales a través de la creación de teorías. Las proposiciones que componen la teoría son comprobadas o refutadas mediante la experimentación, esta que ha sido confeccionada en arreglo a la teoría misma. Este tipo de conocimiento no se encuentra por ninguna parte en la Biblia. La alumna se tornó más molesta aún y empezó a vociferar, entonces yo abandoné el tema, di las orientaciones para el siguiente encuentro y salí del salón unos diez minutos antes.

Me imagino en la posibilidad de adoptar dos posturas en vez de salir de la sección antes del tiempo estipulado. La primera habría sido continuar el debate, la segunda pedir disculpas. De

haber adoptado la primera quizá la situación se habría vuelto más incómoda, de adoptar la segunda sería como admitir que la Biblia es una fuente de conocimientos científicos, lo que es falso e intelectualmente nocivo. La reflexión que he ganado es que hay algunos temas sensibles y quizá deba moderar el tono al referirme a estos temas, aunque en mi interior me dé cuenta de que todas las verdades institucionalizadas merecen ser tratadas con irrespeto.

Una experiencia vinculada con un alumno sobresaliente.

Una estudiante de enfermería pretendía cambiarse a la carrera de Medicina, para eso ella necesitaba un promedio académico competitivo. Se esforzaba sobremanera y acataba de forma puntual las indicaciones, además demostraba destreza en su expresión escrita. Al final del semestre, su nota final era de aproximadamente 96, pero su desempeño cualitativo era más que notable. Así que decidí equiparar su nota cuantitativa y aprobarla con la nota máxima. Es la única vez que alguien ha obtenido la nota máxima en las materias que imparto.

Una experiencia que me ayudó a definir mi rol como docente.

Acostumbraba a presentarme a dar clases de una forma poco ortodoxa, vestía camiseta, jeans rotos y algo despeinado; hasta que unos colegas me aconsejaron para que hiciera algunos ajustes en mi presentación, esta corrección fraterna (tal y como se lee en Mateo 18) me hizo reconsiderar mi rol como educador, cuyo alcance no se restringía a lo intelectual sino que también abarcaba la imagen de la institución a la que sirvo y a la que le debo mi formación académica.



### **Guía de reflexión sobre la práctica docente**

Estimado maestro, el objetivo de este instrumento es que usted reflexione sobre su práctica docente con el fin de que reconozca tanto aquellos aspectos positivos en su práctica, como aquellos que deben mejorarse. Este tipo de reflexión le permitirá conocer sus cualidades como docente, y será parte de su mejora continua.

Para contestar la guía, primero lea las preguntas y luego vea la grabación en video de su clase, tantas veces como usted considere pertinente. En sus respuestas puede hacer alusiones a partes concretas de la clase, si usted así lo desea.

**Le agradecemos profundamente dedicar su valioso tiempo a responder esta guía.**

**Responda las siguientes preguntas en el orden que su reflexión le oriente.**

- 1) ¿Qué **objetivos pretendía alcanzar** en el desarrollo de la sesión de clase? Desarrolle su respuesta en formato de párrafo, explicando de manera detallada cada sus metas. Puede **incluir metas que usted se propone y no necesariamente escribe en sus planes de clase**.
  - a. Despertar el interés de los estudiantes en la lectura de “Los raros”, libro de crónicas y ensayos de Rubén Darío.
  - b. Comprender la visión crítica, estética y literaria de Darío a partir de sus ensayos-crónicas.
  - c. Identificar los rasgos de la estética modernista en los ensayos de Rubén Darío.

Una meta que no reflejo en el ensayo es siempre tratar de que mis estudiantes vean un poco más allá de lo propuesto en el plan de estudio y comprendan que conocer la estética de los ensayos de Darío nos puede ayudar a tener más conciencia a la hora de escribir nuestros propios textos.

- 2) ¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?

La confianza sobre todo. Algo que siempre manifiestan los estudiantes a la hora de participar en clases es la falta de confianza que existe entre maestro-alumno, considero que esta es parte del éxito docente, los estudiantes se preparan para participar y no tienen temor de dar sus opiniones y puntos de vista sobre el tema tratado. De igual manera, generar diálogo es una forma de contribuir a que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos en esta clase.

3) ¿Qué acciones de mi rol docente considero que debo mejorar? ¿Por qué?

Considero que debo darles más protagonismo a mis estudiantes. Que sean ellos que guíen la conversación sobre el tema. Porque de nada sirve que sea yo quien lleve la voz cantante en toda la sesión de clase. Ellos deben también preparar preguntas, guiones, guías que les permita tener un rol más participativo.

4) ¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía sobre su desempeño en la clase? ¿Por qué? Considere en las expectativas de los estudiantes tanto aspectos intelectuales de aprendizaje como acciones concretas que esperaba de los alumnos en la clase.

Para esta clase esperaba que los estudiantes comprendieran los ensayos propuestos. Participaron y dieron sus opiniones sobre el tema. En cierto sentido sí la participación de cada uno de ellos llenó mis expectativas porque sus observaciones fueron objetivas y concretas sobre el tema tratado. Me hubiera gustado eso sí más participación de estudiantes.

5) ¿Qué deberían mejorar los estudiantes de la clase observada para obtener mejores aprendizajes en el futuro?

Deben de investigar más sobre el tema propuesto, sobre el libro que se está leyendo y sobre los autores de los que habla Darío. Una gran parte de los estudiantes no participó quizá porque no comprendieron o no profundizaron sobre el tema de la clase observada.

6) ¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?

La confianza: los estudiantes no tienen pena de participar. La disciplina en la participación.

7) ¿Qué cambios puedo hacer en futuras clases para mejorar la interacción maestro-alumno?

Preparar grupos de discusiones más concretos, como debates, conversatorios, paneles, de esa manera ellos hablarán más y yo podré guiarlos mejor. Debo aclarar que luego de esta clase los estudiantes sí hicieron una exposición oral de cada uno de los actores de este libro.

8) ¿Considero que las estrategias didácticas empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.

Sí, haber llevado una presentación y generar el diálogo a partir de ella es una herramienta efectiva. Pero sigo creyendo que debí haberles dado más participación a los estudiantes.

9) ¿Pude haber utilizado otras estrategias didácticas más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?

Sí, pude haber preparado un conversatorio sobre las estética modernista presente en “Los raros”, cada estudiante pudo haber compartido lo que identificó e investigó sobre el ensayo propuesto para la lectura de ese día.

10) ¿Considero que los recursos didácticos empleados fueron efectivos? ¿Por qué? Si usó más de un recurso didáctico detalle su respuesta.



El uso de los datashow y la lectura del libro fueron efectivos para el tema a desarrollar. De esta manera los estudiantes relacionaron lo que leyeron e investigaron con el análisis propuestos y los recursos modernistas presente en el libro.

11) ¿Pude haber utilizado otros recursos didácticos más eficientes? ¿Por qué considera que estos otros recursos pudieron haber sido más eficientes?

Realmente no considero otros recursos necesarios.

12) ¿Considero que las estrategias de evaluación empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.

La estrategia de evaluación fue la participación, fue efectiva porque de esta manera pude darme cuenta que los estudiantes leyeron y comprendieron el tema a desarrollar.

13) ¿Pude haber utilizado otras estrategias de evaluación más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?

Sí, pude haberles pedido un comentario sobre el ensayo que iba a estudiarse ese día, de esa manera ellos podrían haber participado más y comprendido más.

14) ¿Considera que hubo un adecuado aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué? ¿Qué evidencias identificó del adecuado o inadecuado aprendizaje de los conocimientos?

Considero que me faltó mucho para que los estudiantes pudieran tener un adecuado aprendizaje del conocimiento, porque no todos participaron, quienes sí lo hicieron evidenciaron por medio de su participación lo que habían aprendido, pero aquellos que no demostraron su falta de comprensión del tema. Los que participaron fueron una minoría frente a los que no lo hicieron, esto demuestra que no el aprendizaje fue inadecuado.

### GUÍA DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Estimado maestro, el objetivo de este instrumento es que usted reflexione sobre su práctica docente con el fin de que reconozca tanto aquellos aspectos positivos en su práctica, como aquellos que deben mejorarse. Este tipo de reflexión le permitirá conocer sus cualidades como docente, y será parte de su mejora continua. Para contestar la guía, primero lea las preguntas y luego vea la grabación en video de su clase, tantas veces como usted considere pertinente. En sus respuestas puede hacer alusiones a partes concretas de la clase, si usted así lo desea.

**Le agradecemos profundamente dedicar su valioso tiempo a responder esta guía.**

**Responda las siguientes preguntas en el orden que su reflexión le oriente.**

1. ¿Qué objetivos pretendía alcanzar en el desarrollo de la sesión de clase? Desarrolle su respuesta en

formato de párrafo, explicando de manera detallada cada meta. Puede incluir metas que usted se propone

y no necesariamente escribe en sus planes de clase.

En primer lugar, que los alumnos diferenciaron las formas no personales de las formas personales del verbo. Además, que valoraron la importancia de las mismas para la formación de estructuras mayores consentido completo y, sobre todo, el uso adecuado de las formas no personales del verbo en la lengua y el habla nicaragüense.

2) ¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?

Creo que fue importante realizar la socialización entre todos de las respuestas de la guía y las aclaraciones sobre las dudas al respecto. Estas actividades permiten conocer si han realizado el trabajo, involucrar a todos los alumnos, incluso a los que no han contestado la guía.

3) ¿Qué acciones de mi rol docente considero que debo mejorar? ¿Por qué?

Es necesario permitir que los alumnos participen más en la pizarra, esto logra que haya atención más individualizada y visual, posiblemente la falta de tiempo y cantidad de alumnos no me permite desarrollar esta actividad; también, de ser posible, incentivarlos más para que todos contesten la guía antes de la clase.

4) ¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía sobre su desempeño en la clase? ¿Por qué?

Considere en las expectativas de los estudiantes tanto aspectos intelectuales de aprendizaje como acciones concretas que esperaba de los alumnos en la clase. En su mayoría resultan alumnos aplicados, es una parte muy importante para desarrollar los contenidos. Realizan las tareas,

colaboran con sus compañeros, revisan sus materiales, participan en clase y me gusta esto de ellos. Lástima que no todos participan igual.

5) ¿Qué deberían mejorar los estudiantes de la clase observada para obtener mejores aprendizajes en el futuro?

Deberían estudiar completas las guías, pero sé que el tiempo ha sido un factor en contra en las últimas semanas y se les han acumulado las evaluaciones. Sería excelente que los estudiantes se automotivaran y desarrollaran un estudio independiente de mejor calidad.

6) ¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?

La participación espontánea de los alumnos, la colaboración en clase entre los compañeros y con la docente, la aclaración de dudas, la entrega de las tareas por parte de la mayoría.

7) ¿Qué cambios puedo hacer en futuras clases para mejorar la interacción maestro-alumno?

Permitir que los alumnos expresen sus dudas, lograr una participación más activa en la pizarra o a través de exposiciones, motivarlos a realizar un estudio independiente.

8) ¿Considero que las estrategias didácticas empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.

Creo que la realización de guías es una muy buena actividad para orientar al alumno antes de la clase. Además, la realización de seminarios, lluvias de ideas y realización de actividades prácticas en colaboración con los compañeros permiten el afianzamiento de los contenidos.

9) ¿Pude haber utilizado otras estrategias didácticas más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?

Es probable que necesiten más atención individualizada a través de ejercicios en la pizarra y otras actividades prácticas en la clase. He tratado de compensar con actividades prácticas que realizamos mayormente en horas libres de los estudiantes. También se pudieron realizar algunas exposiciones. Y sobre todo, habría sido muy bueno dejar de repasar tanto la teoría y presentar más actividades prácticas.

Las actividades lúdicas también son muy eficientes en estos casos.

10) ¿Considero que los recursos didácticos empleados fueron efectivos? ¿Por qué? Si usó más de un recurso didáctico detalle su respuesta.

Creo que los recursos didácticos fueron limitados, son un poco tradicionales y a veces los más usados por el tiempo disponible. Son útiles más para los alumnos que ya han realizado un estudio independiente.

11) ¿Pude haber utilizado otros recursos didácticos más eficientes? ¿Por qué considera que estos otros recursos pudieron haber sido más eficientes?

Siempre es bueno considerar otras alternativas, unos recursos visuales más llamativos como diapositivas y textos en papelógrafos o cartulinas habrían hecho más interesante el contenido desarrollado, aunado con actividades lúdicas.

12) ¿Considero que las estrategias de evaluación empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.

Sí creo que es muy buena la evaluación de la guía a través de su participación oral y la coevaluación que realizaron de las tareas y ejercicios asignados.

13) ¿Pude haber utilizado otras estrategias de evaluación más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?

Otras actividades que permitieran la evaluación individual de la asimilación del contenido también habrían resultado apropiadas como redacción de oraciones breves o realización de sopas de letras y crucigramas.

14) ¿Considera que hubo un adecuado aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes?

¿Por qué? ¿Qué evidencias identificó del adecuado o inadecuado aprendizaje de los conocimientos?

Sí, la mayoría asimiló el contenido. El tema desarrollado en la clase resultó ser más fácil que el anterior sobre el verbo y su conjugación. Hubo más participación en clase; y aunque siempre se entregan las tareas, esta vez las respuestas y actividades de la guía fueron contestadas por completo. La realización de las actividades para hacer en la clase también fueron completadas satisfactoriamente.



### **Guía de reflexión sobre la práctica docente**

Estimado maestro, el objetivo de este instrumento es que usted reflexione sobre su práctica docente con el fin de que reconozca tanto aquellos aspectos positivos en su práctica, como aquellos que deben mejorarse. Este tipo de reflexión le permitirá conocer sus cualidades como docente, y será parte de su mejora continua.

Para contestar la guía, primero lea las preguntas y luego vea la grabación en video de su clase, tantas veces como usted considere pertinente. En sus respuestas puede hacer alusiones a partes concretas de la clase, si usted así lo desea.

**Le agradecemos profundamente dedicar su valioso tiempo a responder esta guía.**

**Responda las siguientes preguntas en el orden que su reflexión le oriente.**

**1) ¿Qué objetivos pretendía alcanzar en el desarrollo de la sesión de clase? Desarrolle su respuesta en formato de párrafo, explicando de manera detallada cada sus metas. Puede incluir metas que usted se propone y no necesariamente escribe en sus planes de clase.**

Esta sesión de clase corresponde al encuentro n.º 3, en el cual pretendía realizar el cierre de la Unidad I: El enunciado y la oración, e introducir la Unidad II: La estructura del grupo verbal predicado. Por ello, me propuse mostrar el uso que tienen los enunciados en la vida cotidiana, por consiguiente, llevé imágenes de anuncios de diferentes productos: desodorante, champú, desmaquillador y papel higiénico de marcas que los estudiantes reconocen fácilmente y enfaticé en que para comunicarnos necesitamos construir enunciados. De igual manera, uno de mis objetivos era aclarar que el verbo no solamente ocupa la posición preverbal. Por último, de manera general, mi propósito era simplificar la teoría y aplicarla mediante los ejercicios que diseñé, por ello primero presento el consolidado de la información que ellos leyeron previamente, ejemplifico y luego dirijo la resolución de la guía.

**2) ¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?**

Considero que las constantes preguntas que formulo contribuyen a mantener la atención de los estudiantes, aclarar dudas, consolidar el contenido y despertar inquietudes. De igual

manera, el proceso guiado de presentar primero la teoría, cuestionarla por medio de ejercicios de verdadero o falso y la resolución colectiva de ejercicios coadyuva al desarrollo del aprendizaje autónomo. En ese sentido, trato de asumir el rol de facilitadora, para lo cual insisto en la participación de los alumnos y procuro que se sientan cómodos brindando sus aportes, por eso al final de sus intervenciones realizo valoraciones, como: muy bien, excelente.

### **3) ¿Qué acciones de mi rol docente considero que debo mejorar? ¿Por qué?**

Durante el transcurso de este semestre pretendo desarrollar más la creatividad para motivar a mis estudiantes. Tengo planeado implementar algunas dinámicas para aplicar la teoría y corroborar lo aprendido. De igual manera, considero fundamental terminar de aprenderme el nombre de los estudiantes para hacer más personalizada la interacción con ellos. Esto, indudablemente, favorecerá el clima en el aula y contribuirá a la participación de los alumnos.

### **4) ¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía sobre su desempeño en la clase? ¿Por qué? Considere en las expectativas de los estudiantes tanto aspectos intelectuales de aprendizaje como acciones concretas que esperaba de los alumnos en la clase.**

Considero que los estudiantes pudieron participar aún más aportando ejemplos y formulando preguntas, pero muchos no trajeron resuelto el cuestionario, debido a los siguientes factores: esta es la tercera sesión de clase y de acuerdo con el calendario académico, algunos están en el proceso de inscribirse y retiro de asignaturas, por lo cual no habían asistido a las primeras dos sesiones y, por ende, no habían comprado su material de estudio. También, siempre espero puntualidad, porque creo que hay que cambiar esa mentalidad de que los nicaragüenses llegan tarde. Los alumnos deben ver en el profesor el modelo de valores morales, por tanto, ellos que serán docentes no deberían cometer ese tipo de faltas.

### **5) ¿Qué deberían mejorar los estudiantes de la clase observada para obtener mejores aprendizajes en el futuro?**

Es fundamental que varios alumnos mejoren la responsabilidad, principalmente el cumplimiento de las horas de estudio independiente y la resolución de tareas. Ellos deben reflexionar sobre la importancia de la clase invertida: leer el material teórico en casa y en la clase resolver ejercicios y aclarar las dudas, pues a la semana solo contamos con un encuentro presencial. Por otra parte, en cuanto a aspectos concretos, considero que este grupo de estudiantes deben seguir trabajando en sus actitudes lingüísticas sobre el voseo, puesto que ellos deberán transmitir a sus estudiantes la autoestima por nuestra variante, para lo cual es necesario continuar reforzando la apreciación por el uso del vos.

### **6) ¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?**

Uno de los aspectos positivos que identifiqué es que trato a todos con equidad, cordialidad y respeto. Alterno el uso de usted y de vos como formas de tratamiento, para marcar el respeto

y la cercanía, respectivamente. Además, observé hay participación voluntaria de algunos estudiantes, pues no siempre realizo una heteroselección dirigida. Desde el primer día yo les expresé que la clase la realizan ellos, que solamente soy la facilitadora. Asimismo, los insté a quitarse el miedo de hablar y pasar a la pizarra, pues ellos serán maestros y deberán demostrar dominio escénico y seguridad en su discurso. Por ello, es notoria la participación. También, procuro escucharlos atentamente para responder sus inquietudes de manera inmediata.

**7) ¿Qué cambios puedo hacer en futuras clases para mejorar la interacción maestro-alumno?**

Debo aprenderme los nombres de los estudiantes para promover la participación de los más tímidos mediante preguntas dirigidas, que les permitan involucrarse de manera activa en la clase. Del mismo modo, pienso experimentar con la disposición de las sillas para variar el ambiente y tener mayor movilidad.

**8) ¿Considero que las estrategias didácticas empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.**

Las estrategias que usé fueron la exposición apoyada con recursos tecnológicos, en este caso fue una presentación en Power Point. Además, dentro de esta empleé fotografías de anuncios de productos, esquemas, cuadros, etc. Todos estos elementos contribuyen a que los alumnos con distintas formas de aprendizaje tengan la oportunidad de aprender ya sea visual o auditivamente.

**9) ¿Pude haber utilizado otras estrategias didácticas más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?**

Me gustaría incorporar estrategias de enseñanza que desarrollen el aprendizaje kinésico, pues les dará la oportunidad de usar el espacio y su cuerpo como mecanismo de aprendizaje. Sin embargo, debo señalar que tengo la limitación de la cantidad de alumnos en un espacio bastante reducido. Este tipo de estrategias podrían implementarse en espacios abiertos. Por otra parte, podría usar el diario de clase como una estrategia metacognitiva, que les permita reflexionar de manera individual sobre sus conocimientos.

**10) ¿Considero que los recursos didácticos empleados fueron efectivos? ¿Por qué? Si usó más de un recurso didáctico detalle su respuesta.**

El uso del data show es una herramienta visual que facilita el aprendizaje a aquellos que aprenden mediante imágenes, colores, etc. Además, ahorra tiempo valioso que se pierde al copiar en la pizarra oración por oración. Este tiempo se aprovecha en la resolución de los ejercicios y en mayor ejemplificación. De igual manera cuento con un grupo en Google Classroom donde ellos pueden revisar las diapositivas que proyecté cada día y les comparto enlaces para complementar la teoría y la práctica.

**11) ¿Pude haber utilizado otros recursos didácticos más eficientes? ¿Por qué considera que estos otros recursos pudieron haber sido más eficientes?**

Hay recursos en línea como Kahoot y Wheel of names que pude haber implementado para evaluar el aprendizaje al final de la clase y promover la participación, pero lamentablemente no contamos con la requerida conexión a internet. También, podría haberles presentado un video que resuma la información de manera más visual. En clases anteriores he usado infografías para explicar procedimientos. Este recurso es muy importante porque permite usar elementos verbales escritos e imágenes que los refuercen.

**12) ¿Considero que las estrategias de evaluación empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.**

Las evaluaciones que realicé fueron formativas, pues es el tercer encuentro de clase y de acuerdo con el reglamento académico no se puede aplicar ninguna evaluación sumativa. En este sentido utilicé las preguntas para corroborar la comprensión del contenido. Sin embargo, en la sesión anterior estuve revisando los cuadernos para corroborar la resolución del cuestionario y luego procedimos a la discusión de ese contenido.

**13) ¿Pude haber utilizado otras estrategias de evaluación más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?**

Las dos estrategias de evaluación formativa que utilicé fueron la formulación de preguntas y resolución de ejercicios de manera colectiva. Estas permiten que los alumnos vayan reflexionando sobre la teoría y aplicar ese conocimiento en la práctica. Sin embargo, en el transcurso del semestre implementar otras estrategias como el buzón de sugerencias, que les permita expresar sus comentarios sobre algún aspecto de la clase o dudas sobre algún aspecto del tema. Esas dudas podría aclararlas al inicio de la siguiente sesión. Además, retomaría las sugerencias para mejorar mis métodos de enseñanza.

**14) ¿Considera que hubo un adecuado aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué? ¿Qué evidencias identificó del adecuado o inadecuado aprendizaje de los conocimientos?**

Gracias a la formulación de preguntas, tanto con las dirigidas como con las preguntas abiertas a toda la clase, pude identificar que hay un adecuado aprendizaje de los conocimientos.

Además, la resolución colectiva de ejercicios garantiza autonomía en el aprendizaje, pues son ellos quienes van dando la solución y yo únicamente cumplo mi rol como facilitadora. De esta manera, los estudiantes se sienten verdaderos partícipes y no únicamente receptores. Creo que esta construcción colaborativa del conocimiento es una estrategia que les proporciona seguridad debido a que son ellos el centro del proceso de aprendizaje.





### **Guía de reflexión sobre la práctica docente**

Estimado maestro, el objetivo de este instrumento es que usted reflexione sobre su práctica docente con el fin de que reconozca tanto aquellos aspectos positivos en su práctica, como aquellos que deben mejorarse. Este tipo de reflexión le permitirá conocer sus cualidades como docente, y será parte de su mejora continua.

Para contestar la guía, primero lea las preguntas y luego vea la grabación en video de su clase, tantas veces como usted considere pertinente. En sus respuestas puede hacer alusiones a partes concretas de la clase, si usted así lo desea.

**Le agradecemos profundamente dedicar su valioso tiempo a responder esta guía.**

**Responda las siguientes preguntas en el orden que su reflexión le oriente.**

1) ¿Qué objetivos pretendía alcanzar en el desarrollo de la sesión de clase? Desarrolle su respuesta en formato de párrafo, explicando de manera detallada cada meta. Puede incluir metas que usted se propone y no necesariamente escribe en sus planes de clase.

El objetivo principal que me propongo en cada clase es contagiar el entusiasmo por la literatura mediante el comentario ameno de una pieza literaria y sus relaciones con otras obras culturales (científicas, artísticas y filosóficas), de modo que se entienda que la obra literaria encuentra su sentido más acabado dentro de un contexto cultural determinado, que es el universo al que pertenece. Esta es mi meta, digamos, didáctica. Hay una meta personal y que no considero menos importante: mi autorrealización. No imparto clases como una mera forma de ganarme la vida, sino que disfruto cada sesión en la que me permito expresar el goce estético a través del diálogo con los estudiantes.

En la sesión grabada, en particular, me propuse que los estudiantes se dieran cuenta de que el cuento no es un formato al que los escritores tengan que obedecer, sino que la libertad creadora puede transgredir las formas tradicionales de expresión estética, en especial el cuento de Cortázar “La noche boca arriba”, cuya particularidad es que el argumento no es uno solo, sino dos historias que se entrecruzan.

Además del aspecto estético, también pretendía comentar las implicaciones filosóficas o la forma en que el texto desautomatiza la realidad, característica que vuelve a este texto una forma de cuestionar la seguridad de una realidad que damos por garantizada. De este modo, el cuento en estudio es un medio para suscitar la reflexión.

2) ¿Qué acciones de mi rol docente considero contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?

Siempre procuro que la clase sea un diálogo y no una exposición unilateral. Esta clase no fue la excepción. El comentario del cuento empezó con una pregunta a los estudiantes y de ahí la clase se desarrolló de acuerdo a las participaciones y las aclaraciones que yo hacía sobre las intervenciones que podían llevar a alguna falta de interpretación.

Considero que el hecho de haber instado a la retroalimentación contribuyó a que los estudiantes se involucraran en la clase y pudieran expresar su propia interpretación del cuento o comentar sobre las aclaraciones brindadas por el docente. Me ha parecido que por esta razón la clase fue enriquecedora.

3) ¿Qué acciones de mi rol docente considero que debo mejorar? ¿Por qué?

Usualmente soy insensible con los alumnos que no participan, es decir que estoy tan enfocado en los alumnos participativos que no advierto que hay estudiantes que quizá no siguen la explicación o el sentido del diálogo. Debo observar más de cerca aquellos alumnos que mantienen un perfil bajo y que casi siempre no cumplen las expectativas en las evaluaciones.

Otro aspecto a resaltar es que sobrestimo la explicación oral y me olvido de la pizarra. Un uso frecuente de la pizarra permitirá seguir la explicación o el diálogo de una forma más fácil, pues en general el comentario gira en torno a una idea o una proposición.

4) ¿Los estudiantes llenaron las expectativas que yo tenía sobre su desempeño en la clase? ¿Por qué? Considere en las expectativas de los estudiantes tanto aspectos intelectuales de aprendizaje como acciones concretas que esperaba de los alumnos en la clase.

En términos generales la respuesta es afirmativa, pues estuvieron muy proactivos e interesados. Noté que hubo entusiasmo y estuvieron desinhibidos. Aunque hubo al inicio algunos desaciertos sobre la pregunta inicial, pues no tenían claro el concepto de “argumento” y tuve que explicarlo; por otra parte noté algunas supersticiones que tenían que ver con el pretendido carácter premonitorio de los sueños.

5) ¿Qué deberían mejorar los estudiantes de la clase observada para obtener mejores aprendizajes en el futuro?

Deberían ser intelectualmente más independientes, más autodidactas e investigar por sus medios e iniciativas sobre todo lo que pudiera ayudarlos a comprender mejor la obra literaria, no solo para hacer que las sesiones de clase sean más enriquecedoras, sino para que su formación individual no dependa de un plan de estudios ni de la perspectiva, a veces parcial y aun desacertada, del docente. Además la formación universitaria debe culminar con un profesional con criterios propios y no con alguien cuya capacidad sea solamente repetir lo que ha visto en clase, ya que los libros de formación o la voz del maestro serían una suerte de autoridad dogmática.

6) ¿Qué aspectos positivos noté en la interacción maestro-alumno?

Los alumnos fueron espontáneos. Aunque no tuvieran la respuesta correcta a las preguntas que yo hacía, participaron sin timidez alguna. Por lo tanto, se puede deducir que el grado de confianza es, si no excelente, al menos aceptable. Por otra parte, mostraban buen sentido del

humor cuando yo hacía algún comentario que no fuera estrictamente académico con el fin de mantener la amenidad de la clase.

7) ¿Qué cambios puedo hacer en futuras clases para mejorar la interacción maestro-alumno?

A pesar de que en general el grupo es espontáneo, hay integrantes que se reservan la palabra y cuyos nombres desconozco. Considero que lo viable sería aprender sus nombres de memoria para dirigirles preguntas y de esta manera instarlos a que reflexionen y participen. Ello tendría un impacto notable en la cantidad de alumnos que se integrarían en las discusiones de la clase.

8) ¿Considero que las estrategias didácticas empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.

La estrategia que usualmente aplico es dirigir preguntas grupales y aclarar, comentar o explicar el contenido de la clase a partir de las nociones que los alumnos dominan. En esta clase fue esa la estrategia empleada. Aunque no tuve la oportunidad para evaluar la clase, pero a juzgar por la forma en que pude interactuar con el grupo diría que la estrategia funcionó.

También noté que de no haber preguntado por el argumento del cuento, la noción misma de argumento no habría sido aclarada, pues según las primeras participaciones algunos alumnos no tenían definido este concepto. Luego la clase giró en torno a la particularidad del cuento “La noche bocarriba”, que consistía precisamente en una trasgresión del argumento tradicional. Para ello me serví de algunas analogías que sirvieron para ilustrar el esquema argumentativo del relato.

9) ¿Pude haber utilizado otras estrategias didácticas más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?

No más eficientes pero sí complementarias, como la explicación a través de esquemas diseñados con antelación.

10) ¿Considero que los recursos didácticos empleados fueron efectivos? ¿Por qué? Si usó más de un recurso didáctico detalle su respuesta.

Pienso que para los objetivos de la clase no se necesitaban más que algunas circunstancias mínimas que garantizaran un diálogo fluido, ya que la lección se trataba sobre las ideas estéticas implícitas en un cuento. Aunque confieso no haber utilizado en todo su provecho medios como la pizarra, donde pude escribir algunas ideas clave para la comprensión de la clase o para que el diálogo pudiera ser seguido por todos.

11) ¿Pude haber utilizado otros recursos didácticos más eficientes? ¿Por qué considera que estos otros recursos pudieron haber sido más eficientes?

Pude haber llevado a cabo una exposición mediante diapositivas o medios audiovisuales, pero no creo que esto hubiera contribuido con la clase más que para ponerle algún matiz lúdico. Quizá el uso de otros recursos en las clases de literatura, como los audiovisuales, sea de gran utilidad en algunos casos excepcionales, por ejemplo, cuando se exponen algunas equivalencias entre las artes plásticas y la literatura o cuando un debate o entrevista tocan y aclaran aspectos esenciales sobre el tema en estudio.

Quizá suene “tradicional”, pero no me parece que las clases tengan que ser un reality show para ser entretenidas, en todo caso, no es garantía que algunos medios alternativos didácticos vayan a ser de provecho para todos. Además cada vez se atacan los métodos aburridos o tradicionales en nombre de una educación no tradicional cuya eficacia es cuestionable, sobre todo cuando nos referimos a la educación superior. No me imagino a nadie que estudie en un centro de estudios superiores sin aburrirse en alguna medida. No sé cómo alguien, por ejemplo, puede estudiar la gramática de una lengua extranjera sin aburrirse ni un ápice, no creo que nadie se haya aburrido en ningún pasaje de las extensas intervenciones de algunos personajes de *Los hermanos Karamasov*, y ni qué decir sobre la apropiación de la epistemología de toda una ciencia, que requiere la asimilación de un arduo lenguaje formal. La transmisión de estos conocimientos no me parece que tengan que ser entretenidos y fáciles, no hay que confundir el entusiasmo y la pasión por el conocimiento con la trivialización y aun la vulgarización de la enseñanza. La tolerancia al aburrimiento es un

elemento inherente a la disciplina, la tolerancia al aburrimiento es precisamente una de las diferencias entre un niño y un adulto.

12) ¿Considero que las estrategias de evaluación empleadas fueron efectivas? ¿Por qué? Si usó más de una estrategia detalle su respuesta.

En realidad solo tuve en cuenta un tipo de evaluación formativa, que consistió en el diálogo, la retroalimentación y el comentario. Sin embargo, quizá la lección también haya participado de una diagnosis, pues según algunas intervenciones pude notar que había nociones que no eran utilizadas con propiedad, y que eran un precedente exigido para la clase, ese hecho me hizo tomar algo de tiempo en aclarar dichas nociones.

Considero que la estrategia fue efectiva. Buena parte de los estudiantes jugó un papel activo en la clase, misma que se desarrolló a partir de los conocimientos de los alumnos, no del docente.

13) ¿Pude haber utilizado otras estrategias de evaluación más eficientes? ¿Por qué considera que estas otras estrategias pudieron haber sido más eficientes?

Después de reflexionar la pregunta anterior (número 12), considero que la estrategia utilizada en la clase fue acertada. De haber aplicado otra estrategia, digamos sumativa, el aprendizaje habría sido menos adecuado, ya que estábamos ante la lectura de un cuento que desafiaba toda forma de lectura tradicional de enfrentar una obra literaria y requería aclaraciones muy específicas.

14) ¿Considera que hubo un adecuado aprendizaje de los conocimientos por parte de los estudiantes? ¿Por qué? ¿Qué evidencias identificó del adecuado o inadecuado aprendizaje de los conocimientos?

No podría responder de forma categórica a esta pregunta, ya que no apliqué ningún tipo de evaluación sumativa, además algunos estudiantes tuvieron un papel pasivo y contemplativo durante la discusión. Puedo afirmar, sin embargo, que quienes participaron contaron con una nueva forma de valorar la literatura, en particular el cuento y el autor estudiados. Varias de

las participaciones consistían en una reafirmación de algunas aclaraciones de mi parte, ello demuestra un adecuado aprendizaje. Algo que debo agregar es que esta pregunta me hace valorar la recapitulación o resumen al final de la clase y hacer algunas preguntas dirigidas, ya que sería un indicador objetivo del nivel de aprendizaje adquirido por los estudiantes.

## Síntesis y agrupamiento de metatextos del docente A

### - Propósito del acto educativo

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación es un espacio en el que tienen cabida los deseos, aspiraciones, la imaginación y la creatividad.</li> <li>- La educación, a través del conocimiento, transforma la vida de las personas.</li> <li>- La educación aporta progresivamente nuevos conocimientos y habilidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación es un espacio en el que tienen cabida los deseos, aspiraciones, la imaginación y la creatividad.</li> <li>- El salón de clases es un espacio para algo más que el contenido de la clase.</li> <li>- La escuela y, por tanto, la labor del docente es un lugar para que los alumnos obtengan la confianza de que puede lograr cualquier objetivo que se propongan en la vida.</li> <li>- La escuela debe ser un lugar que ayude a los alumnos a convertirse en personas que desarrollen todo su potencial y alcancen distintas metas en su vida.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El salón de clases es un espacio para algo más que el contenido de la clase.</li> <li>- La escuela y, por tanto, la labor del docente es un lugar para que los alumnos obtengan la confianza de que puede lograr cualquier objetivo que se propongan en la vida.</li> <li>- La escuela debe ser un lugar que ayude a los alumnos a convertirse en personas que desarrollen todo su potencial y alcancen distintas metas en su vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación, a través del conocimiento, transforma la vida de las personas.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La guía principal para los propósitos de la clase son los objetivos de un plan de asignatura.</li> <li>- Los estudiantes pueden aprender que los contenidos de una asignatura tienen una utilidad más allá de lo que proponen los planes de asignatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación aporta progresivamente nuevos conocimientos y habilidades.</li> <li>- La guía principal para los propósitos de la clase son los objetivos de un plan de asignatura.</li> <li>- Los estudiantes pueden aprender que los contenidos de una asignatura tienen una utilidad más allá de lo que proponen los planes de asignatura.</li> </ul>



- Aprendizaje

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b> Consiste en adquirir nuevos conocimientos y habilidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consiste en adquirir nuevos conocimientos y habilidades.</li> <li>-- Los estudiantes pueden aprender que los contenidos de una asignatura tienen una utilidad más allá de lo que proponen los planes de asignatura.</li> <li>- El aprendizaje de un estudiante es dirigido por objetivos enfocados en comprender aspectos teóricos.</li> <li>- Un logro de los alumnos es comprender los contenidos que son parte de los objetivos de una asignatura.</li> <li>- Es necesaria que los alumnos participen exponiendo ideas que evidencien la comprensión del contenido de la asignatura.</li> <li>- Es posible saber si los estudiantes han aprendido cuando estos se integran a los diálogos iniciados por los docentes. Además, el alumno que participa es un alumno que no ha aprendido.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b> - El maestro debe ser alguien que descubre las capacidades de un estudiante para que este tenga confianza en sí mismo y sea capaz de desarrollarlas.</p>	
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIÓN:</b> - Los estudiantes pueden aprender que los contenidos de una asignatura tienen una utilidad más allá de lo que proponen los planes de asignatura. - El aprendizaje de un estudiante es dirigido por objetivos enfocados en comprender aspectos teóricos. - Un logro de los alumnos es comprender los contenidos que son parte de los objetivos de una asignatura. - Es necesaria que los alumnos participen exponiendo ideas que evidencien la comprensión del contenido de la asignatura. - Es posible saber si los estudiantes han aprendido cuando estos se integran a los diálogos iniciados por los docentes. Además, el alumno que participa es un alumno que no ha aprendido.</p>	

**Conocimiento y su elaboración**

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b> - El conocimiento transforma la vida de las personas. - El conocimiento es externo a las personas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El conocimiento transforma la vida de las personas.</li> <li>- El conocimiento es externo a las personas.</li> <li>- Los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje de un contenido si leen más materiales teóricos sobre un contenido.</li> <li>- Muchas veces los estudiantes no son capaces de comprender por sí mismos los contenidos de la asignatura.</li> <li>- Discusiones, debates, conversatorios y paneles son estrategias para lograr que los estudiantes profundicen en los contenidos de las asignaturas.</li> <li>- Las estrategias efectivas son aquellas que permiten que los estudiantes integren su análisis y el conocimiento que han investigado de manera independiente.</li> <li>- El docente debe presentar las ideas que servirán de base para el análisis de los estudiantes.</li> </ul>

<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- - Los alumnos deben guiar las clases, y, por tanto, su aprendizaje.</li> <li>- Los estudiantes pueden desarrollar la interpretación autónoma de textos que se deben estudiar en las clases.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- - Los alumnos deben guiar las clases, y, por tanto, su aprendizaje.</li> <li>- Los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje de un contenido si leen más materiales teóricos sobre un contenido.</li> <li>- Muchas veces los estudiantes no son capaces de comprender por sí mismos los contenidos de la asignatura.</li> <li>- Discusiones, debates, conversatorios y paneles son estrategias para lograr que los estudiantes profundicen en los contenidos de las asignaturas.</li> <li>- Los estudiantes pueden desarrollar la interpretación autónoma de textos que se deben estudiar en las clases.</li> <li>- Las estrategias efectivas son aquellas que permiten que los estudiantes integren su análisis y el conocimiento que han investigado de manera independiente.</li> <li>- El docente debe presentar las ideas que servirán de base para el análisis de los estudiantes.</li> </ul>	

**- Rol del alumno**

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <p>El alumno aceptará con poca o nula resistencia todo lo que el maestro le desee enseñar. Por tanto, el estudiante no aporta en la construcción de su conocimiento, y para aprender necesita ineludiblemente del maestro.</p> <p>La meta del estudiante es adquirir conocimientos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno aceptará con poca o nula resistencia todo lo que el maestro le desee enseñar. Por tanto, el estudiante no aporta en la construcción de su conocimiento, y para aprender necesita ineludiblemente del maestro.</li> <li>- El maestro es quien elige que aprendizaje desarrollar y el alumno tiene que aceptar sin protestas estos aprendizajes.</li> <li>- Los estudiantes deben aceptar gustosos los aprendizajes que los docentes desean desarrollar.</li> <li>- El alumno debe tener confianza en su maestro para lograr metas en la escuela y fuera de esta.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un logro de los estudiantes ser el mejor de su promoción.</li> <li>- El maestro es quien elige que aprendizaje desarrollar y el alumno tiene que aceptar sin protestas estos aprendizajes.</li> <li>- Los estudiantes deben aceptar gustosos los aprendizajes que los docentes desean desarrollar.</li> </ul>	<p>La meta del estudiante es adquirir conocimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es necesario que los alumnos participen exponiendo ideas que evidencien la comprensión del contenido de la asignatura.</li> <li>- Los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje de un contenido si leen más materiales teóricos sobre un contenido.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno debe tener confianza en su maestro para lograr metas en la escuela y fuera de esta.</li> <li>- Un alumno que aprovecha la escuela es uno creativo y soñador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un alumno que aprovecha la escuela es uno creativo y soñador.</li> <li>- Los alumnos deben ser los protagonistas de la clase.</li> <li>- Los alumnos deben plantear actividades que les permitan guiar su aprendizaje.</li> <li>- Los alumnos deben guiar las clases, y, por tanto, su aprendizaje.</li> <li>- Las clases en las que el docente es el protagonista deben cambiar por clases en la que los alumnos participen más.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos deben ser los protagonistas de la clase.</li> <li>- Los alumnos deben plantear actividades que les permitan guiar su aprendizaje.</li> <li>- Los alumnos deben guiar las clases, y, por tanto, su aprendizaje.</li> <li>- Es necesario que los alumnos participen exponiendo ideas que evidencien la comprensión del contenido de la asignatura.</li> <li>- Los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje de un contenido si leen más materiales teóricos sobre un contenido.</li> <li>- Los estudiantes pueden desarrollar la interpretación autónoma de textos que se deben estudiar en las clases.</li> <li>- Las clases en las que el docente es el protagonista deben cambiar por clases en la que los alumnos participen más.</li> </ul>	

**- Rol del maestro**

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro es el más privilegiado para comprender el conocimiento.</li> <li>- Él dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>- Él determina los aprendizajes de los estudiantes.</li> <li>- La escuela y, por tanto, la labor del docente es un lugar para que los alumnos obtengan la confianza de que puede lograr cualquier objetivo que se propongan en la vida.</li> <li>- Los docentes tienen que establecer vínculos con sus estudiantes y, además, deben conocer qué tipo de persona es.</li> <li>- La juventud (lo no tradicional) la creatividad y la pasión por algo son elementos que un docente debe tener.</li> <li>- Un docente debe ganarse la confianza de sus estudiantes mostrándose como una persona que les muestra sus intereses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro es el más privilegiado para comprender el conocimiento.</li> <li>- Él dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>- Él determina los aprendizajes de los estudiantes.</li> <li>-- Un docente puede presentar de manera visual las ideas para que los estudiantes puedan participar satisfactoriamente en los diálogos que el docente propone.</li> <li>- El docente debe presentar las ideas que servirán de base para el análisis de los estudiantes</li> <li>La labor del docente es un lugar para que los alumnos obtengan la confianza de que puede lograr cualquier objetivo que se propongan en la vida.</li> <li>- La juventud (lo no tradicional) la creatividad y la pasión por algo son elementos que un docente debe tener</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro debe ser alguien que descubre las capacidades de un estudiante para que este tenga confianza en sí mismo y sea capaz de desarrollarlas.</li> <li>- Un docente debe lograr tanto que sus alumnos terminen con excelencia su paso por la escuela como ayudarlos a que alcancen metas profesionales.</li> <li>- Un maestro debe conocer el estado de ánimo de sus estudiantes ya que este influye en su desempeño académico.</li> <li>- Es deber de los docentes asegurar que sus estudiantes encuentren satisfacción en aquello que dedicarán sus vidas.</li> <li>- Un docente debe procurar que sus estudiantes alcancen sus metas en la vida, para ello debe realizar acciones para ayudarlos, además debe motivarlos, darles consejo.</li> </ul>	<p>Los docentes tienen que establecer vínculos con sus estudiantes y, además, deben conocer qué tipo de persona es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un docente debe ganarse la confianza de sus estudiantes mostrándose como una persona que les muestra sus intereses.</li> <li>- Un docente debe lograr tanto que sus alumnos terminen con excelencia su paso por la escuela como ayudarlos a que alcancen metas profesionales.</li> <li>- Un maestro debe conocer el estado de ánimo de sus estudiantes ya que este influye en su desempeño académico.</li> <li>- Es deber de los docentes asegurar que sus estudiantes encuentren satisfacción en aquello que dedicarán sus vidas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es posible ir más allá de las metas propuestas en los planes de asignatura para desarrollar habilidades en los estudiantes.</li> <li>- Un docente puede presentar de manera visual las ideas para que los estudiantes puedan participar satisfactoriamente en los diálogos que el docente propone.</li> <li>- No lograr generar el diálogo con y de los estudiantes es un fallo en el rol docente.</li> <li>- El docente debe presentar las ideas que servirán de base para el análisis de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un docente debe procurar que sus estudiantes alcancen sus metas en la vida, para ello debe realizar acciones para ayudarlos, además debe motivarlos, darles consejo.</li> <li>- Es posible ir más allá de las metas propuestas en los planes de asignatura para desarrollar habilidades en los estudiantes.</li> <li>- No lograr generar el diálogo con y de los estudiantes es un fallo en el rol docente.</li> </ul>

**- Metodología**

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b> Los métodos deben surgir de los problemas y retos que se le presenten al docente.</p>	<p>Los métodos deben surgir de los problemas y retos que se le presenten al docente.</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicología del aprendizaje, didáctica, metodología están cargados de tecnicismos y abstracciones que no se vinculan con la verdadera práctica en el aula.</li> <li>- No se produce aprendizaje o actitudes favorables en la escuela aplicando una enseñanza basada en el castigo, el regaño, los ceros en conducta y la poca confianza en sus posibilidades expresivas.</li> <li>- Hablar de asuntos que el docente considera más interesantes que los contenidos de la clase es una manera de acercarse a los estudiantes.</li> <li>- El salón de clases es un espacio para algo más que el contenido de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicología del aprendizaje, didáctica, metodología están cargados de tecnicismos y abstracciones que no se vinculan con la verdadera práctica en el aula.</li> <li>- No se produce aprendizaje o actitudes favorables en la escuela aplicando una enseñanza basada en el castigo, el regaño, los ceros en conducta y la poca confianza en sus posibilidades expresivas.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- La juventud (lo no tradicional) la creatividad y la pasión por algo son elementos que un docente debe tener.</li> <li>- El docente debe ganarse la confianza de los estudiantes para que estos no tengan problemas de conducta o de notas.</li> <li>- Al alumno que se le permite desarrollar lo que le gusta o apasiona en la escuela no tendrá problemas de conducta o de notas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar de asuntos que el docente considera más interesantes que los contenidos de la clase es una manera de acercarse a los estudiantes.</li> <li>- El salón de clases es un espacio para algo más que el contenido de la clase.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La juventud (lo no tradicional) la creatividad y la pasión por algo son elementos que un docente debe tener.</li> <li>- El docente debe ganarse la confianza de los estudiantes para que estos no tengan problemas de conducta o de notas.</li> <li>- Al alumno que se le permite desarrollar lo que le gusta o apasiona en la escuela no tendrá problemas de conducta o de notas</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El diálogo es una estrategia para lograr mejor comprensión de los contenidos de la asignatura.</li> <li>- Los alumnos deben plantear actividades que les permitan guiar su aprendizaje.</li> <li>- Actividades como discusiones, debates, conversatorios y paneles se realizan bajo la guía del docente.</li> <li>- Discusiones, debates, conversatorios y paneles son estrategias para lograr que los estudiantes profundicen en los contenidos de las asignaturas.</li> <li>- Las clases en las que el docente es el protagonista deben cambiar por clases en la que los alumnos participen más.</li> <li>- Las estrategias efectivas son aquellas que permiten que los estudiantes integren su análisis y el conocimiento que han investigado de manera independiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El diálogo es una estrategia para lograr mejor comprensión de los contenidos de la asignatura.</li> <li>- Actividades como discusiones, debates, conversatorios y paneles se realizan bajo la guía del docente.</li> <li>- Discusiones, debates, conversatorios y paneles son estrategias para lograr que los estudiantes profundicen en los contenidos de las asignaturas.</li> <li>- Las estrategias efectivas son aquellas que permiten que los estudiantes integren su análisis y el conocimiento que han investigado de manera independiente.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos deben plantear actividades que les permitan guiar su aprendizaje.</li> <li>-- Las clases en las que el docente es el protagonista deben cambiar por clases en la que los alumnos participen más.</li> </ul>

**- Relación maestro-estudiante**

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumno y maestro deben de poner de su parte para que una relación armónica surja de la unión entre ellos”. Desde esta óptica habría negociación de lo que se estudiará en el aula de clase.</li> <li>- El docente es el responsable del aprendizaje, y por ello el estudiante para aprender debe seguir las orientaciones del maestro. La relación es claramente de subordinación del alumno hacia el docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumno y maestro deben de poner de su parte para que una relación armónica surja de la unión entre ellos”. Desde esta óptica habría negociación de lo que se estudiará en el aula de clase.</li> <li>- El docente es el responsable del aprendizaje, y por ello el estudiante para aprender debe seguir las orientaciones del maestro. La relación es claramente de subordinación del alumno hacia el docente.</li> <li>- El maestro es quien elige que aprendizaje desarrollar y el alumno tiene que aceptar sin protestas estos aprendizajes.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <p>Los docentes tienen que establecer vínculos con sus estudiantes y, además, deben conocer qué tipo de persona es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un docente debe ganarse la confianza de sus estudiantes mostrándose como una persona que les muestra sus intereses.</li> <li>- Los maestros pueden ser vistos como un compañero más del salón de clase, pero su autoridad no debe ser quebrantada.</li> <li>- El maestro es quien elige que aprendizaje desarrollar y el alumno tiene que aceptar sin protestas estos aprendizajes.</li> <li>- Los alumnos no deben faltarle el respeto a sus maestros. Los estudiantes deben respetar la autoridad de sus docentes.</li> </ul>	<p>Los docentes tienen que establecer vínculos con sus estudiantes y, además, deben conocer qué tipo de persona es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un docente debe ganarse la confianza de sus estudiantes mostrándose como una persona que les muestra sus intereses.</li> <li>- Los maestros pueden ser vistos como un compañero más del salón de clase, pero su autoridad no debe ser quebrantada.</li> <li>- El maestro es quien elige que aprendizaje desarrollar y el alumno tiene que aceptar sin protestas estos aprendizajes.</li> <li>- La confianza es el elemento principal que debe guiar la relación maestro-estudiante.</li> <li>- Un docente debe lograr que sus alumnos participen y que no tengan temor de dar sus opiniones y puntos de vista sobre el tema tratado.</li> <li>- Un docente debe generar confianza para que sus estudiantes participen en la clase.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La confianza es el elemento principal que debe guiar la relación maestro-estudiante.</li> <li>- Un docente debe lograr que sus alumnos participen y que no tengan temor de dar sus opiniones y puntos de vista sobre el tema tratado.</li> <li>- Un docente debe generar confianza para que sus estudiantes participen en la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La confianza es el elemento principal que debe guiar la relación maestro-estudiante.</li> <li>- Un docente debe lograr que sus alumnos participen y que no tengan temor de dar sus opiniones y puntos de vista sobre el tema tratado.</li> <li>- Un docente debe generar confianza para que sus estudiantes participen en la clase.</li> <li>- Los alumnos no deben faltarle el respeto a sus maestros. Los estudiantes deben respetar la autoridad de sus docentes.</li> </ul>

**- Evaluación**

Metatextos por instrumentos	Metatextos agrupados y sintetizados
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <p>La evaluación se centra en la eficacia del maestro para lograr que el estudiante aprenda.</p>	<p>-La evaluación se centra en la eficacia del maestro para lograr que el estudiante aprenda.</p> <p>. - El docente debe ganarse la confianza de los estudiantes para que estos no tengan problemas de conducta o de notas.</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un logro de los estudiantes ser el mejor de su promoción.</li> <li>- El docente debe ganarse la confianza de los estudiantes para que estos no tengan problemas de conducta o de notas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación consiste en comprobar que los estudiantes cumplen con las tareas asignadas, así como constatar que comprenden adecuadamente los temas.</li> <li>- La evaluación puede hacerse a sus estudiantes que expresen sus ideas sobre un determinado tema.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación consiste en comprobar que los estudiantes cumplen con las tareas asignadas, así como constatar que comprenden adecuadamente los temas.</li> <li>- La evaluación puede hacerse a sus estudiantes que expresen sus ideas sobre un determinado tema.</li> <li>- Es posible saber si los estudiantes han aprendido cuando estos se integran a los diálogos iniciados por los docentes. Además, el alumno que participa es un alumno que no ha aprendido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación puede hacerse a sus estudiantes que expresen sus ideas sobre un determinado tema.</li> <li>- Es posible saber si los estudiantes han aprendido cuando estos se integran a los diálogos iniciados por los docentes. Además, el alumno que participa es un alumno que no ha aprendido.</li> <li>- La evaluación puede hacerse a sus estudiantes que expresen sus ideas sobre un determinado tema.</li> </ul>

**- Recursos**

Metatexto de las ideas del docente
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un docente puede presentar de manera visual las ideas para que los estudiantes puedan participar satisfactoriamente en los diálogos que el docente propone.</li> <li>- La función de los recursos es presentar las ideas que deben guiar el diálogo de la clase.</li> </ul>

## Síntesis y agrupamiento del docente B

### - Propósito del acto educativo

Metatextos por instrumentos	Metatextos agrupados y sintetizados
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <p>La educación debe crear aprendizajes que sean útiles en la vida de las personas, para ello es necesario partir de las necesidades de las personas para que los conocimientos transmitidos realmente se conviertan en mejoras para su vida.</p>	<p>- La educación debe crear aprendizajes que sean útiles en la vida de las personas, para ello es necesario partir de las necesidades de las personas para que los conocimientos transmitidos realmente se conviertan en mejoras para su vida.</p> <p>- Yo [docente b] preparo a mis estudiantes para que estudien una carrera profesional y se gradúen con los conocimientos necesarios para ser excelentes profesionales.</p> <p>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <p>Yo [docente b] preparo a mis estudiantes para que estudien una carrera profesional y se gradúen con los conocimientos necesarios para ser excelentes profesionales.</p>	
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIÓN:</b></p> <p>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte.</p>	

### - Aprendizaje

Metatextos por instrumentos	Metatextos agrupados y sintetizados
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <p>- El aprendizaje es lo que el alumno construye a partir del conocimiento, habilidades y actitudes que le comparten en la escuela.</p> <p>- Dicho aprendizaje se empleará para alcanzar bienestar material.</p>	<p>- El aprendizaje es lo que el alumno construye a partir del conocimiento, habilidades y actitudes que le comparten en la escuela.</p> <p>- Adquirir conocimientos, desarrollar una capacidad como la investigación, tener seguridad al exponer un tema y un puntaje altos son señas de aprendizaje.</p> <p>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte.</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <p>Adquirir conocimientos, desarrollar una capacidad como la investigación, tener seguridad al exponer un tema y un puntaje altos son señas de aprendizaje.</p>	



<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte.</li> <li>- Los docentes deben orientar guías de estudio que permitan el aprendizaje de las teorías de los cursos.</li> <li>- Observar la resolución de ejercicios es una manera para adquirir dicha habilidad.</li> <li>- Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos.</li> <li>- Un alumno aplicado es aquel que realiza las tareas orientadas por el docente para lograr su aprendizaje, entre estas, leer los materiales orientados por su maestro.</li> <li>- Los estudiantes deben responder las guías para aprender. Estas guías son un medio para que procuren comprender distintos aspectos teóricos seleccionados por el docente por su importancia.</li> <li>- Un alumno debe leer los materiales teóricos de las asignaturas para asegurar un mejor aprendizaje.</li> <li>- Un estudiante alcanza un aprendizaje satisfactorio si comprende la teoría de los materiales de estudio.</li> <li>- Es un deber del estudiante apropiarse de los conocimientos teóricos de una asignatura.</li> <li>- La participación de un estudiante debe mostrar su correcto aprendizaje de los contenidos de una asignatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos.</li> </ul>
--	---

- Conocimiento y su elaboración

Metatextos por instrumentos	Metatextos agrupados y sintetizados
- El conocimiento es el elemento que el estudiante debe adquirir como resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, y que debe emplear para alcanzar bienestar material.	El conocimiento es el elemento que el estudiante debe adquirir como resultado del proceso enseñanza-aprendizaje.

<p>- El conocimiento es un producto que ya llega previamente construido al estudiante.</p>	<p>Adquirir conocimientos es desarrollar una capacidad como la investigación y tener seguridad al exponer un tema.</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <p>- Adquirir conocimientos, desarrollar una capacidad como la investigación, tener seguridad al exponer un tema y un puntaje altos son señas de aprendizaje.</p> <p>- Yo [docente b] preparo a mis estudiantes para que estudien una carrera profesional y se gradúen con los conocimientos necesarios para ser excelentes profesionales.</p>	<p>Yo [docente b] preparo a mis estudiantes para que estudien una carrera profesional y se gradúen con los conocimientos necesarios para ser excelentes profesionales.</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <p>- La socialización permite el intercambio de conocimiento entre los alumnos.</p> <p>- Cuando los estudiantes no comprenden por sí mismos un material teórico, el docente debe aclarar las dudas.</p> <p>- la resolución de ejercicios es una manera para adquirir dicha habilidad.</p> <p>- Un alumno aplicado es aquel que realiza las tareas orientadas por el docente para lograr su aprendizaje, entre estas, leer los materiales orientados por su maestro.</p> <p>- Un alumno debe leer los materiales teóricos de las asignaturas para asegurar un mejor aprendizaje.</p>	<p>- La socialización permite el intercambio de conocimiento entre los alumnos.</p> <p>- Cuando los estudiantes no comprenden por sí mismos un material teórico, el docente debe aclarar las dudas.</p> <p>- La resolución de guías de ejercicios es una manera para adquirir habilidades prácticas en una asignatura.</p> <p>- Es imprescindible que los alumnos lean y comprendan los materiales teóricos orientados para alcanzar un aprendizaje efectivo.</p> <p>- Los alumnos son capaces de aprender de manera autónoma los contenidos de una asignatura si tiene acceso al material teórico adecuado.</p>

- ROL DEL ALUMNO

<p>Metatextos por instrumentos</p>	<p>Metatextos agrupados y sintetizados</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <p>- El alumno elige el conocimiento que le será más útil.</p> <p>- Los estudiantes no tienen la posibilidad de crear nuevos conocimientos o habilidades, deben conformarse con aquellos que se les transmite en la escuela.</p>	<p>- El alumno elige el conocimiento que le será más útil.</p> <p>- Los estudiantes no tienen la posibilidad de crear nuevos conocimientos o habilidades, deben conformarse con aquellos que se les transmite en la escuela.</p>

<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un puntaje alto y seguridad al exponer un tema son señas de aprendizaje en los estudiantes.</li> <li>- La perseverancia es una cualidad necesaria en los estudiantes.</li> <li>- Los alumnos son capaces de aprender de manera autónoma todos los contenidos para un examen con solo tener acceso al material adecuado.</li> <li>- Si los estudiantes reprueban una prueba para la que deben aprender todos los contenidos de manera autónoma, es por negligencia o pereza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes tienen la obligación realizar las tareas que el docente orienta.</li> <li>- Los estudiantes deben dar su mejor esfuerzo por alcanzar un puntaje alto.</li> <li>- Los estudiantes deben dar su mejor esfuerzo para exponer con seguridad un contenido de la clase.</li> <li>- Los estudiantes deben leer los materiales de lectura orientados por los docentes.</li> <li>- Los estudiantes deben responder las guías para aprender. Estas guías son un medio para que procuren comprender distintos aspectos teóricos seleccionados por el docente por su importancia.</li> <li>- Si los estudiantes reprueban una prueba para la que deben aprender todos los contenidos de manera autónoma, es por negligencia o pereza.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes deben orientar guías de estudio que permitan el aprendizaje de las teorías de los cursos.</li> <li>- Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos.</li> <li>- Un alumno aplicado es aquel que realiza las tareas orientadas por el docente para lograr su aprendizaje, entre estas, leer los materiales orientados por su maestro.</li> <li>- Los estudiantes deben responder las guías para aprender. Estas guías son un medio para que procuren comprender distintos aspectos teóricos seleccionados por el docente por su importancia.</li> <li>- Los estudiantes deben leer los materiales orientados por el docente para hacer aportaciones que hagan que las clases progresen.</li> <li>- Un alumno debe leer los materiales teóricos de las asignaturas para asegurar un mejor aprendizaje.</li> <li>- Los estudiantes tienen la obligación realizar las tareas que el docente orienta.</li> </ul>	<p>Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos.</p>

- ROL DEL MAESTRO

Metatextos por instrumentos	Metatextos agrupados y sintetizados
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro debe hacer atractivo el conocimiento para el estudiante. Él no necesariamente crea conocimiento, solo es un promotor y proveedor de este.</li> <li>- Él está al servicio de las necesidades de aprendizaje del alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro debe hacer atractivo el conocimiento para el estudiante.</li> <li>- Él está al servicio de las necesidades de aprendizaje del alumno.</li> <li>- Es parte de las obligaciones de los maestros ayudar a los alumnos a cumplir sus metas.</li> <li>- La meta de los docentes y del proceso enseñanza aprendizaje en la universidad es dar conocimiento a los estudiantes que posteriormente apliquen en su desempeño laboral</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es parte de las obligaciones de los maestros ayudar a los alumnos a cumplir sus metas.</li> <li>- Los alumnos son capaces de aprender de manera autónoma todos los contenidos para un examen con solo tener acceso al material adecuado proporcionado por el docente.</li> <li>- Los alumnos le piden ayuda a un profesor si este ha demostrado manejo de conocimiento, metodología o ambas.</li> <li>- Los maestros tienen que buscar recursos, más allá de la enseñanza, para ayudar a que sus alumnos cumplan sus metas.</li> <li>- La meta de los docentes y del proceso enseñanza aprendizaje en la universidad es dar conocimiento a los estudiantes que posteriormente apliquen en su desempeño laboral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Él no necesariamente crea conocimiento, solo es un promotor y proveedor de este.</li> <li>- El docente debe proporcionar materiales teóricos que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte.</li> <li>- Cuando los estudiantes no comprenden por sí mismos un material teórico, el docente debe aclarar las dudas.</li> <li>- Los docentes deben orientar guías de estudio que permitan el aprendizaje de las teorías de los cursos.</li> <li>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes lean los materiales orientados y llevarlos a que solucionen ejercicios.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes comprendan adecuadamente los conocimientos teórico-prácticos que son parte del plan de las asignaturas que imparte.</li> <li>- Cuando los estudiantes no comprenden por sí mismos un material teórico, el docente debe aclarar las dudas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente es quien conoce mejor los contenidos y su labor es compartir este conocimiento con los estudiantes.</li> <li>- Una manera de comprobar el aprendizaje es orientar la realización de ejercicios que demuestren el dominio de la teoría.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes deben orientar guías de estudio que permitan el aprendizaje de las teorías de los cursos.</li> <li>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes lean los materiales orientados y llevarlos a que solucionen ejercicios.</li> <li>- El docente es quien conocer mejor los contenidos y su labor es compartir este conocimiento con los estudiantes.</li> <li>- Un maestro debe diseñar más de una estrategia que asegure el aprendizaje correcto de los conocimientos de una asignatura.</li> <li>- Una manera de comprobar el aprendizaje es orientar la realización de ejercicios que demuestren el dominio de la teoría.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un maestro debe diseñar más de una estrategia que asegure el aprendizaje correcto de los conocimientos de una asignatura.</li> </ul> <p>asignaturas que imparte</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros tienen que buscar recursos, más allá de la enseñanza, para ayudar a que sus alumnos cumplan sus metas.</li> </ul>
---	--

- METODOLOGÍA

Metatextos por instrumentos	Metatextos agrupados y sintetizados
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <p>La metodología tiene como meta que estudiantes conozcan los atributos y ventajas de los conocimientos y elijan los que les sean más útiles.</p>	<p>La metodología tiene como meta que estudiantes conozcan los atributos y ventajas de los conocimientos y elijan los que les sean más útiles</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos son capaces de aprender de manera autónoma todos los contenidos para un examen con solo tener acceso al material adecuado proporcionado por el docente.</li> <li>- Proponer variados ejercicios y evaluaciones es una buena metodología.</li> <li>- Algunos maestros aplican el maltrato como forma de corrección, y esta forma de enseñanza y relación con el alumno no es correcta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos maestros aplican el maltrato como forma de corrección, y esta forma de enseñanza y relación con el alumno no es correcta.</li> <li>- Las metodologías autoritarias y acompañadas de la falta de tacto no contribuyen a formar a las personas</li> <li>- Los estudiantes deben responder las guías para aprender. Estas guías son un medio para que procuren comprender distintos aspectos teóricos seleccionados por el docente por su importancia.</li> <li>- Se debe asegurar el acceso al material teórico adecuado que asegure el aprendizaje.</li> <li>- Proponer variados ejercicios y evaluaciones es una buena metodología.</li> <li>- Observar la resolución de ejercicios es una manera para adquirir dicha habilidad.</li> </ul>

<p>- Las metodologías autoritarias y acompañadas de la falta de tacto no contribuyen a formar a las personas</p>	<p>- Las exposiciones de los estudiantes es una buena manera, no solo para que los expositores demuestren el conocimiento adquirido, sino también para que los compañeros entiendan mejor lo expuesto.</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La socialización permite el intercambio de conocimiento entre los alumnos</li> <li>- Observar la resolución de ejercicios es una manera para adquirir dicha habilidad.</li> <li>- Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos.</li> <li>- Un maestro debe lograr que sus estudiantes lean los materiales orientados y llevarlos a que solucionen ejercicios.</li> <li>- Los estudiantes deben responder las guías para aprender. Estas guías son un medio para que procuren comprender distintos aspectos teóricos seleccionados por el docente por su importancia.</li> <li>- Todos los participantes de la clase (alumnos y maestro) deben desarrollar el contenido de la asignatura.</li> <li>- Un maestro debe diseñar más de una estrategia que asegure el aprendizaje correcto de los conocimientos de una asignatura.</li> <li>- Una adecuada manera de aprender contenidos prácticos es estudiar de manera independiente la teoría y luego ejercitarla en la pizarra o en guías de trabajo independiente</li> <li>- El aspecto lúdico ayuda a aminorar el efecto de aburrimiento de los contenidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una adecuada manera de aprender contenidos prácticos es estudiar de manera independiente la teoría y luego ejercitarla en la pizarra o en guías de trabajo independiente</li> </ul> <hr/> <p>- La socialización permite el intercambio de conocimiento entre los alumnos</p> <hr/> <p>- Todos los participantes de la clase (alumnos y maestro) deben desarrollar el contenido de la asignatura.</p> <hr/> <p>- El aspecto lúdico ayuda a aminorar el efecto de aburrimiento de los contenidos.</p>

<p>- Las exposiciones de los estudiantes es una buena manera, no solo para que los expositores demuestren el conocimiento adquirido, sino también para que los compañeros entiendan mejor lo expuesto.</p>	
--	--

- Relación maestro-estudiante

Metatextos por instrumentos	Metatextos agrupados y sintetizados
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En esta relación a quien se debe satisfacer es al estudiante. El maestro está al servicio del alumno.</li> <li>- No hay una jerarquía mayor o autoridad asignada al maestro. Además, no hay obligación del alumno de aceptar todo lo que el maestro le ofrece.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En esta relación a quien se debe satisfacer es al estudiante. El maestro está al servicio del alumno. - No hay una jerarquía mayor o autoridad asignada al maestro. Además, no hay obligación del alumno de aceptar todo lo que el maestro le ofrece.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p>	<p>Un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar una cercanía con ellos, de tal manera que lo consideren un amigo.</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar una cercanía con ellos, de tal manera que lo consideren un amigo.</li> <li>- Todos los participantes de la clase (alumnos y maestro) deben desarrollar el contenido de la asignatura.</li> <li>- Una buena interacción maestro-estudiantes demanda que estos participen de actividades que el maestro propone para que ellos alcancen su aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar una cercanía con ellos, de tal manera que lo consideren un amigo.</li> <li>- Todos los participantes de la clase (alumnos y maestro) deben desarrollar el contenido de la asignatura.</li> <li>- Una buena interacción maestro-estudiantes demanda que estos participen de actividades que el maestro propone para que ellos alcancen su aprendizaje.</li> </ul>

- Evaluación

Metatextos por instrumentos	Metatextos agrupados y sintetizados
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación valora la calidad de los conocimientos y habilidades que se desean transmitir.</li> <li>- Además, se evalúa cantidad la de conocimiento que el estudiante posee, si lo ha aprendido de manera satisfactoria y cómo lo aplicaría para beneficio de su vida.</li> </ul>	<p>La evaluación valora la calidad de los conocimientos y habilidades que se desean transmitir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Además, se evalúa cantidad la de conocimiento que el estudiante posee, si lo ha aprendido de manera satisfactoria y cómo lo aplicaría para beneficio de su vida.</li> <li>- Adquirir conocimientos, desarrollar una capacidad como la investigación, tener seguridad al exponer un tema y un puntaje altos son señas de aprendizaje.</li> <li>-- Las evaluaciones son efectivas cuando ayudan a constatar el aprendizaje de un contenido teórico.</li> <li>- Las evaluaciones individuales son útiles para comprobar que cada estudiante ha comprendido un contenido.</li> <li>- La participación de un estudiante debe mostrar su correcto aprendizaje de los contenidos de una asignatura.</li> <li>- Una manera de comprobar el aprendizaje es orientar la realización de ejercicios que demuestren el dominio de la teoría.</li> <li>- El maestro es quien diseña las actividades e instrumentos que permiten comprobar la existencia del aprendizaje.</li> <li>- El maestro es quien diseña las actividades e instrumentos que permiten comprobar la existencia del aprendizaje.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir conocimientos, desarrollar una capacidad como la investigación, tener seguridad al exponer un tema y un puntaje altos son señas de aprendizaje.</li> <li>- Los alumnos son capaces de aprender de manera autónoma todos los contenidos para un examen con solo tener acceso al material adecuado.</li> </ul>	
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las evaluaciones son efectivas cuando ayudan a constatar el aprendizaje de un contenido teórico.</li> <li>- Las evaluaciones individuales son útiles para comprobar que cada estudiante ha comprendido un contenido.</li> <li>- La participación de un estudiante debe mostrar su correcto aprendizaje de los contenidos de una asignatura.</li> <li>- Una manera de comprobar el aprendizaje es orientar la realización de ejercicios que demuestren el dominio de la teoría.</li> <li>- El maestro es quien diseña las actividades e instrumentos que permiten comprobar la existencia del aprendizaje.</li> </ul>	

- Recursos

Metatextos por instrumentos
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p>



- La pizarra es un recurso tradicional que es superado por otros recursos.
- Una adecuada manera de aprender contenidos prácticos es estudiar de manera independiente la teoría y luego ejercitarla en la pizarra o en guías de trabajo independiente

## Síntesis y agrupamiento de metatextos del docente C

### - Propósito del acto educativo

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación hace avanzar a las personas, así cada nivel del sistema educativo significa la adquisición de mayor conocimiento.</li> <li>- La educación a partir de los conocimientos crea aprendizajes que enriquecen sus experiencias de vida.</li> <li>- La educación transforma la vida de las personas.</li> </ul>	<p>La educación hace avanzar a las personas, así cada nivel del sistema educativo significa la adquisición de mayor conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un propósito del acto educativo que los alumnos comprendan la teoría presente en las asignaturas.</li> </ul> <p>Yo [docente B] facilito el aprendizaje de mis estudiantes dándoles a conocer los conocimientos disciplinares que no saben.</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener un título es una meta de los estudiantes</li> <li>- Los conocimientos impartidos deben tener utilidad en el desempeño profesional de los estudiantes.</li> <li>- El docente tiene como meta desarrollar en sus estudiantes habilidades necesarias para la vida.</li> <li>- Yo [docente B] facilito el aprendizaje de mis estudiantes dándoles a conocer los conocimientos disciplinares que no saben.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los conocimientos impartidos deben tener utilidad en el desempeño profesional de los estudiantes.</li> <li>- La educación a partir de los conocimientos crea aprendizajes que enriquecen sus experiencias de vida.</li> <li>- El docente tiene como meta desarrollar en sus estudiantes habilidades necesarias para la vida.</li> <li>- La educación transforma la vida de las personas.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un propósito del acto educativo que los alumnos comprendan la teoría presente en las asignaturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener un título es una meta de los estudiantes</li> </ul>

### - Aprendizaje

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los aprendizajes de los estudiantes, es decir las estructuras que ellos construyen, deben ser útiles para su vida.</li> <li>- Los aprendizajes son perdurables. Se aprende algo, pues, para ser recordado durante mucho tiempo.</li> <li>- El aprendizaje es una creación que él estudiante hará a partir de los conocimientos transmitidos en la escuela.</li> <li>- El aprendizaje debe ser perdurable en la vida del estudiante y hacer que esta avance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los aprendizajes de los estudiantes, es decir las estructuras que ellos construyen, deben ser útiles para su vida para hacer que esta avance.</li> <li>- Los aprendizajes son perdurables. Se aprende algo, pues, para ser recordado durante mucho tiempo.</li> <li>- El aprendizaje es diverso, cada persona aprende de manera diferente.</li> </ul>

<p>- El aprendizaje es diverso, cada persona aprende de manera diferente.</p>	
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un gran logro en el proceso enseñanza aprendizaje es dominar una destreza como la de hacer un marco teórico de manera correcta.</li> <li>- Los conocimientos impartidos deben tener utilidad en el desempeño profesional de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los conocimientos impartidos deben tener utilidad en el desempeño profesional de los estudiantes.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un propósito del docente que los alumnos comprendan la teoría presente en los textos.</li> <li>- Es necesario usar estrategias para comprobar si se están aprendiendo los contenidos.</li> <li>- Los alumnos deben adoptar comportamientos que aplicarán en su desempeño profesional.</li> <li>- Los estudiantes pueden comprender la teoría de los libros de texto solo con leerla. Si les quedan dudas, estas serán aclaradas posteriormente por el docente.</li> <li>- Un estudiante alcanza un aprendizaje satisfactorio si comprende la teoría de los materiales de estudio.</li> <li>- Un maestro debe desarrollar en los estudiantes competencias que necesitan en su futuro desarrollo profesional.</li> <li>- El aprendizaje se evidencia en la respuesta correcta o incorrecta de preguntas hechas por el docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un gran logro en el proceso enseñanza aprendizaje es dominar una destreza como la de hacer un marco teórico de manera correcta.</li> <li>- El aprendizaje es una creación que él estudiante hará a partir de los conocimientos transmitidos en la escuela.</li> <li>- Es un propósito del docente que los alumnos comprendan la teoría presente en los textos y otros materiales de estudio.</li> <li>- Es necesario usar estrategias para comprobar si se están aprendiendo los contenidos.</li> <li>- El aprendizaje se evidencia en la respuesta correcta o incorrecta de preguntas hechas por el docente.</li> <li>- Los alumnos deben adoptar comportamientos y competencias que aplicarán en su desempeño profesional.</li> </ul>

### Conocimiento y su elaboración

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <p>El conocimiento es externo a la persona. El conocimiento debe ofrecer algún tipo de beneficio para el estudiante.</p>	<p>El conocimiento es externo a la persona.</p> <p>El conocimiento debe ofrecer algún tipo de beneficio para el estudiante.</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El propósito del acto educativo es que los alumnos aprendan, por ello, es secundario si lo hacen por ellos mismos o con la ayuda del maestro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El propósito del acto educativo es que los alumnos aprendan, por ello, es secundario si lo hacen por ellos mismos o con la ayuda del maestro.</li> <li>- En las teorías de las asignatura hay aspectos muy complejos que los maestros deberán aclarar a los estudiantes.</li> </ul>

<b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b> - Los estudiantes mejoran su aprendizaje si reflexionan sobre los conocimientos que poseen. - La reflexión del estudiante se genera en sus intentos por comprender la teoría y resolver ejercicios. - En las teorías de las asignatura hay aspectos muy complejos que los maestros deberán aclarar a los estudiantes. - El trabajo en grupo permite que los estudiantes intercambien los conocimientos que cada uno ha adquirido en la lectura de materiales. - La autonomía en el estudiante se puede lograr orientando lecturas autónomas de materiales y la resolución de ejercicios sin la mediación del maestro.	- Los estudiantes mejoran su aprendizaje si reflexionan sobre los conocimientos que poseen. - La reflexión del estudiante se genera en sus intentos por comprender la teoría y resolver ejercicios.
	- El trabajo en grupo permite que los estudiantes intercambien los conocimientos que cada uno ha adquirido en la lectura de materiales.
	- La autonomía en el estudiante se puede lograr orientando lecturas autónomas de materiales y la resolución de ejercicios sin la mediación del maestro.

## - ROL DEL ALUMNO

Metatextos por instrumentos	Metatextos agrupados y sintetizados
<b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b> - El alumno es quien se encarga de su aprendizaje. - Debe aplicar su creatividad para alcanzar aprendizaje a partir del conocimiento que le comparten en la escuela.	- El alumno es quien se encarga de su aprendizaje. - Debe aplicar su creatividad para alcanzar aprendizaje a partir del conocimiento que le comparten en la escuela.
<b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b> - Obtener un título es una meta de los estudiantes - Los alumnos le piden ayuda a un profesor porque este ha demostrado manejo de conocimiento, metodología o ambas - Es positivo que un estudiante se interese por obtener más conocimientos de las disciplinas de su carrera. - Los alumnos deben demostrar dominio de conocimiento de los temas que en su trascurso académico ya les han impartido. - Los alumnos harán bien su tarea si imitan ejemplos correctos de tareas bien hechas. - Los estudiantes necesitan leer los materiales especializados para lograr un aprendizaje - Una característica positiva en los estudiantes es hacer preguntas que demuestren inquietudes.	- Es positivo que un estudiante se interese por obtener más conocimientos de las disciplinas de su carrera. - Los alumnos deben demostrar dominio de conocimiento de los temas que en su trascurso académico ya les han impartido. - Los alumnos harán bien su tarea si imitan ejemplos correctos de tareas bien hechas. - Los estudiantes necesitan leer los materiales especializados para lograr un aprendizaje - Una característica positiva en los estudiantes es hacer preguntas que demuestren inquietudes. - Los alumnos deben comprender la teoría ofrecida por un maestro y demostrar su dominio ofreciendo ejemplos ideados por ellos. - Los estudiantes deben leer los materiales orientados por el docente para hacer aportaciones que hagan que las clases progresen.

<p>- Los alumnos sobresalientes son aquellos que van más allá de lo que se enseña en cada sesión.</p>	<p>- Un alumno aprenderá si lee la teoría, aclara dudas sobre esta y la ejercita.</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos deben comprender la teoría ofrecida por un maestro y demostrar su dominio ofreciendo ejemplos ideados por ellos.</li> <li>- Los estudiantes deben leer los materiales orientados por el docente para hacer aportaciones que hagan que las clases progresen.</li> <li>- Un alumno aprenderá si lee la teoría, aclara dudas sobre esta y la ejercita.</li> <li>- Los estudiantes deben adoptar en el aula de clases actitudes que serán parte de su profesión.</li> <li>- Un estudiante alcanza un aprendizaje satisfactorio si comprende la teoría de los materiales de estudio.</li> <li>- Los estudiantes deben participar de forma voluntaria en las discusiones sobre los temas que pertenecen a un plan de asignatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes deben participar de forma voluntaria en las discusiones sobre los temas que pertenecen a un plan de asignatura.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes deben adoptar en el aula de clases actitudes que serán parte de su profesión.</li> </ul>

### - Rol del maestro

Metatextos por instrumentos	Metatextos agrupados y sintetizados
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro dirige el proceso educativo.</li> <li>- Él domina la materia que se enseña, y conoce más que sus estudiantes.</li> <li>- El maestro debe conocer el tipo de personas y grupos a los que enseñará, para adaptar su metodología.</li> <li>- El maestro debe transformar la vida de sus alumnos, y evitar que este quede expuesta a los peligros de no tener educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro dirige el proceso educativo.</li> <li>- Él domina la materia que se enseña, y conoce más que sus estudiantes.</li> <li>- Los alumnos le piden ayuda a un profesor porque este ha demostrado manejo de conocimiento, metodología o ambas.</li> <li>- El maestro necesita señalar errores para que luego los alumnos los corrijan.</li> <li>-El maestro debe presentar modelos de tareas bien hechas para desarrollar el aprendizaje a sus estudiantes.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es satisfactorio que un maestro ayude a sus alumnos a alcanzar la meta de obtener un título.</li> <li>- Los alumnos le piden ayuda a un profesor porque este ha demostrado manejo de conocimiento, metodología o ambas.</li> <li>- El maestro necesita señalar errores para que luego los alumnos los corrijan.</li> <li>- El maestro necesita señalar errores para que luego los alumnos los corrijan.</li> <li>-El maestro debe presentar modelos de tareas bien hechas para desarrollar el aprendizaje a sus estudiantes.</li> <li>- Orientar es una estrategia exitosa de enseñanza cuando los estudiantes cometen errores en su aprendizaje.</li> <li>- El docente tiene como meta desarrollar en sus estudiantes habilidades necesarias para la vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El rol de un docente es conocer mucho sobre la disciplina que imparte, elaborar clases prácticas y corregir errores de los alumnos.</li> <li>- Yo [docente B] facilito el aprendizaje de mis estudiantes dándoles a conocer los conocimientos disciplinares que no saben y desarrollando habilidades a través de explicaciones, materiales de lectura y corrección de ejercicios.</li> <li>- Un docente debe tener en cuenta que hay teoría muy difícil para los alumnos, por ello debe simplificarla y hacerla concreta mediante ejemplos.</li> <li>- El docente debe resumir la información y transformarla a esquemas visuales</li> <li>- El maestro debe conocer el tipo de personas y grupos a los que enseñará, para adaptar su metodología.</li> </ul>

<p>- El rol de un docente es conocer mucho sobre la disciplina que imparte, elaborar clases prácticas y corregir errores de los alumnos.</p> <p>Un docente es alguien que dota de habilidades para la vida a sus estudiantes, que es muy culta, que es amable, que conoce mucho sobre los contenidos que enseña y que sabe diseñar instrumentos que desarrollen el aprendizaje en los estudiantes.</p> <p>- Yo [docente B] facilito el aprendizaje de mis estudiantes dándoles a conocer los conocimientos disciplinares que no saben y desarrollando habilidades a través de explicaciones, materiales de lectura y corrección de ejercicios</p>	
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <p>- Un docente debe tener en cuenta que hay teoría muy difícil para los alumnos, por ello debe simplificarla y hacerla concreta mediante ejemplos.</p> <p>- Es un propósito de los docentes que los alumnos comprendan la teoría presente en los textos.</p> <p>- Un maestro debe desarrollar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.</p> <p>- El trabajo colectivo ayuda a desarrollar el aprendizaje autónomo en los estudiantes.</p> <p>- Un docente debe buscar las mejores estrategias para comprobar de la mejor manera la comprensión y aplicación de la teoría estudiada.</p> <p>- Un docente, además de aportar conocimientos a los estudiantes para su desempeño profesional, también les debe fomentar comportamientos que igualmente aplicarán en su profesión.</p> <p>- Un maestro debe desarrollar en los estudiantes competencias que necesitan en su futuro desarrollo profesional.</p> <p>- El docente debe resumir la información y transformarla a esquemas visuales.</p> <p>- En las teorías de las asignaturas hay aspectos muy complejos que los maestros deberán aclarar a los estudiantes.</p>	<p>- Es satisfactorio que un maestro ayude a sus alumnos a alcanzar la meta de obtener un título.</p> <p>- El docente tiene como meta desarrollar en sus estudiantes habilidades necesarias para la vida.</p> <p>Un docente, además de aportar conocimientos y competencias a los estudiantes para su desempeño profesional, también les debe fomentar comportamientos que igualmente aplicarán en su profesión.</p> <p>Un docente es alguien que es amable.</p> <p>- Un docente es alguien que sabe diseñar instrumentos que desarrollen el aprendizaje en los estudiantes.</p> <p>- Un docente debe buscar las mejores estrategias para comprobar de la mejor manera la comprensión y aplicación de la teoría estudiada.</p> <p>- Un maestro debe desarrollar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.</p>

## - Metodología

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b></p> <p>Esta debe adaptarse a cada tipo de estudiante y grupo para lograr que el conocimiento llegue al estudiante</p>	<p>Esta debe adaptarse a cada tipo de estudiante y grupo para lograr que el conocimiento llegue al estudiante</p>

<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una explicación detallada asegura que los estudiantes aprendan.</li> <li>- El maestro necesita señalar errores para que luego los alumnos los corrijan.</li> <li>- Los estudiantes necesitan ser estimulados para hacer un buen trabajo.</li> <li>- Orientar es una estrategia exitosa de enseñanza cuando los estudiantes cometen errores en su aprendizaje.</li> <li>- Las explicaciones y la presentación de modelo son estrategias efectivas para hacer que los estudiantes corrijan sus errores.</li> <li>- Señalar errores, explicar con detalle cómo corregirlos, presentar modelos de trabajos bien hechos y dar estímulos son estrategias para facilitar el aprendizaje y desarrollar autonomía en los estudiantes.</li> <li>- Los estudiantes necesitan de leer los materiales especializados para lograr un aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una explicación detallada asegura que los estudiantes aprendan.</li> <li>- El maestro necesita señalar errores para que luego los alumnos los corrijan.</li> <li>- Orientar es una estrategia exitosa de enseñanza cuando los estudiantes cometen errores en su aprendizaje.</li> <li>- Las explicaciones y la presentación de modelo son estrategias efectivas para hacer que los estudiantes corrijan sus errores.</li> <li>- Señalar errores, explicar con detalle cómo corregirlos, presentar modelos de trabajos bien hechos y dar estímulos son estrategias para facilitar el aprendizaje y desarrollar autonomía en los estudiantes.</li> <li>- Los estudiantes necesitan leer los materiales especializados para lograr un aprendizaje.</li> </ul>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje se facilita diseñando clases con una secuencia lógica.</li> <li>- Un maestro debe desarrollar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.</li> <li>- Los alumnos necesitan un estímulo como una felicitación para sentirse motivados a participar.</li> <li>- Facilitar el aprendizaje es ofrecer una teoría a las estudiantes para que ellos la comprendan, aclarar y corregir cuando no lo hacen y brindar ejercicios que refuercen este aprendizaje.</li> <li>- La creatividad es un componente que aporta motivación a los estudiantes.</li> <li>- Los estudiantes pueden comprender la teoría de los libros de texto solo con leerla. Si les quedan dudas, estas serán aclaradas posteriormente por el docente.</li> <li>- Un docente debe buscar las mejores estrategias para comprobar de la mejor manera la comprensión y aplicación de la teoría estudiada.</li> <li>- Un estudiante alcanza un aprendizaje satisfactorio si comprende la teoría de los materiales de estudio.</li> <li>- La autonomía en el estudiantes se puede lograr orientando lecturas autónomas de materiales y la resolución independiente de la mediación del maestro.</li> <li>- El trabajo en grupo permite que los estudiantes intercambien los conocimientos que cada uno ha adquirido en la lectura de materiales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes necesitan ser estimulados para hacer un buen trabajo.</li> <li>- El aprendizaje se facilita diseñando clases con una secuencia lógica.</li> <li>- Un maestro debe desarrollar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.</li> <li>- Señalar errores, explicar con detalle cómo corregirlos, presentar modelos de trabajos bien hechos y dar estímulos son estrategias para facilitar el aprendizaje y desarrollar autonomía en los estudiantes.</li> <li>- Facilitar el aprendizaje es ofrecer una teoría a las estudiantes para que ellos la comprendan, aclarar y corregir cuando no lo hacen y brindar ejercicios que refuercen este aprendizaje.</li> <li>- La autonomía en el estudiantes se puede lograr orientando lecturas autónomas de materiales y la resolución independiente de la mediación del maestro</li> <li>- La creatividad es un componente que aporta motivación a los estudiantes.</li> <li>- El trabajo en grupo permite que los estudiantes intercambien los conocimientos que cada uno ha adquirido en la lectura de materiales</li> </ul>

**- Relación maestro-estudiante**

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b> Tanto maestro como estudiante pueden tener protagonismo en la clase y el criterio de los dos se puede imponer en algún momento.</p>	<p>Tanto maestro como estudiante pueden tener protagonismo en la clase y el criterio de los dos se puede imponer en algún momento</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b> - Es necesario animar a los estudiantes para que ellos hagan bien sus tareas. - No es correcto crear nervios en los alumnos por medio de una imagen amenazante. - Los docentes siempre deben escuchar las inconformidades los estudiantes y trata de darles respuestas. - Un maestro nunca debe tomar represalia contra sus estudiantes. - Los alumnos deben conocer en qué fundamentan sus decisiones los maestros</p>	<p>- Es necesario animar a los estudiantes para que ellos hagan bien sus tareas</p> <p>- No es correcto crear nervios en los alumnos por medio de una imagen amenazante. - Un maestro nunca debe tomar represalia contra sus estudiantes. - Los maestros deben tener un trato equitativo, cordial y respetuoso hacia sus estudiantes.</p> <p>- Los docentes siempre deben escuchar las inconformidades los estudiantes y trata de darles respuestas.</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b> - En una clase la interacción debe ser personalizada para generar cercanía con los estudiantes. - Los maestros deben tener un trato equitativo, cordial y respetuoso hacia sus estudiantes. - Un docente debe buscar cercanía con sus estudiantes, pero no dejar que estos pierdan el respeto hacia su persona. - Los maestros deben dar confianza a sus estudiantes para que participen en su clase. - Un docente debe proyectar una imagen cordial que brinde confianza y seguridad a los estudiantes de que no se les humillará cuando se equivoquen. - Un maestro debe mostrarse como una figura cercana a sus estudiantes, para ellos sientan la confianza para hablar en la clase.</p>	<p>- Los alumnos deben conocer en qué fundamentan sus decisiones los maestros</p> <p>- En una clase la interacción debe ser personalizada para generar cercanía con los estudiantes. - Un docente debe buscar cercanía con sus estudiantes, pero no dejar que estos pierdan el respeto hacia su persona - Los maestros deben dar confianza a sus estudiantes para que participen en su clase. - Un docente debe proyectar una imagen cordial que brinde confianza y seguridad a los estudiantes de que no se les humillará cuando se equivoquen.</p>



## - Evaluación

Metatextos por instrumentos	Metatextos agrupados y sintetizados
<p><b>IDEAS A PARTIR DE METÁFORAS:</b>            La evaluación es un proceso que con evidencias objetivas le permite al docente dictaminar si hubo o no hubo aprendizaje por parte del discente. Desde este sentido la autoevaluación del estudiante pasa a tener un valor secundario.</p>	<p>- La evaluación es un proceso que con evidencias objetivas le permite al docente dictaminar si hubo o no hubo aprendizaje por parte del discente. Desde este sentido la autoevaluación del estudiante pasa a tener un valor secundario.</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE RELATOS:</b>            - Yo [docente B] facilito el aprendizaje de mis estudiantes dándoles a conocer los conocimientos disciplinares que no saben y desarrollando habilidades a través de explicaciones, materiales de lectura y corrección de ejercicios.            - Un gran logro en el proceso enseñanza aprendizaje es dominar una destreza como la de hacer un marco teórico de manera correcta.</p>	<p>- Yo [docente B] facilito el aprendizaje de mis estudiantes dándoles a conocer los conocimientos disciplinares que no saben y desarrollando habilidades a través de explicaciones, materiales de lectura y corrección de ejercicios.            - Un gran logro en el proceso enseñanza aprendizaje es dominar una destreza como la de hacer un marco teórico de manera correcta.            - - Es necesario usar estrategias para comprobar si se están aprendiendo los contenidos.</p>
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b>            - - Es necesario usar estrategias para comprobar si se están aprendiendo los contenidos.            - La evaluación incluye la comprobación del aprendizaje de la teoría estudiada.            - La evaluación formativa incluye comprobar si la teoría está siendo comprendida.            La evaluación incluye la comprobación del aprendizaje de la teoría estudiada.            La evaluación debe permitir corroborar el aprendizaje del contenido teórico de una asignatura.            - El aprendizaje se evidencia en la respuesta correcta o incorrecta de preguntas hechas por el docente.</p>	<p>- La evaluación incluye la comprobación del aprendizaje de la teoría estudiada.            - La evaluación formativa incluye comprobar si la teoría está siendo comprendida.            La evaluación incluye la comprobación del aprendizaje de la teoría estudiada.            La evaluación debe permitir corroborar el aprendizaje del contenido teórico de una asignatura.            - El aprendizaje se evidencia en la respuesta correcta o incorrecta de preguntas hechas por el docente.</p>

## - Recursos

Metatextos por instrumentos
<p><b>IDEAS A PARTIR DE REFLEXIONES:</b>            - Una estrategia para lograr que más estudiantes aprendan mejor las ideas que el docente trasmite es hacerlas visuales por medio de un recurso didáctico            - Los recursos didácticos son útiles para una mejor comprensión de la teoría y para que los alumnos tengan acceso a más teoría.            El docente debe resumir la información y transformarla a esquemas visuales.            - Los recursos que se presentan de manera resumida y en formato visual (esquemas) ayudan a comprender mejor la teoría y que más estudiantes comprendan la información.</p>

## Síntesis y agrupamiento de metatextos del docente D

### - Propósito de la educación

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p><b>METÁFORAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación implica hacer avanzar al estudiante en su vida. Moverlo de una posición inicial a otras que lo harán ser diferente en su personalidad y en su intelecto. Y dicho proceso de cambios no tiene fin.</li> <li>- La educación consiste en que el docente transmita su entusiasmo al discente.</li> </ul>	<p>La educación implica hacer avanzar al estudiante en su vida. Moverlo de una posición inicial a otras que lo harán ser diferente en su personalidad y en su intelecto. Y dicho proceso de cambios no tiene fin.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo [docente D] dedico mis clases a que conozcan conocimientos científicos y del mundo intelectual.</li> <li>- La educación debe hacer que los alumnos valoren el conocimiento científico sobre otro tipo de conocimientos.</li> <li>- - Los alumnos llegan a la escuela con creencias arraigadas que deben eliminarse.</li> <li>- - Yo [docente D] en mis clases procuro que mis estudiantes conozcan la lógica de la ciencia y desarrollen entendimiento.</li> <li>- Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica y</li> <li>- La educación o el acto educativo beneficia o debe beneficiar tanto a alumnos como a docentes.</li> </ul>
<p><b>RELATOS:</b></p> <p>Yo [docente D] dedico mis clases a que conozcan conocimientos científicos y del mundo intelectual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación debe hacer que los alumnos valoren el conocimiento científico sobre otro tipo de conocimientos.</li> <li>- Los alumnos llegan a la escuela con creencias arraigadas que deben eliminarse.</li> <li>- Yo [docente D] en mis clases procuro que mis estudiantes conozcan la lógica de la ciencia y desarrollen entendimiento.</li> </ul>	
<p><b>REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica y</li> <li>- La educación o el acto educativo beneficia o debe beneficiar tanto a alumnos como a docentes.</li> </ul>	

### -Aprendizaje

<b>Metatexto a partir de instrumentos</b>	<b>Metatexto agrupado y sintetizado</b>
---	---

<p>Aprender es cambiar. El alumno aprende si renueva su personalidad y sus conocimientos.</p> <p>El aprendizaje no tiene fin.</p>	<p>Aprender es cambiar. El alumno aprende si renueva su personalidad y sus conocimientos.</p> <p>El aprendizaje no tiene fin.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son bienvenidos los actos afectivos y creativos por parte de los alumnos.</li> <li>- La ciencia, el pensamiento y la gramática es parte del contenido que debe aprender un alumno.</li> <li>- El alumno debe adoptar una concepción científica del mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son bienvenidos los actos afectivos y creativos como parte del aprendizaje de los alumnos.</li> <li>- La ciencia, el pensamiento y la gramática es parte del contenido que debe aprender un alumno.</li> <li>- El alumno debe adoptar una concepción científica del mundo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje del estudiante no depende de un plan de estudios o de las perspectivas del docente.</li> <li>- Facilitar el aprendizaje de ciertos contenidos implica la trivialización de estos contenidos, es decir, no serán aprendidos verdaderamente.</li> <li>- En la educación superior no todos los contenidos deben aprenderse por motivación intrínseca ya que es obligatorio aprenderse una cantidad de contenidos que son parte de la formación profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje del estudiante no depende de un plan de estudios o de las perspectivas del docente.</li> <li>- Facilitar el aprendizaje de ciertos contenidos implica la trivialización de estos contenidos, es decir, no serán aprendidos verdaderamente.</li> <li>- En la educación superior no todos los contenidos deben aprenderse por motivación intrínseca ya que es obligatorio aprenderse una cantidad de contenidos que son parte de la formación profesional.</li> </ul>

### - Conocimiento y su elaboración

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El conocimiento que se imparte en el acto educativo tiene una función renovadora de los presaberes de los estudiantes.</li> <li>- El conocimiento tiene la función de crear inestabilidad a los conocimientos que el estudiante posee. Es decir, los conocimientos que el estudiante posee dialogan o se enfrentan con aquellos que ofrece la escuela.</li> <li>- El alumno debe renovar constantemente sus conocimientos, no aceptar ningún conocimiento como definitivo, y debe cuestionar constantemente lo que sabe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El conocimiento que se imparte en el acto educativo tiene una función renovadora de los presaberes de los estudiantes.</li> <li>- El conocimiento tiene la función de crear inestabilidad a los conocimientos que el estudiante posee. Es decir, los conocimientos que el estudiante posee dialogan o se enfrentan con aquellos que ofrece la escuela.</li> <li>- El alumno debe renovar constantemente sus conocimientos, no aceptar ningún conocimiento como definitivo, y debe cuestionar constantemente lo que sabe.</li> </ul>
<b>RELATOS:</b>	

<p>-Alumnos con creencias arraigadas no aceptarán las posiciones del maestro. - Los alumnos llegan a la escuela con creencias arraigadas que deben eliminarse.</p>	<p>Alumnos con creencias arraigadas no aceptarán las posiciones del maestro. - Los alumnos llegan a la escuela con creencias arraigadas que deben eliminarse.</p>
<p><b>REFLEXIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las interpretaciones incorrectas de los estudiantes se solucionan con las aclaraciones del docente.</li> <li>- La explicación del maestro sirve para que los estudiantes se aclaren cuando no tienen un concepto bien formado.</li> <li>- Las supersticiones y creencias de los estudiantes interfieren con el aprendizaje que deben obtener en la clase.</li> <li>- Un buen estudiante es aquel que tiene criterio propio y que no solo repita lo dicho por el maestro o los libros de textos.</li> <li>- El aprendizaje del estudiante no depende de un plan de estudios o de las perspectivas del docente.</li> <li>- Las nociones que los alumnos dominan son conocimientos que se debe conocer para aclararlos y explicar teniéndolos en cuenta.</li> <li>- Los estudiantes traen nociones erradas que deben ser aclaradas.</li> <li>- La explicación es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los contenidos de una clase.</li> <li>- Un maestro debe proporcionar ideas de manera clara, apoyado en una pizarra, que los alumnos deben seguir para comprender el contenido de una asignatura.</li> <li>- En la educación superior no todos los contenidos deben aprenderse por motivación intrínseca ya que es obligatorio aprenderse una cantidad de contenidos que son parte de la formación profesional.</li> <li>- Las clases se deben desarrollar a partir del conocimiento de los estudiantes.</li> <li>- Los estudiantes llegan al aula de clases con nociones incorrectas que el docente debe corregir.</li> <li>- Se debe evaluar si los conocimientos con que llegan los estudiantes son correctos o incorrectos con el fin de corregir los conocimientos errados.</li> <li>- Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las supersticiones y creencias de los estudiantes interfieren con el aprendizaje que deben obtener en la clase. - Las clases se deben desarrollar a partir del conocimiento de los estudiantes, el cual debe ser aclarado.</li> <li>-Los estudiantes traen nociones y conceptos erradas que deben ser aclarados por el docente.</li> <li>- La explicación es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los contenidos de una clase.</li> <li>- Se debe evaluar si los conocimientos con que llegan los estudiantes son correctos o incorrectos con el fin de corregir los conocimientos errados.</li> <li>- Un maestro debe proporcionar ideas de manera clara, apoyado en una pizarra, que los alumnos deben seguir para comprender el contenido de una asignatura.</li> <li>- Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docente</li> <li>- Un buen estudiante es aquel que tiene criterio propio y que no solo repita lo dicho por el maestro o los libros de textos.</li> <li>- En la educación superior no todos los contenidos deben aprenderse por motivación intrínseca ya que es obligatorio aprenderse una cantidad de contenidos que son parte de la formación profesional.</li> </ul>

## - Rol del alumno

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p>Debe renovar constantemente sus conocimientos, no aceptar ningún conocimiento como definitivo, y debe cuestionar constantemente lo que sabe. Debe cambiar como persona e intelectualmente a través de su paso por la educación</p>	<p>Debe renovar constantemente sus conocimientos, no aceptar ningún conocimiento como definitivo, y debe cuestionar constantemente lo que sabe. Debe cambiar como persona e intelectualmente a través de su paso por la educación</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son bienvenidos los actos afectivos y creativos por parte de los alumnos.</li> <li>- Un alumno sobresaliente es aquel que se esfuerza, acata indicaciones de forma puntual y demuestra destrezas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son bienvenidos los actos afectivos y creativos por parte de los alumnos</li> </ul> <p>Un alumno sobresaliente es aquel que se esfuerza, acata indicaciones de forma puntual y demuestra destrezas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes deben participar en las discusiones entabladas por los docentes. Además, deben ser capaces de crear interpretaciones autónomas.</li> <li>- Los alumnos pueden aportar a las aclaraciones hechas por los docentes.</li> <li>- Los alumnos sobresalientes entienden las explicaciones del docente y son capaces de involucrarse en los diálogos que este inicia.</li> <li>- Los estudiantes deben captar la idea central que el docente quiere comunicar o a partir de la cual este genera diálogos.</li> <li>- Un buen desempeño de los estudiantes se evidencia en interés por las temáticas, en su proactividad, entusiasmo y desinhibición en las clases.</li> <li>- Un buen estudiante es aquel que tiene criterio propio y que no solo repite lo dicho por el maestro o los libros de textos.</li> <li>- La reflexión es necesaria en los alumnos en el aula de clase.</li> <li>- En una clase se espera que todos los estudiantes participen.</li> <li>- Un alumno activo es aquel que participan en las discusiones o diálogos iniciados por el maestro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes deben participar en las discusiones entabladas por los docentes</li> <li>- Los alumnos sobresalientes entienden las explicaciones del docente y son capaces de involucrarse en los diálogos que este inicia.</li> <li>- Los estudiantes deben captar la idea central que el docente quiere comunicar o a partir de la cual este genera diálogos.</li> <li>- Un alumno activo es aquel que participan en las discusiones o diálogos iniciados por el maestro.</li> <li>- Un buen desempeño de los estudiantes se evidencia en interés por las temáticas, en su proactividad, entusiasmo y desinhibición en las clases</li> <li>- La reflexión es necesaria en los alumnos en el aula de clase.</li> <li>- Un buen estudiante es aquel que tiene criterio propio y que no solo repite lo dicho por el maestro o los libros de textos.</li> </ul> <p>Un estudiante debe ser capaz de crear interpretaciones autónomas.</p>

## - Maestro

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p>Su labor no es la de repetir verdades, sino llevar a los estudiantes a que las cuestionen.</p>	<p>Su labor no es la de repetir verdades, sino llevar a los estudiantes a que las cuestionen.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- El entusiasmo por lo que enseña a sus estudiantes es una característica de los docentes.</li> <li>- El entusiasmo que muestra un docente causa que los estudiantes muestren gestos afectivos y actos creativos.</li> <li>- La ciencia, el pensamiento y la gramática es parte de lo enseña un maestro.</li> <li>- Es labor del docente ayudar a los alumnos que aclaren sus confusiones basadas en sus creencias, entendidas estas como doctrinas.</li> <li>- Es labor del docente ayudar al alumno adoptar una concepción científica del mundo</li> <li>- Un docente no debe permitir que las verdades institucionalizadas se perpetúen en la escuela.</li> <li>- Los maestros deben ayudar a sus alumnos sobresalientes a alcanzar sus metas, aunque esto signifique premiar su motivación extrínseca.</li> <li>- El rol docente debe ser algo más que el desarrollo intelectual de los discentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El entusiasmo por lo que enseña a sus estudiantes es una característica de los docentes.</li> <li>- El entusiasmo que muestra un docente causa que los estudiantes muestren gestos afectivos y actos creativos</li> <li>- La ciencia, el pensamiento y la gramática es parte de lo enseña un maestro.</li> <li>- Es labor del docente ayudar a los alumnos que aclaren sus confusiones basadas en sus creencias, entendidas estas como doctrinas.</li> <li>- Es labor del docente ayudar al alumno adoptar una concepción científica del mundo</li> <li>- Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica.</li> <li>- El rol docente debe ser algo más que el desarrollo intelectual de los discentes.</li> <li>- El docente debe aclarar las interpretaciones incorrectas o conceptos erróneos de los estudiantes.</li> <li>- El docente debe entablar discusiones o diálogos en la clase a partir de la presentación clara de una idea central.</li> <li>- Los maestros deben hacer participar a los estudiantes que no han podido seguir la explicación del maestro o seguir el sentido del diálogo que él inicia</li> <li>- Los docentes deben respetar las interpretaciones de los alumnos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica.</li> <li>- Las interpretaciones incorrectas de los estudiantes se solucionan con las aclaraciones del docente.</li> <li>- Los estudiantes deben participar en las discusiones entabladas por los docentes.</li> <li>- Los docentes deben respetar las interpretaciones de los alumnos.</li> <li>- Los maestros deben hacer participar a los estudiantes que no han podido seguir la explicación del maestro o seguir el sentido del diálogo que él inicia.</li> <li>- Los maestros deben dejar claro a sus estudiantes la idea central de lo que quieren explicar o partir de la cual desarrollan diálogos.</li> <li>- Un maestro debe sentar las bases para el diálogo a partir de preguntas y aclaraciones.</li> <li>- La explicación del maestro sirve para que los estudiantes se aclaren cuando no tienen un concepto bien formado.</li> </ul>	

## - Metodología

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p>Los métodos deben provocar una reacción afectiva en el estudiante.</p> <p>La educación consiste en que el docente transmita su entusiasmo al discente.</p>	<p>Los métodos deben provocar una reacción afectiva en el estudiante.</p> <p>La educación consiste en que el docente transmita su entusiasmo al discente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El entusiasmo que muestra un docente causa que los estudiantes muestren gestos afectivos y actos creativos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El entusiasmo que muestra un docente causa que los estudiantes muestren gestos afectivos y actos creativos.</li> <li>- El debate es una manera en que los estudiantes adquieren nuevos conocimientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El debate es una manera en que los estudiantes adquieren nuevos conocimientos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las interpretaciones incorrectas de los estudiantes se solucionan con las aclaraciones del docente.</li> <li>- Las nociones que los alumnos dominan son conocimientos que se debe conocer para aclararlos y explicar teniéndolos en cuenta.</li> <li>- La explicación es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los contenidos de una clase.</li> </ul>	<p>Las interpretaciones incorrectas de los estudiantes se solucionan con las aclaraciones del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las nociones que los alumnos dominan son conocimientos que se debe conocer para aclararlos y explicar teniéndolos en cuenta.</li> <li>- La explicación es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los contenidos de una clase.</li> </ul>

## - Relación maestro-estudiante

<b>Metatextos por instrumentos</b>	<b>Metatextos agrupados y sintetizados</b>
<p>Hay momentos en que prevalece la posición del maestro y hay momentos en que prevalece la posición del estudiante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay momentos en que prevalece la posición del maestro y hay momentos en que prevalece la posición del estudiante.</li> <li>- El rol del docente no es adecuado si se parte de la exposición unilateral.</li> <li>- Los alumnos acercándose a los maestros es algo positivo en la relación maestro-estudiante.</li> <li>- Debe existir un grado de confianza entre el maestro y los estudiantes.</li> <li>- El docente debe presentarse ante sus estudiantes como una figura amigable.</li> <li>- El entusiasmo que muestra un docente causa que los estudiantes muestren gestos afectivos y actos creativos.</li> <li>- Los docentes deben crear un ambiente de cercanía con sus estudiantes.</li> <li>- El docente no debe aceptar conocimiento basado en las creencias de sus estudiantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos acercándose a los maestros es algo positivo en la relación maestro-estudiante.</li> <li>- El entusiasmo que muestra un docente causa que los estudiantes muestren gestos afectivos y actos creativos.</li> <li>- El docente no debe aceptar conocimiento basado en las creencias de sus estudiantes.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El rol del docente no es adecuado si se parte de la exposición unilateral.</li> <li>- Debe existir un grado de confianza entre el maestro y los estudiantes.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente debe presentarse ante sus estudiantes como una figura amigable.</li> <li>- El docente debe crear una atmósfera que permita a los estudiantes sentir confianza de hablar.</li> <li>- Los docentes deben crear un ambiente de cercanía con sus estudiantes.</li> </ul>	
--	--

## - Evaluación

Metatextos por instrumentos	Metatextos agrupados y sintetizados
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los gestos afectivos y los actos creativos son bien valorados por los docentes.</li> <li>- Se deben valorar dos desempeños del estudiante: cuantitativo y cualitativo.</li> <li>- El desempeño cualitativo es más importante que el cuantitativo.</li> <li>- Los desempeños cualitativos de los estudiantes se deben premiar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los gestos afectivos y los actos creativos son bien valorados por los docentes.</li> <li>- Se deben valorar dos desempeños del estudiante: cuantitativo y cualitativo.</li> <li>- El desempeño cualitativo es más importante que el cuantitativo.</li> <li>- Los desempeños cualitativos de los estudiantes se deben premiar-</li> <li>- La evaluación sumativa no evalúa aprendizajes que incluyen interpretaciones complejas y que no son unívocas.</li> <li>- Hay aprendizajes que por no ser unívocos no se adaptan a la evaluación sumativa.</li> <li>- la evaluación sumativa sirve para detectar con certeza el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- La evaluación del estudiante contempla su capacidad para seguir las explicaciones del maestro y de captar el sentido de los diálogos para integrarse en ellos.</li> <li>- Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas correctas de los alumnos.</li> <li>- Se debe evaluar si los conocimientos con que llegan los estudiantes son correctos o incorrectos con el fin de corregir los conocimientos errados.</li> <li>- La evaluación sumativa no evalúa aprendizajes que incluyen interpretaciones complejas y que no son unívocas.</li> <li>- Hay aprendizajes que por no ser unívocos no se adaptan a la evaluación sumativa.</li> <li>- la evaluación sumativa sirve para detectar con certeza el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- Si los alumnos no hablan no es posible saber si aprendieron.</li> <li>-El aprendizaje consiste en adquirir nuevos conocimientos o nuevas formas de ver asuntos ya conocidos.</li> <li>- Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docente</li> <li>- Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas correctas de los alumnos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación del estudiante contempla su capacidad para seguir las explicaciones del maestro y de captar el sentido de los diálogos para integrarse en ellos.</li> <li>- Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas correctas de los alumnos.</li> <li>- Se debe evaluar si los conocimientos con que llegan los estudiantes son correctos o incorrectos con el fin de corregir los conocimientos errados.</li> <li>- La evaluación sumativa no evalúa aprendizajes que incluyen interpretaciones complejas y que no son unívocas.</li> <li>- Hay aprendizajes que por no ser unívocos no se adaptan a la evaluación sumativa.</li> <li>- la evaluación sumativa sirve para detectar con certeza el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- Si los alumnos no hablan no es posible saber si aprendieron.</li> <li>-El aprendizaje consiste en adquirir nuevos conocimientos o nuevas formas de ver asuntos ya conocidos.</li> <li>- Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docente</li> <li>- Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas correctas de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay aprendizajes que por no ser unívocos no se adaptan a la evaluación sumativa.</li> <li>- la evaluación sumativa sirve para detectar con certeza el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- La evaluación del estudiante contempla su capacidad para seguir las explicaciones del maestro y de captar el sentido de los diálogos para integrarse en ellos.</li> <li>- Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas correctas de los alumnos.</li> <li>- Se debe evaluar si los conocimientos con que llegan los estudiantes son correctos o incorrectos con el fin de corregir los conocimientos errados.</li> <li>- El aprendizaje consiste en adquirir nuevos conocimientos o nuevas formas de ver asuntos ya conocidos.</li> <li>- Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docente</li> <li>- Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas correctas de los alumnos.</li> </ul>




**- Recursos**

<b>Metatexto a partir de instrumentos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Un maestro debe proporcionar ideas de manera clara, apoyado en una pizarra, que los alumnos deben seguir para comprender el contenido de una asignatura.</li><li>- La pizarra es el único recurso que necesita un maestro.</li><li>- Los recursos audiovisuales solo ofrecen un recurso lúdico, por ello, no contribuyen al aprendizaje ya completo que ofrece la explicación oral del docente.</li><li>- Los recursos audiovisuales sirven para complementar la presentación de contenidos una asignatura.</li><li>- Los recursos audiovisuales deben respaldar las explicaciones del docente, cualquier otra función de los recursos no aporta al aprendizaje de los estudiantes.</li></ul>

## Cuestionario de confirmación docente A

Estimado docente, el siguiente instrumento pretende sintetizar sus ideas sobre el acto de enseñanza-aprendizaje. Marque con un x para indicar el nivel de acuerdo que usted tiene con cada una de las afirmaciones presentes.

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Nada de acuerdo
La educación es un acto en el que tienen cabida los deseos, aspiraciones, la imaginación y la creatividad de los estudiantes.	✓		
La educación es un acto en el que tienen cabida los deseos, aspiraciones, la imaginación y la creatividad de los maestros.	✓		
La escuela y, por tanto, la labor del docente es un lugar para que los alumnos obtengan la confianza de que puede lograr cualquier objetivo que se propongan en la vida.	✓		
La escuela debe ser un lugar que ayude a los alumnos a convertirse en personas que desarrollen todo su potencial y alcancen distintas metas en su vida.	✓		
La educación, a través del conocimiento, transforma la vida de las personas.	✓		
El propósito de la educación es aportar progresivamente nuevos conocimientos y habilidades.	✓		
La guía principal para los propósitos de una clase son los objetivos de un plan de asignatura.		✓	
El aprendizaje principal de un estudiante es comprender aspectos teóricos y prácticos de una asignatura.		✓	
Un estudiante demuestra problemas de aprendizaje cuando no es capaz de exponer las ideas leídas en los materiales teóricos orientados por el docente.			✓
Los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje de un contenido si leen más materiales teóricos sobre dicho contenido.		✓	
El conocimiento es externo a la persona, y el propósito de la educación es que el estudiante lo internalice.	✓		<del>✓</del>
Hay estudiantes que tienen nulos conocimientos previos para comprender los contenidos de la asignatura.			✓
Los estudiantes que tienen nulos conocimientos previos sobre un contenido necesitan que el docente les exponga dicho conocimiento.			✓
El conocimiento transforma la vida de las personas.	✓		
El estudiante no debe mostrar rechazo por los conocimientos o habilidades que el maestro quiere desarrollar en él.			✓
El estudiante para aprender necesita de la enseñanza del maestro.		✓	
Un alumno que aprovecha la escuela es uno creativo y soñador.	✓		
El alumno debe tener confianza en su maestro para lograr metas en la escuela y fuera de esta.	✓		
Los estudiantes para mejorar su aprendizaje tienen la obligación de leer los materiales orientados por los docentes.		✓	
Un alumno sobresaliente es aquel que se esfuerza y acata indicaciones del maestro de forma puntual.		✓	
Un alumno activo es aquel que participa en las discusiones o diálogos iniciados por el maestro.		✓	
La reflexión que el estudiante necesita se genera en sus intentos por comprender la teoría de las disciplinas que estudia.			✓
El aprendizaje central de un estudiante es descubrir sus capacidades para desarrollarlas al máximo.	✓		

Msc. Víctor Ruiz 

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Nada de acuerdo
Los diálogos o discusiones en la clase se deben guiar a partir de una idea central establecida por el docente. *	✓		
Los alumnos deben ser los protagonistas de la clase.	✓		
Los alumnos deben plantear actividades que les permitan guiar su aprendizaje.		✓	
El maestro es el más facultado para comprender el conocimiento de las asignaturas.			✓
El maestro dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje.		✓	
El maestro es el encargado de determinar los aprendizajes de los estudiantes.			✓
Un docente debe dejar claras las ideas claves del conocimiento que enseña para que los estudiantes desarrollen su aprendizaje a partir de estas ideas	✓		
La juventud (lo no tradicional) la creatividad y la pasión por algo son elementos que un docente debe tener.			✓
Los docentes tienen que establecer vínculos con sus estudiantes y, además, deben conocer qué tipo de persona es.	✓		
Un docente debe lograr tanto que sus alumnos terminen con excelencia su paso por la escuela como que alcancen sus metas profesionales.			✓
Un maestro debe conocer el estado de ánimo de sus estudiantes ya que este influye en su desempeño académico.	✓		
Es deber de los docentes asegurar que sus estudiantes encuentren satisfacción en aquello que dedicarán sus vidas.		✓	
Un docente debe procurar que sus estudiantes alcancen sus metas en la vida, para ello debe realizar acciones para ayudarlos tales como motivarlos y darles consejo.	✓		
Los métodos de enseñanza deben surgir de los problemas y retos que se le presenten al docente.	✓		
Psicología del aprendizaje, didáctica, metodología están cargados de tecnicismos y abstracciones que no se vinculan con la verdadera práctica en el aula.	✓		
No se produce aprendizaje o actitudes favorables en la escuela aplicando una enseñanza basada en el castigo, el regaño, los ceros en conducta y la poca confianza capacidades de los alumnos.	✓		
Hablar de asuntos que el docente considera más interesantes que los contenidos de la clase es una manera de acercarse a los estudiantes.			✓
Al alumno que en la escuela se le permite desarrollar lo que le gusta o apasiona no tendrá problemas de conducta o de notas.	✓		
Actividades como discusiones, debates, conversatorios y paneles se realizan bajo la guía del docente.		✓	
Discusiones, debates, conversatorios y paneles son estrategias para lograr que los estudiantes profundicen en los contenidos de las asignaturas.	✓		
La explicación oral del maestro es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los contenidos de una asignatura.		✓	
El debate es una manera en que los estudiantes aprender mejor las ideas o teorías parte de una asignatura. *		✓	
El debate es una manera en que los estudiantes generan nuevo conocimiento sobre las asignaturas que estudian. *		✓	
Alumno y maestro deben de poner de su parte para que de la unión de ellos dos surja una relación armónica.	✓		
Alumno y maestro deben negociar lo que se estudiará en el aula de clase.			✓

Msc. Víctor Ruiz



	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Nada de acuerdo
Ante las interpretaciones incorrectas de sus estudiantes el maestro debe proceder a hacer las aclaraciones pertinentes	/		
Un docente debe ganarse la confianza de sus estudiantes mostrándose como una persona que les muestra sus intereses.	/		
Los maestros deben ser vistos como un compañero más del salón de clase, pero su autoridad no debe ser quebrantada.	/		
Un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar cercanía con ellos, de tal manera que lo consideren un amigo.	/		
Un docente debe lograr que sus alumnos participen y que no tengan temor de dar sus opiniones y puntos de vista sobre el tema tratado.	/		
Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las ideas expuestas por el docente.		/	
La evaluación se centra en la eficacia del maestro para lograr que el estudiante aprenda.		/	
La evaluación consiste en comprobar que los estudiantes cumplen con las tareas asignadas.			/
La evaluación consiste en constatar que los alumnos comprenden adecuadamente los temas de las asignaturas en estudio.		/	
Lo esencial de la evaluación es comprobar si hubo o no hubo aprendizaje de los contenidos y competencias por parte del estudiante.		/	
La principal función de los recursos tecnológicos es presentar la información de manera esquemática y atractiva para hacerla más comprensible a todos los estudiantes.	/		

Msc. Víctor Ruiz



## Cuestionario de confirmación docente B

Estimado docente, el siguiente instrumento pretende sintetizar sus ideas sobre el acto de enseñanza-aprendizaje. Marque con un x para indicar el nivel de acuerdo que usted tiene con cada una de las afirmaciones presentes.

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Nada de acuerdo
La educación debe crear aprendizajes que sean útiles en la vida de las personas.	X		
El acto educativo debe surgir partir de las necesidades de las personas para que los conocimientos transmitidos realmente se conviertan en mejoras para su vida.	X		
En la educación superior el conocimiento y habilidades aprendidos ayudarán a los estudiantes a ser buenos profesionales.	X		
El aprendizaje consiste en una creación que el estudiante hará a partir de los conocimientos transmitidos en la escuela.	X		
El conocimiento es el elemento que el estudiante debe adquirir como resultado del aprendizaje de contenidos y habilidades facilitados en la escuela.		X	
El conocimiento es externo a la persona, y el propósito de la educación es que el estudiante lo internalice.		X	
La socialización permite el intercambio de conocimiento entre los alumnos.	X		
La socialización permite el intercambio de conocimientos que los alumnos han aprendido en sus lecturas de materiales teóricos.	X		
La resolución de guías de ejercicios es una manera para adquirir habilidades prácticas en una asignatura.		X	
Los alumnos son capaces de aprender de manera autónoma los contenidos de una asignatura si tienen acceso al material teórico adecuado.		X	
El alumno puede elegir el conocimiento que le será más útil.		X	
El principal objetivo de los alumnos en la escuela no es crear conocimiento, sino aprender el contenido que se les transmite por medio del acto educativo.		X	
Facilitar el aprendizaje es ofrecer una teoría adecuada a las estudiantes, realizar guías de autoestudio y de ejercitación de dicha teoría.		X	
Los estudiantes aseguran su aprendizaje si leen la teoría orientada, realizan guías de autoestudio y de ejercitación de dicha teoría.		X	
Los estudiantes deben dar su mejor esfuerzo para exponer con seguridad un contenido de la clase.	X		
El propósito del acto educativo es que los alumnos aprendan, por ello, es secundario si lo hacen por ellos mismos o con la ayuda del maestro.		X	
La participación de un estudiante debe mostrar su correcto aprendizaje de los contenidos de una asignatura.		X	
Las clases avanzan si los estudiantes aportan el conocimiento que han comprendido en los materiales teóricos.	X		
El maestro debe hacer atractivo el conocimiento para el estudiante	X		
Es parte de las obligaciones de los maestros ayudar a los alumnos a cumplir sus metas.	X		
La principal meta de los docentes en la universidad es dar los estudiantes conocimiento y competencias que posteriormente aplicarán en su desempeño laboral.	X		
El docente de aula no necesita generar conocimiento nuevo, sino lograr que el conocimiento de las disciplinas que él enseña sea conocido y valorado por sus estudiantes.			X
El rol básico de un docente es conocer mucho sobre la disciplina que imparte, orientar materiales teóricos adecuados, elaborar guías para el estudio de estos, elaborar clases prácticas, aclarar la teoría no comprendida y corregir errores de los alumnos.		X	
Los maestros tienen que buscar recursos, más allá de solo impartir clases u ofrecer tutorías personalizadas, para ayudar a que sus alumnos cumplan sus metas.	X		

Msc. Hilda Baltodano



La metodología tiene como meta que estudiantes conozcan los atributos y ventajas de los conocimientos y elijan los que les sean más útiles.		X	
Las metodologías autoritarias y acompañadas de la falta de tacto y maltrato verbal no contribuyen a formar a las personas.	X		
Las exposiciones de los estudiantes es una buena manera, no solo para que los expositores demuestren el conocimiento adquirido, sino también para que los compañeros entiendan mejor lo expuesto.	X		
Ante las interpretaciones incorrectas de sus estudiantes el maestro debe proceder a hacer las aclaraciones pertinentes.	X		
Una adecuada manera de aprender contenidos prácticos es estudiar de manera independiente la teoría y luego ejercitarla en la pizarra o en guías de trabajo independiente.			X
Una adecuada manera de aprender contenidos prácticos es observar la resolución de ejercicios por el maestro o los compañeros de clase.			X
Todos los participantes de la clase (alumnos y maestro) deben desarrollar el contenido de la asignatura.	X		
Una explicación detallada por parte del docente asegura que los estudiantes aprendan.		X	
El aspecto lúdico ayuda a aminorar el efecto de aburrimiento de los contenidos.	X		
Un docente debe diseñar instrumentos que desarrollen el aprendizaje en los estudiantes.	X		
En la relación maestro estudiante, el docente está al servicio del estudiante.	X		
Un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar cercanía con ellos, de tal manera que lo consideren un amigo.		X	
Una buena interacción maestro-estudiantes demanda que estos participen de actividades que el maestro propone para que ellos alcancen su aprendizaje.	X		
La evaluación valora la calidad de los conocimientos y habilidades que se desean transmitir.	X		
Lo esencial de la evaluación es comprobar si hubo o no hubo aprendizaje de los contenidos y competencias por parte del estudiante.	X		
Por medio de la evaluación también se valorar cómo el estudiante aplicará lo aprendido para beneficio de su vida.	X		
El maestro es el principal encargado de diseñar actividades e instrumentos que permitan comprobar la existencia del aprendizaje.	X		
La pizarra es un recurso tradicional que es superado por los recursos tecnológicos.		X	
La principal función de los recursos tecnológicos es presentar la información de manera esquemática y atractiva para hacerla más comprensible a todos los estudiantes.	X		

Msc. Hilda Baltodano



	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Nada de acuerdo
Un alumno activo es aquel que participan en las discusiones o diálogos iniciados por el maestro.		X	

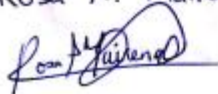
  
Msc Hilda Baldodano

## Cuestionario de confirmación docente c

Estimado docente, el siguiente instrumento pretende sintetizar sus ideas sobre el acto de enseñanza-aprendizaje. Marque con un  para indicar el nivel de acuerdo que usted tiene con cada una de las afirmaciones presentes.

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Nada de acuerdo
La educación transforma la vida de las personas.	<input checked="" type="checkbox"/>		
El propósito principal de un estudiante es adquirir el conocimiento y habilidades que la educación le ofrece.	<input checked="" type="checkbox"/>		
El conocimiento que la educación ofrece mejora las condiciones de vida de las personas.		<input checked="" type="checkbox"/>	
En la educación superior el conocimiento y habilidades aprendidos ayudarán a los estudiantes a ser buenos profesionales.	<input checked="" type="checkbox"/>		
El conocimiento que la educación ofrece enriquece la experiencia de vida de las personas.	<input checked="" type="checkbox"/>		
Los aprendizajes obtenidos en la escuela deben perdurar mucho tiempo en las personas.	<input checked="" type="checkbox"/>		
El aprendizaje es diverso, cada persona aprende de manera diferente.	<input checked="" type="checkbox"/>		
El aprendizaje más importante que adquiere un estudiante son los contenidos y habilidades que la educación ofrece.	<input checked="" type="checkbox"/>		
El aprendizaje es una creación que el estudiante hará a partir de los conocimientos transmitidos en la escuela.		<input checked="" type="checkbox"/>	
Después de los conocimientos y competencias, el aprendizaje más importante que deben adquirir los estudiantes son los comportamientos y actitudes que aplicarán en su desempeño profesional.	<input checked="" type="checkbox"/>		
El conocimiento es externo a la persona, y el propósito de la educación es que el estudiante lo internalice.	<input checked="" type="checkbox"/>		
El propósito del acto educativo es que los alumnos aprendan, por ello, es secundario si lo hacen por ellos mismos o con la ayuda del maestro	<input checked="" type="checkbox"/>		
Las teorías de las asignaturas presentan ciertos aspectos muy complejos que los estudiantes solo lograrán comprender con la ayuda del docente.		<input checked="" type="checkbox"/>	
La reflexión del estudiante se genera en sus intentos por comprender la teoría y resolver ejercicios.	<input checked="" type="checkbox"/>		
El aprendizaje autónomo en el estudiante se desarrolla orientando lecturas autónomas de materiales y resolución independiente de ejercicios.		<input checked="" type="checkbox"/>	
El alumno es el encargado de su aprendizaje.	<input checked="" type="checkbox"/>		
Los alumnos deben demostrar dominio de los temas que le se han impartido previamente.	<input checked="" type="checkbox"/>		
Los alumnos harán bien su tarea si imitan el modelado del maestro o de un estudiante aplicado.	<input checked="" type="checkbox"/>		
El maestro dirige el proceso educativo.	<input checked="" type="checkbox"/>		
El maestro domina la materia que enseña, y conoce más que sus estudiantes.	<input checked="" type="checkbox"/>		
El maestro necesita señalar errores para que luego los alumnos los corrijan.	<input checked="" type="checkbox"/>		
- El rol básico de un docente es conocer mucho sobre la disciplina que imparte, orientar materiales teóricos adecuados, elaborar guías para el estudio de estos, elaborar clases prácticas, aclarar la teoría no comprendida y corregir errores de los alumnos.	<input checked="" type="checkbox"/>		
- Un docente debe tener en cuenta que hay teoría muy difícil para los alumnos, por ello debe simplificarla y hacerla concreta mediante ejemplos.	<input checked="" type="checkbox"/>		
- El maestro debe conocer el tipo de personas y grupos a los que enseñará, para adaptar su metodología.	<input checked="" type="checkbox"/>		
Es satisfactorio que un maestro ayude a sus alumnos a alcanzar la meta de obtener un título.	<input checked="" type="checkbox"/>		

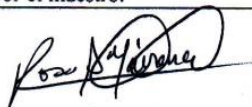
Rosa A. Mairena Uricarte





Un docente es alguien que sabe diseñar instrumentos que desarrollen el aprendizaje en los estudiantes.	✓		
Una explicación detallada por parte del docente asegura que los estudiantes aprendan.	✓		
Cuando los estudiantes no han podido hacer una actividad de manera independiente, la mejor estrategia para que la hagan bien es que el maestro modele paso a paso cómo hacerla.	✓		
Los estudiantes necesitan ser estimulados para hacer un buen trabajo.	✓		
El aprendizaje se facilita diseñando clases con una secuencia lógica.	✓		
Facilitar el aprendizaje es ofrecer una teoría adecuada a las estudiantes, realizar guías de autoestudio y de ejercitación de dicha teoría.	✓		
La creatividad en el docente es un componente que mejora el aprendizaje y la motivación de los estudiantes.	✓		
Desarrollar la creatividad en el estudiante es un componente que mejora su aprendizaje y motivación.	✓		
El trabajo en grupo permite que los estudiantes intercambien los conocimientos que cada uno ha adquirido en la lectura de materiales.	✓		
Tanto maestro como estudiante pueden tener protagonismo en la clase y el criterio de los dos se puede imponer en algún momento.	✓		
Los maestros deben tener un trato equitativo, cordial y respetuoso y no represivo hacia sus estudiantes.	✓		
Los docentes siempre deben escuchar las inconformidades los estudiantes y tratar de darles respuestas.	✓		
Los alumnos deben conocer en qué fundamentan sus decisiones los maestros.	✓		
En la interacción en la clase se debe buscar cercanía y familiaridad con los estudiantes para brindar confianza y seguridad a los estudiantes para que participen en las clases.	✓		
Un docente debe buscar cercanía con sus estudiantes, pero no dejar que estos pierdan el respeto hacia su persona.	✓		
Lo esencial de la evaluación es que el docente con evidencias objetivas dictamine si hubo o no hubo aprendizaje de los contenidos y competencias por parte del estudiante.	✓		
La evaluación formativa incluye comprobar si la teoría está siendo comprendida durante el desarrollo de la clase.	✓		
Las respuestas correctas o incorrectas de los estudiantes en un instrumento objetivamente elaborado es excelente evidencia del aprendizaje alcanzado por el estudiante.	✓		
La principal función de la pizarra es presentar la información de manera esquemática para hacerla más comprensible a todos los estudiantes.	✓		
La principal función de los recursos tecnológicos es presentar la información de manera esquemática y atractiva para hacerla más comprensible a todos los estudiantes.	✓		

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Nada de acuerdo
Un alumno activo es aquel que participan en las discusiones o diálogos iniciados por el maestro.	✓		



Msc Rosa Mairéna

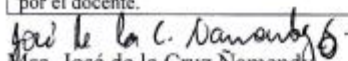
## Cuestionario de confirmación docente D

Estimado docente, el siguiente instrumento pretende sintetizar sus ideas sobre el acto de enseñanza-aprendizaje. Marque con un x para indicar el nivel de acuerdo que usted tiene con cada una de las afirmaciones presentes.

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Nada de acuerdo
La educación implica hacer avanzar al estudiante en su vida. Moverlo de una posición inicial a otras que lo harán ser diferente en su personalidad y en su intelecto.	X		
La educación debe hacer que los alumnos valoren el conocimiento científico e intelectual (filosofía, por ejemplo) sobre otro tipo de conocimientos.		X	
La educación debe hacer que los alumnos abandonen creencias arraigadas.	X		
La educación o el acto educativo beneficia o debe beneficiar tanto a alumnos como a docentes	X		
La educación es un proceso de cambios que no tiene fin.		X	
El aprendizaje incluye actos afectivos y creativos por parte del de los alumnos.	X		
Los maestros deben lograr que sus estudiantes comprendan ideas claves que son parte del conocimiento de una disciplina científica.	X		
El aprendizaje del estudiante no depende de un plan de estudios o de las perspectivas del docente.		X	
Hacer más fácil el aprendizaje de ciertos contenidos implica la trivialización de estos contenidos, es decir, no serán aprendidos verdaderamente.		X	
En la educación superior no todos los contenidos deben aprenderse por motivación intrínseca ya que es obligatorio aprenderse una cantidad de contenidos que son parte de la formación profesional.	X		
El conocimiento que se imparte en el acto educativo tiene una función renovadora de los presaberes de los estudiantes.	X		
El conocimiento tiene la función de crear inestabilidad a los conocimientos que el estudiante posee. Es decir, los conocimientos que el estudiante posee dialogan o se enfrentan con aquellos que ofrece la escuela.	X		
El alumno debe renovar constantemente sus conocimientos, no aceptar ningún conocimiento como definitivo, y debe cuestionar constantemente lo que sabe.	X		
Los alumnos que poseen creencias muy arraigadas no aceptarán el conocimiento científico que el maestro ofrece.		X	
Las supersticiones y creencias de los estudiantes interfieren con el aprendizaje que deben obtener en la clase.	X		
Las clases se deben desarrollar a partir del conocimiento de los estudiantes porque ellos traen nociones y conceptos errados que deben ser aclarados por el docente	X		
El conocimiento es externo a la persona, y el propósito de la educación es que el estudiante lo internalice.		X	
Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las aclaraciones hechas por los docentes.	X		
Un buen estudiante es aquel que tiene criterio propio y que no solo repite lo dicho por el maestro o los libros de textos.	X		
El estudiante debe cambiar como persona e intelectualmente a través de su paso por la educación	X		
Un alumno sobresaliente es aquel que se esfuerza y acata indicaciones del maestro de forma puntual.		X	

*José de la Cruz Namendy*  
Msc. José de la Cruz Namendy

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Nada de acuerdo
Los alumnos sobresalientes entienden las explicaciones del docente.	X		
Los diálogos o discusiones en la clase tienen se deben guiar a partir de una idea central establecida por el docente.		X	
Un alumno activo es aquel que participa en las discusiones o diálogos iniciados por el maestro.	X		
Un buen desempeño de los estudiantes se evidencia en interés por las temáticas, en su proactividad, entusiasmo y desinhibición en las clases.		X	
La reflexión que el estudiante necesita se genera en sus intentos por comprender la teoría de las disciplinas que estudia.	X		
Un estudiante debe ser capaz de crear interpretaciones autónomas del conocimiento presente en las asignaturas que estudia.	X		
La labor del maestro no es repetir verdades institucionalizadas, sino llevar a los estudiantes a que la cuestionen.	X		
Una característica necesaria en el docente es mostrar entusiasmo por lo que enseña.	X		
El rol docente debe ser algo más que el desarrollo intelectual de los discentes.	X		
La labor del docente es ayudar al alumno a adoptar una concepción científica del mundo		X	
Un docente debe dejar claras las ideas claves del conocimiento que enseña para que los estudiantes desarrollen su aprendizaje a partir de estas ideas.	X		
La explicación oral del maestro es una estrategia eficiente para que los estudiantes comprendan los contenidos de una asignatura.	X		
Los docentes deben respetar las interpretaciones de los alumnos.		X	
Los métodos empleados por el maestro deben provocar una reacción afectiva en el estudiante.		X	
El debate permite que los estudiantes aprendan mejor las ideas o teorías que son parte de una asignatura.	X		
El debate es una manera en que los estudiantes generan nuevo conocimiento sobre las asignaturas que estudian.		X	
Ante las interpretaciones incorrectas de sus estudiantes el maestro debe proceder a hacer las aclaraciones pertinentes.	X		
Hay momentos en que prevalece la posición del maestro y hay momentos en que prevalece la posición del estudiante.			X
El rol del docente no es adecuado si se parte de la exposición unilateral.		X	
Los alumnos acercándose a los maestros es algo positivo en la relación maestro-estudiante.		X	
Un docente debe generar confianza en sus alumnos y buscar cercanía con ellos, de tal manera que lo consideren un amigo.		X	
El docente no debe aceptar conocimiento basado en las creencias de sus estudiantes			X
Se deben valorar dos desempeños del estudiante: cuantitativo y cualitativo.		X	
El desempeño cualitativo es más importante que el cuantitativo.	X		
Los buenos desempeños cualitativos de los estudiantes se deben premiar.	X		
La evaluación sumativa no sirve para evaluar aprendizajes que incluyen interpretaciones complejas y que no son unívocas.		X	
La evaluación sumativa sirve para detectar con certeza el aprendizaje de los estudiantes.		X	
La evaluación del estudiante contempla su capacidad para seguir las explicaciones del maestro y de captar la idea central de los diálogos propuestos por el docente.		X	

  
 Jsc. José de la Cruz Namendy

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Nada de acuerdo
Una forma de comprobación de aprendizaje son las respuestas correctas de los alumnos.	X		
Se debe evaluar si los conocimientos con que llegan los estudiantes son correctos o incorrectos con el fin de corregir los conocimientos errados.		X	
Una forma de comprobar un aprendizaje adecuado es hacer preguntas que permitan saber si los alumnos son capaces de reafirmar las ideas expuestas por el docente.	X		
La principal función de los recursos tecnológicos es presentar la información de manera esquemática para hacerla más comprensible a todos los estudiantes.		X	
Los recursos audiovisuales deben respaldar las explicaciones del docente, cualquier otra función de los recursos no aporta al aprendizaje de los estudiantes.	X		
Se debe evaluar si los conocimientos con que llegan los estudiantes son correctos o incorrectos con el fin de corregir los conocimientos errados.		X	

*José de la C. Namendy G.*  
Msc. José de la Cruz Namendy