

**EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR(A): CONCEPCIONES IMPLÍCITAS
SOBRE LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA INTERACCIÓN
COMUNICATIVA DESDE UNA REFLEXIÓN CRÍTICA**

LUZ NIDIA ALVAREZ DÍAZ

Tesis de Grado

Maestría en Educación - Línea Comunicación y Educación

Grupo Investigación, Oralidad, Escritura y otros Lenguajes

MARISOL MORENO ANGARITA

Directora

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

BOGOTÁ, D.C. JUNIO DE 2010

A mi Familia por su
confianza y su paciencia.

A todas aquellas
personas que han
compartido sus
experiencias y
conocimientos en este
proceso.

AGRADECIMIENTOS

Al INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMÍREZ MONTÚFAR IPARM UN. y en especial a sus Docentes por sus aportes, colaboración y participación.

A los profesores de la Maestría por su acompañamiento y orientación.

A mi directora de tesis Marisol Moreno por brindarme sus conocimientos y su confianza en el proceso de la investigación.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	13
1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS Y REFERENTES TEÓRICOS.....	18
2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	68
3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	69
4 PERSPECTIVA METODOLÓGICA	70
5 RESULTADOS ¿QUÉ SE ENCONTRÓ?	91
6. SIGNIFICADO DE LOS HALLAZGOS.....	118
7. CONCLUSIONES	135
BIBLIOGRAFÍA.....	140
A N E X O S.....	148

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS Y REFERENTES TEÓRICOS	18
1.1 EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.....	27
1.1.1 <i>Fundamentos y desarrollo de la línea de investigación</i>	28
1.1.2 <i>Objetivos de la investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor</i>	32
1.1.3 <i>Categorías principales</i>	33
1.1.3.1 La planificación del docente	33
1.1.3.2 Los pensamientos y decisiones interactivos de los docentes	34
1.1.3.3 Las teorías y creencias	35
1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS EN EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR	38
1.2.1 <i>Métodos y Técnicas</i>	40
1.2.2 <i>La Semiótica como herramienta metodológica en el estudio de las concepciones implícitas del profesor</i>	44
1.2.2.1 La Función Semiótica	49
1.2.3 <i>De lo externo a lo interno, de la percepción a la representación</i>	53
1.3 ACERCA DE LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE, ENSEÑANZA E INTERACCIÓN COMUNICATIVA	56
1.3.1 <i>Concepción Conductista</i>	57
1.3.2 <i>Concepción Cognitiva</i>	59
2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	68
3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	69
3.1 OBJETIVO GENERAL	69
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	69
4 PERSPECTIVA METODOLÓGICA	70
4.1 RUTA DE CONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	71
4.1.1 <i>FASE I. EL PUNTO DE PARTIDA</i>	74
4.1.2 <i>FASE II. ¿CÓMO EXPLORAMOS EL TERRENO?</i>	75
4.1.3 <i>FASE III. ¿QUÉ DICEN, QUÉ PIENSAN, QUÉ CREEN LOS PROFESORES?</i>	78
4.1.3.1 De la necesidad de la reflexión	78
4.1.3.1.1 Taller 1: “Pongamos el Aula entre Paréntesis”	79
4.1.3.1.2 Taller 2: “El Oficio de Ser Maestro”	81
4.1.3.2 Adaptando y aplicando la técnica de “Matriz de Repertorio de Kelly”	82
4.1.4 <i>Estrategias de Análisis de la Información</i>	83
4.1.4.1 Análisis Semiótico del Aula.....	83

4.1.4.1.1	Análisis Semiótico del Signo No Verbal.....	84
4.1.4.1.2	Análisis de Contenido.....	86
4.1.5	<i>FASE IV. ¿QUÉ SE ENCONTRÓ Y CÓMO SE ANALIZÓ LO QUE LOS PROFESORES PIENSAN Y CREEN?</i>	88
4.2	PARTICIPANTES	90
5	RESULTADOS ¿QUÉ SE ENCONTRÓ?	91
5.1	ANÁLISIS SEMIÓTICO	91
5.1.1	<i>El Aula como mi escenario de estudiante</i>	91
5.1.2	<i>El Aula como mi escenario de Trabajo</i>	97
5.1.3	<i>Relación de las diferentes categorías entre el Aula como escenario de estudiante y el Aula como escenario de trabajo</i>	104
	<i>Descripción cualitativa</i>	105
5.2	ANÁLISIS DE CONTENIDO	108
5.2.1	<i>De la producción textual: Taller1</i>	108
5.2.2	<i>De la Encuesta de Confirmación</i>	110
5.2.3	<i>De la Matriz de Repertorio</i>	115
5.2.4	<i>De la Reflexión – Transformación</i>	116
6.	SIGNIFICADO DE LOS HALLAZGOS	118
6.1	LA REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD DESDE LA REFLEXIÓN: UNA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS.....	118
6.1.1	<i>La imagen del aula como el signo que “representa” lo que está representado interiormente: Las concepciones implícitas del profesor</i>	119
6.1.1.1	<i>La ubicación y distribución de los pupitres en “la imagen del Aula” permite caracterizar tendencias pedagógicas en la práctica del profesor</i>	120
6.1.2.	<i>El poder socializador de lo Explícito contrasta con el poder interiorizado de lo Implícito: Tanto las concepciones explícitas como las implícitas orientan y mantienen la conducta del profesor</i>	123
6.1.3	<i>El proceso de reflexión: hilo conductor entre el “no saber” y el “saber” en la construcción de significados de la acción pedagógica del profesor</i>	124
6.2	LAS CONCEPCIONES IMPLÍCITAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE E INTERACCIÓN COMUNICATIVA COMO EJES ESTRUCTURALES DE LA PRÁCTICA NO SON NECESARIAMENTE CONSISTENTES EN LA TENDENCIA PEDAGÓGICA DEL PROFESOR	129
7.	CONCLUSIONES	135
	BIBLIOGRAFÍA	140
	ANEXOS	148
	ANEXO 1.....	149
	ANEXO 2.....	150
	ANEXO 3.....	152
	ANEXO 4.....	154
	ANEXO 5.....	156
	ANEXO 6.....	158
	ANEXO 7.....	160

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Objetos Pedagógicos en el Aula como estudiante.....	93
Gráfica 2. Objetos No Pedagógicos en el aula como estudiante.....	93
Gráfica 3. Actores en el Aula como estudiante.....	94
Gráfica 4. Interacción Estudiante-estudiante en el Aula como estudiante.....	94
Gráfica 5. Interacción Maestro-estudiante en el Aula como estudiante.....	95
Gráfica 6. Relación Estudiantes - Objetos pedagógicos/ Tablero en el Aula como escenario de estudiante.....	96
Gráfica 7. Relación Estudiantes - Objetos pedagógicos/ Pupitre en el Aula como escenario de estudiante.....	96
Gráfica 8. Relación Estudiantes - Objetos pedagógicos/ Libros y cuadernos en el Aula como escenario de estudiante	97
Gráfica 9. Relación Profesor - Objetos pedagógicos/ Tablero en el Aula como Escenario de estudiante.....	97
Gráfica 10. Relación Profesor - Objetos pedagógicos/ Libros y cuadernos en el Aula Como escenario de estudiante.....	98
Gráfica 11. Objetos Pedagógicos en el Aula como escenario de Trabajo.....	99
Gráfica 12. Actores en el Aula como escenario de Trabajo.....	99
Gráfica 13. Interacción Maestro-estudiante en el Aula como escenario de Trabajo.....	100
Gráfica 14. Interacción Estudiante - estudiante en el Aula como escenario de Trabajo.....	100
Gráfica 15. Relación Estudiantes - Objetos pedagógicos/ Tablero en el Aula como escenario de Trabajo.....	101
Gráfica 16. Relación Estudiantes - Objetos pedagógicos/ Pupitre en el Aula como escenario de Trabajo.....	101
Gráfica 17. Relación Estudiantes - Objetos pedagógicos/ Libros y cuadernos en el Aula como escenario de Trabajo.....	102
Gráfica 18. Relación Estudiantes – Objetos pedagógicos/ Computador.....	102

Gráfica 19. Relación Profesor - Objetos pedagógicos/ Tablero en el Aula como Escenario de Trabajo.....	103
Gráfica 20. Relación Profesor - Objetos pedagógicos/ Libros y cuadernos en el Aula como escenario de trabajo.....	103
Gráfica 21. Relación Profesor – Objetos pedagógicos/ Computador.....	104
Gráfica 22. Objetos No Pedagógicos en el aula como escenario de Trabajo.....	104

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Características Semióticas fundamentales de las tres clases de imágenes materiales visuales y las operaciones de interpretación	53
Tabla 2. Fases del Proyecto	73
Tabla 3. Definición operacional de los elementos de la imagen del Aula.....	86
Tabla 4. Definición Operacional de las categorías de Análisis.....	88
Tabla 5. Categorización Unidades de Análisis.....	111
Tabla 6. Papel del Profesor en el proceso educativo.....	112
Tabla 7. Papel del Estudiante en el proceso de Aprendizaje.....	113
Tabla 8. Ventajas Interacción Profesor – Estudiante en el desarrollo de la clase.....	114
Tabla 9. Hablar, Leer y Escribir en la Clase.....	115
Tabla 10. Profesor significativo y Toma de decisión Profesional.....	116
Tabla 11. Análisis de Contenido: Matriz de Repertorio.....	117
Tabla 12. Análisis de Contenido: Reflexión – Transformación.....	118

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1. Procedimiento análisis de contenido.....	89
Esquema 2. Procedimiento de Recolección y Análisis de la Información.....	90

EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR(A): CONCEPCIONES IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA DESDE UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

Resumen

En la última década el estudio del pensamiento del profesor se ha constituido en una línea de investigación que ha proporcionado sólidas bases en la búsqueda de la comprensión de la práctica educativa desde una perspectiva de profesional reflexivo que toma decisiones, tiene creencias y actitudes. En este sentido, diversas investigaciones destacan que la acción del docente está mediada por sus concepciones y creencias implícitas y/o explícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y que a su vez, su práctica en el aula puede cambiar a través de cursos de actualización y de la reflexión crítica que haga de sus teorías y creencias.

En la presente investigación, se eligió un grupo de maestros de una institución educativa de educación básica y media de la ciudad de Bogotá, con el fin de indagar por sus “concepciones implícitas” sobre la enseñanza, el aprendizaje y la interacción comunicativa desde la reflexión que hacen de su práctica pedagógica, para generar una experiencia de formación docente institucional gestionada a partir de la dinámica desarrollada por el Área de Orientación y Psicología de la institución.

El estudio se asume desde una perspectiva cognitiva que dentro de la línea de investigación del pensamiento del profesor, lo concibe como el profesional que constantemente toma decisiones y se enfrenta a un ambiente de tareas muy complejo (Pérez y Gimeno, 1992). Se diseñó un estudio multimétodos dados los distintos momentos, objetivos, estrategias y tipo de datos empleados. Combina estrategias metodológicas para la recolección de la información y el análisis de la información, y retoma estrategias de análisis semiótico para acercarse a las concepciones implícitas desde la identificación de la imagen interior como primera expresión de representación

que ha construido el profesor, a partir de sus vivencias como estudiante y de su experiencia como profesional docente.

Dentro de esta investigación se logró un acercamiento al hecho confirmado en otras investigaciones, las concepciones implícitas representan un elemento fundamental en la práctica educativa y se van conformando a través de la experiencia escolar y personal del profesor. De igual manera, aporta datos relacionados con los significados que el profesor le atribuye a lo que dice y hace dentro del complejo contexto de su práctica pedagógica desde un proceso de reflexión crítica.

El conocimiento derivado de esta investigación sirve de fundamento para promover la práctica reflexiva del profesor en el aula, favorecer el impacto de las implicaciones de la psicología educativa en el crecimiento personal y profesional de los profesores y en consecuencia, promover la creación de un programa de acompañamiento para consolidar lo que se conoce como Escuela de Maestros, donde se va acumulando el acervo de una comunidad educativa que permee, acompañe y de cuenta de las transformaciones en la institución, promovidas desde adentro y no sólo desde intervenciones externas.

Palabras claves: El pensamiento del Profesor, Concepciones implícitas de Enseñanza, Aprendizaje, Interacción comunicativa, Reflexión sobre la práctica.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se inscribe en el grupo de investigación de Oralidad, Escritura y otros lenguajes del Área de Profundización de Comunicación y Educación de la Maestría en Educación, Línea de Lenguaje en la Educación. Se constituye en un aporte tanto a esta línea de investigación como a la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, puesto que busca enriquecer y brindar elementos en la comprensión de la compleja dinámica de la comunicación, el aprendizaje y la enseñanza en el contexto educativo, y reconoce la existencia de concepciones implícitas subyacentes al pensamiento y el conocimiento profesional, que al ser reconocidas por el profesor desde la reflexión sobre su propia práctica, puede aportar a su construcción conceptual más allá del saber académico y del saber hacer en su actuación profesional y permite repensar el sentido y la proyección de la formación del profesor.

En el ámbito contemporáneo de reformas, transformaciones en las prácticas pedagógicas y reconocimiento de los estilos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo sobre el pensamiento del profesor - sus concepciones y creencias - se considera una de las líneas de investigación más importantes, dado que es un aspecto que puede contribuir inicialmente a reflexionar sobre la práctica pedagógica y, consecuentemente, a transformar dicha práctica. Ahora bien, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, el pensamiento del profesor se constituye en una variable mediadora del sistema de aula y en objeto de investigación. De hecho, “La Enseñanza está concebida como una actividad que implica el tratado conjunto de profesores y estudiantes” Shulman (1989) p. 20; es decir, involucra tanto el pensamiento como la acción de los protagonistas del acto educativo. Además, agrega Shulman, “Los enseñantes aprenden y los alumnos enseñan”, y ambas funciones de cada actor pueden ser objeto de investigación.

Es así como la investigación psicológica proporciona el conocimiento del comportamiento humano y puede explicar fenómenos educativos, diseñar modelos explicativos y estrategias que permiten decidir sobre la pertinencia de los principios psicológicos. En este contexto, el pensamiento del profesor entre otros aspectos del ámbito escolar, es fundamento del acto educativo y adquiere un papel relevante en tanto que “Es ante todo una construcción constante que resulta de la interacción entre los conocimientos y las experiencias” (...) “y condiciona en múltiples sentidos su actividad profesional” (Mauri y Solé, 1998. p 456).

Lo anterior plantea que si se tiene en cuenta al profesor como el otro protagonista del acto pedagógico y su influencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en todas las relaciones que este hecho implica, es evidente la pertinencia de la investigación en la enseñanza, desde la exploración y el análisis de las concepciones, ideas, creencias implícitas y actitudes de los profesores como factores significativos de su práctica pedagógica. En consecuencia, visualizar al profesor en la forma como aborda su propio proceso de enseñanza y en el nivel de formación del conocimiento, significaría entender qué concepciones y creencias subyacen a su práctica pedagógica, y cuál es el sentido y la proyección de su profesión.

Diferentes investigadores en la línea del pensamiento del profesor señalan que la concepción profesional del docente constituye su sistema conceptual, desde el cual juzga y toma decisiones referidas a distintos aspectos de su práctica pedagógica; es decir, el pensamiento del profesor orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva su práctica profesional pero, es posible que el profesor no sea consciente de esto (Pérez, 1984, citado por Porlán, 1995; Baena, 2000; García y Rojas, 2003). Adicionalmente, las concepciones que una persona tiene acerca de un tópico particular son difíciles de cambiar; sin embargo, se puede defender la idea contraria, pero para ello se hace necesario que el profesor se sienta insatisfecho con lo que piensa acerca de lo que hace y que considere alternativas útiles para su transformación. En este sentido, Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998), plantean que tanto las concepciones que el docente tiene como

su práctica en el aula, pueden cambiar a través de su experiencia, de la reflexión y del estudio crítico que haga de las teorías que subyacen a su práctica.

Con respecto a estas evidencias Gimeno (1998), señala que aunque las concepciones del profesor guíen su práctica pedagógica, en su proceso de formación no tiene la oportunidad de tratar esta dimensión epistemológica y, en la práctica no realiza una reflexión permanente de sus métodos didácticos, ni de las teorías que los sustentan, dado el dominio de enfoques psicopedagógicos que hacen parte de la experiencia inmediata del profesor. De hecho, Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998), argumentan que es común que los profesores piensen en términos de la formación recibida y actúen en términos de la información de la que disponen.

Se puede decir entonces, que la transformación de la práctica docente no puede lograrse si los profesores no modifican sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y no se incorporan en el aula tales conceptualizaciones. Para ello se requiere probablemente, no sólo de procesos de actualización y formación docente, sino que parece necesario posibilitar el debate mismo de las ideas de los profesores, el reconocimiento y la reflexión sobre su propia práctica; aspecto que aborda la presente investigación.

A fin de precisar estas consideraciones, es importante realizar estudios relacionados con lo que el docente piensa acerca de su práctica pedagógica, pero en el marco de un proceso de reflexión crítica que inicialmente le permita identificar y comprender lo que piensa y consecuentemente, confrontar su pensamiento con su práctica, con el objeto de considerar alternativas reales de transformación e innovación pedagógica. Si bien a las concepciones de los profesores subyacen teorías implícitas y estas se encuentran estrechamente relacionadas con su práctica pedagógica; es posible que realicen procesos metacognitivos sobre su práctica desde de un proceso de reflexión crítica; y al ser conscientes de sus concepciones modifiquen su práctica, aún dentro de un contexto que demanda el cumplimiento de políticas y normas educativas a las cuales, igualmente subyacen teorías y modelos psicológicos y pedagógicos.

El presente estudio inicialmente ubica antecedentes investigativos dentro de la línea de investigación del pensamiento del profesor, que argumentan por qué detrás de la práctica educativa del profesor existe un cuerpo teórico que la sustenta y explica, y la importancia de la reflexión sobre dicha práctica en el contexto de la formación profesional docente. Se revisan estudios que abarcan perspectivas en relación con las ideas y creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza, el aprendizaje y la interacción comunicativa, y cuyos propósitos consisten en hacer explícitas y visibles las teorías que subyacen a su práctica en el aula, los marcos de referencia que orientan sus acciones y la importancia del lenguaje como mediador en el proceso de aprendizaje, la construcción del conocimiento y la práctica docente.

A continuación se exponen los fundamentos, desarrollo y reconocimiento de la línea de investigación del pensamiento del profesor en el marco de la psicología cognitiva, que lo concibe como un profesional reflexivo y racional que tiene creencias y genera acciones, lo cual busca contextualizar y legitimar la investigación sobre las concepciones implícitas del profesor.

En el estudio de los procesos del pensamiento del profesor, se abordan los aspectos metodológicos que inicialmente han sido de carácter exploratorio y descriptivo de las concepciones epistemológicas sobre ciencia, enseñanza, aprendizaje, y posteriormente, han alcanzado niveles de comprensión e interpretación del conocimiento profesional – teorías, concepciones, creencias - con el propósito de explicar el por qué de las concepciones y acciones y sus posibles relaciones para favorecer el cambio de la acción profesional del docente.

Finalmente, se presentan los referentes teóricos en relación con las concepciones de aprendizaje, enseñanza, e interacción comunicativa -como sistema eje en el proceso de aprendizaje-. El aprendizaje y la enseñanza son procesos que implican el ejercicio tanto del pensamiento como de la acción y están mediados por el lenguaje, dado que la estructura comunicativa es un elemento básico para comprender los procesos de

interacción profesor - estudiante en la construcción y negociación de significados. Las concepciones que los docentes tienen de dichos procesos son indicadores del conocimiento profesional y objeto de exploración en el presente estudio.

1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS Y REFERENTES TEÓRICOS

Actualmente existe un claro interés por la investigación educativa centrada en conocer cómo aprenden los estudiantes y cómo enseñan los profesores, en la identificación de factores que están relacionados con el desempeño académico de los estudiantes y con las teorías y creencias que subyacen a la práctica docente. En relación con este último aspecto, los estudios han evidenciado factores de orden epistemológico asociados con la construcción y producción del conocimiento, con las formas de conocer, aprender y enseñar (De la Cruz, Baccalá y Ricco, 1997; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997, 1998; Galagovsky, 1998, 2004; Erazo, 1999; Baena, 2000; Zelaya y Campanario, 2001; García y Rojas, 2003; García y Zamorano, 2004; Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004; López y Mota, 2006).

Los aportes más relevantes de estas investigaciones coinciden en afirmar que las creencias y concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, representan un elemento fundamental en su práctica educativa, en su forma de enseñar. El lugar donde se reflejan particularmente dichas concepciones, es en el aula de clase: Zelaya y Campanario (2001); García y Rojas (2003); García y Zamorano (2004); Barona, Verjovsky, Moreno y Lessard (2004); Chrobak y Leiva (2006). Sin embargo, se plantea el problema de la disociación entre la teoría y la práctica; es decir, no existe coherencia entre el pensamiento y la práctica pedagógica (Zelaya y Campanario, 2001; García y Rojas, 2003), lo cual puede significar que tanto las concepciones que tienen los profesores sobre enseñanza y aprendizaje como su relación con la práctica, son ignoradas por los mismos profesores en su propuesta pedagógica. De igual manera, se evidencia la persistencia de creencias tradicionales de los profesores acerca de la

enseñanza y el aprendizaje (Mellado, 1996; Erazo, 1999; Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004).

Algunas investigaciones muestran que puede haber modificaciones en las concepciones y la práctica, atribuidas a cursos de actualización (Barona, Verjovsky, Moreno y Lessard, 2004; López y Mota, 2006) o que es necesaria la reflexión en el ámbito de la formación docente (García y Rojas, 2003; García y Zamorano, 2004). En este sentido, el trabajo de investigación reportado por López (2000) citado por López y Motta (2006) muestra cómo, mediante un programa de especialización desarrollado con aproximación constructivista, parece más fácil transformar las concepciones de los profesores al nivel del discurso, pero no se hace tan explícito en la acción. Por tanto, señala López (2000), los cambios parecen restringirse al discurso y no se reflejan totalmente en la práctica en el aula.

Al respecto, Putnam y Borko (1997), señalan que para lograr cambios significativos en los conocimientos, creencias y prácticas de los profesores se hace necesario partir de la reflexión crítica de su propia práctica; dado que los cambios requeridos en las concepciones de los profesores frente a la enseñanza y el aprendizaje no son "...Una simple cuestión de aprender nuevos procedimientos o técnicas de enseñanza que otra persona ha desarrollado..." p. 220. Los profesores tienen una visión de la didáctica como un conjunto de técnicas, por lo que se considera que el objetivo de la didáctica es el de definir esas técnicas que permitan elevar el nivel de eficiencia en la enseñanza (Zelaya y Campanario, 2001).

En este sentido, las metas que plantean generalmente las reformas educativas son ambiciosas en la medida en que sugieren y proponen unas concepciones del profesor que satisfagan procesos de enseñanza y aprendizaje que redunden en la calidad de la educación. Sin embargo, generalmente se desconocen las concepciones del profesor y, las reformas entendidas así, requieren de nuevas visiones con profesores que tengan igualmente, nuevas ideas y conocimientos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, que

no se reducen al aprendizaje de técnicas y procedimientos para ser aplicados en el aula (Putnam y Borko, 1997).

Detrás de la práctica educativa del profesor existe un cuerpo teórico que la sustenta y explica, lo cual no significa que los profesores actúen conscientemente bajo el supuesto de que su actividad esté sustentada en una teoría (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997; Zelaya y Campanario, 2001; Chrobak y Leiva, 2006). Si bien, el ejercicio profesional docente se ejerce en un sistema complejo que no se limita al aula de clases, es en este contexto y en las interacciones que tienen lugar allí, donde se evidencian las concepciones que poseen los profesores sobre enseñanza y aprendizaje.

El aula de clases como la define Rivas (1993), es una estructura social compleja, de carácter histórico, que supone una situación intencional y una opción socializadora del sistema social, donde los sujetos no sólo aprenden contenidos académicos sino que elaboran modos de intercambio producidos por las demandas cognitivas y sociales, que establecen parámetros de conducta individual y grupal correspondientes a los establecidos en la sociedad.

Las situaciones propias del aula de clases evidencian unos procesos internos que tienen que ver con todos los aspectos que caracterizan a un modelo pedagógico - cómo se enseña, cómo se evalúa, cómo se establecen las relaciones maestro-estudiante, con el conocimiento- y unas relaciones sociales - procesos de intercambio, relaciones de autoridad y de poder, vínculos afectivos -, todo ello, como lo señalan Flórez y Moreno (2006): "Atravesados por factores emocionales (...) En un aula de clases se refleja una pequeña escala dinámica social con toda su complejidad implícita" (Martín-Barbero, 1996; Moreno, 1999, citados por Flórez y Moreno, 2006, p. 151).

Desde la perspectiva de la interacción comunicativa en el aula, los estudios muestran la importancia del lenguaje en el proceso de aprendizaje y la construcción del conocimiento, las ideas que tiene el profesor sobre la naturaleza del conocimiento y la relación que busca establecer entre el estudiante y el conocimiento, se hacen evidentes a

través de su discurso en el aula (De Longui, 2000; Jimenez y Díaz, 2003; Sutton, 2003).

Los estudios revisados destacan la importancia del discurso en el aula y su contribución al conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, a pesar de la consideración de la estructura comunicativa y el discurso en el aula como uno de los elementos básicos para comprender los procesos de interacción profesor- estudiante (Coll y Solé, 1998; Cazden, 1991; De Longui, 2000), se observa poca evidencia sobre las concepciones que tienen los profesores de la interacción comunicativa y las implicaciones directas en su práctica educativa; razón por la cual, uno de los objetivos de la presente investigación es indagar por las concepciones que tienen los profesores sobre la interacción comunicativa profesor-estudiante en el aula.

La idea de la cual se parte en el presente estudio, es que el aula configura un espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas en las que profesor y estudiantes puedan comunicarse, construir y negociar significados y eventualmente, modificar representaciones de la realidad (Coll y Onrubia, 1996). En consecuencia, los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje pueden entenderse como procesos de construcción de significados compartidos. Según Coll y Solé (1998), es propio del aula de clase como espacio comunicativo, el rol protagónico del profesor, en cuanto que, formula continuamente preguntas y su habla ocupa mucho más tiempo que el habla de los alumnos; lo cual da lugar a unas estructuras comunicativas típicas del aula de clase.

En este sentido, la presente investigación considera importante estudiar las concepciones que tiene el profesor sobre la interacción comunicativa en el aula; dado que, los procesos interactivos entre profesor y estudiantes, según lo afirman Coll y Solé (1998), no constituyen un esquema lineal en el que el comportamiento o actuación del profesor sigue de forma más o menos automática un determinado resultado de aprendizaje; por el contrario, la influencia educativa del profesor se ejerce de manera compleja, tal como lo es la interacción comunicativa, que más que un proceso es un sistema eje en el proceso de aprendizaje (Jorg Ton, 2005).

El estudio de De Longui (2000), contribuye al entendimiento de la construcción del conocimiento que emerge a través de mensajes verbales en la interacción maestro-estudiantes en el aula, la cual se constituye en una realidad singular y compleja donde se produce un conjunto de relaciones que provocan la comunicación entre sus agentes y el conocimiento específico. En el aula el centro de lo que se habla oficialmente está en manos del profesor, como lo señala Cazden (1991), dentro del sistema escolar el lenguaje hablado es una parte importante de la identidad de quien lo usa. De acuerdo con Cazden (1991), existen por lo menos tres lenguajes en el aula, que se corresponden con diferentes funciones lingüísticas; el lenguaje del currículo a través del que se realiza la enseñanza y se muestra lo aprendido; el lenguaje de control mantenido por el docente; y el lenguaje de identidad personal.

En este mismo sentido, la investigación realizada por Galagovsky, Bonán y Aduz (1998), concluye que:

Casi en ningún caso el docente reflexiona acerca de su *rol de comunicador de la estructura lingüística de su asignatura* (...) A pesar de que se denomina así mismo "enseñante" de los contenidos de una disciplina, desconoce que el lenguaje natural está funcionando como el mediador de la práctica p. 320.

Esta investigación rescata la importancia del lenguaje en los procesos de aprendizaje y particularmente, en la interacción profesor - estudiante en el aula de clases. Aspectos que se encuentran implícitos en la práctica pedagógica.

Al respecto Sutton (2003), señala la importancia de desarrollar capacidades para hablar acerca de un tema, donde las imágenes, el discurso y el método vayan juntos, y destaca el papel del maestro como guía que ayuda a los estudiantes a entrar en los patrones de razonamiento y a emplear el lenguaje de una manera interpretativa. Hecho que confirman Coll y Solé (1998), al considerar que los estudiantes construyen *realmente* significados a propósito de los contenidos culturales elaborados socialmente, pero "sobre todo gracias a la interacción que establecen con el profesor" p. 332.

Dicha interacción hace referencia a la articulación de las actuaciones del profesor y de los estudiantes en torno a una tarea de aprendizaje. Lo que definen Colomina, Onrubia, y

Rochera, (2001), como interactividad, en cuya dinámica comunicativa de co-construcción del conocimiento subyacen procesos interpsicológicos o mecanismos de influencia educativa que se hacen evidentes en las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje en el aula y en la actividad conjunta profesor-estudiantes.

De acuerdo con lo anterior se puede esperar que las concepciones que tienen los profesores sobre la interacción comunicativa, estén determinadas en razón de su comportamiento en el aula, o por el contrario, consideren el comportamiento de la dinámica de la interacción comunicativa en la construcción del conocimiento en el aula; es decir, el comportamiento del maestro como un proceso que incide directamente en el aprendizaje o la interacción comunicativa como un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

Sin embargo, y dado que el aula es un espacio comunicativo, este sistema de significación que reúne la construcción, negociación de significados y modificación de representaciones de la realidad, también está hecho de signos y símbolos que pueden parecer entidades ausentes pero que, como señala Eco (1981), constituyen una semiótica autónoma; “siempre que una cosa materialmente presente a la percepción del destinatario representa otra cosa a partir de reglas subyacentes, hay significación, por tanto, un sistema de significación es una construcción semiótica autónoma” p.38.

En este sentido, las interacciones en el aula están mediadas por símbolos que se constituyen en una expresión lógica de relación mucho más compleja, pues “la realidad que aprehendemos no es nunca en su forma originaria la realidad de un determinado mundo de cosas que se nos opone, sino más bien la evidencia de una actividad viva que experimentamos” (Cassirer, 1985. p. 93). De hecho, la realidad en el aula no puede ser deducida sólo de la percepción de cosas, ya que se pueden desconocer los fenómenos en que se funda el significado. Para ello es necesario ir de la percepción a la representación, porque “(...) todo pensamiento verdaderamente riguroso y exacto encuentra su apoyo en lo simbólico y en lo semiótico” (Cassirer, 1985. p.15).

Por consiguiente, y en consonancia con el objetivo de esta investigación, es pertinente considerar dentro de la reflexión crítica que hace el profesor sobre su práctica, una dimensión psicológica –lo explícito y lo tácito -, tal como lo plantean Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), “Los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos (...) y se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales” p. 158. Es por esto que ir de la percepción a la representación permitiría ir de lo explícito a lo implícito, como lo señala Cassirer (1985):

(...) la totalidad de la experiencia se divide en dos campos tajantemente separados –en un “dentro” y un “fuera” parece que habremos conocido plenamente la esencia de la percepción en cuanto logremos asignarle el lugar que le corresponde en esas dos esferas, en cuanto lo concibamos, por una parte, como un evento psíquico que está sujeto a determinadas reglas, y la conceptuemos, por otra parte, como base, como primer elemento de constitución del objeto (...) pues el sentido y contenido de la percepción misma consiste justamente en el fiel reflejo de las relaciones del mundo “exterior”, en su “reproducción” (pp.76-77).

Desde este punto de vista teórico, la significación de la percepción haría posible el conocimiento de la “experiencia” y se considera no como “(...) condicionada desde fuera, sino como condicionante, como momento constitutivo del conocimiento de las cosas” (Cassirer *et al.*, 1985, p.77). En este contexto, ir de la percepción a la representación en la experiencia del profesor significaría acercarse al conocimiento de la realidad desde las concepciones y creencias explícitas a las implícitas.

En este marco de referencia es posible considerar que los profesores al identificar sus concepciones sobre enseñanza, aprendizaje e interacción comunicativa en el aula desde la reflexión, también reflexionen críticamente sobre el contenido pedagógico que enseñan y sobre el conocimiento que tienen de su propio proceso de aprendizaje, su experiencia como profesores y sus vivencias como estudiantes, los significados que negocian, construyen e interpretan con sus estudiantes en la interacción en el aula y en los procesos de comunicación que en ella ocurren.

Ello significaría, que si los docentes logran apropiarse de este tipo de ejercicios de reflexión crítica sobre su práctica de manera cotidiana y permanente, realmente lograrían cambios significativos sobre la enseñanza, el aprendizaje y su rol de comunicadores dentro del aula. Las jornadas de desarrollo institucional o jornadas pedagógicas son un buen pretexto para ir acumulando saber sobre cómo se aprende y cómo se enseña en esta institución con sus características y realidades. En consecuencia, se fortalecería la capacidad de aprender, como bien lo señala Moreno (2008), retomando a Perkins (2005); “La escuela es también una organización que aprende”.

Algunas de las investigaciones revisadas, destacan la importancia de la práctica docente en el aula y la reflexión sobre dicha práctica en el contexto de la formación docente (Galagovsky, Bonán y Adúriz, 1998; García y Rojas, 2003); sin embargo, los resultados y las conclusiones de dichas investigaciones suscitan la exploración acerca de lo que sucede con los profesores en ejercicio, y si el diseño de alternativas curriculares pueden explicar y garantizar la continua incorporación crítico-reflexiva de las innovaciones educativas en los profesores y la permanente reflexión sobre su práctica.

Esta necesidad de que los profesores hagan cambios importantes sobre cómo enseñan y cómo piensan en la enseñanza, sugiere no sólo preguntarse "si los modelos existentes de la formación de los profesores son adecuados" (Putnam y Borko (1997, p. 221), sino cómo lograr que los profesores ya formados y en ejercicio de su profesión reflexionen sobre su práctica y sean ellos mismos quienes realicen cambios significativos en sus ideas sobre enseñanza, aprendizaje e interacción comunicativa.

Pero, ¿cómo lograr que el profesor reflexione sobre la práctica? De acuerdo con las investigaciones reportadas una de las principales dificultades para acumular evidencias respecto de las concepciones de los profesores, reside en seleccionar la metodología adecuada. Este estudio le apuesta a una exploración de métodos y estrategias posibles para acercarse a las concepciones implícitas con los maestros mismos, en un ambiente “in Situ” hecho por y para la propia comunidad docente. De alguna manera es una forma de reconocer alternativas para las tradicionales modalidades de formación de maestros

en servicio, tales como los PFPD, los cursos especializados, las pasantías, los cursos de formación avanzada de maestría y doctorado.

En el contexto de la reflexión sobre la práctica del profesor es pertinente asumir una postura desde la pedagogía crítica o teoría crítica de la educación, dado que los teóricos críticos ven la escuela no sólo como un espacio instruccional, sino como un espacio cultural donde se enfrenta una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas, con sentido crítico y de *transformación*; por tanto, la escuela siempre debe ser analizada como un proceso cultural e histórico. La pedagogía crítica se centra en la comprensión y el análisis de la forma como trabajan las escuelas, desde los ámbitos político, económico, social y cultural, “(...) La pedagogía crítica resuena en la sensibilidad del símbolo *tikkun*, que significa “curar, reparar y transformar el mundo” (McLaren, 2005. p. 256), y está ideológicamente orientada una vez que rechaza la neutralidad: el proceso de investigación es mediado por el investigador, y el término crítica se refiere tanto a la crítica interna que resulta del cuestionamiento analítico de la argumentación y del método como al análisis de las condiciones de regulación social (Moreira, 2002).

En consideración con la presente investigación, es importante que los maestros comprendan el papel que asumen las teorías y creencias que mediatizan su acción cotidiana en el aula, desde un ejercicio de reflexión crítica que favorezca procesos de transformación; y la teoría crítica proporciona elementos de reflexión ya que posee una naturaleza dialéctica, es decir, reconoce los problemas de la sociedad más allá de simples hechos aislados, cuyos elementos se consideran como mutuamente constitutivos. De acuerdo con McLaren (2005): “Es una forma abierta y cuestionadora de pensamiento que exige una reflexión completa entre elementos como parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto.... p. 265, en cuyo proceso pueden ser descubiertas contradicciones, a partir de las cuales se requiere un pensamiento constructivo y una nueva acción; lo cual hace que el profesor conciba la escuela como un espacio cultural que promueve su transformación y la de sus estudiantes. Desde esta perspectiva se entiende la reflexión en el reconocimiento de las creencias o concepciones.

A continuación se presentan los fundamentos investigativos y teóricos de la línea de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor, los aspectos metodológicos en relación con esta línea de investigación y el aprendizaje, la enseñanza y la interacción comunicativa como procesos que dan cuenta de la práctica profesional docente en sus concepciones y acciones.

Se considera necesario presentar inicialmente una revisión de la línea de investigación del pensamiento del profesor desde una perspectiva de la psicología cognitiva, a partir de la cual se pretende dar luces acerca de los fundamentos, desarrollo, categorías de análisis y métodos de investigación en la descripción e interpretación de los procesos y constructos que orientan la conducta del profesor,

En congruencia con los procesos cognitivos del profesor cuando asume su práctica pedagógica, se presenta un panorama relacionado con las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje y la enseñanza, dado que, estos dos procesos implican el ejercicio tanto del pensamiento como de la acción, y de acuerdo con los estudios referenciados la transformación de la práctica docente no se puede lograr si los profesores no modifican sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y no se incorporan en el aula tales conceptualizaciones. En este sentido, como lo señala Shulman (1989), ambos procesos pueden considerarse como parte fundamental de la investigación.

A partir de estos aspectos se conformó un cuerpo teórico e investigativo coherente y consistente desde donde se intenta contextualizar el tema de conocimiento propio del presente estudio.

1.1 El Pensamiento del Profesor

La investigación del pensamiento del profesor busca describir y comprender los constructos y procesos que orientan su conducta y de igual manera, explicar cómo y por qué sus actividades profesionales evidencian unos roles y características. La meta final

de la investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor es, como lo afirman Clark y Peterson (1990), “La descripción de la psicología cognitiva de la enseñanza” p. 443. Se revisan a continuación los fundamentos teóricos, el desarrollo histórico, las categorías y los propósitos desde los cuales ha sido estudiado el pensamiento del profesor.

1.1.1 Fundamentos y desarrollo de la línea de investigación

La línea de investigación sobre el pensamiento del profesor ha evolucionado desde el estudio de la identificación de modelos de la toma de decisiones en la enseñanza interactiva hasta los estudios sobre el conocimiento y la práctica profesional de los profesores. Una revisión de los primeros estudios acerca de los procesos mentales que guían la conducta del profesor, la presentan Clark y Peterson (1990), quienes refieren investigaciones que buscan la descripción e interpretación del pensamiento y el conocimiento del profesor, al igual que su incidencia en la enseñanza. En una perspectiva psicológica, las investigaciones realizadas en este campo permiten identificar los procesos de pensamiento del profesor en la acción y en su conocimiento práctico, dentro de un paradigma proceso-producto.

Desde sus comienzos en los años setenta, la investigación sobre el pensamiento y las concepciones del profesor, ha buscado la descripción y la comprensión de sus constructos y procesos mentales. Dentro de la gran producción de trabajos que ha generado este paradigma, se encuentran Clark y Peterson (1990); Pérez y Gimeno (1992), Zabalza (1998). La investigación que daría origen a este paradigma es la de Jackson (1968) citado por Contreras (1985, p.6), la cual reflejó “una clara intuición del problema de la racionalidad del docente y fijo las bases conceptuales sobre las que se ha asentado la investigación posterior”.

La investigación de Jackson, intentó describir y comprender los procesos mentales que guían la conducta del profesor, así como la complejidad de la vida en las aulas. Se centró en elementos como la ambigüedad frecuente de las manifestaciones externas del

comportamiento tanto del docente como de los estudiantes y la imperiosa necesidad de los maestros de actuar en el aula de forma inmediata, sin tiempo para la reflexión racional. El mayor aporte de la investigación de Jackson (1968), es de orden conceptual, dado que diferenció dos fases en la enseñanza de los profesores: la fase preactiva- lo que el profesor hace en otras ocasiones con el aula vacía- y la fase interactiva –lo que el profesor hace ante sus estudiantes-, y llamó la atención, sobre la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los profesores para comprender los procesos mismos del aula (Fandiño, 2007. p.18).

En junio de 1974, el Instituto Nacional de Educación de Estados Unidos, en una Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza, presentó un informe sobre los fundamentos de un programa sobre la relevancia de la investigación de los procesos de pensamiento de los docentes, con el propósito de comprender qué es lo que hace que el proceso de la enseñanza sea específicamente humano. Expertos en psicología del procesamiento de la información, antropología de la educación e investigación de la interacción en el aula; evidenciaron que lo que los profesores hacen es consecuencia de lo que piensan y, para poder comprender, predecir e influir en sus acciones, se deben estudiar los procesos psicológicos a través de los cuales perciben, definen y toman decisiones sobre sus actuaciones profesionales (Clark y Peterson, 1990).

Este informe del Instituto Nacional de Educación, presidido por Lee Shulman, promovió nuevas iniciativas sobre la investigación de la enseñanza; permitió ampliar un programa de investigación sobre los procesos de pensamiento de los docentes; particularmente, “Las relaciones del pensamiento del profesor con su propia acción” Shulman, 1989 citado por Perafán, 2004).

Hacia el año de 1975, se registra un aumento del interés por estudiar el pensamiento del profesor, desde una concepción de profesional reflexivo, que toma decisiones, tiene creencias y actitudes; como una alternativa al enfoque de proceso-producto del estudio de la eficacia de la enseñanza, que concibe al profesor como un técnico que aplica el

currículo; lo cual se confirma posteriormente en estudios como los de Schön (1998) y Dennet (1996).

En efecto, los fundamentos que argumentan la idea del profesor como práctico reflexivo se encuentran en los estudios de Schön (1998), quien parte del supuesto de que los profesionales competentes normalmente saben más de lo que alcanzan a decir y exhiben un tipo de conocimiento desde la práctica, que la mayor parte del tiempo es tácito. El núcleo central de sus estudios es el análisis de las características de la reflexión desde la acción, en palabras de Schön *et al*, “Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde nuestra acción” p. 55.

Con la emergencia de las teorías cognitivas se hace posible el estudio de los procesos y constructos mentales dentro de la línea de investigación del pensamiento del profesor. De hecho, Pérez y Gimeno (1990), p.19 citados por Perafán (2004), señalan que la evolución de esta línea de investigación es la transición entre dos paradigmas dentro del enfoque cognitivo: “Desde los procesos formales del procesamiento de la información y la toma de decisiones, a la consideración detenida de los contenidos, ideas y teorías sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje” p.47.

Consecuente con lo anterior, Porlán, Rivero y Martín Del Pozo (1997) miembros del grupo de investigación DIE (Didáctica e Investigación Escolar) en España, basados en el principio de investigación en la escuela han orientado sus estudios hacia la caracterización de lo que ellos denominan “Epistemología de lo Escolar”, que abarca el conocimiento profesional de los profesores en la doble perspectiva de describir y comprender el conocimiento escolar y profesional <*de hecho*>; es decir, buscan responder a las preguntas ¿cómo es el conocimiento profesional? y ¿cómo se genera?. De acuerdo con estas investigaciones, el conocimiento profesional es el resultado de yuxtaponer cuatro componentes; los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas; aspectos que organizan en una dimensión epistemológica - lo racional y experiencial - y en una dimensión psicológica -lo explícito y lo tácito -, “Se mantienen relativamente aislados

unos de otros en la memoria de los sujetos y se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales” p. 158.

Los saberes académicos hacen referencia al conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores, relacionados con los contenidos escolares y las ciencias de la educación. Esto es, lo que Shulman (1986) citado por Putnam y Borko, (1997), denomina *Conocimiento de contenido pedagógico*, para distinguir entre el conocimiento de una disciplina y el conocimiento de una materia en relación con la enseñanza, es decir, “Las formas de representar la asignatura que la hacen comprensible para los demás” y la “Comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos”. *Los saberes basados en la experiencia* o las ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de su profesión en relación con los diferentes aspectos del proceso de enseñanza –aprendizaje, se manifiestan como creencias explícitas que se comparten entre pares y tienen un fuerte poder socializador. Estos dos componentes se dan en un nivel explícito.

Los siguientes dos componentes corresponden a un nivel implícito; *Las rutinas y guiones de acción*, que son “El conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso inmediato de los acontecimientos en el aula y la manera estándar de abordarlos”, y *Las teorías implícitas* que se refieren más a un “No saber que a un saber” (Porlán *et al.*, 1997). Las rutinas hacen parte de la actividad humana porque tienden a la reiteración, dado que simplifican la toma de decisiones y se organizan en el ámbito de lo concreto en contextos muy específicos. En este sentido, sólo es posible analizarlas en relación con la conducta del profesor, a través de la evocación de imágenes mentales sobre lo acontecido en el aula. Por ejemplo, a través del método del pensamiento en voz alta (Clark y Peterson, 1990); en el que se busca que el profesor hable de lo que hace, generalmente se encuentra que el profesor habla más bien de lo que debería hacer, en relación con sus creencias explícitas. O del análisis semiótico de la imagen, como se realiza en el presente estudio, pues, como lo muestra Cassirer (1985), “(...) es la imagen precisamente la que revela y hace cognoscible la verdadera esencialidad (...) en las

imágenes posee la esencia, el alma de los objetos” p. 89, esto en relación con las teorías implícitas.

1.1.2 Objetivos de la investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor

Como ya se ha mencionado, desde sus comienzos los propósitos y supuestos de la investigación sobre el pensamiento del profesor descansan en la idea de verlo como un profesional reflexivo y racional, que tiene creencias y genera acciones. En consecuencia, la investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor sugiere un cambio paradigmático; esto, porque los procesos de pensamiento de los docentes ocurren “En la cabeza de los docentes” y por lo tanto no son observables (Clark y Peterson, 1990).

Es en el aula de clase donde tiene lugar la acción profesional del profesor y ésta tiene efectos en la conducta y en el rendimiento de los estudiantes. El resultado de las investigaciones proceso-producto asume que la relación entre la conducta del maestro y la conducta del estudiante es unidireccional; mientras que, dentro de la línea de investigación del pensamiento del profesor, se asume que la relación entre la conducta del profesor, la del estudiante y el rendimiento del estudiante, es recíproca.

De esta manera, Perafán (2004), sintetiza los supuestos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesor; en primer lugar, considerar al profesor como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; en segundo lugar, y de acuerdo con Clark y Peterson (1990), considerar que los pensamientos del profesor influyen en su conducta e incluso la determinan, mediando significativamente sus acciones en el aula; y tercero, en concordancia con los componentes expuestos por Porlán *et al.*, (1997), establecer que tanto la reflexión del docente como su pensamiento deben ser comprendidos en dos dimensiones: una explícita y de relativo fácil acceso, a través de métodos cuantitativos, y una implícita o tácita, que requiere de métodos más cualitativos.

1.1.3 Categorías principales

Los procesos de pensamiento de los docentes han sido organizados en tres categorías - planificación del docente, pensamientos y decisiones interactivos de los docentes y teorías y creencias - para efectos de su conceptualización y comprensión Jackson (1968) y Crist, Marx y Peterson (1974) citados por Clark y Peterson (1990). Las dos primeras categorías; planificación del docente y pensamientos y decisiones interactivos de los docentes, buscan representar los procesos mentales que los profesores mantienen durante, antes o después de la interacción en el aula.

1.1.3.1 La planificación del docente

Desde la perspectiva cognitiva, entendida como el conjunto de procesos psicológicos básicos, por medio de los cuales una persona se representa el futuro, revisa medios y fines y construye un marco que le sirva de guía en su actividad posterior. Desde un enfoque fenomenológico de la investigación, la planificación del docente es entendida como “Lo que hacen los docentes cuando dicen que están planificando”. La planificación del docente incluye los procesos de pensamiento que tienen lugar antes de la interacción en el aula, y los procesos o reflexiones que lo ocupan después y guían su pensamiento y su proyecto a futuras interacciones en el aula.

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, centradas en la planificación, reportan que los profesores estructuran, organizan y administran la instrucción en el aula de ocho maneras diferentes, teniendo en cuenta el lapso de tiempo abarcado – planificación semanal, diaria, de largo alcance, de corto alcance, anual, del período lectivo -, y los referentes a la unidad de contenido – planificación de la unidad y de la lección – (Clark y Yinger 1979, citados por Clark y Peterson, 1990). Los resultados de las investigaciones indican que las razones que tienen los profesores para planificar, pueden ser tantas como los tipos de planificación; y su origen se sitúa a lo largo de la formación académica, a través de la cual interioriza formas específicas de pensamiento.

1.1.3. 2 Los pensamientos y decisiones interactivos de los docentes

Lo que piensan cuando interactúan con los estudiantes en el aula y en qué medida toman decisiones interactivas que los llevan a modificar su conducta en el aula. Es importante considerar que los procesos mentales que mantiene el profesor durante la planeación son cualitativamente distintos de los que tiene durante la enseñanza interactiva en el aula. Así pues, Clark y Peterson (1990), presentan un amplio panorama de los estudios que utilizaron técnicas como la estimulación del recuerdo –hace referencia a reproducción de episodios de la clase que se graban para que el mismo profesor recuerde e informe sobre sus pensamientos y decisiones – para investigar los pensamientos y decisiones interactivos de los profesores.

Dichas investigaciones describen el contenido de los pensamientos interactivos de los profesores y encuentran que el mayor porcentaje de los informes de los docentes, hace referencia a los estudiantes más a que a los objetivos de la instrucción o a los contenidos de la asignatura. De igual manera, otros estudios han intentado identificar las decisiones interactivas de los profesores, dado que, de acuerdo con Shavelson (1973) citado por Clark y Peterson (1990):

Todo acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que el docente toma después de realizar el complejo procesamiento cognitivo de la información disponible p. 482.

Por tanto, la acción del docente se basa en una decisión interactiva que refleja, según Perafán (2004), cómo piensan los docentes. Sin embargo, las investigaciones en su mayoría, no reportan a profundidad los contenidos del pensamiento para identificar en qué piensan realmente los profesores en la enseñanza interactiva, y adicionalmente, se ha encontrado que “Los procesos mentales que mantiene el profesor durante la planeación son cualitativamente distintos a los que éste mismo mantiene durante la enseñanza interactiva” p. 47.

1.1.3.3 Las teorías y creencias

Las teorías y creencias se constituyen en los conocimientos que poseen los docentes y que afectan su planificación, pensamientos y decisiones interactivos. Sin duda, los docentes también desarrollan teorías y creencias como resultado de su reflexión durante la interacción en el aula y de su planificación previa y posterior a ella. Las teorías y creencias del profesor, no son producto solamente del conocimiento profesional aprendido en su formación universitaria; de acuerdo con Perafán (2004), obedecen más a un conocimiento de tipo práctico que comprende principios construidos o interiorizados por el profesor en los diferentes roles (estudiante, hijo, padre, amigo) de su vida personal y profesional, que determinan lo que hace en el aula y el sentido de su acción.

Desde la perspectiva cognitiva, las investigaciones sobre las creencias y teorías del profesor se han centrado en la identificación de las atribuciones que realiza sobre la causa del rendimiento de los estudiantes; sin embargo, se desconocen las teorías implícitas o explícitas que mantiene el profesor acerca de su acción. Las teorías implícitas pueden explicar el por qué de las creencias y acciones y sus posibles relaciones, que con frecuencia los profesores desconocen.

El término creencia se revisa ampliamente en psicología y en investigación educativa; como señalan Kleine y Smith (1987) citado por Fandiño (2007), este concepto rivaliza con otros términos como esquema, perspectiva, ideas, concepciones, a los que además se podrían añadir otros como teorías implícitas o subjetivas, pensamiento tácito y constructor. Marrero (1993), citado por Baena (2000), señala que éstas hacen referencia a construcciones personales que tienen una fundamentación cognitiva sólida y están relacionadas de forma directa con el contexto en que se producen; es decir, la formación recibida por los profesores, que se construye sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y el contexto de su práctica, se integran de forma constructiva en sus teorías implícitas. De hecho, estas teorías “vienen prefiguradas por el conocimiento profesional del profesor, su formación didáctica e instrumental; y

por el conocimiento social, cultural y ambiental en el que se desarrolla su vida escolar y personal” (Baena, 2000, p. 219).

Ahora bien, al revisar los orígenes de la utilización del término, se encuentra la referencia que de él hace Dewey (1933-1989), en cuyo trabajo lo opone a uno de los significados que se le da al término pensamiento: a aquél lo entiende como sinónimo de creencia, y lo concibe como un proceso eminentemente reflexivo. Ello se debe a que para él las creencias son ideas heredadas de otros, que se aceptan como una idea común y no porque la persona haya examinado la cuestión. “La siguiente afirmación (trad. 1989, p.24; citado por Fandiño, 2007) acota bastante bien su forma de entenderla:

“Esos pensamientos (las creencias) son prejuicios; es decir, ideas preconcebidas, no conclusiones a las que se haya llegado como resultado de la actividad personal, como la observación, el recuerdo y el examen de la evidencia. Aun cuando sean correctos, su corrección es puramente casual, al menos en lo que concierne a la persona que lo sostiene”.

De este planteamiento de Dewey, se entiende que es necesaria la reflexión como el fundamento de las creencias o concepciones. Una contribución muy importante al análisis del concepto de creencia se encuentra en el trabajo de Rokeach (1968) citado por Fandiño (2007), quien la define como una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase: -yo creo que...-. Sostiene, que todas las creencias son predisposiciones para la acción.

Las teorías implícitas son, en definitiva “Interpretaciones *a posteriori* acerca de qué teorías dan razones de lo que creemos y de lo que hacemos, aunque lo creamos y lo hagamos sin saberlo” (Polanyi, 1977; citado por Porlán *et al.*, 1997, p.159). El presente estudio se orienta a la búsqueda y el intento por acercarse a las teorías y concepciones implícitas del profesor a partir de la reflexión crítica de su práctica, y empleando como una herramienta metodológica la semiótica, con el fin de ir más allá de la percepción y llegar a la representación que ha construido el profesor en el transcurso de su experiencia como estudiante y en su ejercicio profesional docente.

En este contexto, se puede afirmar que la línea de investigación del pensamiento del profesor, dentro de un enfoque cognitivo se centra en esencia, en la naturaleza, las características y las funciones que tienen los pensamientos, las concepciones y las creencias del docente sobre los procesos de enseñanza –aprendizaje y la interacción en el aula.

1.2 Aspectos Metodológicos en el Estudio de los Procesos del Pensamiento del Profesor

El conocimiento profesional de los profesores ha sido estudiado desde diversos ámbitos. Autores como Clark y Peterson (1990), han estudiado el pensamiento de los docentes, Aparicio, Hoyos y Niebles (2004) las concepciones y creencias en el marco de las teorías implícitas, y Erazo (1999); García y Rojas (2003); Perafán (2004), las concepciones epistemológicas, a través de la observación y de instrumentos como las entrevistas, los informes escritos y los cuestionarios diseñados para medir dichas concepciones. A pesar de los importantes aportes de estas investigaciones acerca del pensamiento del profesor y, particularmente en el estudio de las creencias y concepciones, la mayoría ha tenido como fuente central de datos las afirmaciones proposicionales hechas por los profesores y plasmadas en sus respuestas ante dichas escalas o cuestionarios diseñados para tal fin. Sin embargo, se observa falta de homogeneidad en los resultados, que se deben en parte, a las diferentes opciones metodológicas con que se abordan las concepciones y el pensamiento del profesor, especialmente cuando se trata de indagar por las concepciones implícitas en un nivel tácito, tal como lo describen Porlán, Rivero y Martín Del Pozo (1997).

Evidentemente, como ya se ha mencionado para describir y analizar las creencias y concepciones de los profesores se necesitan enfoques más holísticos e interpretativos que permitan conocer, no sólo lo que el profesor dice o manifiesta, sino también los significados que le atribuye a lo que dice y hace dentro del complejo contexto de su práctica pedagógica, más aún, si reflexiona sobre ella.

La investigación del pensamiento del profesor se realiza bajo el llamado enfoque cualitativo, reflexivo, fenomenológico, que concibe al profesor y al estudiante como agentes activos. Por su carácter descriptivo, las investigaciones iniciales (Jackson, 1968; Dahllof y Lundgren, 1970 citados por Clark y Peterson, 1990) no se adecuaban con facilidad a los paradigmas predominantes de investigación experimental, a pesar de los

aportes de orden conceptual y de la identificación de algunas categorías mentales que utilizan los profesores para organizar y comprender sus experiencias profesionales.

Desde el punto de vista de la investigación en la escuela, entendida como: “Un proceso orientado de construcción de significados progresivamente más complejos acerca de la realidad” (Porlán, Rivero y Del Pozo, 1998. p. 2), las problemáticas objeto de investigación deben responder a criterios más amplios que los estrictamente académicos y de conductas observables, y tomar en consideración los problemas e intereses de los sujetos - en el caso de los profesores, su pensamiento, creencias, los problemas específicos de aula -, así como la problemática socioambiental y cultural más relevante (Porlán, 1995).

Por otro lado, Clark y Yinger (1979) citado por Fandiño (2007), distinguen entre la investigación etnográfica y la investigación cognitiva. La investigación cualitativa etnográfica se ubica dentro de los enfoques alternativos y se apoya en dos hipótesis del comportamiento humano: La hipótesis ecológico-naturalista, que entiende que el comportamiento está condicionado por el entorno, y la hipótesis fenomenológica-cualitativa que plantea que no se puede entender el comportamiento humano sin comprender el marco dentro del cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimiento y acciones (Wilson, 1977 citado por Fandiño, 2007).

Siguiendo a Pérez y Gimeno (1992), el enfoque cognitivo parte de dos modelos: el modelo de toma de decisiones, en el cual, el profesor es alguien que está constantemente tomando decisiones, valorando situaciones, guiando acciones y observando los efectos de las acciones en sus estudiantes. El segundo es el modelo de procesamiento de la información, que concibe el profesor como una persona que se enfrenta a un ambiente de tareas muy complejo, que lo aborda atendiendo un número reducido de aspectos e ignorando otros. Se pretende conocer cómo el profesor define la enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta. Estos dos modelos se complementan.

En este sentido y por su carácter descriptivo, el enfoque cognitivo de acuerdo con Pérez y Gimeno (1992), concibe al profesor como el profesional que constantemente toma

decisiones y se enfrenta a un ambiente de tareas muy complejo, y tal como lo plantean Porlán, Rivero y Del Pozo (1998), emplear una metodología cualitativa - descriptiva permite explorar las concepciones implícitas de los profesores producto de sus pensamientos y creencias, que como ya se ha mencionado en las investigaciones de corte cuantitativo no se hacen explícitas.

1.2.1 Métodos y Técnicas

Ahora bien, un problema metodológico significativo lo constituye la manera de conseguir e interpretar autoinformes confiables y válidos sobre los procesos cognitivos de los maestros (Clark y Paterson, 1990). Estos autores señalan, entre otros métodos de investigación empleados para estudiar los procesos de pensamiento del profesor, los siguientes: Pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, diario y técnica de la matriz del repertorio. Estos métodos se complementan con entrevistas, observaciones de campo y relatos descriptivos de la tarea, el contexto y la conducta visible de quienes participan en el estudio.

El método del pensamiento en voz alta considera las verbalizaciones del maestro sobre sus pensamientos mientras planifica, toma decisiones y enseña. Dichas verbalizaciones se graban, se transcriben y se codifican con el objeto de describir las secuencias de los procesos cognitivos del profesor cuando planifica, toma decisiones y enseña (Clark y Paterson, 1990). Esta técnica es apropiada en espacios en los cuales el profesor se enfrenta de manera individual con su tarea pedagógica, lo cual sugiere que en contextos de interactividad, es de difícil aplicación; sin embargo, como lo señala Perafán (2004), es posible adaptarla a los procesos de reconocimiento y clasificación de los referentes “epistemológicos” de los profesores.

La técnica de estimulación del recuerdo consiste en la grabación de las clases y luego la presentación de fragmentos de las mismas al profesor, con el fin de conversar sobre ello, a partir de preguntas estructurales como ¿qué estaba haciendo? y ¿Por qué lo hacía?. Busca identificar los pensamientos y decisiones interactivas de los profesores. Esta

técnica presenta gran variedad en su aplicación; por ejemplo, se pueden reproducir partes de la grabación seleccionadas por el investigador o, la grabación completa, igualmente, el investigador puede formular preguntas preestablecidas, o solicitar al profesor que haga sus comentarios. Clark y Peterson (1990), presentan una amplia revisión de doce estudios con sus respectivos métodos y procedimientos que emplearon entrevistas de estimulación del recuerdo. Seis de estos estudios describen el contenido de los pensamientos interactivos de los profesores a través de categorías generales – objetivos, contenido, procedimientos de instrucción, materiales, estudiantes -.

De acuerdo con Perafán (2004), esta técnica es la que aparece reportada con mayor frecuencia, en las investigaciones que buscan obtener información sobre los pensamientos interactivos de los profesores. Clark y Peterson, (1990) señalan que las diferentes características de esta técnica permiten que se ajuste a los objetivos de las investigaciones, de acuerdo a la cantidad y duración de los fragmentos de las clases elegidos, a los sujetos que participan en el fragmento y quienes la observan, a las categorías para describir los tipos de planificación, los pensamientos interactivos y las decisiones interactivas de los profesores. Sin embargo, a partir de estos estudios, los autores sugieren emplear categorías más específicas que describan el tipo de “Procesos Cognitivos” de los pensamientos interactivos de los docentes –percepciones, interpretaciones, reflexiones -.

Dado este planteamiento y como ya se ha mencionado que las teorías y creencias implícitas de los profesores hacen referencia a un “no saber” que a un “saber”, en la medida en que iba avanzando la presente investigación fue necesario considerar otras estrategias metodológicas que permitieran explorar el pensamiento del profesor a partir de la reflexión. Es por ello que este estudio emplea la semiótica como herramienta metodológica para acercarse a los procesos cognitivos de los profesores, tales como la reflexión y la interpretación de la imagen que tienen de su propia práctica pedagógica. Dicho aspecto se revisa más adelante.

Otra técnica que se ha empleado en el estudio de las teorías implícitas de los profesores, es la técnica de matriz de repertorio desarrollada por Kelly (1955) citado por Clark y Peterson (1990), con el objeto de identificar los constructos personales que inciden en la conducta de los individuos. A los profesores se les presentan tarjetas con palabras o frases relacionadas con el aspecto que se estudia, para que establezcan semejanzas y diferencias. Dichos constructos y sus respectivas argumentaciones, se ordenan en matrices que se hacen explícitos, a través de entrevistas “Clínicas”. En el presente estudio se realiza una adaptación de esta estrategia para explorar el quehacer profesional cotidiano desde la percepción del profesor, con el fin de construir y resignificar el “Oficio de maestro” en un ejercicio de reflexión.

Los estudios revisados para efectos de la presente investigación sobre las concepciones de los profesores, evidencian la aplicación de las técnicas mencionadas, y permiten establecer que, tanto los cuestionarios y entrevistas estructuradas, importantes en la recolección de la información sobre el conocimiento explícito de las ideas de los profesores; como las observaciones en las que se intenta indagar por un conocimiento implícito a partir de la interacción en el aula, basados en registros, son complementarios y comunes a los métodos señalados por Clark y Peterson (1990).

Otras técnicas empleadas son la observación participante y la triangulación, que más que técnicas se constituyen en métodos más generales. La observación participante se basa en evitar la obstrucción de las pautas normales de interacción, de tal manera que el investigador trata de no contaminar la situación; la triangulación que busca establecer relaciones y contrastaciones sobre una misma situación cuya información se reúne de informes, observaciones, entrevistas, escritos, fotografías efectuados desde diversos ángulos o perspectivas (profesor, alumnos, observador) para compararlos (Elliott, 2000). De acuerdo con McKernan, (2001), la triangulación se puede producir en el nivel conceptual – ver modelos diferentes de la información en diferentes entornos; entre investigadores diferentes y triangulación metodológica – recogiendo datos por múltiples métodos de investigación, como la observación participante con notas de campo, cuestionarios y análisis documental.

En el mismo sentido, algunos estudios como Youngman, 1982; Bauch, 1984; Wodlinger, 1985, citados por Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), al estudiar las concepciones de los profesores, han utilizado *Estrategias de triangulación de fuentes*, tales como las observaciones, las entrevistas, los cuestionarios, desarrollando secuencias de pasos dentro de un enfoque conjunto cualitativo y cuantitativo. Estrategia que se empleará en la presente investigación para establecer relaciones y comparaciones de la información proveniente de diferentes fuentes de datos: Un análisis semiótico de la imagen, encuesta de confirmación, escritos de los profesores producto de la reflexión sobre su práctica.

No obstante lo anterior, es pertinente dejar planteados dos aspectos fundamentales y estrechamente relacionados en el estudio de los procesos de pensamiento de los docentes, que ya se han revisado en este marco teórico y que obedecen a la necesidad de abordarlos metodológicamente de manera más específica; en primer lugar, como lo señalan Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) es frecuente que cuando los profesores hablan de lo que hacen, hablan más bien de lo que deberían hacer, desconociendo sus concepciones y creencias, de ahí que “Observarse a uno mismo o compartir los datos de la observación de otro, signifique con frecuencia el descubrimiento de ciertas pautas de acción” p.159. En segundo lugar, los procesos de pensamiento de los docentes ocurren “En la cabeza de los docentes” y por lo tanto no son observables (Clark y Peterson, 1990).

Por consiguiente, para los propósitos del presente estudio es preciso considerar una estrategia metodológica que desde la reflexión sobre la práctica, le permita a los profesores observarse así mismos y disponer de información acerca de su experiencia personal y escolar, de tal manera que el proceso de orientación de la investigación lleve al conocimiento de sus concepciones en la perspectiva descriptiva, antes que a la búsqueda de respuestas aisladas que indagan por las ideas y creencias que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin que se sientan evaluados y cuestionados en su rol profesional docente.

Es por todo lo anterior, que las estrategias del estudio fueron emergiendo, como lo plantean los estudios cualitativos, con los propios docentes, quienes permitían ir avanzando y facilitando las rutas previstas por el diseño metodológico construido para el estudio (Denzin y Lincoln, 2005).

En este orden del análisis y respondiendo a los propósitos de esta investigación, se considera como ya se ha mencionado, una adaptación de la técnica de matriz de repertorio y la estrategia de triangulación de fuentes.

Ahora bien, dado que se intenta indagar las representaciones internas de los profesores en espacios, ya no de planificación ni de interacción sino de reflexión, fue necesario emplear la semiótica como herramienta metodológica para acercarse a las teorías implícitas que con frecuencia los profesores desconocen; ya que no son teorizaciones conscientes propias, ni aprendizajes académicos que se han convertido en creencias y pautas de actuación concretas. Por el contrario, tal como lo señala (Polanyi, 1977; citado por Porlán *et al.*, 1997), este tipo de concepciones sólo se pueden evidenciar con la ayuda de otras personas, y por ello fue necesario recurrir a la semiótica, pues esta permite indagar por las razones que motivan lo que creen y lo que hacen los profesores, ir de la dimensión perceptiva a la dimensión cognoscitiva aunque ellos mismos lo desconozcan.

1.2.2 La Semiótica como herramienta metodológica en el estudio de las concepciones implícitas del profesor

Es relación con los criterios metodológicos empleados en el estudio de los procesos de pensamiento del profesor, conviene aclarar que, aunque la semiótica no se ha empleado explícitamente dentro de esta línea de investigación, se constituye en el presente estudio en una herramienta metodológica desde una perspectiva cognitiva, particularmente la semiótica de la imagen como un intento por acercarse a las representaciones de los profesores a las cuales subyace un sistema de significación que puede dar cuenta de sus concepciones implícitas; dado que según Cassirer (1985), es la imagen la que hace

cognoscible la realidad, la esencia. Es por ello, que se revisan a continuación los planteamientos de Peirce, Eco (1981), Cassirer (1985) y Magariños de Morentin (2002, 2006).

Peirce citado por Eco (1981), señala que el signo es una representación de una imagen, sentimiento o concepción, y por tanto, es algo que está en lugar de otra cosa, es el resultado de la transformación de algo. Ello puede significar que “la experiencia perceptiva se puede traducir en experiencia icónica y/o experiencia verbal” (Eco, 1981. p. 283). Eco *et al.*, retoma los planteamientos de Peirce y desarrolla su teoría sin perder de vista la representación. Este aspecto lo desarrolla Cassirer (1985), quien señala que la primera experiencia de la representación interior sobre la base del fenómeno exterior, el sujeto construye una representación que no se deja nombrar, pero existe interiormente y nunca se borra, es inefable, porque cuando tratamos de nombrarla es difícil, pero está ahí.

La semiótica entendida como la «Ciencia general de los signos lingüísticos»; que engloba la semántica y la sintáctica, cuyo denominador común es el interés por el uso de los signos y su significado (Shapiro, 1998 p. 609, citado Perales, 2006). Peirce, designa a la semiótica con otra palabra: “La lógica”, en tanto que Saussure, destaca la función social del signo. Sin embargo, la función social y la función lógica del signo están estrechamente vinculados y tanto la *semiología* como la *semiótica* son una misma disciplina (Guiraud, 1983).

Por su parte, Eco (1981), señala que la semiótica estudia todos los procesos culturales como *procesos de comunicación* a los cuales subyace un sistema de significación. El proceso de comunicación se verifica sólo cuando existe un código, entendido éste como un sistema de significación que reúne entidades presentes y ausentes. La define como “la doctrina de la naturaleza esencial y de las variedades fundamentales de cualquier clase posible de semiosis” p. 45.

La semiosis es “una acción, una influencia que sea, o suponga, una cooperación de tres sujetos, como, por ejemplo, un signo, su objeto y su interpretante, influencia trirelativa, que en ningún caso puede acabar en una acción entre parejas” (Eco, 1981. p.45).

Una de las preguntas centrales de la semiótica es el cómo se genera y trasmite el significado. En este sentido, Eco (1986), señala que al hacer un ejercicio de semiótica, es importante tener la capacidad de captar un sentido donde sólo se ven hechos, de identificar mensajes donde es más cómodo reconocer sólo cosas. Una semiología de los objetos pretende que éstos sean observados dentro del sistema concreto de la sociedad que los crea y los acoge, es decir que sean vistos como un lenguaje que se escucha mientras está siendo hablado y del que se intenta determinar el sistema que lo regula. Es importante considerar que “Siempre que una cosa *materialmente* presente a la percepción del destinatario *representa* otra cosa a partir de reglas subyacentes, hay significación (...) Por tanto, un sistema de significación es una construcción semiótica autónoma” (Eco, 1981. p.35).

De acuerdo con Saussure, citado por Eco (1981), el signo hace referencia a la correspondencia entre un significante y un significado. p. 100. Un signo es algo que está en lugar de alguna otra cosa para alguien con ciertos aspectos o capacidades; es decir, que puede representar “alguna cosa” en opinión de alguien sólo porque esa relación (representar) se da gracias a la mediación de un interpretante. Peirce define al “Interpretante como lo que el signo produce en esa “casi-mente”, que es el intérprete.” (...) “El interpretante no es el intérprete del signo (...) es lo que garantiza la validez del signo aún en ausencia del intérprete” (Eco, 1981. p.133). En síntesis, “Un signo representa algo para la idea que produce o modifica... Aquello que representa se llama su *objeto*; aquello que transmite, su *significado*; y la idea a que da origen es su *interpretante*” (Eco, 1981. p.134).

Y dado que el signo como marca de una intención de comunicar un sentido, cuya intención puede ser consciente o inconsciente, amplia considerablemente el campo de la semiología, así mismo, es pertinente al objeto del presente estudio.

A partir de la tricotomía de Peirce (símbolos – indicios – iconos), que abarca una serie de funciones semióticas, Peirce citado por Jurado (2004), clasificó los signos en

símbolos (como las palabras), indicios (como las señales y las indicaciones) e íconos (como las imágenes visuales, sean monocromáticas o policromáticas, fijas o en movimiento). De acuerdo con Peirce (1960) citado por Vilches (1997), “Un signo es icónico cuando puede representar un objeto por vía de la semejanza” p. 18. Sin embargo, la semejanza en la semiótica, se debe estudiar como una correspondencia no entre un objeto real y una imagen sino entre el contenido cultural del objeto y la imagen. Ese contenido es el resultado de una convención cultural, no se pueden establecer semejanzas entre un objeto u otro sin unas reglas; así, según Eco (1975), representar icónicamente un objeto es transcribir según convenciones gráficas propiedades culturales de orden óptico y perceptivo, de orden ontológico, es decir, cualidades esenciales que se le atribuyen a los objetos y de orden convencional o el modo acostumbrado de representar los objetos.

En relación con el presente estudio, el objeto de análisis es la imagen del aula de clase, que icónicamente representa unas propiedades culturales. La *imagen* hace referencia a la representación de seres, objetos o fenómenos, ya sea con carácter gráfico (en soporte papel o audiovisualmente) o mental (a partir de un proceso de abstracción más o menos complejo). Una imagen es una manifestación de algo, es reflejo del mundo o produce la presencia del mundo, tiene significación porque hay personas que se preguntan sobre su significado. En semiótica un objeto icónico se nos presenta con una apariencia sensible semejante al objeto real; de aquí nace una relación de tipo semiótico producto de la interacción entre un signo, un significado y un objeto, entendiendo que el signo icónico no es analizable en términos de unidades lingüísticas, ni se articula como los signos verbales; las unidades propiamente visuales se analizan a partir de un sistema lógico-simbólico de representación de categorías visuales (Vilches, 1997).

Por tanto, es pertinente considerar que un signo tiene una sustancia y una forma que corresponden respectivamente a las propiedades sustanciales del signo y al modo en que se inserta en un sistema. El concepto, la idea, definen la sustancia del significado y la forma; la relación del signo con otros elementos del sistema. A su vez, Cassirer (1985) señala que en la “forma” de los signos, y en la posibilidad de operar con ellos y

combinarlos de acuerdo con reglas se revela al pensamiento su propio mundo, el mundo de la “idea”; el análisis de lo real conduce al análisis de las ideas, y el análisis de las ideas conduce al de los signos. Más allá de la semejanza entre cosa e imagen, se concibe la imagen como una expresión lógica de relación mucho más compleja. “...Todo pensamiento verdaderamente riguroso y exacto encuentra apoyo en lo simbólico y en la semiótica” p. 15.

De hecho, la imagen que tiene el profesor de su acción pedagógica se puede constituir en la concepción implícita que representa lo que realmente piensa, y el presente estudio a través de la semiótica como herramienta metodológica, busca acercarse a esa imagen interior que difícilmente se deja nombrar, a ese signo que representa aquello que está representado interiormente y que se puede hacer explícito y consciente.

En efecto, elaboramos ideas frente a la experiencia y éstas son los primeros interpretantes lógicos de los fenómenos que los sugieren. Pierce, afirma “Sea cual sea el modo como pensemos, tenemos presente en la conciencia algún sentimiento, imagen, concepción u otra representación que hace de signo” Eco, 1981. p. 283. Ello puede significar, que la experiencia perceptiva se puede traducir en experiencia icónica y/o experiencia verbal. En este sentido, Jurado (2004), señala que se leen no sólo textos lingüísticos-verbales, sino también textos icónicos-visuales (imágenes fijas o en movimiento) y textos indiciales (señales de distinto tipo). La imagen es una forma vacía que necesita de la competencia interpretativa del observador, dado que, más allá de las relaciones generales que establece, se necesita que la imagen sea llenada de contenidos, de experiencia, de relaciones geométricas, parentales, y la interpretación del lector sobre ésta no es un fenómeno exclusivamente perceptivo, supone una competencia lingüística.

Por consiguiente, decir que el comportamiento (al igual que los objetos y las imágenes) necesitan de la construcción conceptual que realiza el lenguaje verbal para alcanzar la capacidad de producir un significado es tan válido como la inversa: el lenguaje verbal necesita de la memoria de los comportamientos (y/o de las imágenes y/o de los objetos) para que se produzca el significado verbal. Es decir, “ninguna semiosis se basta así

misma, sino que su interpretación necesita de otra semiosis (y/o de más elementos de la propia semiosis) para que signifique” (Magariños de Morentin, 2002. p. 4). Por tanto, la tarea del investigador en semiótica consiste, al menos en parte, en buscar las reglas pertinentes a cada una de las semiosis con las que se construye determinada significación en un determinado momento de una determinada sociedad; y dados los propósitos del presente estudio, es necesario ir más allá de la percepción de la imagen para profundizar en la dimensión cognoscitiva de la misma e intentar acercarse a esa imagen interior del profesor, que es inefable y que es un signo que representa aquello que está representado interiormente; por tanto, la fundamentación psicológica y la competencia lingüística son de gran relevancia.

1.2.2.1 La Función Semiótica

De acuerdo con Eco (1981), cuando un código asocia los elementos de un sistema transmisor con los elementos de un sistema transmitido, el sistema transmisor se convierte en la expresión del sistema transmitido, y éste a su vez, se convierte en el contenido del sistema transmisor; es decir, que la función semiótica es la correlación entre expresión y contenido. Las imágenes no se representan en forma directa por medio de objetos sino por medio de operaciones materiales, perceptivas y reglas gráficas y tecnológicas. Por su parte, Vilches (1997), señala que la imagen puede estudiarse como una función semiótica, que establece la correlación entre las sustancias de la expresión (esto es el plano material, el significante que es de orden plástico o gráfico, es decir una disposición topológica de trazos y colores en una superficie) y las formas de la expresión (la configuración iconográfica de cosas o personas) que se relacionan con las sustancias y las formas del contenido (contenido cultural, esto es el plano conceptual, el significado).

“Un signo está constituido por uno o más elementos de un plano de la expresión colocados convencionalmente en correlación con uno o más elementos de un plano del contenido” (Eco, 1981. p. 99). Por tanto, para explicar la producción de la significación, es necesario relacionar el plano del **contenido** con el plano de la

expresión. En este sentido, la imagen como función semiótica se manifiesta en forma de textualidad dentro de un contexto comunicativo. Si se reconoce el texto como unidad de comunicación, la unidad correspondiente en semiótica (desde una óptica pragmática) no es ni el signo ni la palabra, sino el texto, y el texto debe ser considerado como la unidad discursiva y como el medio privilegiado de las intenciones comunicativas. “Las imágenes en la comunicación de masas se transmiten en forma de textos culturales que contienen un mundo real o posible, incluyendo la propia imagen del espectador” (Vilches, 1997. p. 9).

En relación con el referente semántico, señala Vilches (1997), es el lector quien realiza la integración de la problemática de la verdad en el discurso visual o proposición visual, porque es quien está interesado en la cadena comunicativa como sujeto activo. Es pertinente aclarar que en la presente investigación en esta cadena comunicativa no se puede garantizar la verdad causal – la construcción fiel de la imagen que se ha instalado en la memoria de los profesores-, aunque si la coherencia discursiva en relación con la imagen supone que se va más allá de la dimensión perceptiva para acceder a la dimensión cognoscitiva de la misma, a la representación. Jurado (2004) propone tres fases en la interpretación del icono (Caracterizado por una relación de semejanza, como se manifiesta en las imágenes visuales, sean monocromáticas o policromáticas, fijas o en movimiento); primero, enumerar, es decir, responder a la pregunta ¿Qué hay?, segundo, describir rasgos o cualidades de lo que hay, es decir, hacer una lectura literal de la imagen; tercero, narrar o hacer una lectura inferencial, entendida como la representación de una acción, la identificación de algo que ocurre; por tanto “ ...La pregunta es: ¿Qué es lo que ocurre en dicha representación?” p.72, para recuperar la imágenes contenidas en la memoria visual de los profesores en la presente investigación, considerando la pertinencia de una semántica visual específica para una semiótica visual.

La operación que realiza el intérprete para relacionar determinadas características de determinada imagen material visual con determinadas características de un

fenómeno por ella representado, varía según tres parámetros claramente diferenciables, de acuerdo con Peirce citado por Magariños de Morentin (2002); primero, el intérprete selecciona, en la imagen material visual, determinados rasgos perceptuales con los que actualiza, en su mente, la representación de una experiencia sensorial, libre de su vinculación con el fenómeno que la produce: semiótica de *la imagen material visual plástica* o Cualisignos-icónicos, Segundo, el intérprete selecciona en la imagen material visual, determinados rasgos perceptuales con los que representa un existente individual: *la imagen material visual figurativa* o Sinsignos-icónicos. Y tercero, el intérprete selecciona en la imagen material visual, determinados rasgos perceptuales con los que actualiza, en su mente, la representación convencional de una norma o valor social o significado; un símbolo es un signo que se refiere al objeto que denota en virtud de una ley, habitualmente una asociación de ideas generales, que hacen que se interprete el Símbolo como referido a ese Objeto: *la imagen material visual conceptual* o Legisignos icónicos.

A su vez, Magariños de Morentin (2002), describe las características semióticas fundamentales de estas tres clases de imágenes materiales visuales y las operaciones de interpretación posibles para cada una de ellas, bajo la designación genérica de "Semántica Visual", desde tres preguntas fundamentales; ¿qué ve el intérprete cuando mira la imagen visual?; ¿con lo que ve, qué reconstruye en el mundo? y ¿a partir de lo visto, qué variaciones archiva en su memoria? El siguiente cuadro resume dichas características semióticas y las respectivas operaciones de interpretación.

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS SEMIÓTICAS FUNDAMENTALES DE LAS TRES CLASES DE IMÁGENES MATERIALES VISUALES Y LAS OPERACIONES DE INTERPRETACIÓN

Imagen Material Visual	¿Qué ve el interprete?	¿Qué reconstruye en el mundo?	¿Qué variaciones archiva en su memoria?
Plástica	percepciones sensoriales visuales <i>opacas</i>	Nada. Las percepciones sensoriales visuales que el intérprete ve en una imagen material visual plástica lo reconstruyen a él mismo en cuanto constituyen una nueva experiencia perceptual. Es decir, la imagen únicamente modifica el universo de experiencias perceptuales que configuran al propio intérprete.	El recuerdo reforzado o transformado de las sensaciones, emociones o sentimientos de que disponía, en función de percepciones visuales anteriores, o un nuevo recuerdo del que dispondrá para elaborar otras sensaciones, emociones o sentimientos
Figurativa	Ve determinadas propuestas de percepciones sensoriales visuales (textura, color, forma) entre las que establece determinadas relaciones de asociación, superposición y distancia.	Mediante las relaciones que establece actualiza esas mismas o semejantes o contradictorias relaciones históricamente percibidas en el mundo o en otras imágenes materiales visuales figurativas y conservadas en su memoria visual como <i>atractores</i> . Reconstruye la <i>identidad individualizadora</i> de tales formas del mundo.	Asociaciones de rasgos que conducen a ratificar, contradecir o expandir las reglas de relación que constrúan los precedentes atractores (Reconoce y/o descubre).
Conceptual	Además de ver propuestas de percepciones sensoriales visuales (textura, color, forma) entre las que establece relaciones de asociación, superposición y distancia, el intérprete necesita conocer los códigos de identificación de formas y las reglas de relación entre tales formas, así como un orden de recorrido visual de la imagen, y deberá establecer las mencionadas relaciones tal y como esos códigos y reglas lo establecen.	Casi cualquier situación vinculada con el <i>hacer</i> : hacer correctamente o equivocarse, indicando cómo y/o dónde; ordenar, permitir y prohibir; tomar precauciones; identificar clases de partes o elementos, lugares; determinar secuencias de actos para realizar en un orden determinado; establecer movimientos a realizar, establecer mediciones espaciales de peso, volumen, distancia, dirección, o temporales de espera, funcionamiento, velocidad; conexiones como vincular causas y efectos; mostrar cómo deberá o cómo no deberá percibirse el resultado final; y así una gran cantidad de comportamientos reglados.	Las reglas sintácticas de los <i>lenguajes gráficos</i> . Aquí las imágenes visuales funcionan en virtud de la codificación que determinada sociedad (aunque sea, como lo es más cada vez, la sociedad global) les atribuye como interpretación obligada de los elementos perceptuales visuales básicos.

Tomado de Magariños de Morentin (2002).

Como se observa, son muy distintas las operaciones cognitivas que se ponen en funcionamiento cuando se está percibiendo una imagen plástica, figurativa o simbólica. En esta investigación, la imagen del aula que expresan los profesores, se asume como una imagen simbólica.

1.2.3 De lo externo a lo interno, de la percepción a la representación

De acuerdo con Peirce, para considerar signos a los objetos en cuanto percibidos, hay que considerar también que los conceptos de los objetos, como resultantes de un esquema perceptivo, deben considerarse semióticamente. “Lo que conduce sin la menor duda a la afirmación de *que también las ideas son signos*” (Eco, 1981. p.283). Por tanto, las ideas son el resultado de un proceso abstractivo que nos da una reelaboración de la cosa significada. El procedimiento que lleva de la experiencia indiferenciada al nombre es el mismo que conduce de la experiencia de las cosas al signo de las cosas que es la idea.

Leibniz expresó que “El problema de la lógica de las cosas” va inseparablemente unido al problema de la “lógica de los signos” (Cassirer, 1985. p.69). Ello significa que lo real está sujeto al dominio de lo ideal, que el mundo de los signos se conecta con el mundo de las significaciones objetivas; el análisis de lo real conduce al análisis de las ideas, y el análisis de las ideas conduce al de los signos. De estas concepciones de Leibniz surgen las ideas de la “lógica simbólica”, cuyo concepto constituye el vínculo entre lógica y conocimiento exacto de la naturaleza. Pero, todo conocimiento conceptual supone necesariamente un conocimiento intuitivo y la intuición supone la percepción; sin embargo, la diferencia radica en que la intuición y la percepción guardan una relación opuesta e “inmediata” con el objeto, se refieren a la “cosa” misma y no a un signo representativo; en tanto que el pensamiento conceptual puede atenerse a signos representativos, es decir, a la “mediatez” del pensamiento lógico-discursivo.

Este condicionamiento no empieza en el concepto mismo, sino en los estadios preliminares del pensamiento conceptual: La intuición y la percepción participan de él, y no pertenecen a la esfera misma de la mera “receptividad”, sino a la de la “espontaneidad”:

“Ellas no sólo expresan la capacidad de recibir impresiones del exterior, sino de configurarlas de acuerdo con leyes propias de conformación. Consideradas desde el punto de vista del problema simbólico, aquellas tres fuentes originarias del conocimiento, en las cuales se funda (...) la posibilidad de cualquier experiencia – la sensibilidad, imaginación y entendimiento – aparecen en una nueva interrelación” (Cassirer, 1985. p. 64-65).

Entendida así la percepción, como el evento psicológico que está sujeto a determinadas reglas, como el primer elemento de la constitución del objeto y miembro de la estructura del conocimiento de la realidad, el sentido y contenido de la percepción misma consiste en el fiel reflejo de las relaciones del mundo exterior, en su reproducción. Sin embargo, la percepción de la vida no se puede reducir a la mera percepción de las cosas, por lo que es pertinente ir más allá, a la representación. Desde la perspectiva de esta concepción, es la imagen la que hace cognoscible la realidad, la esencia. Cassirer (1985), al respecto señala, que aquello que está en el objeto, desde el punto de vista puramente expresivo, no es eliminado en la imagen, sino que resalta en ella más intensamente. Y “cada uno de los rasgos de la realidad vivida intuitivamente tiene rasgos y conexiones mágicas; cada acontecimiento, por efímero que sea, tiene su “sentido” mágico-mítico” (Cassirer, 1985. p. 91).

Por consiguiente, la realidad no podría ser nunca deducida de la percepción, sino estuviese de algún modo contenida en ésta en virtud de la percepción expresiva. Lo que aparece en la percepción expresiva es un carácter universal de la realidad, “No el ser-allí y el ser-así de determinados seres individuales”. Es por ello, que nos vemos remitidos a un campo situado más allá de la mera experiencia expresiva: el de la representación que, “En tanto que presencia, es al mismo tiempo un hacer presente: lo que se halla frente a nosotros como un aquí y ahora” (Cassirer, 1985. p.133).

Lo anterior sugiere, que para acercarse a las concepciones implícitas de los profesores, es pertinente recurrir a la semiótica. Si ésta permite ir de lo externo a lo interno, de la percepción a la representación, lo que está presente, pero que quizás el profesor desconoce que está ahí, y aunque se tenga claro que el pensamiento del profesor orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva su práctica profesional, se sabe también que el profesor no es consciente de ello

(Pérez, 1984, citado por Porlán, 1995; Baena, 2000; García y Rojas, 2003), y tanto en su proceso de formación como en su práctica no tiene la oportunidad de tratar esta dimensión, que va más allá, es decir que involucra aspectos construidos e interiorizados durante su historia personal y profesional, aspectos que no reflexiona, tal como lo señala (Gimeno, 1998). En consecuencia desconoce las concepciones y creencias explícitas o implícitas que mediatizan su acción cotidiana en el aula. Es por ello, que este estudio emplea la semiótica como una estrategia alternativa en el intento por explorar las concepciones implícitas del profesor.

Los planteamientos expuestos hasta ahora, sugieren la importancia de comprender los procesos del pensamiento del profesor, entre ellos sus concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la interacción comunicativa, objeto del presente estudio; dado que gran parte de los trabajos en la línea de investigación del pensamiento del profesor coinciden en señalar que las concepciones de los profesores frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje influyen en su práctica pedagógica, sea porque se constituyen en ideas concientes o inconcientes que desarrollan durante su proceso de formación y en el ejercicio de su profesión, o porque se manifiestan de manera explícita o implícita en la acción particular en el aula (Zelaya, Blandón y Campanario, 2001; García y Rojas, 2003; Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004), es decir, que existe una estrecha relación entre las concepciones del profesor y sus formas de enseñar y de interactuar en el aula.

En el marco del estudio sobre las concepciones de los profesores se observa igualmente, que con frecuencia desconocen la existencia de las relaciones entre sus concepciones y creencias - sobre enseñanza-aprendizaje - y su acción en el aula, y en este sentido, generalmente adoptan estrategias de enseñanza basadas en la transmisión verbal del conocimiento –conocimiento entendido como la información que el estudiante debe aprender (Marrero, 1994; Erazo, 1999) y/o una variedad de concepciones propias de la experiencia de estudiante y profesional (Perafán, 2000; García y Rojas, 2003; García y Zamorano, 2004), o no tienen concepciones definidas y presentan orientaciones o tendencias dominantes (Mellado, 1996).

1.3 Acerca de las concepciones de Aprendizaje, Enseñanza e Interacción Comunicativa

En el desarrollo de la historia de la psicología, se puede apreciar que las concepciones de aprendizaje llevan a unas concepciones específicas de enseñanza, y consecuentemente a modelos de investigación que intentan explicar las características y naturaleza de dichos procesos en la práctica profesional docente. De igual forma, es importante considerar la interacción comunicativa en el aula como sistema a través del cual se producen gran parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, las concepciones epistemológicas de los profesores comienzan a formarse implícitamente desde que es estudiante, tanto en la enseñanza primaria y secundaria, como en su período de formación en la universidad. Esta formación implícita sigue consolidándose durante su experiencia como profesor, por lo que propiciar cambios en tales concepciones resulta una tarea sumamente compleja debido a los múltiples refuerzos que han venido recibiendo. Además, aunque muchas veces los profesores no sean conscientes de su manera de pensar, tales concepciones estarán implícitas en sus decisiones a la hora de concebir y practicar la enseñanza (Zelaya, Blandón y Campanario, 2001).

Estos planteamientos en relación con el objeto del presente estudio, sustentan la pertinencia de este apartado dado que, la enseñanza y el aprendizaje tanto en la historia de la psicología como en la línea del pensamiento del profesor se constituyen en elementos fundamentales de la práctica y de la investigación educativa.

Desde una perspectiva histórica, Pozo (1996), señala que la Psicología tiene una historia “Oficial” por la que el siglo XX estaría dividido en dos mitades iguales; una primera en la cual dominó el *Conductismo* y una segunda mitad de dominio de la *Psicología cognitiva*. Empleando la noción de “paradigma” de Kuhn (1975), en la psicología existen estas dos revoluciones paradigmáticas, que han influido tanto en la formación de los profesores como en su ejercicio profesional.

En consecuencia, se ha producido un importante avance de orientación en la comprensión de las características, la naturaleza del aprendizaje y las estructuras del conocimiento asociadas al aprendizaje; es decir, se ha intentado dar respuesta a las preguntas: ¿Quién aprende? – características del que aprende -, ¿Qué se aprende? y ¿Qué significa aprender algo? - estructuras del conocimiento -, ¿Cómo se aprende? –procesos que ocurren en el curso del aprendizaje -. Las teorías iniciales sobre la psicología del aprendizaje parten de presupuestos filosóficos asociacionistas en los que la conducta de los individuos representa el aprendizaje, desconociendo el estudio de procesos mentales superiores que la Psicología Cognitiva considera relevantes. Sin embargo, de acuerdo con Coll y cols (1996), las teorías psicológicas del aprendizaje presentan en común la concepción básica de que “Los procesos de aprendizaje juegan un papel principal en el desarrollo del ser humano” p. 43.

1.3.1 Concepción Conductista

La Psicología Conductista basada en concepciones epistemológicas empiristas sobre la naturaleza del conocimiento y la investigación, centra su atención en la conducta observable de los individuos en función de los estímulos recibidos. El asociacionismo se constituye en el núcleo central del aprendizaje, por lo cual el conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas bajo principios de semejanza, causalidad, contigüidad espacial y temporal; principios básicos del pensamiento y el aprendizaje en el empirismo de Hume (1739), citado por Pozo (1996).

Bajo este principio la conducta es entendida como la actividad del organismos vivo en relación funcional con su entorno, y para describirla, analizarla, interpretarla o modificarla, es necesario, como lo señala Del Río (1998), “Una triple relación de contingencias” constituida por estímulos discriminativos, la actividad del ser vivo y las consecuencias o efectos que ocurren en el entorno por efecto de la actividad del organismo. En consecuencia, *el aprendizaje* se define como un acto cuyo objetivo es el control y entrenamiento de la conducta asociado al esquema estímulo – respuesta y tiene lugar cuando la persona, en virtud de determinadas experiencias que incluyen necesariamente interacciones con el entorno, produce respuestas nuevas, o

modifica las ya existentes, o cuando algunas actividades ya existentes se emiten en relación a aspectos nuevos del contexto.

La *concepción de enseñanza* bajo dicho modelo es altamente simplificada en sus comienzos – transmisión verbal de los conocimientos- hasta una concepción de alta complejidad caracterizada por la cantidad de factores, variables y circunstancias de diferente índole que intervienen en el proceso. Generalmente, los profesores al planificar la enseñanza se basan en prototipos, prejuicios y normas sociales respecto a la manera de enseñar, el papel del profesor, la función de los alumnos, contenidos o actividades (Erazo, 1999). Enseñar, para los que así piensan, consiste básicamente en explicar a los estudiantes los contenidos esenciales de una determinada asignatura, procurando definir adecuadamente el significado correcto de los mismos, organizando en torno a una secuencia los temas, los estudiantes toman nota de la información suministrada por el maestro quien después mide su aprendizaje. Por su parte, Larreamendy (2003), señala que según esta concepción, se enseña bajo la estructuración organizada y lógica de la asignatura y se desconoce la organización interna del conocimiento del que aprende, así como los modelos explicativos de dominio general que ignoran la estructura de los dominios particulares.

En relación con el tema central de la presente investigación, diversos estudios han evidenciado que existe una marcada influencia psicológica de tipo conductista que orienta las concepciones que los profesores han construido durante su actividad docente (Porlán *et al.*, 1997; Mellado, 1996; Erazo, 1999; Zelaya y Campanario, 2001; Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004), y (...) “con frecuencia los propios profesores no suelen saber de la existencia de estas posibles relaciones entre sus ideas e intervenciones y determinadas formalizaciones conceptuales” (Porlán *et al.*, 1997, p. 159).

Ahora bien, en el estudio de la enseñanza, según señala Wittrock (1989), el paradigma más influyente provenía de la psicología conductista, por tanto, y como se ha señalado en los estudios sobre el pensamiento del profesor las concepciones implícitas se forman desde que el profesor es estudiante, en consecuencia, piensan en términos de la formación recibida pero

actúan en términos de la información de la que disponen. (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998), y dado que los cambios requeridos en las concepciones de los profesores frente a la enseñanza y el aprendizaje no son "...Una simple cuestión de aprender nuevos procedimientos o técnicas de enseñanza que otra persona ha desarrollado..." (Putnam y Borko (1997, p. 220), es indispensable partir de la reflexión crítica de su propia práctica.

En relación con la interacción comunicativa y desde una perspectiva metodológica, las investigaciones proceso – producto que responden a un modelo positivista, consideran las observaciones como experimentales de carácter cuantitativo, a partir de “sistemas de análisis” para el análisis de la interacción. Colomina, Onrubia y Rochera (2001), revisan algunas de las investigaciones que han sistematizado los principales resultados de esta aproximación, las cuales se caracterizan por presentar amplias listas de comportamientos del profesor que correlacionan con los resultados académicos de los estudiantes. Estos resultados sugieren un importante aporte acerca de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, la aproximación investigativa proceso – producto se centra en el comportamiento observable en términos de las relaciones funcionales causa-efecto, en la cual se concibe al profesor en un rol técnico en el que debe llevar a cabo su tarea de manera instruccional, se establece una relación lineal entre el comportamiento del profesor y el aprendizaje de los estudiantes, que desconoce tanto la actividad mental constructiva del estudiante y la actividad educativa del profesor como las características de las actividades, el papel del lenguaje y las tareas de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula.

1.3.2 Concepción Cognitiva

Tras un largo período de predominio de la psicología conductista, hacia el año de 1956, surge la psicología cognitiva en respuesta a lo que uno de sus fundadores, definió como “Las demandas tecnológicas de la Revolución Postindustrial”. Págs. 107-108 (Bruner 1983, citado por Pozo 1996). De hecho, este nuevo movimiento cognitivo se caracteriza por una concepción de ser humano como *Procesador de la información*; cuyos principales representantes en Estados Unidos son Chomsky (1957), Newell y Simon (1972), Miller (1956), Bruner (1983), Gardner

(1985) quienes basados en la idea de que los seres humanos tenemos una gran capacidad para procesar la información, explican la conducta como entidades, procesos estados de naturaleza mental; donde, como lo señala Erazo (1999), la acción del sujeto está determinada por sus representaciones de ideas y no tanto por estímulos externos previos a la conducta de los individuos.

Esta idea de la conducta como procesos y estados de naturaleza mental, también la comparten autores como Piaget y Vigotsky, quienes venían trabajando bajo supuestos cognitivos constructivistas en Europa, mucho antes que los psicólogos americanos; los cuales asumen que el sujeto posee una organización de ideas propias, aunque no siempre bien definidas, con las que interpreta la realidad, proyectando sobre ella la significación que va construyendo por reorganización de las estructuras conceptuales, producto de las interacciones organismo-ambiente (Erazo, 1999).

Se evidencian los aportes significativos en este ámbito, brindados por Piaget, Vigotsky, Bruner y Ausubel cuya esencia y aporte a la educación, es *La Representación Mental*; dado que el sujeto para construir conocimientos trae consigo conocimientos previos que son susceptibles de cambio conceptual. Según Pozo (1996), el enfoque del procesamiento de la información y la posición constructivista adoptada por la psicología europea, se constituyen en dos maneras distintas de entender la psicología cognitiva; sin embargo, es claro para los dos enfoques, que la conducta del sujeto está determinada por sus *Representaciones mentales*. Adicionalmente, señala Pozo (1996):

La psicología cognitiva europea está siendo paulatinamente redescubierta, como muestra no sólo el caso de Piaget, sin duda la figura más relevante para entender la psicología del desarrollo cognitivo actual, sino también el de Vigotsky (...). Pág. 41.

Lo cierto es que los aportes de la psicología cognitiva asumen que el sujeto modifica de manera activa su realidad al conocerla y la transforma; en cierta forma es antagónica al conductismo; pues dicha concepción si considera, a diferencia de la concepción conductista, las estructuras mentales del que aprende, y del que enseña, como lo plantea la línea del pensamiento del profesor, que concibe al profesor como un sujeto que piensa y cuyos pensamientos median su

acción. En este orden de ideas y para una mayor comprensión de las concepciones implícitas de los profesores, se presentan a continuación los aportes más significativos de los principales exponentes de la psicología cognitiva y sus respectivas *concepciones de aprendizaje*:

- Piaget (1966), marca el inicio de la concepción constructivista del aprendizaje, entendido éste, como un proceso de construcción interna, activo e individual. El mecanismo básico de adquisición del conocimiento consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a estructuras ya existentes que se modifican y reorganizan de acuerdo a procesos de asimilación y acomodación realizados por el individuo (Nieda y Macedo, 1997).
- Los aportes de Vigotsky a la Psicología cognitiva se pueden constituir básicamente, en que la interacción social influye positivamente en el proceso de adquisición del conocimiento, el cual se produce a través de mecanismos de carácter social –aspectos psicosociales-, y además, su teoría supone una anticipación del uso que se está haciendo en la psicología occidental de las nociones de competencia -nivel próximo de desarrollo- y actuación -nivel real de desarrollo- (Carretero, 1998). Igualmente, el énfasis que le da Vigotsky a la influencia del aprendizaje en el desarrollo y su interacción, es decir, la importancia que asigna al profesor y a la escuela al concederle a su acción didáctica la posibilidad de influir en el desarrollo cognitivo del estudiante. La interacción alumno-maestro se produce entonces, a través del lenguaje; ya que, verbalizar los pensamientos lleva a reorganizar las ideas y ello facilita el desarrollo.

Siguiendo con la evolución de la historia de la Psicología cognitiva; al mismo tiempo que Pascuale-Leone desarrollaba su teoría en Ginebra, en Norteamérica Bruner (1956), realizaba sus primeros trabajos sobre el análisis de la adquisición de conceptos, Newell y Simon (1958), aplicaban la misma teoría al análisis de la resolución de problemas; al tiempo que Flavell (1963) daba a conocer la obra de Piaget en Norteamérica y Bruner la obra de Vigotsky. Poco después surgió una corriente psicológica cognitiva característicamente norteamericana, que combinaba las ideas de Piaget y de Vigotsky

con las de la nueva teoría del procesamiento de la información sobre los procesos mentales (Case, 1989).

- Desde la perspectiva de Bruner (1966), el pensamiento del niño no puede comprenderse a menos que se quiera ver en su perspectiva filogenética adecuada, y al igual que Piaget, considera que las estructuras generales desempeñan un papel importante en el desarrollo y que es necesario contar con algún medio formal de representar dichas estructuras. De hecho, los niños no inventan por su cuenta las estructuras representacionales, sino que más bien las reinventan como respuesta a los esfuerzos activos de su cultura - lo proporciona la enseñanza formal- y a su propia disposición biológica (Case, 1989).
- Por su parte, Newell y Simon (1958) citados por Case (1989), en lugar de limitarse a describir la actuación de los sujetos como una secuencia de decisiones y operaciones, programaron un ordenador digital para que ejecutara dichas operaciones y le proporcionaban una secuencia de problemas de lógica simbólica. Luego compararon la actuación del ordenador y la de los sujetos a quienes plantearon los problemas.
- Al modelo de aprendizaje que intentaba explicar cómo se producía el almacenamiento y procesamiento de la información se incorporó la idea básica de Ausubel (1963) citado por Niedo y Macedo (1997), de que lo fundamental es conocer las ideas previas de los alumnos. El planteamiento de Ausubel sobre el aprendizaje significativo tiene lugar cuando intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos o una nueva información y los conceptos y conocimientos existentes ya en el estudiante. Según Ausubel, hay aprendizaje significativo cuando la nueva información puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe (Ausubel, 1989 citado por Ontoria y Cols, 1996).

La teoría de la asimilación cognoscitiva de Ausubel centrada en el aprendizaje verbal significativo, ha mantenido una constante confrontación con las concepciones conductistas, las cuales, como señala García (1998), han ofrecido una notable resistencia en el campo educativo. Al analizar la realidad escolar, Ausubel (1989) encontró que

predominaba el aprendizaje memorístico, caracterizado por la adquisición de conocimientos a través de procedimientos repetitivos, ante lo cual se produce el aprendizaje por descubrimiento, en el que el estudiante adquiere los conocimientos por sí mismo, es decir, que los redescubre sin una organización previa. Por tanto, distinguió entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo (Ontoria y Cols, 1996).

Partiendo de la teoría cognitiva del conocimiento (Ausubel, 1968; Vega, 1984 y Pozo, 1989 citados por Erazo, 1999) que concibe el desarrollo como una reorganización de las estructuras mentales, fruto de las interacciones dinámicas de las personas con su medio ambiente y que establece gran importancia al papel jugado por las preconcepciones de los alumnos en la adquisición de nuevos conocimientos se han realizado propuestas de enseñanza que contemplan el aprendizaje como un cambio conceptual, metodológico y actitudinal. El nuevo enfoque metodológico parte de la necesidad de que los profesores conozcan las ideas previas de los alumnos y empleen estrategias que favorezcan la creación de conflictos cognitivos entre las ideas espontáneas y las ideas científicas, a fin de lograr el deseado cambio conceptual. Dado que el aprendizaje es un acto consciente, si el alumno no es capaz de detectar la existencia del conflicto no parece posible que exista aprendizaje.

Algunos de los aspectos fundamentales que se retoman de las teorías cognitivas revisadas hasta aquí y sus correspondientes implicaciones educativas, se resumen a continuación;

- La escuela generalmente presenta al alumno una gran cantidad de información nueva a diario, y no basta con que esta información se le presente bien explicada, de manera organizada y despacio. Por tanto, es justamente la psicología cognitiva la llamada a desempeñar un gran papel desde el punto de vista del procesamiento de la información, para que los contenidos académicos tengan significado y sentido para el estudiante.

En este sentido, la concepción de enseñanza que tiene el maestro, en vez de estar asociada a que la mente del alumno construye mediante representaciones internas, que tiene ideas previas así como intereses, expectativas, habilidades y otros aspectos

cognitivos; está asociada a la creencia de que, por el contrario, la mente del alumno es un receptáculo vacío sobre el que se va depositando el conocimiento.

- La investigación cognitiva maneja el conocimiento previo como facilitador y a la vez obstáculo para el aprendizaje. Es decir, que las ideas previas pueden suponer un proceso de resistencia al nuevo conocimiento y ese proceso debe ser vencido por estrategias didácticas de enseñanza que favorezcan un cambio conceptual, de tal manera que estas ideas sean sustituidas por otras más correctas, sin desconocer la influencia de las habilidades cognitivas como la atención y la memoria.

En últimas, se puede afirmar que la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza en el contexto específico de la educación escolar, se organiza como señala Coll (1998), en torno a tres ideas fundamentales:

1. El estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; es él quien construye el conocimiento. Por tanto, la enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del estudiante, quien no está solamente activo cuando explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del profesor. En consecuencia, no todas las “formas de enseñar” favorecen de igual forma el despliegue de esta actividad.
2. El conocimiento educativo es en gran medida un conocimiento preexistente a su enseñanza y aprendizaje en la escuela; es decir, que la actividad mental constructiva del estudiante es el resultado de un proceso de construcción social. Por tanto, los estudiantes construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que están ya construidos.
3. El hecho de que los conocimientos a construir por el estudiante, estén ya elaborados socialmente, demandan del profesor una función de orientador y guía, con el fin de “*engarzar* los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado” (Coll, 1998. p.443).

En consecuencia, señala Wittrock (1989), la enseñanza tiene como mediación lo que el estudiante entiende del contexto social de la situación en el aula, y paralelamente a la interpretación activa del estudiante de la realidad social del aula, existen representaciones y

construcciones mentales del contenido cognitivo de lo que se está enseñando. De esta manera, metodológicamente, se evidencia el efecto de la revolución cognitiva en estudios cuyos mecanismos de mediación son el objetivo de la investigación, donde se concibe el aprendizaje como un proceso constructivo de carácter interpersonal, social y cultural, y considera factores cognitivos, situacionales y contextuales; lo cual determina un rol del maestro consistente en estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los estudiantes, dentro de un proceso de toma de decisiones del profesor antes, durante y después de su actuación en el aula, a diferencia del papel de transmisor del conocimiento a alguien que no lo tiene (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

1.3.3. Interacción Comunicativa, esencia del proceso de enseñanza en el Aula

Ahora bien, con respecto a la interacción comunicativa, Cazden (1991) hace un reconocimiento del papel que el lenguaje hablado juega en la enseñanza y el aprendizaje. Otros autores, como Sutton (1992, 1997) también han subrayado la importancia de la comunicación y el lenguaje en la construcción del conocimiento y, en concreto, en el aprendizaje de las ciencias. Según Cazden *et al*, el discurso escolar es el sistema de comunicación implantado por el profesor; los significados que tanto los estudiantes como el profesor representan y realizan.

Es importante considerar que el lenguaje hablado, la expresión oral, combina lo cognoscitivo y lo social (Vygotski, 1998) y, aunque algunos análisis se centran en uno solo de estos aspectos, no puede olvidarse la influencia que ejercen uno en otro. En el aula, la expresión oral es decisiva, entre otras razones, porque la instrucción procede, en gran medida, a través del lenguaje hablado y porque el aprendizaje se demuestra, en gran medida, a través del mismo. En un aula, a diferencia de lo que ocurre en otros ambientes humanos, el control de lo que se habla «oficialmente» está en manos del profesor. Como hace notar Cazden, el sistema de comunicación escolar es un medio problemático, siendo el lenguaje hablado una parte importante de la identidad de quien lo usa. Según esta autora, como ya se ha señalado, hay por lo menos tres lenguajes en el aula que se corresponden con distintas funciones lingüísticas: lenguaje del currículo, a través del que se realiza la enseñanza y se muestra lo aprendido;

lenguaje de control, mantenido por el docente; y lenguaje de identidad personal, diferencias entre cómo y cuándo se dice algo.

La comunicación en el aula facilita la construcción de significados compartidos (tanto en la dimensión cognitiva como en la social), lo que no siempre ocurre, pues, como indican Kelly y Crawford (1997), citados por Jiménez y Díaz de Bustamante (2003), los estudiantes pueden compartir tareas o actividades sin compartir conocimiento, y por esta razón, en la práctica, distintos estudiantes de un mismo grupo tienen diferente acceso al conocimiento. De todas formas, el papel del maestro como guía que ayuda a los estudiantes a construir significados gracias a la interacción, es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

De acuerdo con Coll y Onrubia (1996), “El lenguaje ocupa un lugar privilegiado por su doble función representativa y comunicativa” p.55. Ello permite que las personas contrasten, negocien y modifiquen sus representaciones de la realidad, por lo cual el lenguaje se constituye en herramienta esencial para la construcción del conocimiento. Adicionalmente,

“(…) en el aula, una de las condiciones más importantes es la “filosofía” del enseñante, es decir, sus *creencias* sobre la práctica de la educación: sobre las metas esenciales y los medios más efectivos para alcanzarlas. En gran medida son las diferencias en estas creencias, manifestadas en la elección de operaciones diferentes tanto de acción como de discurso lo que explica cómo las mismas actividades (...) ofrecen unas oportunidades de aprendizaje tan diferentes para los estudiantes que participan en ellas” (Wells, 1996, p.80).

Por consiguiente, y como se ha anotado, la exploración de las concepciones implícitas de los profesores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje llevan necesariamente a una aproximación de concepciones de interacción comunicativa y se constituye en un reto metodológico en la presente investigación.

Ahora bien, ya se ha señalado que en el aula de clase no sólo se da un lenguaje hablado, existe un lenguaje no verbal que da cuenta igualmente, de las interacciones profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes en la construcción social y del conocimiento. Los profesores efectúan ciertas señales y acciones – caminar hacia un determinado lugar del aula, ubicarse en un lugar específico, inclinarse hacia adelante al hablar- que poseen un significado simbólico para atraer la atención de los estudiantes o para ejercer control (Shultz y Florio, 1979, citado por Wittrock,

1989). Ello significa que tanto para los estudiantes como para el profesor las señales no verbales también hacen parte de la interacción comunicativa en el aula.

En este marco de ideas se puede afirmar que los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos interactivos y comunicativos, en los que el profesor orienta de manera sistemática a los estudiantes en la construcción de sistemas de significados compartidos; de ahí la pertinencia de la exploración de las concepciones y creencias de los profesores frente a la interacción comunicativa.

2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las concepciones implícitas sobre enseñanza, aprendizaje e interacción comunicativa que subyacen a la práctica de un grupo de docentes de una institución educativa de educación básica y media de la Ciudad de Bogotá desde la reflexión crítica de su aula?

3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Objetivo General

Describir las concepciones implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la interacción comunicativa que tienen los profesores de una institución educativa de educación básica y media de la Ciudad de Bogotá, desde un proceso de reflexión crítica de su práctica en el aula, para generar una experiencia de formación docente institucional con miras a la conformación de la denominada “Escuela de maestros”.

3.2 Objetivos Específicos

- Explorar las ideas generales en relación con los conceptos de aprendizaje, enseñanza, interacción comunicativa.
- Diseñar estrategias que garanticen a los profesores un escenario de reflexión de sus prácticas educativas en el aula y de las concepciones que subyacen a ellas, de forma tal que se pueda generar una experiencia de “Escuela de maestros”, que posteriormente instale en la institución educativa una nueva modalidad de formación y acompañamiento docente liderada por el psicólogo educativo.
- Describir las concepciones implícitas que tienen sobre aprendizaje, enseñanza, interacción comunicativa los profesores de una institución educativa de educación básica y media de la Ciudad de Bogotá

4 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Este estudio presenta una exploración de métodos y estrategias posibles para acercarse a las concepciones implícitas con los maestros mismos, en un ambiente real, hecho por y para la propia comunidad docente. Por tanto, y dado que se fueron generando fases a partir de los diferentes momentos que se iban construyendo en el ejercicio reflexivo con los profesores, resultó pertinente diseñar un estudio multimétodos que sirviese a los distintos momentos, objetivos, estrategias y tipo de datos empleados. Se combinan estrategias metodológicas para la recolección de la información: Base de datos, Encuesta de confirmación, Talleres de reflexión, Registro en Diario de campo; y estrategias de análisis de la información: Análisis semiótico de la imagen, Estadística descriptiva, Matrices de análisis. De acuerdo con Mingers (2001), el método multimétodo proporciona completa efectividad y riqueza, dado que usualmente la investigación no es un evento aislado sino un proceso que tiene fases o diferentes tipos de actividades, las cuales predominan en diferentes tiempos de la investigación.

El hecho de adoptar esta postura metodológica, se sustenta en tres elementos importantes y pertinentes para la presente investigación; en primer lugar, la investigación del pensamiento del profesor se realiza bajo un enfoque cualitativo, reflexivo, fenomenológico, que concibe al profesor y al estudiante como agentes activos. En segundo lugar, las posibilidades que brindan las estrategias cualitativas en la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y la intersubjetividad y el consenso como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana dentro de una lógica inductivista, cuya indagación es guiada por un diseño *emergente* que se estructura a partir de los diversos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación (Sandoval, 1996). En

este sentido, y consecuente con el objetivo del presente estudio, fue preciso considerar estrategias metodológicas que a través de la reflexión sobre la práctica le permitiera a los profesores acceder a su pensamiento y experiencia de estudiantes y profesionales, de tal manera que el proceso de orientación de la investigación llevará al conocimiento de sus concepciones implícitas en la perspectiva descriptiva, antes que a la búsqueda de respuestas aisladas sobre sus concepciones de enseñanza, aprendizaje e interacción comunicativa.

En tercer lugar, y dado que esta forma de investigación es más que recoger datos cualitativos y cuantitativos, los datos más bien se integran, se relacionan, se mezclan en una etapa del proceso de investigación que posibilita la triangulación de datos y no sólo tiene la ventaja de describir a profundidad y constituirse en una puerta de entrada a las realidades vividas por los sujetos explorados, sino que también tiene el potencial para contribuir a la generalización y a la fiabilidad estadística que es la fuerza de la investigación cuantitativa (Borkan, 2004).

Por todo esto se construyó un diseño multimétodos compuesto de cuatro fases: I. Documentación -El punto de Partida- II. Exploratoria -¿Cómo exploramos el terreno?- III. Reflexiva -Proceso de Reflexión Crítica (PRC) – ¿Qué dicen, qué piensan, qué creen los profesores? IV. Sistematización, análisis e interpretación de la información – ¿Qué se encontró? y ¿Cómo se analizó lo que los maestros piensan y creen?

4.1 Ruta de Construcción de la Investigación

La ruta de construcción de la investigación se presenta en la Tabla 2 que describe las cuatro fases de la investigación.

TABLA 2. FASES DEL PROYECTO

FASES	I DOCUMENTAL	II EXPLORATORIA	III REFLEXIVA PROCESO DE REFLEXIÓN CRÍTICA (PRC)	IV SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
	El Punto de Partida	¿Cómo Exploramos el Terreno?	¿Qué dicen, Qué Piensan, Qué creen los profesores?	¿Qué se encontró y Cómo se analizó lo que los profesores piensan y creen?
OBJETIVOS	Ubicar antecedentes investigativos dentro de la línea de investigación del pensamiento del profesor, que argumentan por qué detrás de la práctica educativa del profesor existe un cuerpo teórico que la sustenta y explica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Convocar a los profesores a participar en la investigación y solicitar su autorización para hacer uso de su espacio académico, de sus reflexiones y experiencias para fines exclusivamente académicos e informativos. 2. Realizar una exploración de la realidad que se pretende abordar en el contexto institucional. 3. Caracterizar al grupo de profesores ¿Quiénes son los profesores que participan en la investigación? 4. Diseñar una encuesta de confirmación para profundizar y contrastar la información recogida. 	Promover Procesos de Reflexión Crítica (PRC) de la práctica pedagógica en la exploración de las concepciones implícitas que tienen los docentes de Enseñanza, Aprendizaje e Interacción comunicativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar los principales hallazgos a partir de planteamientos puestos en discusión con la teoría. - interpretar los resultados en la lógica de una lectura crítica que presupone una relación dialogante entre la imagen del aula que plasman los profesores con sus reflexiones, producciones escritas y respuestas a la encuesta, a partir de las categorías de análisis objeto de la investigación.
IDEAS CENTRALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las creencias y concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, representan un elemento fundamental en su práctica educativa. 2. La transformación de la práctica docente se puede lograr si los profesores modifican sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, para ello se requiere de la reflexión sobre su propia práctica. 3. La meta final de la investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor es la descripción de la 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación y compromiso de participación de los profesores de la institución en el proceso de la investigación. 2. ¿Cuáles son los comportamientos y actitudes de los profesores en el contexto de su práctica profesional? 3. ¿Qué Caracteriza a los profesores que participan en la investigación? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión como fundamento de las creencias y concepciones implícitas de los profesores 2. Concepciones implícitas desde una perspectiva cognitiva que concibe al profesor como un profesional reflexivo que toma decisiones y tiene creencias 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La imagen del aula como el signo que “representa” lo que está representado interiormente: Las concepciones implícitas del profesor. 2. El poder socializador de lo Explícito contrasta con el poder interiorizado de lo Implícito: Tanto las concepciones explícitas como las implícitas orientan y mantienen la conducta del profesor. 3. El proceso de reflexión: hilo conductor entre el “no saber” y el “saber” en la construcción de significados de la acción pedagógica del profesor.

	psicología cognitiva de la enseñanza, que concibe al profesor como un profesional reflexivo.			4. Las concepciones implícitas de enseñanza, aprendizaje e interacción comunicativa como ejes estructurales de la práctica no son necesariamente consistentes en la tendencia pedagógica del profesor.
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	Documental: 1. Revisión de trabajos teóricos y empíricos en torno al pensamiento del profesor, las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje e interacción comunicativa y la reflexión sobre la práctica. 2. Elaboración de ficheros analíticos de documentos, investigaciones, artículos científicos.	1. Observación y registro de los comportamientos, expresiones, ideas, de los profesores en algunos escenarios de su práctica profesional. 2. Presentación de la propuesta de investigación en el marco de una Jornada Pedagógica, desde la reflexión misma. 3. Formulario de caracterización. 4. Formulación de preguntas abiertas para la construcción de la encuesta	1. Recolección de Información sobre las creencias y concepciones de los profesores frente a los procesos objeto de la investigación a través de <i>Talleres de Reflexión</i> : Taller 1: “Pongamos el aula entre paréntesis”. Taller 2: “El oficio de ser Maestro”.	
INSTRUMENTOS	1. Fuentes bibliográficas 2. Artículos en revistas de investigación en educación 3. Reseñas y síntesis de la información revisada	1. Diario de Campo 2. Hoja electrónica 3. Encuesta 4. Formato de Consentimiento autorizado de participación en la investigación.	1. La imagen del aula como escenario de estudiante y como escenario de la práctica profesional. 2. Producción escrita: “El aula de clase donde me gustaría trabajar”, a partir de tres elementos: Actores, contexto y espacios. 3. Constructos personales 4. Producción escrita: reflexión-transformación	
ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	1. Diseño y construcción de los antecedentes investigativos en la línea del Pensamiento del Profesor desde una perspectiva de la Psicología Cognitiva. 2. Construcción de un referente teórico que aborda las ideas centrales de la investigación.	1. Registro de las notas de campo con sus correspondientes reflexiones, para luego contrastarlas y validarlas con la información obtenida en la fase tres. 2. Estadística descriptiva de la caracterización de los profesores – Base de datos – 3. Análisis de Contenido: Codificación y asignación a categorías de análisis de las respuestas de los profesores a la encuesta de confirmación.	1. Análisis semiótico de la imagen del aula y estadística descriptiva 2. Análisis de contenido 3. Matriz de Repertorio	- Triangulación de fuentes de datos y de métodos para describir a profundidad y contribuir a la generalización (Borkan, 2004).

4.1.1 FASE I. EL PUNTO DE PARTIDA

El punto de partida consistió en la búsqueda y revisión de referentes empíricos y teóricos en relación con la línea del pensamiento del profesor, las concepciones de aprendizaje y la enseñanza como procesos que implican el ejercicio tanto del pensamiento como de la acción, el lenguaje como mediador en el proceso de aprendizaje y la reflexión crítica de la práctica pedagógica.

Se inició el recorrido con la búsqueda, lectura juiciosa y revisión de fuentes bibliográficas, revistas de investigación en educación, bases de datos académicas, tesis doctorales, artículos y libros en relación con el objeto de estudio; lo cual permitió ir delimitando el problema de la investigación, con la claridad de que el centro de la misma era el pensamiento del profesor.

En consecuencia, se estableció que en los últimos veinte años se ha indagado por las concepciones epistemológicas de los profesores, en el marco de la investigación en la enseñanza, expuesta inicialmente en la compilación de Wittrock (1989), en la cual se hace énfasis en el estudio tanto de los procesos como de los contenidos del pensamiento del profesor. Hacia la década de los ochenta el grupo de Didáctica e Investigación Escolar de España (Porlán, 1995; Mellado, 1996; Rivero y Martín del Pozo, 1998, Gimeno, 1998, entre otros), desarrolló en sus investigaciones el conjunto de argumentos teóricos entorno a la identificación y caracterización del pensamiento del profesor en la perspectiva de describir y comprender el conocimiento profesional y la importancia de investigar sus concepciones epistemológicas.

Esta importante tradición de estudios evidentemente ha representado gran influencia en la orientación de la presente investigación, ya que a través de los resultados obtenidos en estas investigaciones se puede determinar la pertinencia y relevancia de la investigación sobre las concepciones implícitas de los profesores y consecuentemente indagar por los aspectos metodológicos en el estudio de las mismas, lo cual ha permitido inferir que la síntesis metodológica entre enfoques cualitativos y cuantitativos es la más adecuada.

La revisión de antecedentes investigativos orientó el desarrollo del marco conceptual alrededor de los fundamentos y desarrollo de la línea de investigación del pensamiento y el conocimiento del profesor, y para centrarse en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva del modelo de investigación en la escuela, como los procesos que dan cuenta de la práctica pedagógica del profesor. De ahí que las categorías seleccionadas para la descripción de las concepciones de los profesores en este estudio, sean estas mismas.

En consecuencia, el marco conceptual se construyó a partir de tres ideas centrales que orientan el horizonte último de la presente investigación, se pueden resumir como sigue.

- Las creencias y concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje representan un elemento fundamental en su práctica educativa, y el lugar donde se reflejan es en el aula de clase.
- La transformación de la práctica docente se puede lograr si los profesores modifican sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, para ello se requiere de la reflexión sobre su propia práctica. Y tanto la reflexión del profesor como su pensamiento deben ser comprendidos en dos dimensiones: una explícita y de relativo fácil acceso, a través de métodos cuantitativos, y una implícita o tácita, que requiere de métodos más cualitativos.
- La meta final de la investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor es la descripción de la psicología cognitiva de la enseñanza, que concibe al profesor como un profesional reflexivo, que toma decisiones y tiene creencias.

4.1.2 FASE II. ¿CÓMO EXPLORAMOS EL TERRENO?

Esta segunda fase tuvo por objeto realizar una exploración inicial de la realidad que se pretendía abordar en la investigación, para lo cual se buscó responder a la pregunta ¿Quiénes son los profesores que participan en la investigación?, ello condujo a recoger información general sobre las características de la práctica profesional docente entorno a la reflexión que los profesores hacen de ella, para lo cual se observó y se registró en un diario de campo actitudes,

comportamientos, comentarios, expresiones e ideas de los profesores en espacios habituales de trabajo propicios para la reflexión (reuniones y jornadas pedagógicas de docentes donde se tratan y se discuten temas relacionados con su práctica pedagógica). “Las voces o las acciones, amarradas por el registro, se vuelven unidades de análisis, escenarios para la explicación y la comprensión” (Vásquez, 2002, p.111).

Esta información se constituyó, en primer lugar, en una herramienta de motivación para invitar a los profesores a participar en el desarrollo de la investigación, mediante la presentación de la propuesta en el marco de una jornada pedagógica institucional. En ella se realizó un ejercicio de reflexión inicial –se emplearon algunas notas de campo registradas hasta ese momento del proceso- que buscaba persuadir a los profesores sobre la importancia del conocimiento de las teorías e ideas que subyacen a su práctica pedagógica en la comprensión y transformación de su ejercicio profesional - “Dando una mirada a nuestro interior en la condición de seres humanos que elegimos como proyecto de vida ser "Maestros"-. En segundo lugar, esta información se constituyó también en un elemento descriptivo de las opiniones, ideas y reflexiones de los profesores que luego fueron empleadas para explicar y contrastar con la información obtenida en la fase de reflexión. “La triangulación comienza desde el mismo instante en que el investigador hace sus anotaciones, y reconoce en ellas algún sesgo de lectura, ciertas “precomprensiones” (Vásquez, 2002, p.112).

En el inicio de esta fase se destaca la importancia de un consentimiento informado por parte de los participantes para favorecer el acceso a los espacios que se observaron, el registro de las situaciones y la interpretación de la información pertinente, con fines exclusivamente académicos, informativos y de análisis, en el marco de las acciones adelantadas en el proceso de la investigación (Ver Anexo 1).

Para caracterizar a los profesores se creó una base de datos con la información personal, profesional y la experiencia profesional (Ver Anexo 2). Posteriormente se llevó a cabo una estadística descriptiva.

Explorando las concepciones de los profesores

Con el objeto de iniciar una exploración de las concepciones que los profesores tienen acerca del aprendizaje, la enseñanza y la interacción comunicativa, y teniendo en cuenta que en el estudio de éstas, la mayoría de las investigaciones han tenido como fuente central de datos las afirmaciones proposicionales hechas por los profesores y plasmadas en sus respuestas ante escalas o cuestionarios, se diseñó una “Encuesta de confirmación” de siete preguntas abiertas que como señalan Hernández y Cols (2000), no delimitan de antemano las alternativas de respuesta y son útiles para profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento (Ver Anexo 3).

Dicha encuesta buscaba indagar de manera explícita por aspectos relacionados directamente con el problema de investigación - las concepciones e ideas generales de los profesores acerca de los procesos de enseñanza, aprendizaje, los roles del profesor y del estudiante en el proceso educativo, las características y la importancia que le dan a la interacción comunicativa profesor-estudiantes en el aula y los criterios que tuvieron en cuenta su proceso de toma de decisión profesional-. “Las encuestas de confirmación se utilizan para aumentar la representatividad de los estudios (...) verifican la aplicabilidad de los datos obtenidos por medio de otros procedimientos” (Goetz y LeCompte, 1988. p. 136). Por tanto, el proceso de triangulación de la información obtenida en la encuesta de confirmación con los datos provenientes de la fase de reflexión, permitió verificar las concepciones de los profesores.

En síntesis se emplearon fundamentalmente tres técnicas de recolección de información en esta fase exploratoria:

1. El Diario de campo (observación y registro cualitativo de comportamientos, actitudes, expresiones, ideas, comentarios de los profesores). “Gracias a las recurrencias consignadas en el diario de campo, por ejemplo, podemos descubrir nuestra personal manera de explicar, el tipo de pensamiento que nos sirve de base, o aquellas marcas de carácter desde las cuales establecemos relaciones” (Vásquez, 2002, p.113).
1. Formulario de Caracterización: Base de datos.
2. Encuesta de confirmación

4.1.3 FASE III. ¿QUÉ DICEN, QUÉ PIENSAN, QUÉ CREEN LOS PROFESORES?

“Todo viaje verdadero es viaje interior y toda experiencia verdadera es experiencia de uno mismo. Y en los viajes interiores, en los viajes en los que hacemos la experiencia de nosotros mismos en lo que nos pasa, uno puede modificarse, (...) Larrosa, 2003. p. 544.

Dado que cuando los profesores hablan de lo que hacen, hablan más bien de lo que deberían hacer, y que para indagar por las concepciones implícitas era pertinente generar espacios para la reflexión sobre su práctica, puesto que observarse a uno mismo o compartir los datos de la observación de otro significa el descubrimiento de ciertas pautas de acción (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997) que puedan promover procesos de transformación, se consideró la construcción y ejecución de “Talleres de Reflexión” que se constituyeron en el eje central del diseño metodológico para la recolección de la información en esta tercera fase.

El proceso mismo de la investigación fue proporcionando elementos en la búsqueda metodológica para adentrarse en las concepciones del profesor, inicialmente en un plano subjetivo a través de la reflexión, y luego en la interacción con el otro, con las voces de “los otros” para volver al “yo”, con la premisa de que los procesos de pensamiento de los docentes ocurren “En la cabeza de los docentes” y no son observables (Clark y Peterson, 1990), se diseñó un Proceso de Reflexión Crítica (PRC), cuyos datos fueron expresados en imágenes y textos escritos por los profesores.

4.1.3.1 De la necesidad de la reflexión

Desde el punto de vista metodológico, el taller es entendido como un espacio de trabajo compartido; cuyo proceso avanza más allá del simple aporte de información, adentrándose en la identificación activa y analítica de líneas de acción que pueden transformar la situación objeto de análisis (Sandoval, 1996). En consecuencia, para realizar el proceso de reflexión crítica se diseñaron dos talleres cuyos momentos destacaron tanto ejercicios de orden personal como grupal.

Objetivos Generales de los Talleres

- Facilitar al profesor espacios propicios para abordar su pensamiento pedagógico de manera crítica y reflexiva, con cierto desprendimiento de los contenidos, técnicas y procedimientos propios de la rutina diaria de su condición docente y de la mirada crítica de sus pares.
- Promover Procesos de Reflexión Crítica (PRC) de la práctica pedagógica en la exploración de las concepciones implícitas que tienen los docentes de Enseñanza, Aprendizaje e Interacción comunicativa.

4.1.3.1.1 Taller 1: “Pongamos el Aula entre Paréntesis”

El reto para cualquier profesional de la enseñanza es justamente el de utilizar la información disponible en la REFLEXIÓN en su acción y sobre su acción (Schön, 1998).

El objetivo del primer taller era pensar en el Aula donde cotidianamente laboramos, como un lugar-objeto de y para la investigación y la reflexión. Se retoma la idea de Vásquez (2007), que le da el nombre al primer Taller y consiste en poner “bajo sospecha” el Aula para la reflexión; “De lo que se trata es (...) de “poner entre paréntesis” nuestras rutinas, nuestros discursos, nuestras maneras de ser y hacer docencia” p. 53. En consecuencia, se partió de cuatro interrogantes base, considerando que el *Aula* es el espacio donde tiene lugar la práctica docente. Si bien el ejercicio profesional docente se ejerce en un sistema complejo que no se limita al aula de clases, es en este contexto y en las interacciones que tienen lugar allí, donde se evidencian las concepciones que poseen los profesores sobre enseñanza y aprendizaje. (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997; Zelaya y Campanario, 2001; Chrobak y Leiva, 2006). Las preguntas que se formularon y a través de las cuales se desarrollaron los cinco momentos del taller, fueron: ¿Cómo es su aula de clase? ¿Qué características tiene en cuanto a la organización del espacio, el contexto, los actores y sus roles? ¿Cuál es el aula ideal? y ¿Qué tendría que hacer para lograr el aula que desea? (Ver Anexo 4).

Ahora bien, dado que las teorías y creencias del profesor, no son producto solamente del conocimiento profesional aprendido en su formación universitaria; de acuerdo con Perafán (2004), obedecen más a un conocimiento de tipo práctico que comprende principios construidos o interiorizados por el profesor en los diferentes roles (estudiante, hijo, padre, amigo) de su vida personal y profesional, que determinan lo que hace en el aula y el sentido de su acción; se tuvo en cuenta para el diseño de este taller la experiencia de estudiante y la experiencia profesional.

Se partió de una reflexión acerca del sentido que le da el profesor a su profesión con una tarjeta de invitación y de reconocimiento a su labor docente, cuyo objetivo era motivar y disponer para la actividad. Posteriormente, a través de una pequeña sesión de relajación, entendida esta como un procedimiento efectivo en general para la modificación de las sensaciones psíquicas ((Fliegel, Groeger, Künzel, Schulte y Sorgatz, 1989), se invitó a los profesores a hacer un recorrido por su historia personal de vida como estudiante, recordando el “Aula de clase” en la que realizaron su primaria, así como las razones que los llevaron a tomar la decisión de ser maestros y las características del aula en la que realizaron sus estudios universitarios.

“Los métodos de relajación significativos en la intervención psicológica consisten fundamentalmente en instrucciones que, independientemente de los síntomas, son efectivas para generar un estado psicofisiológico experimentado subjetivamente como agradable” (Fliegel *et al.* 1989. p. 136).

Razón por la cual, a través de toda la sesión de relajación el grupo de profesores recibió instrucciones precisas y haciendo siempre énfasis en que centraran su atención en los sentimientos que experimentan a partir de los distintos estados de relajamiento y de los diferentes momentos del recorrido objeto de la actividad.

Es pertinente destacar que previamente se preparó el lugar de encuentro, con el objeto de crear las condiciones físicas que posibilitaran el desarrollo de la sesión.

Un segundo momento consistió en “Dibujar el aula de clase” tal como se les indicó en la sesión de relajación: el aula de clase como estudiante, a este se le denominó “El aula como mi escenario de estudiante” y su aula de clase hoy como profesor, que se llamó “El aula

como mi escenario de trabajo”, los cuales se fijaron en un tablero a la vista de todos. En un tercer momento se realizó un trabajo compartido de observación a partir de tres criterios fundamentales: la organización del espacio, los actores en ese espacio (profesor, estudiantes, interacción) y el contexto, entendido como una conjugación de reflexión y acción, clima de aula, comunicación (Vásquez, 2007). Seguidamente se generó un espacio de socialización para que los profesores tuvieran la oportunidad de expresar sus comentarios, reflexiones y sentimientos.

En un cuarto momento, con estos mismos criterios los profesores debían describir “El aula donde les gustaría trabajar”. Finalmente, en el momento de cierre se dejó un espacio para evaluar el ejercicio, expresar comentarios, inquietudes y sentimientos. Se realizó una reflexión final, destacando que lo que “Pusimos entre paréntesis fueron nuestras rutinas, nuestros discursos, nuestras maneras de ser y hacer docencia” (Vásquez, 2007). Se llevó a cabo un registro fílmico del taller que se empleó como soporte en el primer momento del segundo taller.

4.1.3.1.2 Taller 2: “El Oficio de Ser Maestro”

(...) No hay una única manera de ser maestro. Y ni siquiera, en un mismo educador, se puede concebir una única encarnación, una sola manifestación. La piel del maestro está en constante transformación (...) (Vásquez, 2000).

El objetivo de este segundo taller era posibilitar la resignificación de la labor docente a través de un espacio de reflexión sobre el oficio de ser maestro. En un primer momento, al igual que en el *Taller 1*, se invitó a la reflexión a partir de una lectura que motivara la participación y disposición para la actividad. Se realizó una presentación corta con fragmentos del registro fílmico del primer taller, sobre las ideas y los comentarios que los profesores hicieron luego del ejercicio de reflexión, de igual forma se les presentó una primera aproximación del “Análisis semiótico” que se llevó a cabo con los dibujos que realizaron, entendiendo que al emplear la semiótica como herramienta metodológica se intenta pasar de la imagen a la realidad analizando contenidos, intenciones y valores; a

través de la búsqueda de sistemas, relaciones significativas y códigos simbólicos (Ver Anexo 5).

4.1.3.2 Adaptando y aplicando la técnica de “Matriz de Repertorio de Kelly”

En un segundo momento se llevó a cabo un ejercicio inicialmente individual y luego grupal, con el propósito de explorar en el quehacer profesional cotidiano, la percepción del rol de maestro. Para ello, se recurrió a la técnica de matriz de repertorio desarrollada por Kelly (1955) citado por Clark y Peterson (1990), con el objeto de identificar los constructos personales que inciden en la conducta de los individuos. Esta técnica se ha empleado en el estudio de las teorías implícitas de los profesores, a los cuales se les presentan tarjetas con palabras o frases relacionadas con el aspecto que se estudia, con el fin de que establezcan semejanzas y diferencias. Dichos constructos y sus respectivas argumentaciones, se ordenan en matrices que se hacen explícitos, a través de entrevistas “Clínicas”.

En el presente estudio se realiza una adaptación de esta estrategia para explorar el quehacer profesional cotidiano desde la percepción del profesor, con el fin de construir y resignificar el “oficio de maestro” en un ejercicio de reflexión. Dicha adaptación consistió en entregar a cada profesor una tarjeta para que escribiera el nombre de una profesión u oficio que se relacionara con su “oficio de maestro”, dándoles la instrucción de que lo emplearan como una metáfora. Posteriormente, en un ejercicio grupal se intercambian las tarjetas para que a continuación cada profesor escriba tres funciones relacionadas con la profesión que tiene en la tarjeta que le correspondió, se colocaron en un tablero las tarjetas y, en un tercer momento cada profesor hizo explícito porqué escogió el oficio con el cual relaciona su profesión. Esta información sirvió de base para construir las matrices y posteriormente realizar un análisis de contenido.

En el último momento del taller, se realizó una retroalimentación y evaluación del mismo, a cada profesor se le pidió describir su experiencia en el proceso de reflexión, con la

invitación a expresar si dicho proceso generó en ellos alguna transformación en su práctica. Se empleó la escritura como herramienta.

4.1.4 Estrategias de Análisis de la Información

Dado que el paradigma cualitativo se orienta a la comprensión del proceso del fenómeno, concibe el conocimiento de una manera constructivista, dialógica y procede dentro de una lógica inductivista, cuya indagación es guiada por un diseño *emergente* que se estructura a partir de los diversos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación (Sandoval, 1996); se realizó un análisis semiótico de la imagen con los datos recogidos en el primer taller y con la información proveniente de la encuesta de confirmación - fase II - , la matriz de repertorio obtenida en el Taller 2, y las producciones escritas de los profesores en las tres categorías de análisis objeto de la investigación y de los referentes conceptuales de la misma –aprendizaje, enseñanza e interacción comunicativa profesor-estudiante en el aula, se llevó a cabo un análisis de contenido. Finalmente, se realizó un proceso de triangulación de las diferentes fuentes de datos y métodos empleados en las fases II y III en cada una de las categorías estudiadas para presentar los hallazgos y ponerlos en discusión.

4.1.4.1 Análisis Semiótico del Aula

“Al intentar poner al maestro en contacto con su pasado y recurrir a la imagen para expresarlo, logra poner en contacto el presente con el pasado. Al hacer uso de las imágenes se hace “un trabajo de discernimiento para tratar de dotar de sentido a nuestra vida” (Vásquez, 2007. p129),

Dado que las estrategias del estudio fueron emergiendo, como lo plantean los estudios cualitativos, con los propios docentes, quienes permitían ir avanzando y facilitando las rutas previstas por el diseño metodológico construido para el estudio (Denzin y Lincoln, 2005), el proceso de esta investigación llevó a la elaboración de un análisis semiótico de la imagen, producto del ejercicio de reflexión del primer taller “Pongamos el Aula entre paréntesis”, a través del dibujo del aula de clase que han elaborado los profesores, se buscó describir e interpretar iconos que representan aquello que está representado interiormente; es decir, la

representación interior que han construido los profesores sobre la base de fenómenos exteriores - experiencias, contenidos, ideas, concepciones - para intentar hacer explícitas algunas de sus concepciones. Para ello, se realizó inicialmente un análisis semiótico del signo no verbal y posteriormente un análisis de contenido de la producción escrita de los profesores, realizada en el cuarto momento del Taller 1.

4.1.4.1.1 Análisis Semiótico del Signo No Verbal

En el ámbito del contenido, *el dibujo* de los profesores utiliza un **material simbólico específico** que el lector reconoce como la configuración iconográfica de cosas y/o personas, es decir, en un plano conceptual, los elementos que hacen parte de un aula de clase y que representan una sesión de clase en un día de escuela. Se observa que los trazos están dispuestos en la superficie de los dibujos de tal manera que constituyen unas formas gráficas en las que se pueden identificar signos icónicos, los cuales denotan artificios gráficos o unidades de reconocimiento tales como cuerpos que evidencian la presencia de maestros y estudiantes en el espacio del aula, pupitres, reloj, escritorio, cuadros, archivador, computador, carteleras, horario, objetos que se han clasificado en esta investigación como pedagógicos y no pedagógicos.

En consecuencia, el análisis semiótico del signo no verbal se llevó a cabo teniendo en cuenta la ruta que propone Jurado (2004); primero, se buscó responder a la pregunta ¿Qué hay?, segundo, se realizó una descripción de rasgos o cualidades, es decir, una lectura literal de la imagen y finalmente, se realizó una lectura inferencial, entendida como la representación de la acción, la identificación e interpretación de lo que ocurre; por tanto la pregunta que se formuló en esta fase fue; ¿Qué es lo que ocurre en las representaciones de los profesores?”. Para ello, se construyó una definición operacional de los elementos de la imagen “Aula de clase”, se elaboraron fichas de análisis para cada categoría y se realizó una estadística descriptiva, para luego hacer una descripción cualitativa.

- Definición Operacional de los elementos de la imagen “Aula de Clase”, a partir de cuatro categorías de análisis: Objetos pedagógicos, actores en el aula, objetos no pedagógicos, interacciones en el aula.

Aula de Clase: Entendida como el espacio físico delimitado o no, donde se desarrolla el acto educativo: procesos pedagógicos y relaciones sociales. La tabla 3 muestra la definición operacional de cada categoría.

TABLA 3. DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LOS ELEMENTOS DE LA IMAGEN “AULA DE CLASE”

CATEGORIAS	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Objetos Pedagógicos	Definidos como todos aquellos elementos físicos que se encuentran en el aula de clase y que son facilitadores - medios o fines en sí mismos- de las actividades que desarrollan maestros y estudiantes dentro del proceso enseñanza- aprendizaje: tablero, pupitres, cuadernos y libros, computadores, mapas, carteleras, horario, tarima.
Actores en el Aula	Entendidos como las personas que interactúan en el aula: el maestro y los estudiantes
Objetos No Pedagógicos	Entendidos como los elementos que se encuentran en el aula de clase y que no tienen una relación directa con el acto educativo, pero que brindan un ambiente físico adecuado o inadecuado para el desarrollo de las actividades en el espacio del aula: reloj, puerta, ventanas, muebles, escritorio, archivadores, decoración (cuadros, plantas, floreros)
Interacciones en el Aula	Definidas por las relaciones próximas o distantes que se dan entre los actores y los objetos: Maestro-estudiantes, estudiantes – objetos, maestro- objetos, que se encuentran en la imagen dentro del espacio de aula.

- Elaboración de fichas de análisis para cada categoría, buscando establecer una función semiótica tal como lo señala Vilches (1997), una correlación entre las sustancias de la expresión (plano material, el significante que es de orden gráfico, es decir una disposición topológica de trazos y colores en una superficie) y las formas de la expresión (la configuración iconográfica de cosas o personas) que se relacionan con las sustancias y las formas del contenido (contenido cultural, esto es el plano conceptual, el significado). En consecuencia, se definió la presencia o ausencia de objetos y las interacciones próximas/distantes dadas por los profesores en cada

imagen del aula, para lo cual se empleó la estadística descriptiva; lo cual permitió en la fase de análisis, realizar la lectura inferencial.

4.1.4.1.2 Análisis de Contenido

El análisis de contenido utilizado tanto para la encuesta de confirmación como para las producciones textuales de los profesores en el *Taller 1* y la matriz de repertorio en el Taller 2. El análisis de contenido es “Una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28). Dicho análisis, se realizó en la siguiente secuencia de pasos, de acuerdo con Stubbs (1983) citado por Porlán, García y Martín del Pozo (1997):

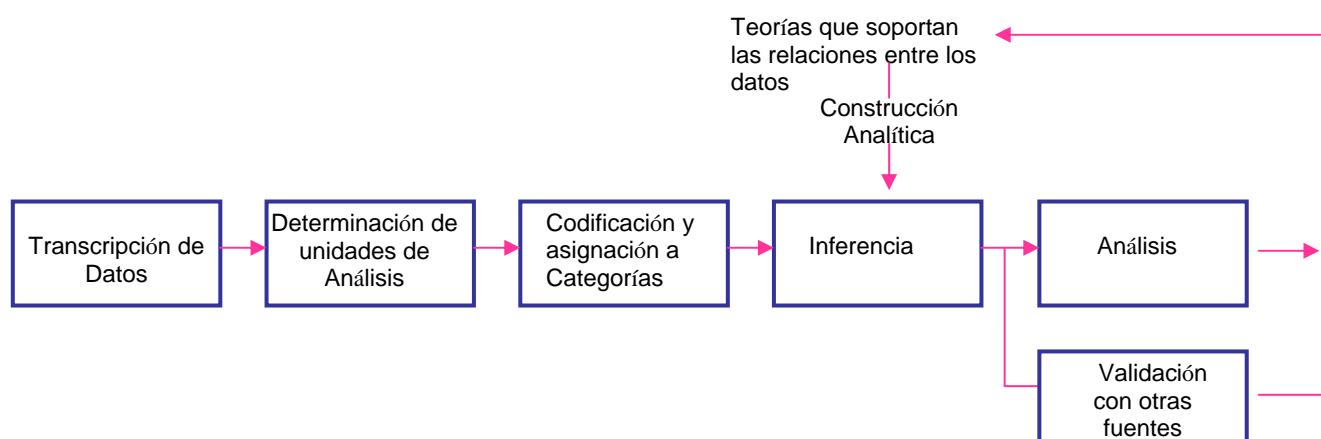
1. Transcripción de la producción de cada profesor para el caso del ejercicio del Taller 1, para la encuesta de confirmación se transcribieron en un cuadro las respuestas a cada una de las siete preguntas, para la matriz de repertorio se diseñó un cuadro de análisis, y las reflexiones finales de los profesores se transcribieron diferenciando las reflexiones relativas al objeto de la investigación (transformación) de aquellas que no tienen una relación directa con el mismo.
2. Codificación y categorización de las unidades de análisis para lo cual, en un primer momento, se elaboró una lista de unidades de análisis a partir del protocolo de la transcripción o de las producciones textuales que se transformaron en proposiciones estándar para luego asignarlas a las categorías de análisis objeto de la investigación: Aprendizaje, enseñanza e interacción comunicativa profesor-estudiantes en el aula. Las categorías de análisis se definieron operacionalmente de acuerdo con el marco conceptual que soporta la investigación como aparece en la tabla 4.
3. Inferencia: razón de ser del análisis de contenido. Organizados los datos por categorías se infieren las posibles concepciones de los profesores, agrupando unidades con un significado próximo a la categoría de análisis, o porque se complementan o porque están relacionados de forma más o menos genérica (Ver Esquema 1).

TABLA 4. DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

TEORIA	APRENDIZAJE	ENSEÑANZA	INTERACCIÓN COMUNICATIVA
CONDUCTISTA	Se define como un acto cuyo objetivo es el control y entrenamiento de la conducta asociado al esquema estímulo – respuesta, tiene lugar cuando la persona, en virtud de determinadas experiencias que incluyen necesariamente interacciones con el entorno, produce respuestas nuevas, o modifica las ya existentes, o cuando algunas actividades ya existentes se emiten en relación a aspectos nuevos del contexto.	Consiste en transmitir verbalmente los conocimientos, explicar a los estudiantes los contenidos esenciales de una determinada asignatura, procurando definir adecuadamente el significado correcto de los mismos, organizando en torno a una secuencia los temas, los estudiantes toman nota de la información suministrada por el maestro quien después mide su aprendizaje.	Se concibe al profesor en un rol técnico en el que debe llevar a cabo su tarea de manera instruccional, se establece una relación lineal entre el comportamiento del profesor y el aprendizaje de los estudiantes, que desconoce tanto la actividad mental constructiva del estudiante y la actividad educativa del profesor, como las características de las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula.
COGNITIVA	La conducta del sujeto está determinada por sus <i>representaciones mentales</i> . El sujeto modifica de manera activa su realidad al conocerla y la transforma; dicha concepción considera las estructuras mentales del que aprende. Contempla el aprendizaje como un cambio conceptual, metodológico y actitudinal.	La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del estudiante que tiene ideas previas así como intereses, expectativas, habilidades y otros aspectos cognitivos; por tanto, los profesores parten del conocimiento de las ideas previas de sus estudiantes, y emplean estrategias que favorezcan la creación de conflictos cognitivos, a fin de lograr el deseado cambio conceptual.	Hace referencia a la articulación de las actuaciones del profesor y de los estudiantes entorno a una tarea de aprendizaje, en cuya dinámica comunicativa de co-construcción del conocimiento subyacen procesos interpsicológicos que se hacen evidentes en la actividad conjunta profesor-estudiantes. El papel del profesor es guiar la construcción de significados.

El siguiente esquema muestra el procedimiento del análisis de contenido:

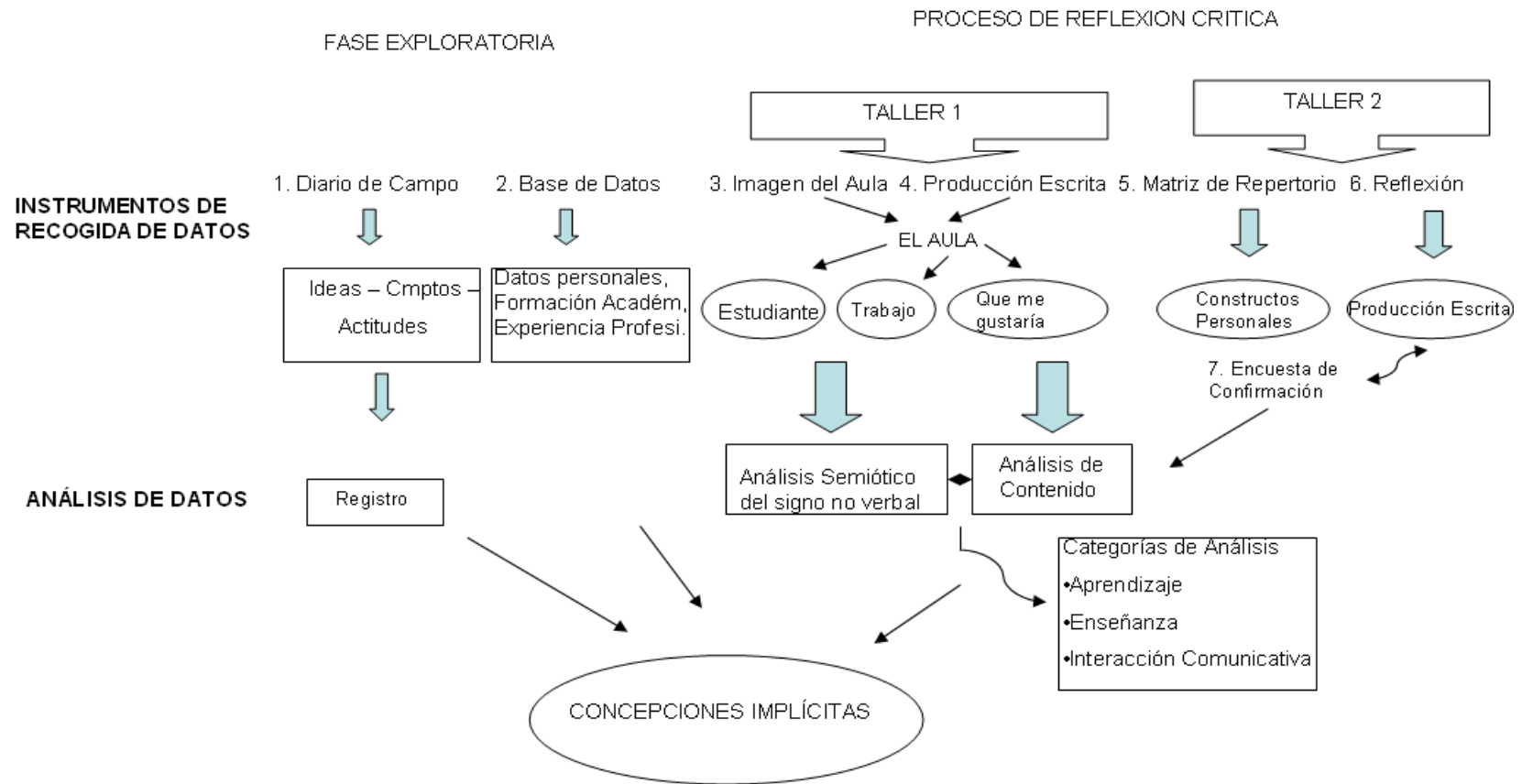
ESQUEMA 1. PROCEDIMIENTO ANÁLISIS DE CONTENIDO



4.1.5 FASE IV. ¿QUÉ SE ENCONTRÓ Y CÓMO SE ANALIZÓ LO QUE LOS PROFESORES PIENSAN Y CREEN?

Para realizar el proceso de sistematización, análisis e interpretación de la información fue importante considerar que la construcción de sentido a partir de datos cualitativos implica un ejercicio sistemático y ordenado de la información recogida durante el proceso. Igualmente, se tuvo en cuenta que la investigación del pensamiento del profesor se realiza bajo este enfoque considerado como reflexivo, fenomenológico, que concibe al profesor como agente activo y permite conocer, no sólo lo que el profesor dice o manifiesta, sino también los significados que le atribuye a lo que dice y hace dentro del complejo contexto de su práctica pedagógica, más aún, si reflexiona sobre ella. El esquema 2 muestra el procedimiento de recogida de datos y análisis de la información.

ESQUEMA 2. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN



4.2 Participantes

Esta investigación se desarrolló en El Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar IPARM, unidad académica especial perteneciente a la Universidad Nacional de Colombia, adscrita a la sede de Bogotá y vinculada a la Dirección de Bienestar de la misma, sin personería jurídica ni patrimonio propio, que funciona como un establecimiento educativo de carácter estatal para la prestación del servicio educativo en los niveles de educación preescolar, básica y media. Atiende una población estudiantil conformada por los hijos de los empleados docentes y administrativos, de los estudiantes y de los pensionados de la Universidad Nacional de Colombia y cuenta con una planta de 60 docentes que tienen diferencias significativas en el tiempo de servicio, la experiencia docente y las modalidades de contratación - sólo el 45% son de planta-.

Caracterización de los Docentes

En el proceso completo de la investigación se contó con la participación de 16 profesores, de los cuales el 68% son mujeres y el 31% son hombres, quienes asistieron a la totalidad del proceso de reflexión crítica, diligenciaron la encuesta de confirmación y fueron observados en situaciones de la práctica cotidiana –reuniones y jornadas pedagógicas-. El 31% de los profesores cuenta con estudios de postgrado, 13% posee una experiencia docente mayor a 30 años, el 24% tiene una experiencia profesional entre 6 y 10 años y el 18% alcanza una experiencia no mayor a 5 años.

El 31% de los profesores se encuentra ubicado en la categoría 7 del escalafón docente, mientras que el 18% de los profesores se encuentra en categoría 12 y 14 respectivamente, el 12% en categoría 8 y el 6% se encuentra ubicado en las categorías 9, 10 y 11 respectivamente (Ver Anexo 6).

5 RESULTADOS ¿QUÉ SE ENCONTRÓ?

5.1 *Análisis Semiótico*

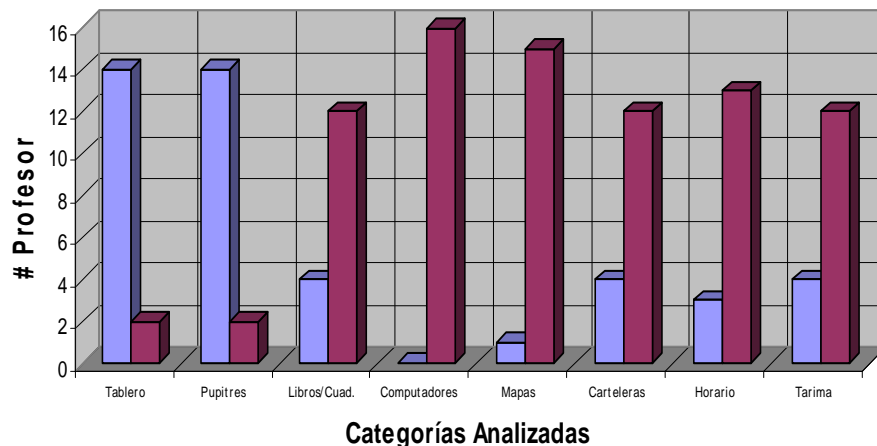
Se empleó la estadística descriptiva para mostrar la presencia/ausencia de los objetos o interacciones próximas/distantes y se presentaron en gráficos estadísticos. A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las secciones del *Taller 1*. Inicialmente, se muestran los resultados del ejercicio “El aula como mi escenario de estudiante”, enseguida se presentan los resultados obtenidos en el ejercicio “El aula como mi escenario de trabajo” y se establece una relación de las diferentes categorías entre los dos escenarios; finalmente, se realiza una descripción cualitativa, intentando hacer el ejercicio de establecer una “función semiótica”; es decir, la correlación entre las sustancias de la expresión (plano material) y las formas de la expresión (la configuración iconográfica).

Las gráficas 1 a la 10 muestran estas cuatro categorías de análisis en “El Aula como mi escenario de estudiante”.

5.1.1 **El Aula como mi escenario de estudiante**

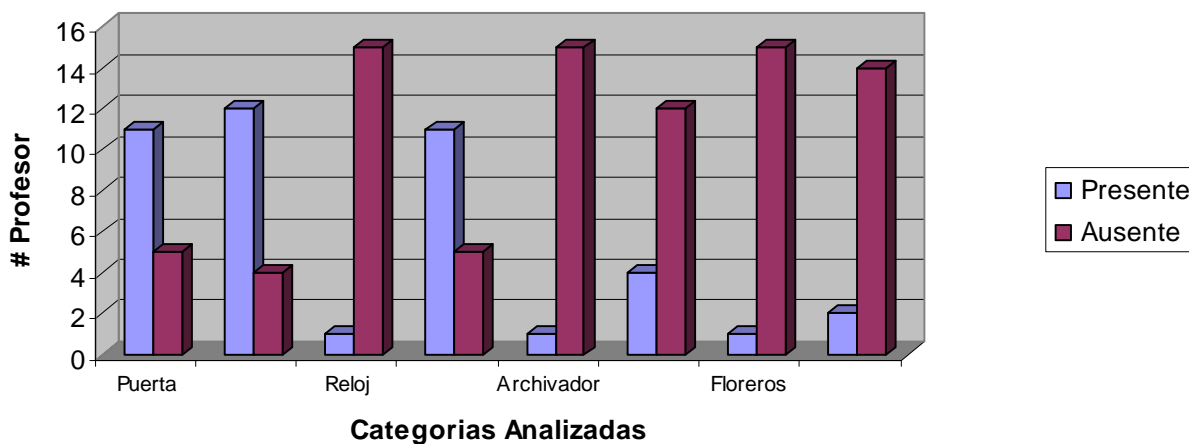
En la gráfica 1: Objetos Pedagógicos en “El Aula como mi escenario de estudiante”, se observa que 14 profesores que corresponden al 87% representan el tablero y los pupitres como objetos pedagógicos en el aula, el 25% dibuja libros y cuadernos, el 18% de ellos dibuja un horario dentro del salón de clase y el 25% destaca dentro al aula una tarima.

Gráfica 1. Objetos Pedagógicos en el aula como escenario de estudiante



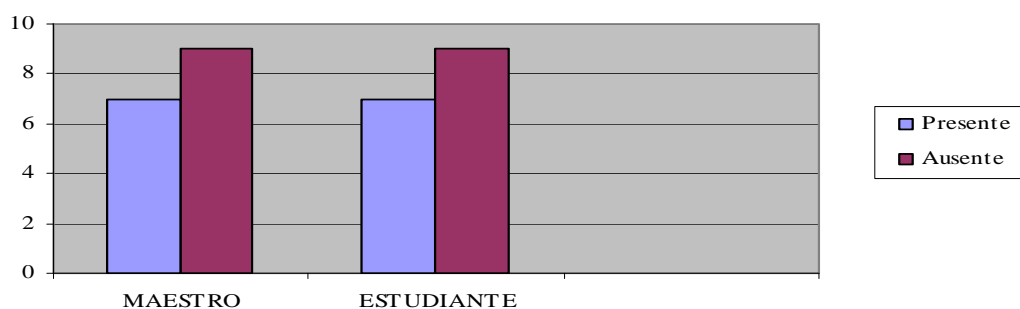
En la gráfica 2: Objetos No Pedagógicos en “el aula como mi escenario de estudiante”, el 75% y el 68% de los profesores respectivamente dibuja ventanas y puerta en el aula de clase, igualmente el 68% de los profesores ubica un escritorio para el profesor en el salón de clase, el 6% de los profesores dibuja un reloj.

Gráfica 2. Objetos no Pedagógicos en el aula como escenario de estudiante

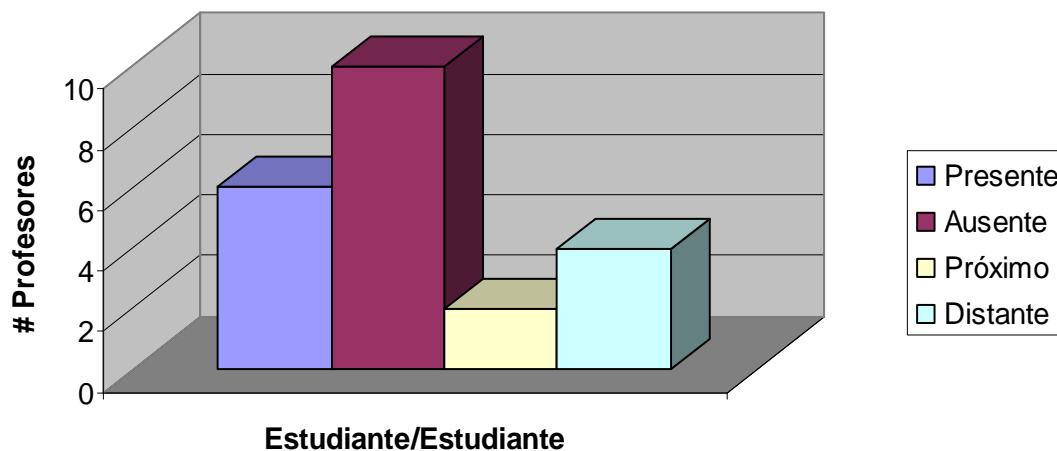


En las gráficas 3, 4 y 5: Actores en el aula como escenario de estudiante e interacción entre los actores estudiante-estudiante y maestro-estudiante; se observa que sólo el 43% de los profesores representa al maestro y a los estudiantes en el aula de clase; el 50% representa la interacción maestro-estudiantes, de los cuales sólo el 6% muestra esta interacción como próxima y el 37% muestra la interacción estudiante-estudiante, de los cuales sólo el 12% la representa como próxima.

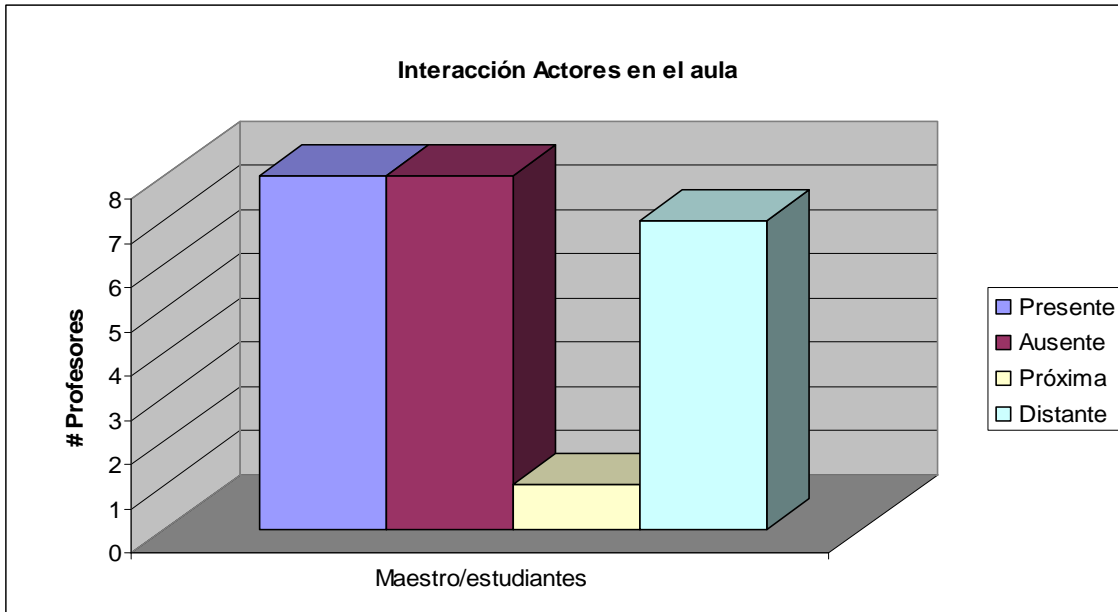
Gráfica 3. Actores en el Aula como escenario de estudiante



Gráfica 4. Interacción Actores en el Aula como escenario de estudiante

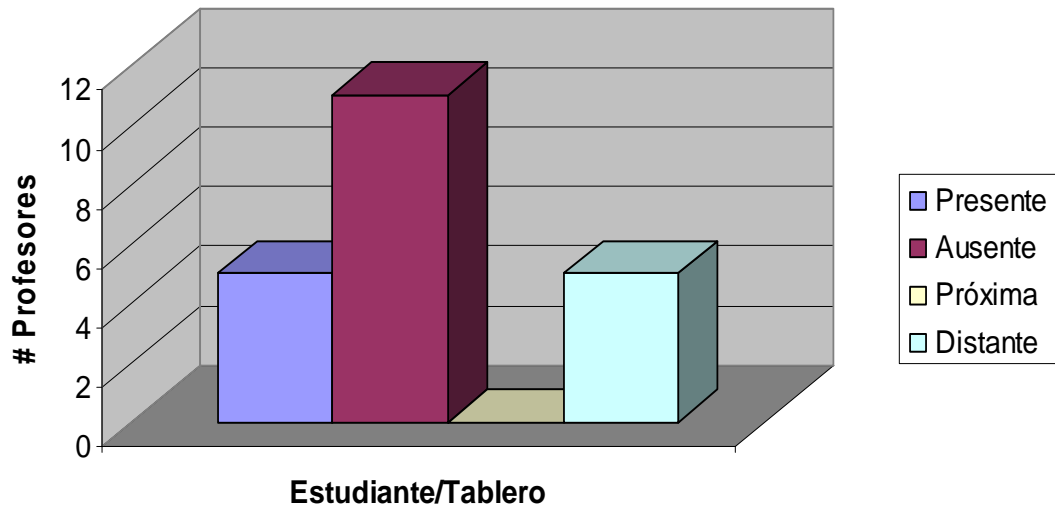


Gráfica 5. Interacción Actores en el Aula Profesor/ Estudiantes



En las gráficas 6, 7 y 8: Relación Estudiantes – Objetos Pedagógicos/ Tablero, pupitre, libros y cuadernos: Se observa que el 31% de los profesores establece relación distante entre los estudiantes y el tablero; el 37% establece relación próxima entre los estudiantes y el pupitre y sólo el 6% establece relación entre el estudiante y los libros y cuadernos.

Gráfico 6 Relación Estudiantes Objetos Pedagógicos - Tablero -



Gráfica 7. Relación Estudiantes Objetos Pedagógicos/ Pupitre

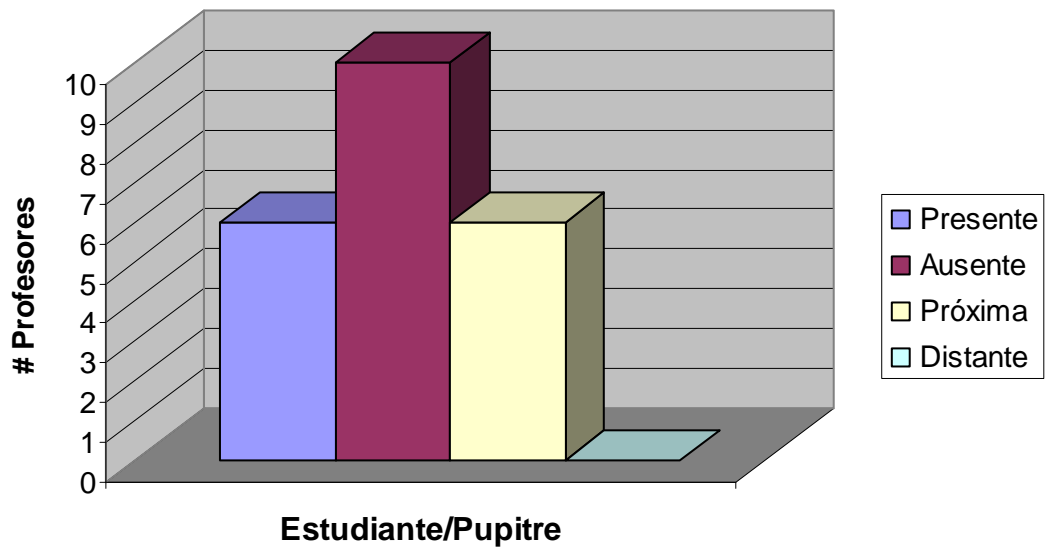
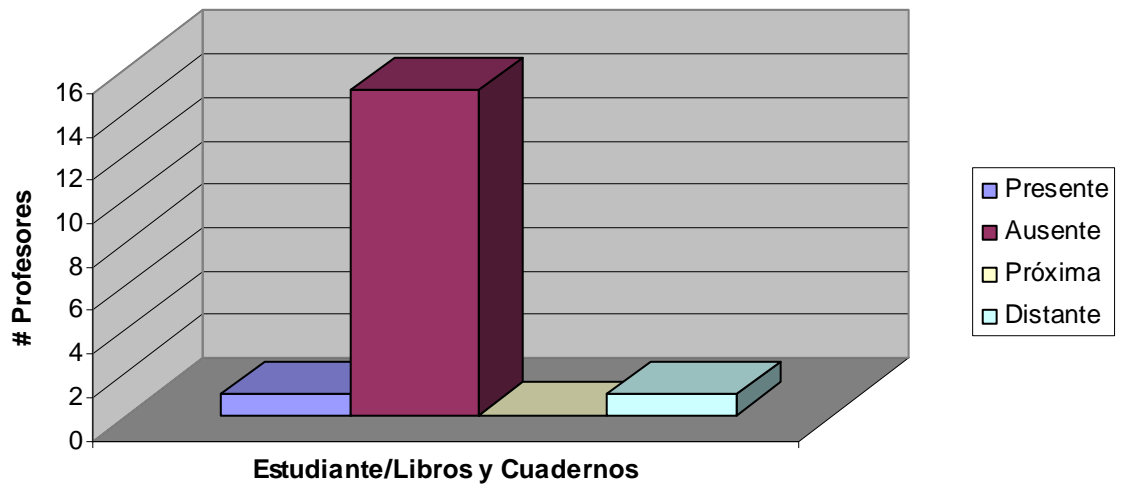
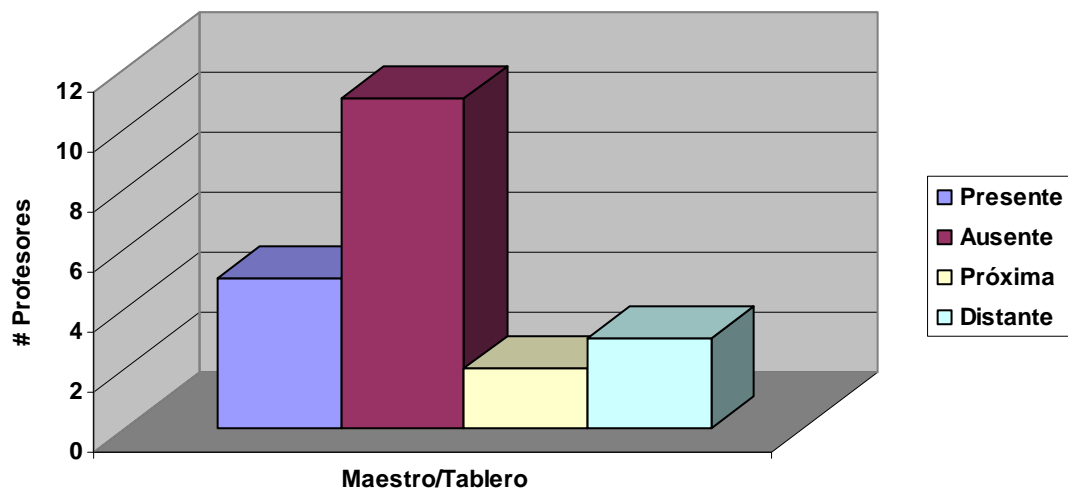


Gráfico 8. Relación Estudiante Objetos Pedagógicos -Libros y cuadernos

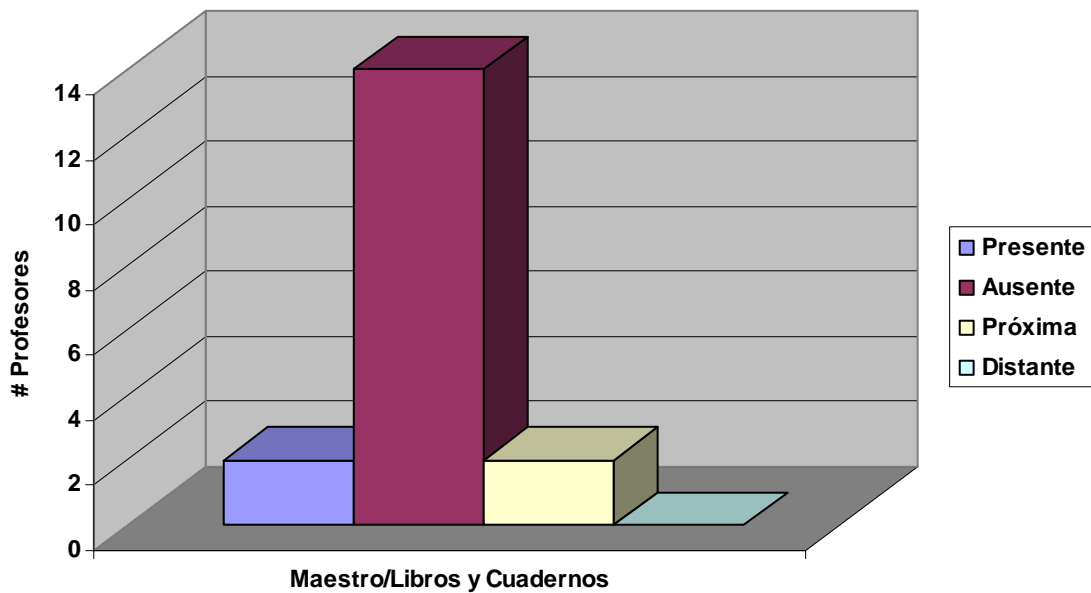


En las gráficas 9 y 10: Relación Profesor – Objetos Pedagógicos/ Tablero, Libros y cuadernos: se evidencia que el 31% de los profesores establece relación con el tablero y sólo el 12% representa esta relación como próxima; Se destaca que el 87% de los profesores no establece ningún tipo de relación maestro- libros y cuadernos, sólo el 12% muestra una relación próxima.

Gráfico 9. Relación Maestro Objetos Pedagógicos -Tablero -



Gráfica 10. Relación Objetos Pedagógicos -Libros y cuadernos

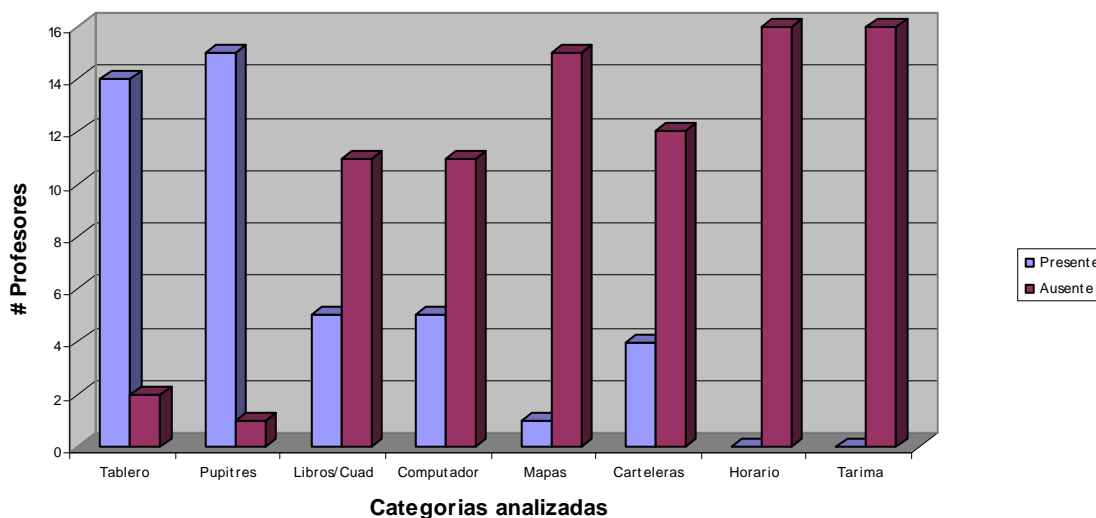


Las siguientes 12 gráficas muestran las cuatro categorías de análisis en “El Aula como mi escenario de trabajo”.

5.1.2 El Aula como mi escenario de Trabajo

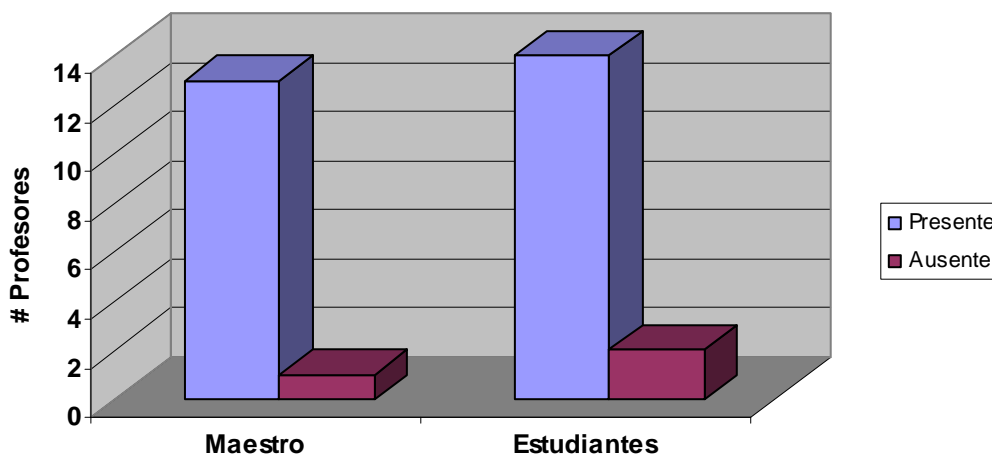
En la gráfica 11 se observa que el 87% de los profesores representa el tablero y el 93% los pupitres como objetos pedagógicos en el aula, el 31% dibuja libros y/o cuadernos y computadores, el 25% de ellos dibuja una cartelera dentro del salón de clase.

Gráfica. 11. Objetos Pedagógicos en el Aula como escenario de trabajo

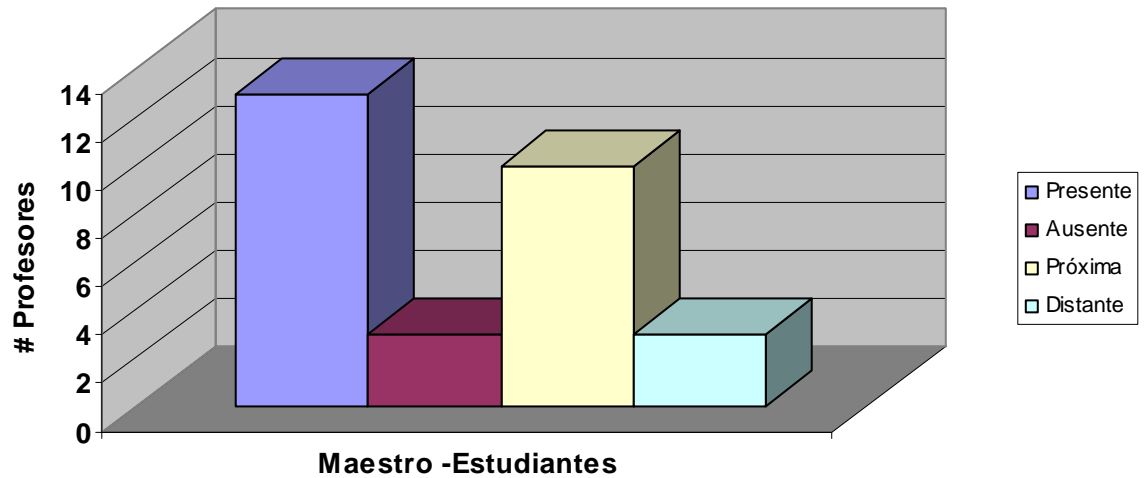


Las gráficas 12, 13 y 14: Actores en “El aula de clase como mi escenario de trabajo” e interacción entre los actores profesor-estudiantes y estudiante-estudiante; se observa que el 81% de los profesores representa al profesor y el 87% a los estudiantes en el aula de clase; el 81% representa una interacción profesor-estudiantes y estudiante-estudiante respectivamente, de los cuales el 62% muestra como próximas dichas interacciones.

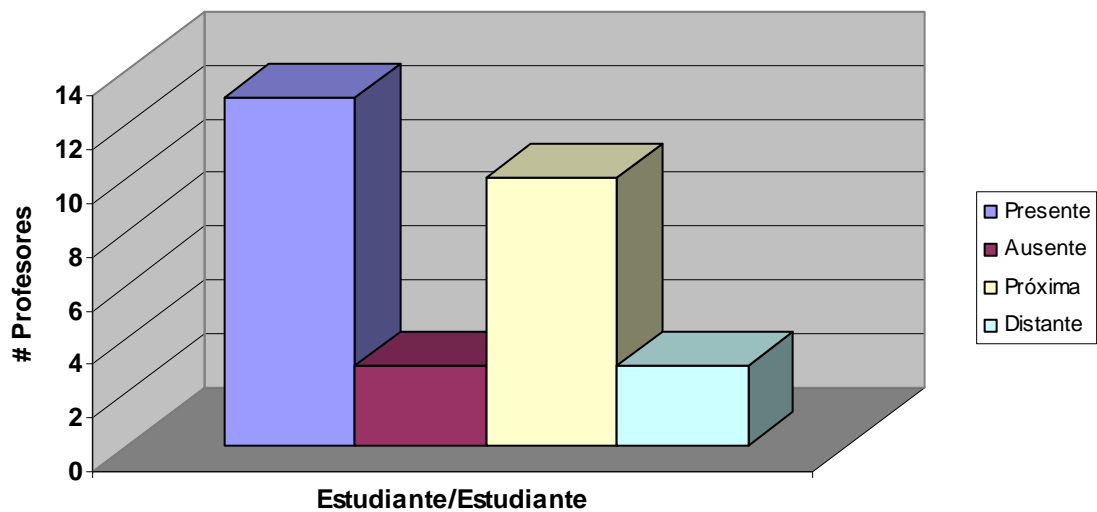
Gráfica 12. Actores en el aula como escenario de trabajo



Gráfica 13. Interacción Actores en el Aula como escenario de trabajo



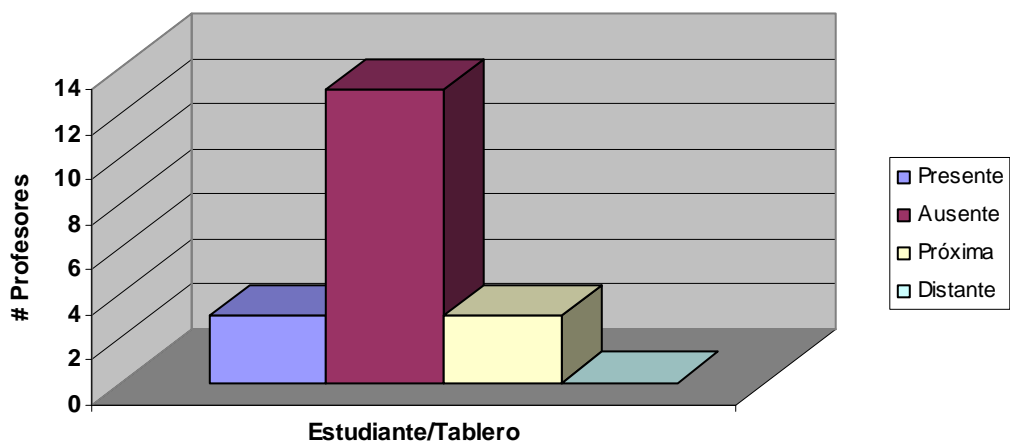
Gráfica 14. Interacción Actores en el Aula como escenario de trabajo



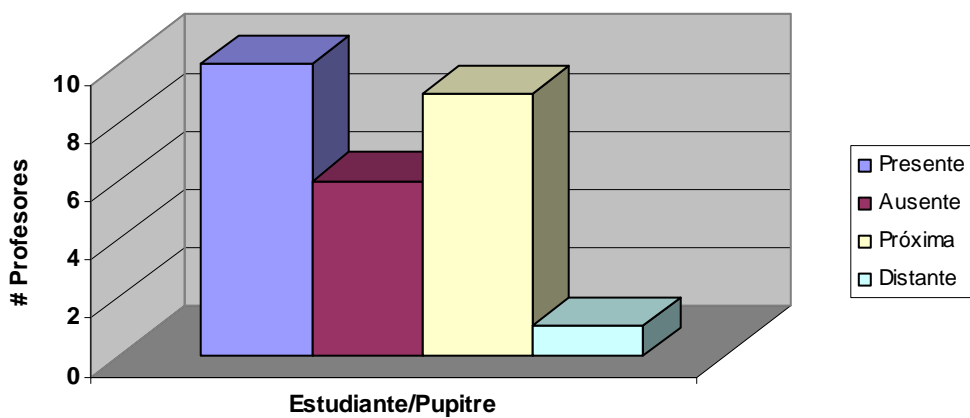
En las gráficas 15 a la 18: Relación Estudiantes – Objetos Pedagógicos/ Tablero, Pupitre, Libros y Cuadernos y Computador: Se observa que sólo el 18% de los profesores establece relación próxima entre los estudiantes y el tablero; el 62% establece relación entre los estudiantes y el pupitre y el 56% de ellos, establece una relación próxima. En la gráfica 17 se

observa que el 43% de los profesores establece una relación estudiante/ libros y cuadernos y el 31% de ellos la considera próxima. El 18% de los profesores muestra una relación estudiante/computador, pero sólo el 6% la representa como próxima.

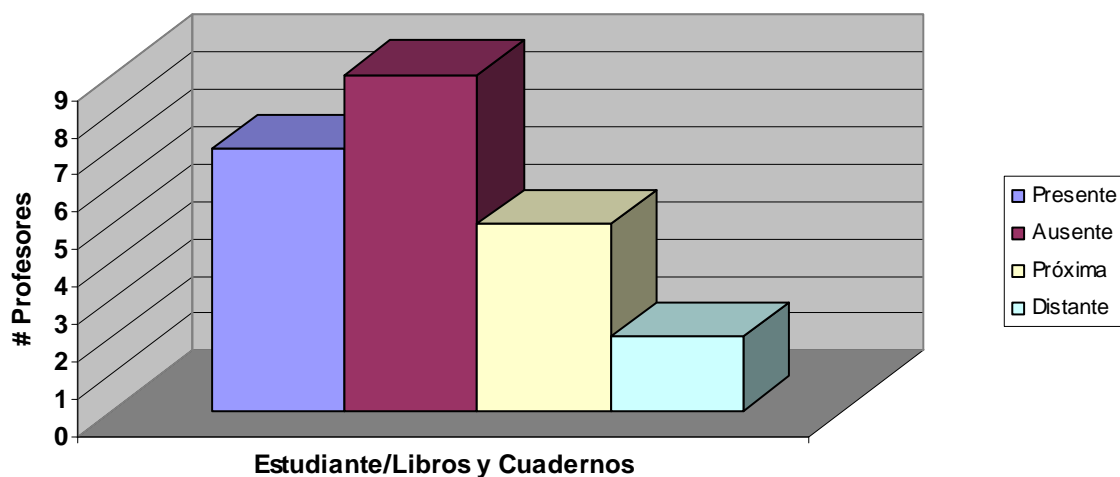
Gráfica 15. Relación Estudiante Objetos Pedagógicos - Tablero -



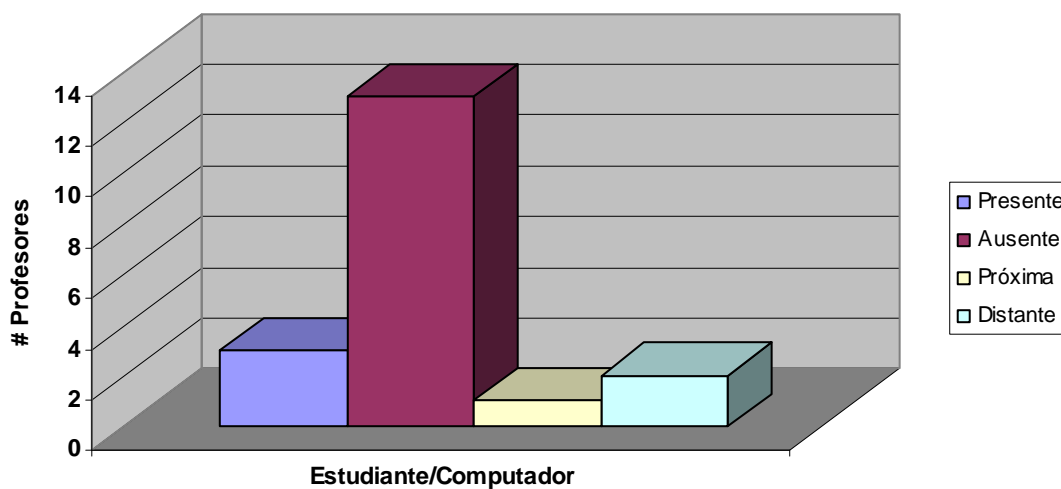
Gráfica 16. Relación Estudiante Objetos Pedagógicos - Pupitre



Gráfica 17. Relación Estudiante Objetos Pedagógicos -Libros y Cuadernos

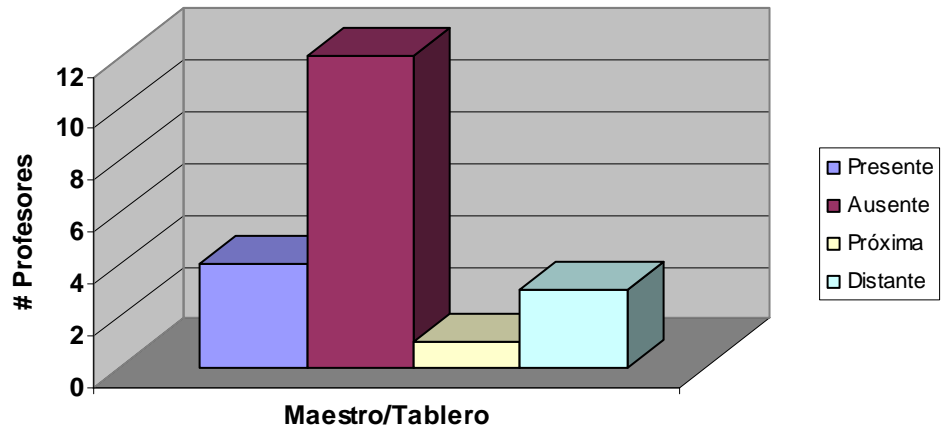


Gráfica 18. Relación Estudiante Objetos Pedagógicos -Computador -

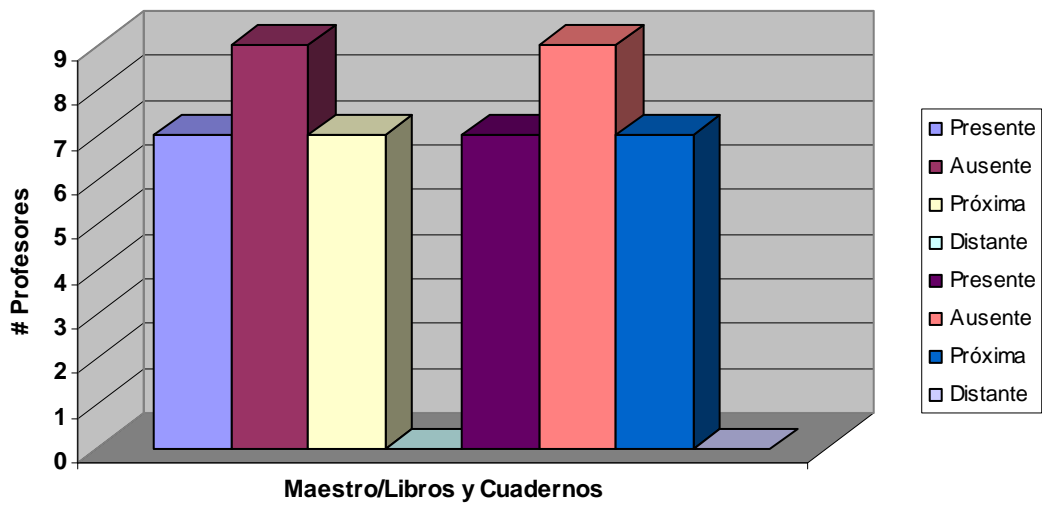


En las gráficas 19, 20 y 21: Relación Profesor – Objetos Pedagógicos/ Tablero, Libros y Cuadernos, Computador: se evidencia que el 25% de los profesores establece relación con el tablero y sólo el 6% representa esta relación como próxima; Se observa que el 43% de los profesores establece una relación próxima maestro- libros y cuadernos, y sólo el 18% muestra una relación maestro/computador, de los cuales el 12% la muestran como próxima.

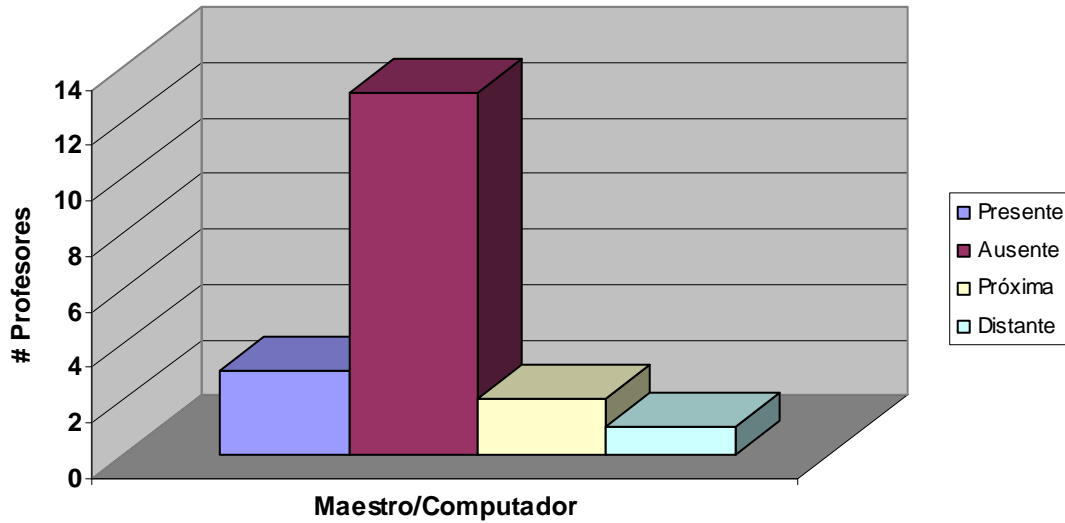
Gráfica 19. Relación Maestro Objetos Pedagógicos -Tablero



Gráfica 20. Relación Maestro Objetos Pedagógicos -Libros y cuadernos

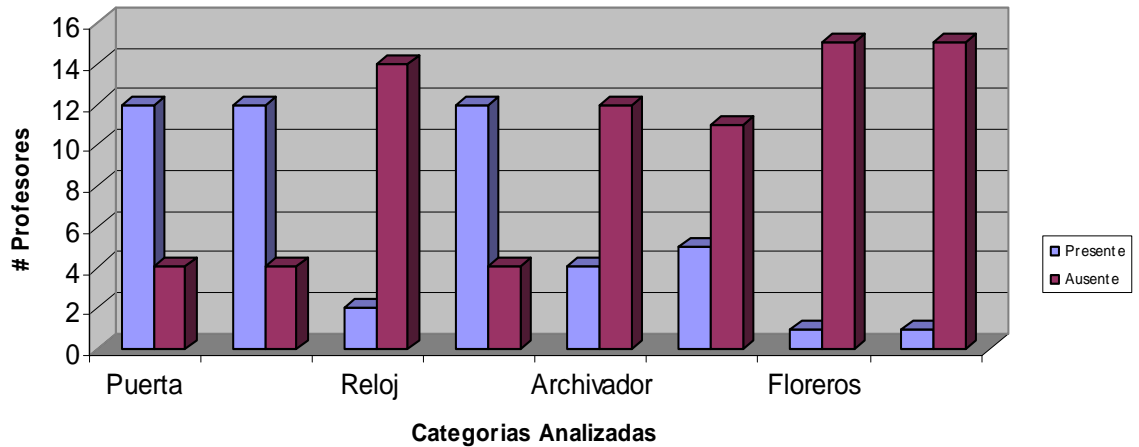


Gráfica 21. Relación Maestro Objetos Pedagógicos - Computador -



En la gráfica 22: Objetos No Pedagógicos en “El aula como escenario de trabajo”, el 75% de los profesores dibuja ventanas y puerta en el aula de clase, igualmente el 75% de los profesores ubica un escritorio para el profesor en el salón de clase, el 12% de los profesores dibuja un reloj, el 25% ubica un archivador y el 31% de los profesores dibuja una planta en el aula de clase.

Gráfica 22. Objetos no Pedagógicos en el aula como escenario de trabajo



5.1.3 Relación de las diferentes categorías entre el Aula como escenario de estudiante y el Aula como escenario de trabajo

Al establecer relación entre las gráficas de las aulas como estudiantes y las aulas como profesionales, se observa un patrón definido de tendencia en el grupo de profesores, en lo que corresponde a la categoría de objetos pedagógicos y las interacciones de estos con los actores en el aula, que está determinado por mínimos cambios en la presencia y proximidad entre ellos en un escenario y otro. Por el contrario, se observa una diferencia significativa entre los actores y sus interacciones en el aula en los dos escenarios, con una mayor presencia y proximidad de profesor y estudiantes en el aula como escenario de trabajo.

Objetos Pedagógicos: En esta categoría se observan diferencias poco significativas; entre el 87% y el 93% de los profesores representa el tablero y los pupitres en el espacio del aula, 5 de 16 profesores ubican computadores en el aula hoy en relación con el 0% de los profesores que no ubica un computador en el aula como escenario de estudiante. De igual manera, entre el 25% y el 31% de los profesores dibuja libros y cuadernos en el aula y el 25% de los profesores que corresponde a 4 maestros, representa carteleras en el espacio del aula. Un aspecto que se puede destacar en esta categoría por las implicaciones que puede tener en la relación profesor-estudiantes, es la representación de la tarima; el 25% de los profesores dibuja una tarima en “El aula como escenario de estudiante”, mientras en el Aula como escenario de trabajo no representan una tarima.

Actores en el Aula: En relación con los actores en el aula, se aprecia una diferencia significativa en la presencia de profesor y estudiantes en el aula de estudiantes y en el aula de trabajo como escenario del acto pedagógico. En el aula como estudiantes, sólo 7 profesores que corresponden al 43% representan al profesor y a los estudiantes; en tanto que en el aula de trabajo el 81% representa al profesor y 14 profesores que corresponden al 87% representan a los estudiantes en el aula. Este hecho, permite establecer la relevancia que dan los profesores a los actores del acto pedagógico en el aula de trabajo. En este sentido, la interacción profesor-estudiantes presenta gran diferencia entre el Aula como escenario de estudiantes y el Aula como escenario de trabajo, se puede observar que en el aula como escenario de estudiantes el 50% de los profesores representa una interacción profesor-estudiantes; sin embargo, sólo el 6% de los

profesores muestra una interacción próxima, determinada en la imagen por la cercanía que comparten profesor y estudiantes en la acción que representan. Entre tanto, en el Aula de trabajo la interacción profesor-estudiantes está planteada por el 81% de los profesores, y 10 de los profesores que representan un 62% plantean una interacción próxima maestro-estudiantes.

Con respecto a la interacción estudiante-estudiante representada por el 37% de los profesores en el aula como escenario de estudiante, contrasta con el 81% de los profesores que la hace explícita en el aula como escenario de trabajo. De igual manera, que el 12% de los profesores que evidencia proximidad en la interacción estudiante-estudiante en el aula como escenario de estudiante contrasta con el 62% de los profesores que representa la proximidad en la interacción estudiante-estudiante en el aula de trabajo.

Descripción cualitativa

La descripción cualitativa se realizó a partir de indicios espacio-temporales establecidos por: la presencia/ausencia de los objetos, las relaciones de distancia- próximas/distantes- entre los personajes y/o los objetos que ocupan el espacio de la imagen, la ubicación de los objetos y de los personajes en el espacio del aula, espacio delimitado vs no delimitado, tamaño y forma de los espacios del aula y el efecto visual de movimiento que denota la imagen; movimiento de los actores vs no movimiento.

Es pertinente precisar que la imagen del aula construida por el profesor, se concibe en este estudio como una imagen fija que utiliza un lenguaje gráfico, específicamente trazos gráficos para indicar el movimiento y la temporalidad: personajes - niños y niñas sentados en sus pupitres, el maestro ubicado delante del grupo -, o para expresar situaciones dentro del aula, que le dan movimiento a la imagen, lo cual permite reconocer la dimensión narrativa que subyace a ella.

a. Los pupitres: Se observa una diferencia poco significativa en la ubicación y distribución de los pupitres en el espacio del aula, entre “el aula como escenario de estudiante” y “el aula como escenario de trabajo”. En los dibujos de “El aula como escenario de estudiante”, los pupitres

son unipersonales y se encuentran en forma lineal; en tanto que, en “El aula como escenario de trabajo” en sólo 4 de los dibujos la ubicación de los pupitres unipersonales es en forma circular, lo que permite la interacción entre los estudiantes. Y, en 3 de los dibujos aparecen como pupitres, mesas de trabajo para 4 o 5 estudiantes. En una de las imágenes, tanto los estudiantes como la profesora, se encuentran sobre un tapete jugando e interactuando. Es pertinente destacar que en estos dos últimos casos, quienes recrean estas imágenes, son profesoras de preescolar.

b. Otros elementos que se denominan pedagógicos como las carteleras, los mapas, los libros y cuadernos, aparecen en mayor cantidad en el aula como escenario de trabajo; libros y cuadernos sobre los pupitres y sobre el escritorio del profesor, computadores. En el aula como escenario de estudiante, estos elementos pedagógicos no aparecen en once de los 16 dibujos, se observan pupitres o mesas de trabajo sin ningún elemento sobre ellos. En cuatro de ellos, aparecen libros y lápices sobre el escritorio del profesor.

c. Los personajes: El profesor y los estudiantes aparecen en 7 de las 16 imágenes en “el aula como escenario de estudiante”, en cuatro de las imágenes el maestro se encuentra ubicado sobre una tarima, al lado del tablero y/o sentado en el escritorio del profesor y los pupitres no están ocupados por personas. En tres de las imágenes sólo aparecen pupitres sin estudiantes y escritorio sin maestro. En otro dibujo, se observan dos personas entrando a una edificación. En tanto que en el aula como escenario de trabajo se observa en 10 de las imágenes, al maestro frente a sus estudiantes – en dos de los dibujos, sentado en el escritorio -, en ocho de los dibujos, el maestro se encuentra alejado de su escritorio y más próximo a los estudiantes – cerca de ellos o entre ellos jugando, leyendo, dirigiéndose al grupo – Es pertinente mencionar que en cuatro de los dibujos en el “aula como escenario de estudiante”, no existe narrativa; es decir, no aparecen ni personajes ni se observa temporalidad en la escena. En uno de ellos, se alcanzan a ver trazos de líneas que se pueden definir como mesas de trabajo o pupitres y un tablero. En otro, sólo aparecen en la imagen unos árboles, un río y una lancha que no denota movimiento alguno.

d. En lo que respecta a la concentración temporal de las imágenes, se observa una acción a la vez en la mayoría de los dibujos del “Aula como escenario de estudiante”- estudiantes –cuando aparecen- entrando a la escuela, el profesor frente a sus estudiantes dirigiéndose a ellos desde un escritorio o desde una tarima, en tanto que en “El aula como escenario de trabajo” se percibe una o más acciones en la misma imagen – el maestro frente a sus estudiantes, los estudiantes interactuando entre ellos, con el profesor-.

e. El espacio: Se describen los espacios como delimitados por ventanas, paredes y puerta. En el aula como escenario de estudiante 11 profesores delimitan el espacio del aula, 3 de ellos dibujan como aula de clase un edificación que se interpreta como la escuela, uno de ellos dibuja un paisaje con un río y dentro de él una lancha, otro profesor no delimita el espacio del aula con ventanas ni puerta visibles. Con respecto al tamaño de los espacios del Aula como escenario de estudiante, en 15 de los dibujos el aula ocupa todo el espacio de la hoja, sólo uno de los profesores dibuja un aula pequeña en el centro de la hoja. En cuanto a la forma de las aulas, todas son de forma rectangular.

En el aula como escenario de trabajo, 15 de los 16 profesores delimitan el aula de clase por ventanas, paredes y puerta, en cuanto al tamaño, igualmente 15 de ellos son de forma rectangular, mientras un aula está bien delimitada dentro de un cuadrado.

f. Efecto visual de movimiento: A diferencia del Aula como escenario de estudiante en la que se observan imágenes fijas que no denotan movimiento, ya que los estudiantes. -cuando aparecen- se encuentran quietos en el pupitre, al igual que el profesor en su escritorio, sólo se observan como parte del mobiliario; en el aula como escenario de trabajo se observan los actores – cuando aparecen - (maestro –estudiante) sentados en el escritorio y en los pupitres respectivamente, estudiantes parados al lado de los pupitres, jugando, pensando, escribiendo; el profesor parado frente al grupo hablando, leyendo. Es decir, se observa disposición de los cuerpos de los personajes en la acción, interactuando.

5.2 *Análisis de Contenido*

5.2.1 De la producción textual: Taller1

En relación con la producción textual de los profesores en el taller 1, frente a la pregunta ¿Cuál sería el aula ideal donde me gustaría trabajar?, teniendo en cuenta las características del aula que se manejaron en el taller; espacio, contexto y actores, cuyas expresiones permitieron estructurar unidades de análisis para asignar a las categorías del estudio –Aprendizaje, Enseñanza- Interacción comunicativa. La tabla 5 presenta la redacción y categorización de las unidades de análisis.

El 18% de los profesores expresa que sería un aula donde se generen ambientes para construir el conocimiento de manera conjunta; las siguientes son algunas de sus opiniones con las cuales se elaboraron unidades proposicionales para asignarlas a la categoría, concepción de aprendizaje:

Un espacio en el cual los actores no están representados por uno o dos individuos sino que todos los presentes contribuyeran en él, en la construcción y consolidación de ese espacio para compartir saberes, experiencias y sentimientos”, “un aula dinámica con análisis y aplicación real de los saberes”, “donde mas que el espacio debe formarse un “AMBIENTE” de conocimiento y trabajo tanto del docente como de los estudiantes”, “el aula es un encuentro ya no con connotaciones de espacio ni lugar, “el aula como oportunidad de conocer juntos y de salir.

El 25% de los profesores considera los “materiales didácticos” como aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje (juegos didácticos, juguetes, televisor, computador). Estas son algunas de sus ideas:

Es amplia con buena iluminación, ventilación en donde yo puedo distribuir los muebles y cambiarles con cierta frecuencia”, “El aula que me gustaría tener..., me gustaría que tuviera juguetes, que tuviera un televisor, computador para todos los niños. Materiales como temperas, pinceles, plastilina pero en abundantes cantidades, un DVD, cojines, almohadas, unas mesas en forma redonda, que saliera por la puerta y estuviera otro salón, pero al aire libre con un baño y afuera otro con un parque gigante.

Mientras que el otro 25% considera que los espacios amplios y luminosos y el número de estudiantes en un aula garantizan la dinámica del aprendizaje; por ejemplo una profesora expresa:

Los actores que participamos allí: considero que somos el número apropiado, por el método ampliado en el proceso de enseñanza – aprendizaje es muy conveniente que se continúe con este número de niños.

31% de los profesores considera como eje central del aprendizaje la actividad del estudiante; por ejemplo una profesora afirma: resalto a los niños como centro de lo que se realiza allí, pero allí debo estar yo (contenta, recorrida, aprendiendo) y soñando que puedo contribuir a un mundo mejor.

Con respecto a la categoría: concepción de Enseñanza, el 37% de los profesores expresa que en el proceso de enseñanza es importante el rol que desempeña el maestro como guía para fortalecer la capacidad cognitiva de sus estudiantes, conciben el aula como un lugar donde los espacios no encierran, un lugar para pensar. Mientras que el 12% de los profesores considera la enseñanza como un conjunto de actividades organizadas para que el estudiante puede comprender, un profesor expresa: *La disposición que tiene el docente pues es quien decide cómo hacer las cosas para dar mejores resultados.* Entre tanto, el 25% manifiesta que en el proceso de enseñanza es importante contar con adecuados recursos físicos y tecnológicos, y el otro 25% de los profesores busca el bienestar y el fortalecimiento de valores en sus estudiantes para facilitar el proceso de aprendizaje; al respecto algunos expresan; *Quisiera un aula en la que mis estudiantes estén cómodos y felices desde su sentir. Un lugar que los salude con entusiasmo y firmeza, nuestros niños los quiero felices, en donde cada uno manifieste alegría de encontrarse allí.*

En relación con la categoría Interacción comunicativa, el 56% de los profesores manifiesta que en el aula es importante la interacción profesor-estudiantes para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje, algunas expresiones de los profesores: *un aula interactiva docente-estudiantes, un lugar de encuentro en que se comuniquen sus actores, donde el papel de cada uno sea importante para los demás, un aula con la posibilidad de interactuar, para compartir el sentido de trabajar en equipo.* Entre tanto, 43% de los profesores no hace referencia a ideas con respecto a la interacción comunicativa en el aula.

TABLA 5. CATEGORIZACIÓN UNIDADES DE ANALISIS

Categoría 1. Aprendizaje		
Unidades de Análisis	Tendencia	Porcentaje
Compartir ideas, experiencias, saberes, conocer y construir juntos profesor y estudiantes.	Construcción conjunta del conocimiento	18%
Los estudiantes proponen a partir de sus competencias, el estudiante trabaja activamente, el niño es el centro de todo el proceso.	La actividad del estudiante como eje central del aprendizaje	31%
Materiales y juegos didácticos necesarios para aprender, recursos necesarios para hacer posible la dinámica del proceso.	Recursos didácticos y tecnológicos garantía del aprendizaje.	25%
Distribución de espacios, muebles, iluminación, aula cómoda y espaciosa, grupos pequeños facilitan las actividades.	Número de estudiantes y espacios adecuados garantizan el aprendizaje	25%
Categoría 2. Enseñanza		
Unidades de Análisis	Tendencia	Porcentaje
El profesor tiene en cuenta la actividad mental del estudiante, facilita la construcción del conocimiento, salir del aula mentalmente, aplicación real de los saberes.	El profesor como guía en la construcción del conocimiento	37%
Reconocer sus sueños, sus talentos, buscar el respeto tanto en lo material como en lo humano, que todos se sientan bien y compartan su aprendizaje y su vida.	El reconocimiento y bienestar emocional de los estudiantes como esencia de la enseñanza.	25%
Espacio limpio, organizado, con recursos suficientes para organizar la actividad	Conjunto de actividades organizadas a partir de recursos didácticos.	25%
El profesor organizar actividades, el profesor debe ser conciente de lo que tiene, importante la disposición del profesor para esperar buenos resultados.	El profesor decide y espera resultados.	12%
Categoría 3. Interacción comunicativa		
Unidades de Análisis	Tendencia	Porcentaje
Compartir Saberes y Sentimientos, el trabajo en equipo, lugar de encuentro, donde aprenden estudiantes y maestro.	Interacción profesor-estudiantes para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje,	56%
No se menciona	--	43%

5.2.2 De la Encuesta de Confirmación

El ítem 1 indaga por las concepciones de enseñanza, luego de establecer las unidades de análisis como se observa en la tabla 6, se encontró que el 81% de los profesores considera que el rol del profesor en el proceso educativo es el de orientar, guiar, facilitar los procesos de construcción

del conocimiento en el estudiante (induce a la reflexión, al análisis, a la lectura y a la escritura, hace preguntas, crea dudas, presenta alternativas, despierta el interés), pero también es un mediador de procesos formativos, que están estrechamente relacionados con el proceso de aprendizaje (estimula la participación, el debate, el respeto por el otro), otro 12% de los profesores considera que es motivador y promotor en la construcción del conocimiento.

TABLA 6. PAPEL DEL PROFESOR EN EL PROCESO EDUCATIVO

Ítem 1 ¿Cuál es el papel del Profesor en el proceso educativo?		
Unidades de Análisis	Categoría	Porcentaje
Facilita, conduce, dirige procesos de construcción del conocimiento, Orienta procesos formativos, es mediador en la construcción del conocimiento, valores y actitudes.	Guía – Orientador	81%
Motiva la participación, incentiva el aprendizaje	Motivador – promotor	12%
Estimula capacidades cognitivas, genera dudas, pregunta.	Enseña a aprender	0.6%

En los ítems 2 y 4 se indaga por la concepción de aprendizaje, se le pregunta a los profesores por el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje. A la pregunta ¿Cuál es el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje?, el 81% de los profesores responde que el estudiante es el protagonista en su proceso, participa activamente y es el responsable de su propio proceso de construcción y apropiación del conocimiento. El 0.6% considera que el papel del estudiante es aprender a aprender y el 12% restante, considera que el estudiante debe estar en “disposición para recibir los conocimientos”

TABLA 7. PAPEL DEL ESTUDIANTE EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Ítem 2 ¿Cuál es el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje?		
Unidades de Análisis	Categoría	Porcentaje
Participante activo, responsable, aprovecha sus capacidades, encargado de su proceso	Protagonista del proceso	81%
El que aprende, constructor de su propio proceso, aprende a aprender	Aprende a aprender	0.6%
Disposición de escucha para recibir lo que el medio le brinda, disciplina.	Receptor del conocimiento	12%
Ítem 4 ¿En qué se evidencia el proceso de aprendizaje del estudiante durante la clase?		
Unidades de Análisis	Categoría	Porcentaje
Motivación, disciplina, realiza trabajos de calidad, desarrolla actividades, participa en clase, interés, compromiso.	Participación activa del estudiante	50%
Comprende, analiza, explica, pregunta, reflexiona, escribe, infiere, interactúa, relaciona nueva información con ideas previas.	Cambio conceptual	43%
Desarrolla ejercicios, responde, es organizado, toma apuntes	Responder preguntas	6%

A la pregunta 4 ¿En qué se evidencia el proceso de aprendizaje del estudiante durante la clase? Como se observa en la tabla 6, el 50% de los profesores respondió que en la participación activa en el desarrollo de trabajos individuales y grupales, actitud de disposición y motivación. El 43% de los profesores expresa que el aprendizaje se evidencia cuando el estudiante es capaz de relacionar la nueva información con las ideas previas, en sus procesos de pensamiento (comprende, explica, argumenta, analiza, reflexiona, pregunta). Y el 6% de los profesores expresa que cuando el estudiante *puede responder una pregunta, desarrollar un tipo de ejercicio y devolverse entendiendo los pasos y procesos.*

Como se observa en la tabla 8, el ítem 3 hace referencia a la interacción profesor-estudiante y su importancia en el proceso educativo. A la pregunta ¿Qué ventajas tiene la interacción maestro-estudiante en el desarrollo de la clase? El 25% de los profesores responde que la interacción profesor estudiantes promueve y facilita ambientes de aprendizaje constructivos, el 18% considera que ello genera la posibilidad de transmitir las ideas y sentimientos y obtener buenos

resultados, el otro 18% de los profesores expresa que la interacción profesor-estudiantes facilita el desarrollo de las actividades de clase, sin embargo no consideran las características de las actividades ni el rol del profesor y los estudiantes como aspectos importante en la interacción. El 25% considera que facilita la comunicación y genera ambientes de cordialidad y de respeto, desconociendo igualmente la actividad mental del estudiante y la actividad del profesor.

TABLA 8. VENTAJAS INTERACCIÓN PROFESOR – ESTUDIANTE

Ítem 3 ¿Qué ventajas tiene la interacción Profesor – Estudiante en el desarrollo de la clase?		
Unidades de Análisis	Categoría	Porcentaje
Construcción de conceptos, aprendizaje significativos, creatividad, confronta, enriquece proceso de enseñanza-aprendizaje, se conoce a los estudiantes	Ambientes de aprendizaje significativo	25%
Transmitir ideas, sentimientos, necesidades, Obtener resultados positivos	Transmisión de ideas	18%
Buen desarrollo de las actividades, dinámica de la clase, se conocen aciertos y dificultades	Desarrollo de actividades	18%
Promueve ambientes cálidos, agradables, de respeto, favorece la comunicación.	Convivencia armónica	25%

Al ítem 5: Si tuviera que elegir entre hablar, escribir, leer en la mayor parte del tiempo de su clase, ¿Qué elegiría y porqué? El 75% de los profesores responde que elegiría *hablar*. Sin embargo los argumentos se diferencian significativamente: hablar permite discutir, compartir pensamientos e ideas, facilita la retroalimentación constante (25%). Hablar permite transmitir, narrar, expresar ideas, explicar conceptos, apropiarse del tema, responde a mis necesidades y enriquezco con mis experiencias (37%). Hablar porque crea ambientes cálidos y agradables (12%). Sólo el 18% de los profesores considera que escribir porque es un *acto interno que requiere cohesión entre las ideas, es un proceso exigente y enriquece el discurso*. El 6% restante, considera que debe haber un equilibrio entre hablar, escribir y leer como se presenta en la Tabla 9.

TABLA 9. HABLAR, LEER Y ESCRIBIR EN LA CLASE

Ítem 5. Si tuviera que elegir entre hablar, escribir, leer en la mayor parte del tiempo de su clase, ¿Qué elegiría y por qué?		
Unidades de Análisis	Categoría	Porcentaje
Hablar para narrar, expresar, explicar, responder a necesidades,	Hablar para transmitir	37%
Hablar para compartir, retroalimentar, construir, discutir pensamientos e ideas.	Hablar para la construcción colectiva	25%
Escribir como acto interno, cohesión entre ideas, enriquece el discurso	Escribir como proceso exigente	18%
Hablar para escuchar, crear ambientes cálidos	Hablar para agradar	12%
Son importantes las tres	Equilibrio hablar-leer-escribir	6%

Los ítems 6 y 7 que hacen referencia a la experiencia personal y decisión vocacional de los profesores, se considerarán en relación con la influencia que puede tener la experiencia personal en las concepciones de los profesores, de acuerdo con las investigaciones revisadas. El 100% de los profesores respondió que si existe un profesor significativo en su vida de estudiante, las razones que exponen se establecen en categorías, como se observa en la tabla 10, para los profesores ha sido significativo en su experiencia de estudiantes, el profesor que ha exigido calidad académica y se ha preocupado por su formación. Así mismo, entre las motivaciones que tuvieron en su toma de decisión profesional se destaca el contacto cercano – familia - que han tenido con la carrera docente desde su infancia y su interés por participar y contribuir en el “cambio social”.

TABLA 10. PROFESOR SIGNIFICATIVO EN LA VIDA DE ESTUDIANTE

Ítem 6. ¿Existe un profesor significativo en su vida de estudiante?		
Unidades de Análisis	Categorías	Porcentaje
Estimular capacidades, amor por el conocimiento, acercamiento a la realidad a través del conocimiento, dominio disciplinar, disciplina académica.	Calidad Académica	37%
Tolerancia, amor, autonomía, admiración, autoestima, sensibilidad, reflexión, guía.	Formación en valores	37%
Atención, escucha, dedicación, trato afectuoso, cercanía, calidez	Interacción comunicativa	25%
Ítem 7. ¿Qué lo llevó a tomar la decisión de ser docente?		
Unidades de Análisis	Categorías	Porcentaje
Tradición familiar, contacto con la docencia desde la infancia.	Contexto familiar	50%
Participar en el cambio social, contribuir para construir un mundo mejor.	Contribuir al cambio social	25%
Interés por compartir saberes, conocimientos, experiencias, Servicio social	Proyección Social	12%
No sabía que quería, quería estudiar otra profesión	Indecisión vocacional	12%

5.2.3 De la Matriz de Repertorio

La tabla 11 presenta la síntesis de la matriz construida por los profesores en el ejercicio del Taller 2 “El oficio de Maestro”. La lista de constructos hipotéticos se organizó en unidades de análisis, cuyas categorías sirvieron para indagar por las concepciones de los profesores. Se presentan las diferentes funciones con las cuales los profesores relacionaron la profesión docente, se agruparon en cuatro categorías: de crianza, instruccional, orientadora y comunicativa. El 31% de los profesores considera que su rol profesional está relacionado con una función “Instruccional”, organizan, ofrecen, solucionan, manejan técnicas, adaptan, examinan; dos profesores expresan: “dirigir la orquesta, llevar la batuta, manejar los tiempos”; el 25% relaciona su oficio con funciones que “Orientan”, es decir, aconsejan, apoyan, guían, orientan ritmos, enseñan, calman, promueven alternativas de solución; el otro 25% de los profesores relaciona su ejercicio profesional con lo que hemos denominado “un conjunto de prácticas de crianza”, por ejemplo, manifiestan que se pueden considerar como “Una mamá por

horas”, “amar y proteger”. Vale la pena mencionar que este 25% lo conforman cuatro profesoras, dos de ellas, profesoras de Preescolar. Finalmente, el 18% de los profesores relaciona funciones que se han asignado en éste análisis a la categoría “comunicativa”, pues mencionan funciones de escuchar, promover la discusión, exponer puntos de vista, concertar, convencer, persuadir.

TABLA 11. ANÁLISIS DE CONTENIDO: MATRIZ DE REPERTORIO

Unidades de Análisis	Categorías	Porcentaje
Examinar, solucionar, organizar el trabajo, manejar técnicas, manejar el tiempo, convencer, modelar	Instruccional	31%
Dar ejemplo, amar, tolerar, pedir que se comporten, calmar, curar, ofrecer, cuidar permanentemente, proteger	Crianza	25%
Aconsejar, apoyar, crear alternativas, orientar, promover, guiar	Orientadora	25%
Escuchar, poner en armonía y concordancia, promover la discusión, exponer puntos de vista, confrontar, concertar, proponer, mediar, instrumento para la comunicación	Comunicativa	18%

5.2.4 De la Reflexión – Transformación

La producción escrita de los profesores como fruto de la experiencia del proceso reflexión realizado, igualmente fue objeto de un análisis de contenido. La pregunta: ¿Cree Usted que la experiencia vivida en estos espacios le proporcionó reflexiones frente a su práctica profesional docente? Si es así, podría contarnos si le motivaron a generar alguna transformación en la práctica?. Todos los profesores que participaron en el proceso, manifestaron que efectivamente esta experiencia dio lugar a la reflexión. Como se observa en la tabla 12, se ha organizado la matriz en dos categorías de reflexión que hemos denominado en el análisis, “la reflexión subjetiva” en el establecimiento de la relación consigo mismo que emerge en la interacción con “el otro” y producto de ésta, la reflexión que da lugar a la “transformación”, que hemos llamado, retomando a Schön (1998), reflexión “en mi acción y sobre mi acción”.

TABLA 12. ANÁLISIS DE CONTENIDO: REFLEXIÓN-TRANSFORMACIÓN

Unidades de Análisis	Categorías
Verme en mi interior, verme en mi propio escenario, autoevaluarme primero como ser humano, reconocerme, juzgarme, expresarme, saberme yo misma, mirarme de otra manera, mirarme al espejo, hacer un viaje a mi interior, volver al pasado, revelar mi experiencia, mi yo, expresar mi sentir sin hablar.	Reflexión subjetiva
Replantear mis prácticas, mirarnos en nuestras prácticas, opción de transformar, considerar posibilidades de cambio, ampliar horizontes, abordar el análisis de la realidad, transformar el aula, revisar mi oficio de maestro, necesidad de analizar mi trabajo, pensarme como maestro, buscar la coherencia.	Reflexión en “mi acción y sobre mi acción”

6. SIGNIFICADO DE LOS HALLAZGOS

¿CÓMO SE INTERPRETÓ LO QUE LOS PROFESORES PIENSAN Y CREEN?

A continuación se realiza la interpretación de los resultados presentados en el capítulo anterior, lo cual se hace a partir de planteamientos que reflejan los principales hallazgos para ponerlos en discusión con la teoría. En este sentido, la interpretación se mueve hacia una lectura crítica que presupone un diálogo intertextual, es decir, la relación dialogante entre un texto y otros que lo complementan, en este caso, se establece un diálogo entre la imagen del aula que plasman los profesores -la imagen como función semiótica se manifiesta en forma de textualidad dentro de un contexto comunicativo- con sus reflexiones, producciones escritas y respuestas a la encuesta, a partir de las categorías de análisis objeto de la investigación.

6.1 La representación de la realidad desde la reflexión: Una construcción de significados

La imagen del aula que plasma el profesor se entiende como una representación del objeto – sus concepciones, contenidos, ideas, a partir de su experiencia –, como el signo que representa aquello que está representado interiormente. Los signos de los cuales se sirve para expresar sus ideas y concepciones se constituyen en una dimensión propia de la “representación”, dado que esa representación interna no es accesible a la observación directa, el dibujo del aula es en una *mediación* que permite acercarnos a esa imagen interior que es inefable, que no se deja nombrar.

En este orden de ideas, el ejercicio de pensar el Aula como un lugar-objeto de y para la investigación y la reflexión, aportó elementos de orden conceptual en la identificación de algunas categorías mentales que utilizan los profesores, y consecuentemente en la comprensión

de las concepciones que subyacen a su práctica profesional. De hecho, la función semiótica que se hace explícita en este apartado se manifiesta en forma de textualidad dentro de un contexto comunicativo, y aunque no es una construcción fiel de la imagen, si permite una coherencia discursiva, es decir, se puede ir de la dimensión perceptiva para acceder a la dimensión cognoscitiva, a la representación.

En este sentido, se hace la interpretación de una expresión con respecto a un contenido. Así, las formas percibidas y relacionadas entre sí, que se reconocen en los dibujos - acciones, contextos espaciales de las acciones, actores (profesor que se reconoce porque generalmente se encuentra frente a los estudiantes y estudiantes que se encuentran ocupando los pupitres), situaciones de la realidad del profesor, pueden denotar en el escenario de clase las modalidades pedagógicas que subyacen a su práctica. Los hallazgos ponen de manifiesto que la imagen del aula que tiene el profesor se constituye en un signo que puede develar sus ideas, creencias y concepciones y que un proceso de reflexión se puede convertir en el vehículo a través del cual se va del “No saber” al “Saber” en la construcción de significados de la acción pedagógica. A continuación se desarrollan estos planteamientos a partir de los resultados encontrados.

6.1.1 La imagen del aula como el signo que “representa” lo que está representado interiormente: Las concepciones implícitas del profesor

El análisis semiótico de la imagen en tanto que permite ir de la percepción a la representación de la realidad, conduce a una aproximación de las tendencias pedagógicas de los profesores desde una perspectiva cognitiva, de reflexión de la práctica. Ello se evidencia en la imagen del Aula como escenario de estudiante y del Aula como escenario de trabajo, y cuyo análisis muestra que las concepciones del profesor obedecen al universo de experiencias interiorizadas en sus roles escolar, personal y profesional. Se retoman hallazgos específicos del análisis semiótico y se establece relación con los datos que arrojó la encuesta de confirmación y el análisis de contenido.

6.1.1.1 La ubicación y distribución de los pupitres en “la imagen del Aula” permite caracterizar tendencias pedagógicas en la práctica del profesor

Una evidencia específica es la relacionada con los *pupitres* definidos como objetos pedagógicos en el presente estudio. Los hallazgos permiten establecer que la ubicación y distribución de los pupitres en el espacio del aula, así como las relaciones que se infieren entorno a ellos, se constituyen en elementos para develar y acercarse a la realidad de las *concepciones* del profesor sobre su práctica. En el Aula como escenario de estudiante y en el Aula como escenario de trabajo aparecen pupitres, 87% y 93% respectivamente; tanto en un escenario como en el otro son unipersonales y se encuentran distribuidos en forma lineal, así como las relaciones entre el profesor y los estudiantes (cuando aparecen) en el Aula como escenario de estudiante, se presentan como distantes, dada la ubicación del profesor frente al grupo, sentado en el escritorio “impartiendo conocimiento, dictando la clase”. En este mismo sentido, en las imágenes se observa la disposición de los cuerpos de los actores –profesor-estudiantes- en la acción, interacciones con una mayor tendencia a lo que se puede denominar: “El profesor interactuando lejos del estudiante, más cerca del conocimiento -lo que hay en el tablero, lo que sale de su cabeza-”. Vale la pena mencionar que un aspecto que argumenta lo expuesto, es el relacionado con las imágenes en las que los elementos pedagógicos no aparecen –once de dieciséis-, se observan pupitres o mesas de trabajo sin ningún elemento sobre ellos. En cuatro de ellos, aparecen libros y lápices únicamente sobre el escritorio del profesor.

Adicionalmente, en cuatro de las imágenes no existe narrativa; es decir, no aparecen ni personajes ni se observa temporalidad en la escena. En relación con este último aspecto, se observa una acción a la vez en la mayoría de los dibujos- estudiantes –cuando aparecen- entrando a la escuela, el profesor frente a sus estudiantes dirigiéndose a ellos desde un escritorio o desde una tarima. Al respecto, llama la atención por las implicaciones que puede tener en la interacción profesor-estudiantes en el aula, la representación de la tarima; el 25% de los profesores dibuja una tarima en “el Aula como escenario de estudiante” a diferencia del 0% que representa una tarima en el Aula como escenario de trabajo. En este sentido, cabe preguntarse qué tanto de la información que ha acumulado el profesor en su experiencia como

estudiante, y qué tanto de la formación recibida incide en la construcción de sus teorías y creencias; por ejemplo, ¿A qué le da mayor importancia el profesor en el aula?: ¿Al estudiante y sus procesos de aprendizaje?, ¿A su actuación como uno de los protagonistas del acto pedagógico?, ¿El profesor crea escenarios de participación y de construcción en el aula?.

En el análisis semiótico la lectura inferencial que se hace en relación con estos aspectos, sugiere que la rigidez en la ubicación y distribución de los pupitres en el espacio del aula es la imagen que se ha instalado en la memoria del profesor en su experiencia como estudiante, con todas las implicaciones de orden pedagógico, psicológico y social es decir, en las relaciones que establece con sus estudiantes, las didácticas que emplea, las relaciones que busca establecer entre el estudiante y el conocimiento, entre otros aspectos, y desde la cual ha acumulado información que evidencia en su ejercicio profesional. Por ejemplo, la existencia de escenarios de aprendizaje caracterizados por relaciones profesor-estudiantes verticales, con un rol directivo del profesor y una papel pasivo por parte de los estudiantes, da cuenta de un tendencia pedagógica más bien cerrada a la construcción del conocimiento, generadora de interacciones pasivas entre los actores del acto pedagógico.

Todos estos aspectos dan cuenta de la forma pasiva como los profesores en su rol de estudiantes, experimentaron los procesos de enseñanza y aprendizaje; un concepto de aprendizaje desde una perspectiva conductista, cuyo objetivo es el control y entrenamiento de la conducta asociado al esquema estímulo-respuesta que establece una relación lineal entre el comportamiento del profesor y el aprendizaje de los estudiantes, una concepción de enseñanza que consistente en la explicación de contenidos, lo que desconoce la organización interna del conocimiento del que aprende (Larreamendy, 2003). Este hallazgo confirma los resultados de las investigaciones de (Porlán, 1997; Mellado, 1996; Erazo, 1999; Zelaya y Campanario, 2001; Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004).

Es relevante considerar que en el Aula como escenario de trabajo aunque estos mismos aspectos se muestran evidentes, es decir, la imagen del aula delimitada igualmente por paredes, ventanas y puerta y la ubicación de los pupitres –unipersonales- también lineal; las imágenes sugieren mayor presencia de los actores en el aula, interacciones profesor-estudiantes más cercanas y

abiertas, mayor movimiento y acción en relación con el Aula como escenario de estudiante, se observan una o más acciones en la misma imagen – el maestro frente a sus estudiantes, los estudiantes interactuando entre ellos, con el profesor-, lo cual pone de manifiesto que, tanto la formación recibida como la información de la que disponen, marcan de manera significativa la práctica pedagógica del profesor.

Esta información es coherente con los resultados del análisis de contenido de la producción textual de los profesores en el *Taller 1*, en relación con la categoría Interacción comunicativa, se encuentra que el 56% de los profesores considera que la interacción profesor-estudiante en el aula favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto que no corresponde con lo hallado en la encuesta de confirmación, sólo el 25% de los profesores “dice” que la interacción comunicativa promueve y facilita ambientes de aprendizaje y el 18% expresa que la interacción profesor-estudiante en el aula genera la posibilidad de transmitir ideas y sentimientos y obtener buenos resultados, lo cual tiene sustento en lo que han señalado Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), es frecuente que cuando los profesores hablan de lo que hacen, hablan más bien de lo que deberían hacer atendiendo a sus concepciones explícitas, desconociendo sus concepciones y creencias implícitas.

De hecho, cuando los profesores hacen referencia a las características de Aula que les gustaría tener, algunos hablan de *Un Aula donde las paredes no nos encierren, un lugar para pensar e indagar*, lo cual es congruente con los estudios revisados (Zelaya y Campanario, 2001; García y Rojas, 2003), quienes afirman que no existe coherencia entre el pensamiento y la práctica pedagógica; es decir, tanto las concepciones implícitas que tienen los profesores sobre enseñanza y aprendizaje como su relación con la práctica, son ignoradas por Ellos en su ejercicio en el aula. Esto lo confirma la reflexión que hace un profesor en el *Taller 1*, al observar las imágenes de las aulas como estudiantes y como profesionales; *Preocupa que no hay diferencias significativas, realmente no ha cambiado mucho el aula de clase...la escuela sigue siendo cerrada*.

En definitiva, estas evidencias confirman los resultados de las investigaciones de Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998); Baena (2000); García y Zamorano (2004); Barona, Verjovsky,

Moreno y Lessard (2004); Chrobak y Leiva (2006), quienes plantean que las concepciones implícitas de los profesores se encuentran relacionadas de forma directa con el contexto en que se producen, es decir, la formación recibida que se construye sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y el contexto de su experiencia y de su práctica, los cuales se integran para constituirse en sus concepciones implícitas.

6.1.2. El poder socializador de lo Explícito contrasta con el poder interiorizado de lo Implícito: Tanto las concepciones explícitas como las implícitas orientan y mantienen la conducta del profesor

Los resultados del estudio en relación con este aspecto permiten establecer que, así como las concepciones explícitas del profesor tienen un fuerte poder socializador dado que se comparten permanentemente en la práctica, lo que permite mantenerlas y reforzarlas (Marrero, 1994, citado por Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997), las concepciones implícitas también tienen implicaciones en la construcción conceptual de la práctica pedagógica del profesor, aunque no tenga conocimiento de su existencia estas han sido interiorizadas de tal manera que se han convertido en “constructos teóricos” que median el pensamiento y la acción del profesor (Baena, 2000), y se constituyen en una construcción constante que resulta de la interacción entre los conocimientos y las experiencias (Mauri y Solé, 1998).

Este hecho se evidencia en las interacciones profesor-estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes-objetos pedagógicos y profesor-objetos pedagógicos que se infieren de las imágenes del aula, las cuales sugieren diferencias significativas entre los escenarios como estudiante y como profesional en lo que tiene que ver con la presencia o ausencia de estas en el Aula, y en las interacciones próximas y distantes entre unos y otros. Por ejemplo, llama la atención que la interacción próxima profesor-estudiantes sólo se presenta en el 6% de las imágenes en el Aula como escenario de estudiante frente al 62% en el Aula como escenario de trabajo, mientras que las interacciones estudiante-estudiante se presentan en un 37% de las imágenes en el Aula como escenario de estudiante, de las cuales sólo el 12% son próximas frente a un 81% que muestran las imágenes del Aula como escenario de trabajo, de las cuales, el 62% son próximas. Este hallazgo es coherente con la concentración temporal de las imágenes, se observa una acción a

la vez en la mayoría de las representaciones del Aula como escenario de estudiante, en tanto que en el Aula como escenario de trabajo se observa una o más acciones en la misma imagen –. Ahora bien, con respecto a la relación estudiantes- objetos pedagógicos, se presenta una diferencia significativa entre los dos escenarios, lo cual corresponde con las interacciones entre profesor-estudiantes.

Entre tanto, los resultados del análisis de contenido de la producción textual en el *Taller 1*, ponen de manifiesto que el aula donde les gustaría trabajar, se caracteriza por ambientes para construir el conocimiento de manera conjunta y la actividad de los estudiantes como eje del proceso de aprendizaje en interacción con el profesor; lo que da cuenta de las concepciones que van construyendo los profesores a lo largo de su vida. Y, aunque su experiencia personal y escolar tengan clara presencia en su ejercicio profesional actual, la formación recibida también es un componente importante dado que ésta brinda elementos pedagógicos y didácticos, y se podría decir que tanto la una como la otra se constituyen en esquemas que se integran y conforman un sistema de creencias y concepciones acerca de los aspectos de los procesos de enseñanza, aprendizaje e interacción en el Aula.

En este orden de ideas, en la fase exploratoria, el registro de diario de campo confirma este hallazgo, se evidencia en la afirmación de un profesor: *El maestro no enseña, orienta procesos de aprendizaje de los estudiantes y son ellos quienes construyen el conocimiento. Sep 10/07. Reunión de nivel: grado 8°*. Es decir, aunque el profesor maneja una información clara y objetiva en su discurso – por la formación recibida- sobre “lo que debe ser” la práctica pedagógica de acuerdo con las teorías, en su práctica diaria se hacen evidentes también las concepciones que ha construido e interiorizado a través de su experiencia.

6.1.3 El proceso de reflexión: hilo conductor entre el “no saber” y el “saber” en la construcción de significados de la acción pedagógica del profesor

Como ya se ha mencionado, las concepciones implícitas del profesor corresponden más bien a un “no saber” que a un “saber” (Porlán, 1997), y para explorarlas fue necesario un proceso de reflexión como eje central del diseño metodológico de esta investigación.

Los hallazgos ponen de manifiesto que el hecho de abordar un proceso de reflexión crítica (PCR) proporciona elementos en la indagación de las concepciones implícitas del profesor desde un plano subjetivo en la experiencia de relación consigo mismo, producida en la interacción con el otro; esto porque “observarse a uno mismo o compartir los datos de la observación de otro, significa con frecuencia el descubrimiento de ciertas pautas de acción” (Schön, 1998).

El proceso de reflexión puso en consideración el conocimiento que el profesor construye a través de su experiencia personal en situaciones reales de su rol de estudiante y profesional, lo cual le fue posible expresar a través de “la imagen del Aula” para acceder a su imagen interior, y la significación de estas imágenes fueron las que permitieron explorar sus concepciones y la manera como se vinculan éstas con su práctica pedagógica. En este sentido, se considera un aporte significativo de esta investigación el intento por emplear la semiótica de la imagen como herramienta metodológica en el estudio de las concepciones implícitas dentro de la línea del pensamiento del profesor, dado que como ya se ha señalado, ha permitido acercarse a las representaciones de los profesores a las cuales subyace un sistema de significación, y desentrañar otras voces que tienen que ver con su universo de creencias, generalmente desconocidas por el profesor y que se constituyen en obstáculos pero también en una puerta de entrada, si se hacen conscientes, para generar cambios significativos en la práctica. Es decir, lograr pasar de un “no saber a un saber”, en palabras de Porlán, Rivero y Martín del Pozo, (1997), analizar la conducta del profesor a través de la evocación de imágenes mentales sobre su acción, para indagar no sólo por lo que el profesor dice o manifiesta, sino también por los significados que le atribuye a lo que dice y hace dentro del complejo contexto de su práctica pedagógica, más aún, si reflexiona sobre ella.

El análisis semiótico como herramienta metodológica facilitó entonces, el acceso a la representación de la realidad del profesor en el contexto de su experiencia y de su conocimiento práctico. Un aspecto relevante en este sentido, es el relacionado con la experiencia del rol de estudiantes, que para la gran mayoría de profesores es poco grata, dado que, en el ejercicio de reflexión del *Taller 1*, regresaron a su Aula de primaria y encontraron que el poco protagonismo de ellos como estudiantes en su proceso de aprendizaje, las clases verbalizantes, el poder del

profesor como “aquel que tiene la verdad”; son características comunes de su Aula de clase como estudiantes.

El intento por acercarse al interior de la experiencia del profesor, generó no sólo una mirada a su interior, sino que también, como era el propósito de la investigación, la reflexión crítica de su experiencia y de su práctica, tal como lo señala McLaren (2005), la teoría crítica proporciona elementos de reflexión abierta, cuestionadora de pensamiento, completa entre elementos como parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto. Las reflexiones de los profesores así lo demuestran; una profesora manifiesta: *Esta experiencia me permitió verme en mi propio escenario, ya que casi nunca me veo a mi misma y me evaluó yo como maestra*; otra profesora: *Ir al pasado, fue reconocer la rigidez de la “vieja escuela” como un suceso que dejó huella en mi vida*; un profesor: *Abordar la realidad, mi realidad, sin necesidad de hablar, a través del dibujo, fue una experiencia interesante en tanto que fue útil para expresar nuestro sentir, nuestro ser*. Estas reflexiones revelan que hacer valer la experiencia para darle sentido a la relación consigo mismo es significativo en la identificación de las concepciones y creencias del profesor.

Ahora bien, en el plano de la interacción con el otro, se puede decir que el proceso de reflexión permite ir del mero conocimiento perceptual al conocimiento conceptual, tal como lo plantea Cassirer (1985), el concepto que responde a signos representativos más allá de la percepción y de la intuición; es decir, (...) “Borrar esa barrera entre la “inmediatez” de la percepción o de la intuición y la mediatez del pensamiento lógico discursivo (...)” p. 65, y todo pensamiento verdaderamente riguroso y exacto encuentra su apoyo en lo simbólico y en lo semiótico” (Cassirer, 1985. p.15).

Desde esta perspectiva, y en consonancia con el propósito del presente estudio, se puede afirmar que el proceso de reflexión en la medida que permite el acercamiento a las concepciones que subyacen a la práctica del profesor, facilita el acceso a la posibilidad de una “transformación” de la misma. Dicho planteamiento se argumenta en la reflexión-transformación de los profesores; una profesora manifiesta. *Con esta oportunidad puedo replantear algunas de mis prácticas y darme la opción de un cambio*; otra profesora: *Todos los*

actores somos parte importante dentro del contexto del aula, este no ha de ser sólo un espacio para el conocimiento, sino un espacio para la formación, donde es necesario hacer cada vez más esfuerzos por dinamizarla y convertirla en un verdadero espacio para el aprendizaje; Un profesor afirma: Compartir con pares que nos presentan “otro” punto de vista en relación con nuestro quehacer, nos genera inquietudes y nos ayuda a vislumbrar posibilidades para el cambio. Un profesor: Es importante la reflexión que hacemos de nuestra propia práctica; esto nos lleva a preguntarnos quiénes somos y qué hacemos?, tenemos unos vacíos muy grandes y nos apropiamos de un discurso que no trasciende, puedo saber mucho de una disciplina pero quizás no tengo un proyecto para formar.

Pero también se hace evidente en la cotidianidad de la institución, aunque el profesor no sea consciente de ello; por ejemplo, el registro de Diario de Campo en la fase exploratoria de este estudio lo demuestra. Una conversación entre profesores, en el marco de una salida pedagógica: Un profesor manifiesta: *Somos seres políticos y sociales y por tanto el acto pedagógico es un acto político y social.* Otro profesor responde: *Por ello es importante que el profesor tenga claro que transmite a sus estudiantes no sólo desde su disciplina sino de su actitud frente a la vida.* Una profesora: *es importante la reflexión que hacemos de nuestra propia práctica; esto nos lleva a preguntarnos quiénes somos y qué hacemos?, tenemos unos vacíos muy grandes y nos apropiamos de un discurso que no trasciende, puedo saber mucho de una disciplina pero quizás no tengo un proyecto para formar.* Sep 27/07.

En consecuencia, la reflexión puede llegar a facilitar la organización y exteriorización, de manera consciente, de los constructos y concepciones implícitas por parte del profesor, para generar procesos de transformación en la práctica (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998; Putnam y Borko, 1997). Dicho proceso tiene una función *Cognitiva*, ya que, no sólo confronta al profesor, puesto que se puede llegar a sentir insatisfecho con lo que piensa acerca de lo que hace, sino que también garantiza la comunicación y discusión entre los profesores, lo cual podría llegar a contribuir en una verdadera transformación de las prácticas pedagógicas. Al respecto, un profesor en el ejercicio de reflexión-transformación expresó: *Mirarnos hacia adentro nos ha permitido reconocer que, de alguna manera, somos responsables de que la escuela logre romper sus barreras.* Una profesora manifiesta: *El ejercicio de mirar hacia*

adentro pero también de compartir mis experiencias con mis compañeros, me ha permitido reafirmarme en mi vocación de ser maestra, encontrar coherencia en mi práctica en el aula, es decir, estar convencida de lo que hago.

No cabe duda que el ejercicio compartido en el proceso de reflexión se constituye en una variable significativa, dado que, permite pasar del plano de la subjetividad y verse a través de los “Otros”; lo cual tiene estrecha relación con lo expuesto por Putnam y Borko (1997), que desde una perspectiva cognitiva asumen el concepto de “Naturaleza distribuida de la cognición”; en el sentido en que dan relevancia al contexto social. Así como los estudiantes construyen socialmente, los maestros también construyen aprendizajes en comunidad, al igual que sus ideas y creencias acerca de su práctica pedagógica tampoco son ajenas a un contexto social.

De acuerdo con los resultados del presente estudio, se puede decir entonces, que cuando el profesor hace conscientes sus concepciones implícitas, estas se pueden constituir en una herramienta para interpretar la realidad de su práctica, mientras que si se quedan allí, en el plano del “no saber”, como lo señala Schön (1998), los profesores siguen exhibiendo un tipo de conocimiento desde la práctica, que la mayor parte del tiempo es tácito, y en este sentido se convierten en un obstáculo en su acción y sobre su acción. Dicha interpretación se encuentra en consonancia con lo que señalan Putnam y Borko (1997), en cuanto a que los cambios requeridos en las concepciones de los profesores frente a la enseñanza y el aprendizaje no son "...Una simple cuestión de aprender nuevos procedimientos o técnicas de enseñanza que otra persona ha desarrollado" (Putnam y Borko, *et.al* , p. 220).

6.2 Las concepciones implícitas de enseñanza, aprendizaje e interacción comunicativa como ejes estructurales de la práctica no son necesariamente consistentes en la tendencia pedagógica del profesor

Tejer diferentes relaciones entre diferentes fuentes y métodos ha permitido dar una mirada a las concepciones implícitas de los profesores sobre un eje central: la práctica en el aula. Los resultados de esta investigación muestran que las ideas y concepciones de un mismo profesor sobre una categoría de estudio –enseñanza, aprendizaje, interacción comunicativa- no son únicas, por el contrario, sobre una misma categoría en cada una de las fuentes de información se plantea más de una idea. Lo que permite afirmar que las concepciones implícitas que tiene un profesor no siempre es una sola ni descansa en una teoría única, o en un modelo pedagógico consistente con una teoría; por el contrario, como se describe a continuación, en un mismo profesor la concepción de enseñanza puede distar de su concepción de aprendizaje, lo cual significa que es poco probable que exista un único modelo pedagógico en un profesor, lo que se evidencia en el presente trabajo es una mezcla de tendencias pedagógicas determinadas por las concepciones y creencias marcadas por su experiencia personal y escolar y por su conocimiento profesional, como ya se ha mencionado.

A partir del análisis semiótico, el rol del profesor que representan las imágenes, permiten hacer una lectura de sus concepciones. En el “Aula como escenario de estudiante” la generalidad está caracterizada por el profesor como “dueño del conocimiento”, de estilo directivo, que imposibilita de alguna manera el papel activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Mientras que en el “Aula como escenario de trabajo” la generalidad está dada por mayor presencia de los actores en el aula, interacciones profesor-estudiantes más próximas, el profesor más activo e integrado con los estudiantes, lo que denota un rol del profesor como mediador de procesos de construcción del conocimiento, es decir, que considera que el estudiante trae consigo conocimientos previos que son susceptibles de cambio conceptual (Pozo, 1996). Estas características se pueden ubicar dentro de un enfoque cognitivo de acuerdo con la revisión teórica realizada en esta investigación.

Esta falta de consistencia se corrobora con los datos que proporciona la Matriz de Repertorio de Kelly, que indaga por las concepciones implícitas, en la medida en que se confirma nuevamente

que el profesor maneja una información en su discurso pedagógico, coherente con la formación profesional recibida, y en su práctica diaria hace evidentes también, las concepciones que ha construido e interiorizado como consecuencia de su experiencia. Es por ello, que la matriz de repertorio muestra que el 31% de los profesores considera que su rol profesional esta relacionado con una función “Instruccional”, organizan, ofrecen, solucionan, manejan técnicas, examinan; el 25% relaciona su oficio con funciones que “Orientan”, apoyan, guían, el otro 25% de los profesores relaciona su ejercicio profesional con prácticas de crianza. Lo cual no es coherente con lo que expresan los profesores en la encuesta cuando se les pregunta por el rol del profesor en el proceso educativo: el 81% responde que es el de orientar, guiar y facilitar procesos de construcción del conocimiento en el estudiante. En tanto que el análisis de contenido de la producción textual del *Taller 1*, muestra que sólo el 37% expresa que el profesor es un guía en la construcción del conocimiento.

Estos análisis ponen de manifiesto que las concepciones de enseñanza que tienen los profesores, tienden en su mayoría hacia un rol que orienta procesos de construcción del conocimiento, pero también muestran un rol instruccional en el cual la explicación del profesor es fuente de conocimiento (Erazo, 1999), lo que, en consonancia con la evidencia empírica y los argumentos teóricos revisados en el presente estudio, significa que aunque los profesores expresen que tienen tendencias mayoritarias cognitivas en relación con el proceso de enseñanza, sus concepciones implícitas develan una estrategia de enseñanza basada en la transmisión verbal (Marrero, 1994 citado por Porlán, *et al.*, 1997); es decir, hablan desde el conocimiento teórico que poseen, pero su acción práctica tiene un componente cognitivo sustentado en la experiencia.

En esta misma línea el planteamiento de Vásquez (2000), confirma que no existe una única manera de ser maestro, es más, ni siquiera, en un mismo profesor se puede concebir una única manifestación, “la piel del maestro está en constante transformación”. Y como ya se ha señalado, la formación recibida por el profesor y el contexto de su práctica pedagógica, se integran para conformar sus teorías implícitas, lo cual se corrobora con el planteamiento de Baena (2000), acerca de que las teorías implícitas de los profesores “vienen prefiguradas por el

conocimiento profesional del profesor, su formación didáctica e instrumental; y por el conocimiento social, cultural y ambiental en el que se desarrolla su vida escolar y personal”.

Ahora bien, en lo que respecta a las concepciones de aprendizaje, los resultados van en esta misma dirección. El análisis de contenido de la producción textual del *Taller 1*, muestra que el 31% de los profesores establece como eje central del aprendizaje la actividad del estudiante, mientras que el 18% considera que el aprendizaje se da cuando existe una construcción conjunta del conocimiento. Por su parte, la encuesta de confirmación permite ver que para la mayoría de los profesores el protagonista del proceso de aprendizaje es el estudiante, mientras que sólo el 12% considera que el estudiante es un receptor del conocimiento. Estos resultados no son coherentes con el análisis semiótico, que como ya se ha señalado, evidencia en el “Aula como escenario de estudiante”, un rol pasivo del estudiante en su proceso, es decir, se concibe el aprendizaje como una consecuencia directa de variables externas, sin que se consideren procesos mediadores, que es lo que sí evidencia el análisis del “Aula como escenario de trabajo” cuyas tendencias se interpretan en términos de interacciones profesor-estudiantes, es decir, que la actividad mental constructiva del estudiante es el resultado de un proceso de construcción social, donde el estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; es él quien construye el conocimiento (Coll, 1998); lo que consecuentemente demanda del profesor una función de orientador y guía. Y en efecto, en el aula de clase los estudiantes no sólo aprenden contenidos académicos, sino que, como lo señala Rivas (1993), elaboran modos de intercambio producidos por las demandas tanto cognitivas como sociales.

Sin embargo, es pertinente advertir que tanto en el Aula de estudiante como en el Aula de trabajo, los profesores representan un espacio siempre delimitado y cerrado que, aunque en algunos de ellos se represente la interacción de sus actores, no se puede inferir de manera concluyente, que un Aula con estas características evidencie procesos internos dinámicos y un modelo pedagógico del profesor consistente en sus formas de enseñar, evaluar, aprender e interactuar; aunque los hallazgos encontrados en los análisis de contenido de la encuesta y de la producción textual del *Taller 1* confirmen que los profesores conciben el Aula como un espacio más bien “abierto”, sin límites para la construcción del conocimiento. Se exponen a continuación las afirmaciones de dos profesores; una profesora: *El aula que me gustaría tener*

no tiene límites ni espacio, está en la mente de cada niño, en su libertad de expresión, de pensamiento de autonomía, donde no exista el temor a la pregunta, a la duda, a la construcción de saberes conjunta. Un profesor: Un aula en la que los estudiantes sientan libertad para hablar y expresarse, un aula en la que los actores desmitifiquen al docente, un aula con la puerta abierta para salir del espacio aunque sea mentalmente cuando tanto la voluntad como la razón lo indique.

En relación con lo anterior, los resultados de la encuesta en el ítem 6 -¿existe un profesor significativo en su vida de estudiante? Permiten inferir que los profesores dan relevancia en su experiencia escolar a un proceso de aprendizaje basado en la exigencia académica y el dominio disciplinar del profesor, así como a la formación en valores; es decir, fue significativo el profesor que *generó amor por el conocimiento, acercó a la realidad a través del conocimiento, tenía dominio de su disciplina*, pero también fue significativo el profesor que incidió de manera definitiva en su formación personal.

En efecto, los hallazgos de este estudio muestran que las concepciones implícitas de aprendizaje y enseñanza de los profesores, tienen como punto de partida la experiencia personal que se integra con la experiencia profesional y en consecuencia, construyen una diversidad de concepciones y creencias que se pueden considerar como los elementos de un modelo pedagógico que refleja dicha diversidad; lo cual se encuentra en consonancia con los estudios revisados (Mellado, 1993; Baena, 2000; Zelaya y Campanario, 2001; García y Rojas, 2003).

En relación con las concepciones de Interacción comunicativa, el presente estudio proporciona elementos para confirmar lo planteado por Coll y Solé (1998), que es propio del Aula como espacio comunicativo el rol protagónico del profesor, en la medida en que controla, pregunta y habla más tiempo que los estudiantes. Así lo evidencian los resultados de la encuesta dado que, el 37% de los profesores eligen *hablar* para transmitir esencialmente, y el 25%, elige *hablar* para construir conjuntamente el conocimiento, y la información que brinda la Matriz de Repertorio; el 18% de los profesores relaciona con su oficio de maestro, funciones de orden comunicativo (escuchar, promover la discusión, interactuar, concertar) y 25% lo asocia con funciones que orientan y guían; lo cual indica que en efecto, en el aula el centro de lo que se

habla está en manos del profesor, como lo señala Cazden (1991), dentro del sistema escolar el lenguaje hablado es una parte importante de la identidad de quien lo usa. Y, en el presente trabajo, se corresponden con dos de los tres tipos de lenguajes empleados en el Aula, según Cazden, *et.al*; el lenguaje de control mantenido por el profesor y el lenguaje del currículo a través del que se realiza la enseñanza y se muestra lo aprendido, es decir, se construyen y se negocian significados.

Este hallazgo igualmente, guarda estrecha relación con el planteamiento de Galagovsky, Bonán y Aduriz (1998), quienes afirman que la ausencia de reflexión del profesor con respecto a su rol de comunicador, no le posibilita el reconocimiento del lenguaje natural como el mediador de su práctica. Por su parte, el análisis semiótico frente a este aspecto revela que las interacciones en el aula están mediadas por símbolos que se constituyen en expresiones de las tendencias pedagógicas del profesor, y permite inferir una dinámica mucho más compleja, que la que se percibe a simple vista; pues “la realidad que aprehendemos no es nunca en su forma originaria la realidad de un determinado mundo de cosas que se nos opone, sino más bien la evidencia de una actividad viva que experimentamos” (Cassirer, 1985).

En consecuencia, las concepciones que tienen los profesores sobre la interacción comunicativa subyacen a dos tendencias generalizadas; por un lado, las que están determinadas por el comportamiento del profesor en el aula, y por el otro, aquellas que consideran la dinámica de la interacción comunicativa en la construcción de significados compartidos en el aula; es decir, el comportamiento del maestro como un proceso que incide directamente en el aprendizaje o la interacción comunicativa como un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

En definitiva, los resultados del presente estudio en relación con las categorías objeto de investigación, ponen de manifiesto que lejos de existir una correspondencia consistente entre las concepciones de enseñanza, aprendizaje e interacción comunicativa, los datos nos ofrecen una diversidad de ideas y creencias en una dinámica compleja que se configura a lo largo de la experiencia del profesor; en su rol como estudiante y en su formación como profesor,

constituyéndose en la base de su práctica pedagógica. Este hallazgo se encuentra en consonancia con los estudios y los referentes teóricos mencionados en esta investigación; (Erazo, 1999; Baena, 2000; Perafán, 2004; Porlán, 1995) quienes concluyen la existencia de una diversidad de concepciones que revelan prácticas igualmente diversas, con cierto predominio de una enseñanza que “solemos llamar tradicional” y además poco consistentes entre sí (Porlán, 1995 citado por Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998).

Vale la pena mencionar, en relación con este aspecto que cuando se suscitan espacios de discusión pedagógica, los profesores reflexionan sobre su práctica. En el registro del Diario de Campo: esto fue lo que manifestó un profesor en una reunión de análisis del desempeño académico de los estudiante; *En el colegio cada profesor asume de manera diferente las recuperaciones....una cosa es lo que se dice, otra cosa es lo que se piensa y otra lo que se hace.* Oct 25/07.

7. CONCLUSIONES

La presente Investigación responde a la pregunta sobre las concepciones implícitas de enseñanza, aprendizaje e interacción comunicativa que subyacen a la práctica de un grupo de profesores desde la reflexión crítica de su aula. El proceso y los hallazgos del estudio, permiten establecer que explorar e indagar en un terreno tan complejo como es el del “pensamiento del profesor” en lo que se ha denominado las concepciones implícitas, ha significado acercarse a la representación interior que ha construido sobre la base de la experiencia personal, escolar y profesional, tomando como eje central el Aula de clases -un lugar-objeto para la reflexión- y el papel que en ella desempeña el profesor.

Se presentan las conclusiones a partir de tres aspectos que se consideran relevantes en el estudio de las concepciones implícitas del profesor, y que dan cuenta del proceso de la investigación y de la potencialidad descriptiva de la misma. En primer lugar, las concepciones implícitas se constituyen en representaciones de la realidad personal y escolar, que se conjugan con la información recibida por el profesor en su proceso de formación; en segundo lugar, las implicaciones de un proceso de reflexión crítica (PRC) por parte del profesor como sujeto de su propia transformación, y en relación con este último aspecto, el aporte de la psicología de la educación como disciplina científica y en consecuencia, el rol que desempeña el psicólogo educativo en la formación del profesor, en la medida en que puede proporcionar herramientas de análisis y marcos de interpretación y explicación de las situaciones y los hechos educativos.

En primer lugar, se puede establecer que el saber teórico y el saber experiencial inciden en la práctica, sin embargo, y en consonancia con los estudios revisados, no existe coherencia entre estos dos aspectos (Zelaya y Campanario, 2001; García y Rojas, 2003) y en efecto, las concepciones implícitas se constituyen en representaciones de la realidad personal y escolar del

profesor, que se integran con la información recibida en su proceso de formación. De acuerdo con los hallazgos encontrados en el presente estudio, se presenta una diversidad de concepciones que generalmente, no son consistentes en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en las que se hace evidente una gran variedad de modelos didácticos tal como lo plantean Zelaya y Campanario, (2001). Sin embargo, no es la variedad en los modelos que empleen los profesores en su práctica pedagógica la dificultad existente en el contexto educativo, sino el desconocimiento de sus concepciones y la reflexión sobre las mismas. De ahí la necesidad de generar espacios de reflexión en la búsqueda de la descripción y la comprensión de los constructos y procesos mentales del profesor, con el objeto de modificar, transformar y mejorar la práctica. De acuerdo con Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998), tanto las concepciones que el docente tiene como su práctica en el aula, pueden cambiar a través de la reflexión y del estudio crítico que haga de las teorías que subyacen a su práctica.

Es en este sentido, que la teoría crítica fundamentada en que el conocimiento es una construcción social producto del acuerdo entre los individuos que viven relaciones sociales particulares, brinda elementos de orden conceptual, dado que concibe al profesor como sujeto de su propia transformación en la interacción con los otros que hacen parte de una cultura, de un contexto y de la especificidad histórica (McLaren, 2005). Por tanto, la importancia de la reflexión crítica que haga el profesor sobre su práctica para hacer conscientes las concepciones y creencias que, de alguna manera, están definiendo sus tendencias pedagógicas; y la reivindicación de espacios formativos en la práctica institucional más allá de los establecidos para la formación profesional, que superen la instrumentalización de estrategias y técnicas en el contexto educativo. Y, es que como lo señala Miñana, (2000) “(...) Seguimos realizando los ritos ancestrales de la academia como si no hubiera pasado nada...” Pág. 1. Se continúa en la dinámica de prácticas ritualizadas de enseñanza, y aunque se hable de diferentes perspectivas teóricas, de las posibilidades de implementar estrategias didácticas efectivas y nuevas tecnologías, aún la escuela y más específicamente el aula de clase, no se han modificado.

Es por ello que se hace necesario, como ya se ha anotado reiteradamente, que el profesor se sienta insatisfecho con lo que piensa acerca de lo que hace y que considere alternativas útiles para su transformación.

En consonancia con lo anterior, en el proceso de esta investigación, ha sido posible trasladarse al Aula en la perspectiva del conocimiento de las concepciones y creencias del profesor desde procesos de reflexión crítica y en consecuencia, considerar la posibilidad de traspasar las fronteras de las técnicas instrumentales y los procedimientos de enseñanza, como lo sugieren Putnam y Borko (1997), e incluso, las de los procesos de actualización y formación docente. En este sentido, se considera el presente estudio, como punto de partida en la búsqueda de la conformación de lo que se podría denominar “Escuela de Maestros”, que además de enfatizar en el conocimiento por parte del maestro, de su experiencia personal y escolar, posibilite la modificación de sus concepciones sobre la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la interacción comunicativa como ejes estructurales de la práctica en el Aula.

Este planteamiento sugiere que los profesores pueden aprender nuevas formas de enseñar si le dan significancia a las concepciones ya existentes, y las hacen explícitas para identificar las ventajas y obstáculos que representan éstas en su propia práctica. De hecho, a lo largo del proceso de la investigación se evidenció que es posible pensar la transformación profesional del profesor, si vivencia un proceso de reflexión crítica que propicie, en lo posible *conflictos cognitivos*, es decir, que lo confronte en su propia experiencia personal y práctica desde el conocimiento mismo de sus concepciones y creencias con el fin de considerar alternativas de cambio significativas en su práctica. Esta idea descansa en la concepción cognitiva del aprendizaje que establece que el conocimiento es una forma de interpretación fundamentada en las concepciones previas existentes del que aprende, y en este sentido, el aprendizaje se constituye en la modificación o transformación de esas concepciones, ello significa, retomando a Nieda y Macedo (1997), que si el profesor experimenta un proceso de reflexión y confrontación que le permita interpretar sus experiencias, y en el que integre de manera consciente la información teórica recibida en su formación profesional con sus concepciones y creencias ya existentes, puede llegar a considerar alternativas de modificación de su práctica.

Por consiguiente, la formación del profesor adquiere especial relevancia en tanto que desde la perspectiva cognitiva en la línea del pensamiento del profesor, entendida como una construcción permanente que se da en la interacción entre el conocimiento y las experiencias

(Maure y Solé, 1998), es él quien toma las decisiones como sujeto activo y reflexivo en el proceso de enseñanza. Esta formación no puede ser concebida sin contemplar la interpretación que el profesor haga de su realidad, y es en esta dirección es que se pueden encaminar las acciones del psicólogo educativo en la institución. Lo cual se puede constituir en un ejercicio permanente como complemento a los programas de formación docente, en la medida en que brinde elementos de reflexión desde su acción y sobre su acción (Schön, 1998).

Desde de mi experiencia profesional en el rol de psicóloga educativa, observo la complejidad de los fenómenos educativos entorno a los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo políticas educativas establecidas, enfoques metodológicos diversos, a través de tareas académicas determinadas que configuran de una forma u otra, los roles y funciones de profesores y estudiantes, sus experiencias, sus intereses y habilidades. En el marco de la presente investigación y como sujeto de formación en este proceso, ha sido posible develar una serie de lógicas y realidades emocionales, ideológicas, psicológicas y sociales de la dinámica escolar y del profesor en particular, que merece atención desde la perspectiva de la psicología de la educación como un campo de estudio importante. Y es aquí donde reside la bondad de la propuesta de la conformación de una “Escuela de maestros” donde se va acumulando el acervo de una comunidad educativa que permee, acompañe y de cuenta de las transformaciones en la institución, promovidas desde adentro y no sólo desde intervenciones externas.

En consecuencia, la investigación psicológica puede contribuir en la comprensión de los fenómenos educativos, diseñar modelos explicativos y estrategias que permitan decidir sobre la pertinencia de los principios psicológicos en el estudio, no sólo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino de todas aquellas variables que intervienen en dicho procesos, en particular, el profesor como el otro protagonista del acto educativo. En este contexto, el pensamiento del profesor, se constituye, entre otros aspectos del ámbito escolar, en fundamento del acto educativo.

De hecho, la presente investigación centró su atención en estos aspectos de la práctica educativa del profesor, desde una perspectiva de los aportes de la psicología cognitiva, con la convicción de que los procesos de enseñanza y aprendizaje y las actuaciones de los profesores y de los

estudiantes como elementos estrechamente imbricados, se constituyen en factores determinantes del objeto de la psicología de la educación, cuya finalidad no sólo es la formación de los estudiantes, sino el crecimiento personal y profesional de los docentes.

Los resultados y las conclusiones de este estudio suscitan, desde la perspectiva de los principios que brinda la psicología en la investigación educativa, la generación de escenarios para el debate mismo de las ideas de los profesores, el reconocimiento de sus concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la reflexión sobre su propia práctica y la legitimación del dinamismo propio de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Aparicio, J.; Hoyos, O y Niebles, R. (2004). *De Velásquez a Dalí: Las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje*. Colombia: Red Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte No 13: 144-168. 2006. p 3. [http:// site. Ebrary.com/lib/unalbogsp/Doc?id = 10109974&ppg =3](http://site.Ebrary.com/lib/unalbogsp/Doc?id=10109974&ppg=3).

Ausubel, D. Novak, D y Hanesian, H. (1995). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.

Baena, M. (2000). Pensamiento y Acción en la Enseñanza de las Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), 217-225.

Barona, C., Verjovsky, J., Moreno, M. y Lessard, C. (2004). La concepción de la naturaleza de la ciencia (CNC) de un grupo de docentes inmersos en un programa universitario de formación profesional en ciencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 10 de septiembre de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-barona.html>.

Biddle, B; Good, T y Goodson, I. (2000). *La Enseñanza y los profesores II*. Barcelona: Paidós.

Borkan, J. (2004). Mixed Methods Studies: A Foundation for Primary Care Research. *Ann Fam Med*. 2: 4-6. DOI: 10.1370/afm.111.

Clark, Ch y Peterson, P (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En *La Investigación de la Enseñanza, III Profesores y Alumnos*. Wittrock, C. Barcelona: Paidós.

Carretero. M (1998). *Introducción a la Psicología cognitiva*. Argentina: Aique.

Case, R. (1989). *El Desarrollo Intelectual*. Del nacimiento a la edad madura. España: Paidós.

Cassirer, E. (1985). *Filosofía de la forma simbólica*. Vol. I. México: Fondo de cultura Económica.

Cazden, C. (1991). *El Discurso en el Aula*. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Chrobak, R y Leiva, M. (2006). *Mapas conceptuales y modelos didácticos de profesores de Química*. Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. of the second Int. Conference on concept Mapping. A. J. Cñas, J. D Novack, Eds San José, Costa Rica.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En Coll, C; Palacios, J y Marchesi, A.

Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar (pp. 437-458). Madrid: Alianza

Coll, C y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, Aprendizaje y discurso en el aula*. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Madrid: Aprendizaje, S.L.

Coll, C y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En: Coll, C y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, Aprendizaje y discurso en el aula*. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. (pp. 53 -73). Madrid: Aprendizaje, S.L. [Capítulo 4].

Coll, C. (1998). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En: En Coll, C; Palacios, J y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación* (pp. 435 - 453). Madrid: Alianza [Capítulo 23].

Coll, C y Solé, I. (1998). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Coll, C; Palacios, J y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 315 - 333). Madrid: Alianza [Capítulo 17].

Contreras, J (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-28.

Cuervo, C., y Flórez, R. (2004). *El lenguaje en la educación*. En: Flórez, R. El lenguaje en la educación: una perspectiva fonoaudiológica, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

De la Cruz, M; Baccalá, N y Ricco, L. (1997). *Los conocimientos implícitos*. Estudios Psicológicos Valdivia, Universidad Austral de Chile, No 23 pp. 17-31. [citado el 26 de Octubre de 2007] ISS.N 0718-0705. Disponible en la World Wide Webe: <http://www.cielo.cl/cielo.php?Script=sci>.

De la Cruz, M. (1998). *La Enseñanza: Ejes y Concepciones*. Estudios Psicológicos Valdivia, Universidad Austral de Chile, No 24 pp. 31-41. [citado el 26 de Octubre de 2007] ISS.N 0718-0705. Disponible en la World Wide Webe: <http://www.cielo.cl/cielo.php?Script=sci>.

Del Río, M. (1998). Comportamiento y Aprendizaje: Teorías y aplicaciones escolares. En: Coll, C; Palacios, J y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 33-50). Madrid: Alianza [Capítulo 2].

De Longhi, A. (2000). *El Discurso del Profesor y del Alumno*. Análisis Didáctico en clases de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*. 18(2), 201 – 216.

Dennet, D. (1991). *La Actitud Intencional*. Barcelona:Editorial Gedosa S.A.

Dennet, D. (1996). *Content & Consciousness*. New York: Routledge.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative research*. Thousand Sage Publications.

Dewey, J. (1933-1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Eco, U. (1981). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Editorial Lumen.

Eco, U. (1986). *La Estrategia de la Ilusión*. Barcelona: Editorial Lumen.

Erazo, M. (1999). *El Pensamiento del Profesor*. Influencias empiropositivas en las concepciones de investigación, ciencia, epistemología, enseñanza, aprendizaje y modelo didáctico. Departamento de Química. Facultad de Ciencia y Tecnología. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Fandiño, M. (2007). *El pensamiento del profesor*. Sobre la planificación en el trabajo por proyectos. Grado de transición. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Fliegel, Künzle, Groeger, Schulte, Sorgatz. (1989). *Métodos Standard de la Terapia del Comportamiento*. Bogotá: Unión Gráfica Editores.

Flórez, R y Moreno, M (2006). Comunicación y Lectura en el Aula: Un Ecosistema. En *Fundalectura*: Meorias del 7° congreso Nacional de lectura. 4° Coloquio Colombo-Frances de Bibliotecas (pp. 151 - 157). Bogotá: Editor.

Flórez, R y Moreno, M (2006). PFPD Lenguaje en la educación. Programa de formación permanente de docentes. Universidad Nacional de Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Secretaría de Educación.

Galagovsky, L., Bonán, L., y Adúriz, B. (1998). Problemas con el Lenguaje Científico en la Escuela. Un análisis desde la observación de clases de Ciencias Naturales. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 315-321.

Galagovsky, L. (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1: El modelo teórico. Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires. Argentina. En *Enseñanza de las Ciencias*. 22(2). P. 229.240.

García, M y Rojas, N. (2003). *Concepciones Epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación*. Investigación y Postgrado V 18 no 1. Caracas. ISSN 1316-0087 Versao impressa <http://www.scielo. Al/cielo. Php? Script = sci>.

García, B. y Zamorano, R. (2004). *Descripción de las concepciones epistemológicas de los docentes universitarios*. Departamento de Matemáticas, Facultad de Ciencias Exactas y naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. IX encuentro de Pesquisa el Encino de Física. Jaboticatubas, Mg Brazil 26 al 29 de Octubre de 2004.

Gimeno, S. (1998). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.

Gimeno, J y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Goetz, J y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Guiraud, P. (1983). *La Semiología*. Madrid, España: Siglo veintiuno editores. Décima edición en español.

Hennessey, M. (1999). *Probing the Dimensions of Metacognition: Implications for conceptual change Teaching-Learning*. Paper presented at annual Meeting of National Association for research in science Teaching, Marzo, 1999. Boston, Ma.

Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Jiménez, M y Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 359-370.

Jorg, T. (2005). *Complexity Theory as a building stone for a new science of learning through peer interacción*

Jurado, F. (2004). La lectura de la imagen “fija” y de la imagen en movimiento como experiencia previa en el dominio de la convención escrita. *Revista Colombiana de Educación*. No 46. 64-67.

Kamii, C. (1984). *La autonomía como finalidad de la Educación. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Teoría y Práctica. Barcelona: Ediciones Paidós.

Larreamendy-Joerns, J (2003). Ciencia Cognitiva y Educación: Más allá de la falacia de la aplicación. *Diálogos. Discusiones en la Psicología contemporánea*, 3, 139-152.

Larrosa, J. (2003). La novela histórica y la experiencia del pasado. En: *La Experiencia de la Lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

López y Mota, Ángel D. (2006). *¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente?*. Mexico: Red Revista Mexicana de Investigación Educativa, p 716. <http://site.ebrary.com/lib/unalbogsp/Doc?id=10125656&ppg=20>.

Luria, A. Leontiev, A. L. S. Vigotsky. (1973). *Psicología y Pedagogía*. España: Ed. Akal.

McClaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo xxi editores, s.a., México. D.F.

Magariños de Morentin, J. (2002). *Hacia una Semiótica Indicial. Acerca de la interpretación de los objetos y de los comportamientos*. En <http://go.to/centro-investigaciones-semioticas/Semiotica-Indicial.html>.

--(2002a). *Semántica visual de las imágenes simbólicas*. En: <http://avizora publicaciones semioticas>. Semántica visual.

Magariños de Morentin, J. (2006). *Lo que explica la Semántica Visual*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Semiótica; Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 30 de noviembre y 1º de diciembre, 2006.

Mauri, y Solé, (1998). *La formación Psicológica del profesor: Un instrumento para el análisis y la planificación de la enseñanza*. En Coll, C; Palacios, J y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación*. II. *Psicología de la Educación* (pp. 455-462). Madrid: Alianza [Capítulo 24].

McKernan, J. (2001). *Investigación – acción y Currículo*. Madrid: Morata.

Mellado, (1996). *Las concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias en formación inicial de primaria y secundaria*. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 289 – 302.

Mingers, J. (2001). *Combining IS Research Methods: Towards a Pluralist Methodology*. A Pluralist Methodology. Warwick Business School, University of Warwick, Coventry CV4 7AL, United Kingdom. j.mingers@warwick.ac.uk. Information Systems Research, 2001 INFORMS. Vol. 12, No. 3, pp. 240–259.

Miñana, C (2000). *Pensar la Docencia como proyecto: Hacia una docencia más reflexiva*. Universidad Nacional de Colombia, Programa RED, 1-4.

Montealegre, R (2005). *La actividad Humana en la Psicología Histórico-Cultural*. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 23, 33-42.

Moreira, M (2002). *Investigación en Educación en ciencias: Métodos Cualitativos*. Instituto de Física UFRGS, Brasil. Texto de apoyo.

- Moreno, J. (2007). *Los Maestros Cuentan. Experiencias de Ser*. Bogotá: Instituto San Pablo Apóstol.
- Nieda, J y Macedo, B (1997). *Un currículo para estudiantes de 11 a 14 años*. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OIE). Madrid, España.
- Novak, J y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Ontoria, E. y Cols. (1996). *Mapas Conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Ed. Narcea.
- Perafán, G (2004). *La Epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perales, F. (2006). Uso (y abuso) de la imagen en la enseñanza de las Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*. 24 (1), 13-30.
- Pérez, A y Gimeno, J. (1992). El Pensamiento Pedagógico de los profesores: Un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*. 17, p. 51-73.
- Piaget, J. (1966/ 1994). *Seis Estudios de Psicología*. Medellín: Ed. Drake.
- Porlán, R. (1988). *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. España: Ed. Diada.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza – aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, España: Ed. Díada.
- Porlán, A., Rivero, G. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. I: Teoría, Métodos e Instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Porlán, A., Rivero, G. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Porlán, A. y Rivero, G. (1998). *El conocimiento de los profesores*. España: Diana Editora.
- Pozo, J. (1996). *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Ediciones Morata.
- Putnam, R y Borko, H. (1997). *El Aprendizaje del Profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición*. En *La Enseñanza y los Profesores. La profesión de enseñar*. Biddle, B; Good, T y Goodson, I. Ed. Paidós.
- Rivas, F. (1993). *El Aula como microsociedad: significado social del aula y la relación*

educativa”. En: García de León, M. A. *Sociología de la Educación*. 176 -186. Barcelona: Barcanova.

Ruiz, E., Estrevel, R. (2006, Mayo). La relación maestro-alumno en el contexto del Aprendizaje. *Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*. 6. Extraído el 9 de julio, 2007 de <http://www.Psicolatina.org/seis/maestro.html>.

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa en: Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación superior ICFES.

Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (1989). *Paradigmas y Programas de Investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea*. En *La Investigación de la Enseñanza*, I. Enfoques, teorías y métodos. Wittrock. Barcelona: Paidós Educador.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Ed. Morata.

Sutton, C. (2003). Los Profesores de Ciencias como Profesores de Lenguaje. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(1), 21 – 25.

Vásquez, F. (2000). *Oficio de Maestro*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Vásquez, F. (2002). *El Diario de Campo*. Una herramienta para investigar en el aula. Bogotá: Enlace Editores. MEN- ASONEM.

Vásquez, F. (2007). *Educación con Maestría*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Vásquez, F y Moreno, M. (2000). *Formas de uso de la televisión y el video en el aula*. IDEP- FRB - PUJ.

Vilches, L. (1997). *La lectura de la imagen*. Prensa, cine, televisión. Barcelona: Ediciones Paidós. S.A.

Vygotsky, L. (1998). *Pensamiento y Lenguaje*. Argentina: Ed. Fausto.

Wells, G. (1996). De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia. En: Coll, C y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, Aprendizaje y discurso en el aula*. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. (pp. 75 -97). Madrid: Aprendizaje, S.L. [Capítulo 5].

Wittrock. M. (1989). *La Investigación de la Enseñanza*. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós Educador.

Zelaya, B y Campanario, J. (2001). Concepciones de los profesores nicaragienses de Física en el nivel de secundaria sobre la ciencia, su enseñanza y aprendizaje. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 4(1). Consultado el 2 de octubre de 2007 en <http://www.aufop.org/publica/reirf/01v4n1.asp>.

ANEXOS

ANEXO 1.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: Área de Profundización en Comunicación y Educación.
Instituto de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias Humanas.
Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes. Facultad de Medicina.

La investigación: **“EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR(A): CONCEPCIONES IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA DESDE UNA REFLEXIÓN CRÍTICA”**

Bogotá, D.C. 28 de Mayo de 2008

Apreciado(a) Profesor (a): _____

La Maestría en Educación de la Universidad Nacional agradece su participación en el proceso de esta investigación, con el propósito de generar espacios de reflexión y ampliar los niveles de comprensión sobre el ejercicio profesional docente.

Es nuestro interés solicitar su autorización para hacer uso de su espacio académico en el aula de clase, sus reflexiones e inquietudes, y de los documentos que evidencia su práctica pedagógica –Planes de Aula-. La información que nos proporcione sobre su experiencia personal y profesional será analizada con fines exclusivamente académicos e informativos, para efectos de la investigación y la generación de propuestas que favorezcan el quehacer pedagógico y el mejoramiento institucional. En consentimiento con lo anterior le solicitamos su colaboración y autorización:

YO _____

Identificado (a) con C.C. No. _____ de _____

Autorizo a Luz Nidia Alvarez, en calidad de investigadora del presente estudio a utilizar la información sobre mi experiencia personal y profesional con fines exclusivamente académicos, informativos y de análisis, en el marco de las acciones adelantadas en el proceso de su investigación, para la reflexión pedagógica y la comprensión del ejercicio profesional docente.

FIRMA _____

ANEXO 2.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN EN COMUNICACIÓN

FORMULARIO DE CARACTERIZACIÓN

El estudio: “EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR(A): CONCEPCIONES IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA DESDE UNA REFLEXIÓN CRÍTICA”

Apreciado(a) participante: Agradecemos su colaboración en este estudio. La información tiene un carácter anónimo y confidencial, sólo se usará para fines estrictamente académicos.

Datos Personales

Edad				Sexo		Área	Nivel	Grado en el escalafón							
20-30	31-40	41-50	51-60	M	F			7	8	9	10	11	12	13	14

Formación Académica

Educación Básica y Media

Modalidad/énfasis del Bachillerato	Nombre de la institución	Ciudad	Año de terminación

Educación superior (Pregrado - Postgrado)

Pregrado

Título obtenido	Universidad	Tema del trabajo de grado	Año de terminación

Postgrado

Semestres aprobados	Graduado Si No	Título obtenido	Universidad	Tema trabajo de grado	Año de terminación

Información y Experiencia Profesional

Años de experiencia profesional	Años de servicio en el IPARM UN	Otra relación laboral Si No	Institución



ANEXO 3.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN **ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN EN COMUNICACIÓN**

ENCUESTA DE CONFIRMACIÓN

El estudio: “EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR(A): CONCEPCIONES IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA DESDE UNA REFLEXIÓN CRÍTICA”

Apreciado(a) profesor (a):

Dentro del proceso de la investigación, la siguiente encuesta tiene por objeto recoger información pertinente y correspondiente con su manera de pensar acerca de su experiencia profesional y práctica pedagógica. Esta conformada por una serie de preguntas abiertas y le solicitamos que conteste con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Le recordamos que la información tiene un carácter anónimo y confidencial, sólo se usará para fines estrictamente académicos.

1. ¿Cuál es el papel del Profesor en el proceso educativo?

2. ¿Cuál es el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje? _____

3. ¿Qué ventajas tiene la interacción Profesor - Estudiante en el desarrollo de la clase? ¿Que lo(a) llevó a tomar la decisión de ser docente? _____

4. ¿En qué se evidencia el proceso de aprendizaje del estudiante durante la clase? _____

5. Si tuviera que elegir entre hablar, escribir, leer en la mayor parte del tiempo de su clase, ¿Qué elegiría y por qué?

6. ¿Existe un profesor significativo en su vida de estudiante? Porqué? _____

7. ¿Que lo(a) llevó a tomar la decisión de ser docente? _____

Gracias por su colaboración

ANEXO 4.

Taller 1: PONGAMOS (EL AULA) ENTRE PARÉNTESIS

Justificación:

El propósito de este espacio de reflexión es explorar el cotidiano accionar del maestro y volver la mirada al sitio habitual de trabajo: *El Aula* como “Un escenario de sospecha”, en palabras de Vásquez, 2007. Pág. 153¹; en el sentido de preguntarse ¿Cómo es su aula de clase? ¿Qué características tiene en cuanto a la organización del espacio, el contexto, los actores y sus roles? ¿Cuál es el aula ideal? y ¿Qué tendría que hacer para lograr el aula que desea?

Momento	Objetivo	Actividad	Recursos	Responsable	Tiempo
Reflexión y Motivación	- Motivar la reflexión sobre el sentido de la práctica profesional docente.	- Pequeña sesión de relajación - Entrega de una tarjeta de invitación a la reflexión y de reconocimiento a su labor docente - Lectura de la reflexión	- Físicos: Sala de profesores con carteles que contienen frases alusivas a la reflexión sobre la práctica docente. - Grabadora - Papel para las tarjetas que se entregarán a cada profesor(a).	- Coordinadora de la actividad: Luz Nidia Alvarez	10 Minutos
El Aula como mi escenario de estudiante y como mi escenario de trabajo	- Identificar a través de la reflexión, ¿Qué características tiene “El aula de clase en la que aprendí”? - Identificar ¿Qué características tiene “Mi aula de clase hoy”?	- En una hoja los maestros dibujarán el aula de clase ante la instrucción: -en la mitad de la hoja “Dibujar el aula de clase, en la que aprendió en la primaria ¿Cómo era?” En la otra mitad de la hoja “Dibujar su aula de clase, ¿Cómo es?” Se solicita a los profesores realizar la actividad de manera individual y en silencio	- Octavo de cartulina, lápiz, colores. - Grabadora con música de fondo. - Cinta para fijar los dibujos en el tablero del salón.	- Coordinadora de la actividad. - Profesores y profesoras	10 Minutos
Espacio de observación	- Observar y hacer una lectura reflexiva de todos los dibujos	- Pasar y observar todos los dibujos de los compañeros y el propio. Instrucción: Observar detenidamente y en silencio todos los dibujos, teniendo en cuenta las características de las aulas: el contexto, la organización del espacio, los actores dentro de ese espacio.	- Grabadora con música de fondo.	- Coordinadora de la actividad	5 Minutos

¹ Vásquez, F (2007). *Educación con Maestría*. Bogotá, Ed. UNISALLE

El Aula donde me gustaría trabajar	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de las características del aula –espacio, contexto y actores – escribir ¿Cuál sería el aula donde les gustaría trabajar? 	<ul style="list-style-type: none"> - Se le entregará a cada profesor una hoja de papel con el objeto de que describan el aula donde les gustaría trabajar, en los tres aspectos dados: Contexto (didáctica, entendida como “Un saber hacer, una conjugación de reflexión y acción, una práctica” (Vásquez, 2007). Currículo, evaluación, clima del aula, comunicación verbal y no verbal. Espacios (cómo está organizado el espacio físico). Actores (Maestro –estudiantes, roles, interacción). - Las hojas se fijarán en el tablero y se realizará la retroalimentación al conjunto de profesores. - Se abrirá un pequeño espacio de socialización: Comentarios y reflexiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de papel para que cada profesor(a). - Lápices, esferos. 	Coordinadora de la actividad. - Profesores y profesoras	10 Minutos
Momento de Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Dejar inquietudes y elementos para continuar reflexionando sobre su práctica pedagógica diaria, particularmente en el aula de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Luego de recibir comentarios, reflexiones e inquietudes de los profesores, se les invitará nuevamente a la reflexión permanente de su quehacer profesional. - Finalmente, se les invita a escribir sus reflexiones e inquietudes sobre su quehacer profesional. Notas personales. 		Coordinadora de la actividad	5 Minutos

ANEXO 5.

Taller 2: EL OFICIO DE SER MAESTRO

Justificación:

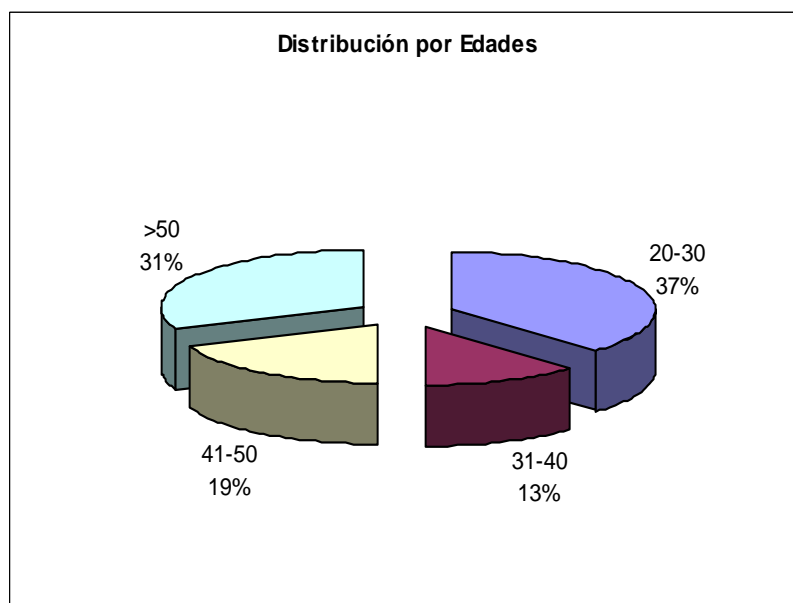
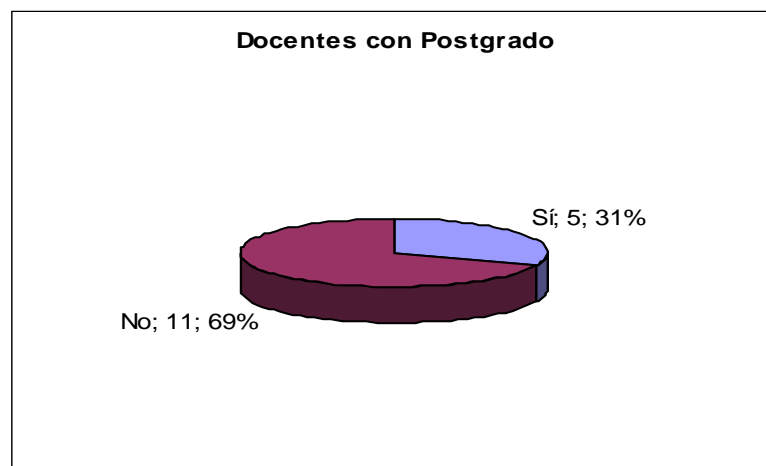
Con el objeto de dar continuidad al proceso del proyecto de investigación, se realiza el segundo taller de reflexión sobre la acción docente, el propósito de este espacio es retroalimentar el proceso que se inició en el Taller anterior, para hacer explícitas las percepciones y las creencias que tienen los maestros acerca del aula como escenario del acto pedagógico por excelencia; y a partir de la reflexión frente al “Oficio de ser maestro”, se busca volver la práctica pedagógica un lugar-objeto para explorar las concepciones que subyacen a su quehacer pedagógico. Se empleará la escritura como herramienta para afectar las estructuras cognitivas de los profesores.

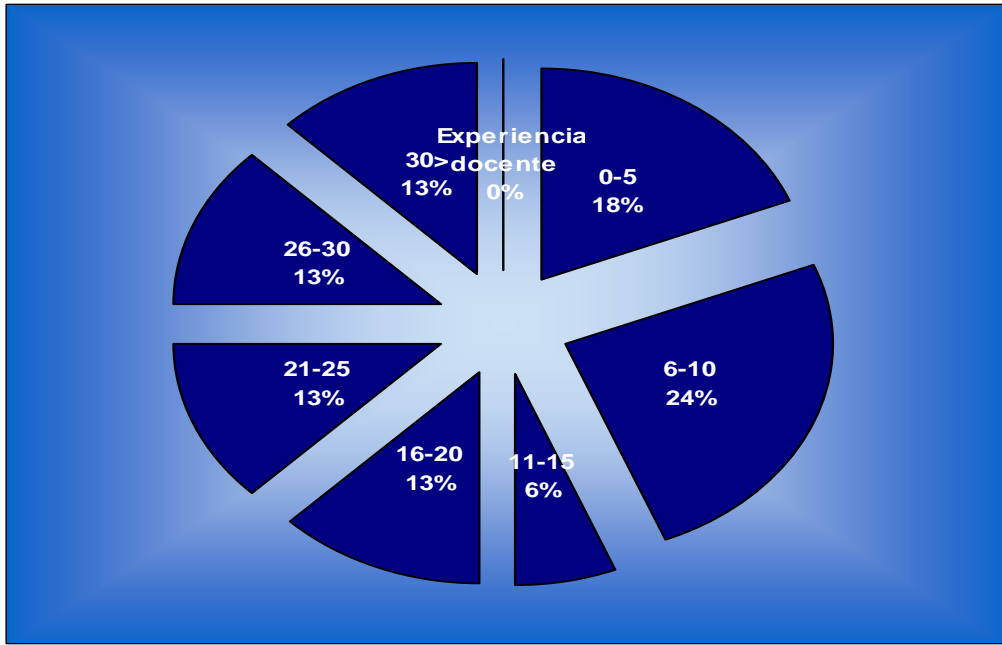
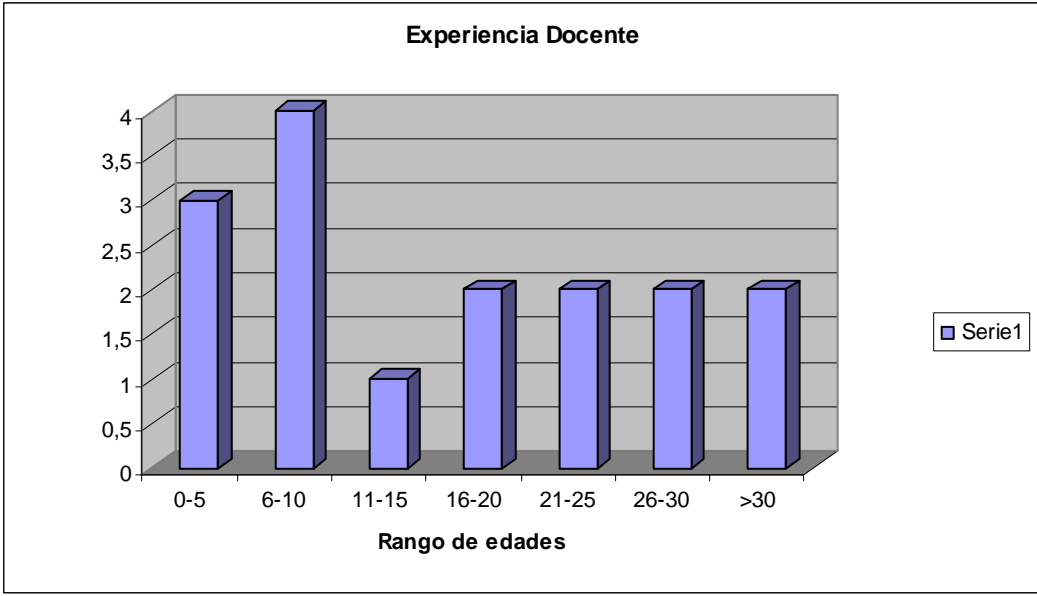
Momento	Objetivo	Actividad	Recursos	Responsable	Tiempo
Espacio de Reflexión	Invitar a la reflexión sobre el “Significado de ser maestro”.	- Lectura de reflexión “El Sonido de la Selva”.	Reflexión escrita.	- Coordinadora de la actividad: Luz Nidia Alvarez	5 Minutos
Retroalimentación del primer taller “Pongamos el aula entre paréntesis”	Explicitar el pensamiento de los docentes a través de una presentación dinámica acerca del ejercicio del primer taller.	- Presentación de apartes del video del primer taller: Comentarios y reflexiones de los profesores. - Retroalimentación de la reflexión a través de una presentación sencilla y dinámica.	Video beam.	- Coordinadora de la actividad.	10 Minutos
Espacio Individual y Grupal	Explorar en el quehacer profesional cotidiano, la forma como se percibe el profesor.	1. Lectura sobre la percepción del rol de maestro: Maxime Greene. 2. Entrega de una tarjeta para escribir el nombre de un oficio con el cual se relaciona su profesión de maestro (emplearlo como una metáfora) . 3. Intercambiar las tarjetas: Cada profesor escribirá a continuación tres funciones de dicho oficio. 4. Colocar en el tablero las tarjetas.	- Lectura. - Tarjetas de papel para escribir la metáfora. - Lápices y esferos - Tablero.	- Coordinadora de la actividad. - Profesores y profesoras.	25 Minutos
Socialización y discusión	Construir y resignificar el oficio de maestro a partir del ejercicio individual y grupal.	1. Cada profesor expresará porque escogió el oficio con el cual relaciona su profesión docente. 2. Se escribirán los verbos en el papelógrafo 3. Los profesores expresará sus comentarios	- Papelógrafo. - Tablero.	Coordinadora de la actividad. - Profesores y profesoras.	10 Minutos

		<p>y reflexiones.</p> <p>4. Se realizará una retroalimentación general, para concluir que no existe una sola manera de ser maestro y cada uno construye su realidad y le da significado diferente, de acuerdo a sus experiencias y creencias.</p>			
Momento de Cierre	- Describir la experiencia de reflexión en los talleres realizados, empleando la escritura como herramienta.	<ul style="list-style-type: none"> - Luego de recibir comentarios, reflexiones e inquietudes de los profesores, se les invitará a describir sus sentimientos y percepciones vividos en esta experiencia. - Se agradecerá su participación activa, a través de un pequeño compartir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de papel para que cada profesor(a) escriba su reflexión. - Lápices, esferos - Música de fondo - Refrigerio 	Coordinadora de la actividad Profesores y Profesoras	15 Minutos

ANEXO 6.

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LA CARACTERIZACIÓN





ANEXO 7.

TRANSCRIPCIÓN PRODUCCIÓN TALLER 1

EL AULA QUE QUISIERA

Un aula interactiva: docente- estudiante- recursos – comunicación educativa. “Una escuela donde mas que el espacio debe formarse un “AMBIENTE” de conocimiento y trabajo tanto del docente como de los estudiantes. En primer lugar se debe formar ese “ambiente” con una decidida disposición de todos los actores. En segundo lugar aprovechar los recursos, así se logrará un cambio sustancial y no ideal”

- Ailón-

“El aula que me gustaría tener no tiene limites ni espacio, está en la mente de cada niño, en su libertad de expresión, de pensamiento de autonomía, donde no exista el temor la pregunta, a la duda, al cuestionamiento basado en juicios validos, al poder equiparase, a la construcción de saberes conjunta. La posibilidad de construir mi aula ideal no depende del presupuesto disponible ni de los recursos institucionales, aunque son importantes en cierta medida, depende FUNDAMENTALMENTE de mi concepción como maestro que guía, motiva, fortalece y refuerza la capacidad cognitiva de mis estudiantes. Porque la inteligencia si se puede desarrollar y potenciar, sin olvidar la formación social que nos permita construir una sociedad mas justa y equitativa”

- Paquita Gallego-

“Yo quisiera un aula en el que todos estamos cómodos y felices desde nuestro sentir. Aquel lugar en el que salude con entusiasmo y firmeza. Esto quizá se logre con la variedad de espacios y la cordialidad y energía positiva y entusiasta con que se aborde. Y por ultimo se necesita la energía de la PACHA MAMA para encontrar equilibrio, si esto se logra, hay mayores posibilidades”

-Lila-

“El aula que sueño o deseo. La escuela y particularmente el aula es un “Encuentro ya no con connotaciones de espacio ni lugar. El aula como ocasión de compartir ideas; el aula como “momento” de compartir ideas; el aula como oportunidad de conocer juntos y de “salir”. El aula que no es en un ahora sino es un “siempre”. En fin estas ideas sueltas me llevan a pensar en un aula que las posibilite, donde estudiantes y profesor emprendan viajes es un continuo ir y venir. Un aula que acerque a la vida del hoy y del porvenir”

- Goalem-

“El aula que me gustaría y tener: *Actores:* críticos, reflexiones, independientes y felices, que se comuniquen y cuiden su ambiente. *Contexto:* dinámico, propositivo, con análisis y aplicación real de los saberes.

Espacios: oxigenados, con actores ambientes que le den vida (árboles, plantas), devoradores con experiencia y vitalidad en sus partes, con medios tecnológicos accesibles.

Para alcanzarlos se necesita enriquecer los saberes con el ámbito ambiental y cultural actual; con estudiantes dispuestos a proponer a partir de sus competencias y potencialidades”

- Fede-

“El aula que nos gustaría tener:

Contexto: un aula rodeada de vida, con animales y plantas para observar, cuidar, abierta... donde no haya lugares prohibidos, con visitas al mar, me remonto a mi época de bachillerato en Barranquilla, desde lo alto se percibía la brisa y se veía ese hermoso y amplio mar, con sus secretos, su tenebrosa peligrosidad, su inmensidad pero lleno de vida. Mi aula con la vida mas importante: nuestros niños, los quiero felices, asombrados, en donde cada uno manifieste alegría de encontrarse allí. Donde sus sueños, talentos (el de todos) sea reconocido, valorado y desarrollado. Un aula que se arriesgue a vivir, a soñar a escuchar, a ser... un aula donde la vida la desarrollan ellos.

Espacio: abierto que disponga al encuentro con sofás, colchonetas, tapetes que dispongan al dialogo.

Actores: resalto a los niños como centro de lo que se realiza allí, pero allí debo estar yo (contenta, recorrida, aprendiendo) y soñando que puedo contribuir a un mundo mejor”

- Libertad-

“Quisiera un aula donde todos estén felices y tengan ganas de estar. Donde todos aprendamos mutuamente y el papel de cada uno sea importante para todos los demás. Quiero un lugar donde las paredes no nos encierren, paredes de colores, sillas más cómodas, muchas ventanas con luces y varios materiales didácticos para usar. Quisiera un lugar donde todos seamos el reflejo de un lugar dulce y tengamos tiempo para pensar e indagar. Crecer sin preocupaciones por lo afuera, sin que esto signifique no conocer lo que nos rodea”

- *Bonsay*-

“Un aula que tuviera menos alumnos y el espacio suficiente para alternar las actividades prácticas con los que se ha llamado “actividades teóricas”. Un aula más funcional para el trabajo de leer, diseñar, experimentar y “recibir clase”. Este tipo de aula que permita sostener un trabajo de varias horas existió en la escuela europea y llegó a existir en Colombia , pero tiene un problema: demasiado espacio físico para aprender; hoy basta un pupitre con un PC y conexión a Internet”

- *Tauro*-

“El aula que me gustaría tener es la que tengo en este momento. Es amplia con buena iluminación, ventilación en donde yo puedo distribuir los muebles y cambiarles con cierta frecuencia. Tiene paredes suficientes en espacio para decorarla y colocar las producciones de mis estudiantes y éstos le dan un clima calido y grato. Los actores que participamos allí: considero que somos el número apropiado. Por el método ampliado en el proceso de enseñanza – aprendizaje es muy conveniente que se continúe con este numero de niños”

- *Mimar*-

“Un aula muy cómoda y espaciosa, donde se cuente con los recursos necesarios para hacer posible las diferentes dinámicas que involucran el proceso de enseñanza- aprendizaje, un lugar en donde se posibilite el encuentro con la naturaleza, un lugar donde haya posibilidad de interactuar libremente, donde tenga autonomía, donde haya posibilidad, si se requiere para descansar y disfrutar con la rigidez que en general posee la academia. Ese lugar por fortuna ya lo tengo y procurare mejorarlo con pequeños detalles día a día”.

- *Rosario*-

“El IPARM tiene el privilegio de estar rodeado de abundantes zonas verdades, sin embargo sería ideal poder tener mas contacto con estas, por diversas circunstancias (tiempo, seguridad, etc.) no se puede aprovechar al máximo.

El aula ideal: con espacios abiertos, mucho contacto con la naturaleza, para disfrutarla, valorarla y así mismo aprender a cuidarla. Si dentro de mi aula logro respetar y respetarme, tanto en lo material como en lo humano, podríamos llegar a tener otro mundo diferente al que actualmente estamos viviendo, así el compromiso sería de todos los actores. Educadores- educando”.

-*Burbujita*-

“Me gustaría un aula amplia donde pudiéramos estar cómodos, con bonitos asientos, mucha luz y la posibilidad de desarrollar un trabajo en grupo, donde todos se sientan bien y que compartan su aprendizaje y su vida.

-*Bufanda* -

“El aula que me gustaría tener..., me gustaría que tuviera juguetes, para niños y niñas, que tuviera un televisor, computador para todos los niños. Materiales como temperas, pincele, plastilina pero en abundantes cantidades, un DVD, cojines, almohadas, unas mesas en forma redonda, que saliera por la puerta y estuviera otro salón, pero al aire libre con un baño y afuera otro con un parque gigante”.

-*Mazda*-

“El aula que me gustaría tener sería un espacio amplio, bien iluminado, con luz natural, con muebles en madera donde poder guardar los juguetes, juegos didácticos, trabajos de los niños, libros. Con materiales que permitan hacer trabajos con niños.

Cartelera en corcho que permitan colocar los trabajos de los niños, espejos. Con bastante material didáctico, TV, DVD, computadores, mapas, libros, revistas, cuadros, etc.

- *Coquita*-

“Un aula donde los estudiantes retomen esos valores que no son tan profundamente inculcados, estudiantes que comprendan el sentido de contar con posibilidad de estudiar y amen hacerlo. Un aula donde se cuenten con compañeros (profesores) que comprendan el sentido de trabajar en equipo por un fin común, el bienestar de los estudiantes, puesto que se ha olvidado que papel juegan, que no es el de competir, sino el de ayudar y de igual forma, amar lo que hacen.

Un aula, físicamente hablando, no es tan importante como la disposición, es uno como docente quien decide cómo hacer las cosas para dar mejores resultados. Sobre todo ser más conscientes de lo que se tiene”

- *Chocolate*-

“Un espacio en el cual los actores no están representados por uno o dos individuos sino que todos los presentes contribuyeran en él, en la construcción, consolidación y divulgación de ese espacio para compartir saberes, experiencias y sentimientos.

Emplear el contexto natural como excusa para ser conscientes de los sentidos con los que disponemos (vista, el gusto, el olfato, entre otras); observar y describir nuestro alrededor, nuestra realidad en el tiempo y en el espacio. Reflexionar nuestro pasado e historia de vida como elemento esencial en lo que somos ahora y seremos en el futuro solos y en compañía de otros organismos”

- *Nata*-

“Un aula en la que los estudiantes sientan libertad para hablar y expresarse, un aula en la que los actores desmitifiquen al docente, un aula con la puerta abierta para salir del espacio aunque sea mentalmente cuando tanto la voluntad como la razón lo indique”

- *Goltar*-

ANEXO 8.

TRANSCRIPCIÓN ENCUESTA DE CONFIRMACIÓN

1. ¿Cuál es el papel del maestro en el proceso educativo?

SUJETO	RESPUESTA
1	Orientar y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes
2	Es un orientador, guía, impulsador, facilitador del proceso de aprendizaje
3	Motivador, mediador, guía, orientador
4	Promover la construcción del conocimiento y ser un facilitador del proceso formativo.
5	Permite orientar las habilidades y competencias propias de la materia, utilizando como pretexto los contenidos para optimizar el proceso de aprendizaje, análisis, comparación, comunicación que todo ser humano necesita.
6	Orienta el proceso, mediando para que cada estudiante encuentre su propia ruta de aprendizaje. Estimula la participación, incita al trabajo en grupo, al debate, al respeto por el otro, promueve la reflexión, la lectura, la escritura.
7	Facilitador del conocimiento y de los contextos en los cuales se desenvuelven los estudiantes
8	Facilitar la comprensión y construcción de conocimientos, y ser elemento formador, utilizando su disciplina como escenario.
9	Asesorar, orientar, inducir a la reflexión, hacer preguntas a los niños para crear dudas, presentar varias alternativas. En síntesis, ayudar a los niños a buscar otros caminos que los conduzcan a construir nuevos conocimientos.
10	Orientar a sus estudiantes para que comprendan con solidez y no de manera mecánica las diferentes temáticas que se consideren necesarias dentro de cada rama del saber
11	Orientar o guiar. Despertar interés y gusto por las distintas asignaturas. Contribuir al desarrollo humano teniendo en cuenta el entorno actual.
12	Enseñar a aprender
13	Guía que facilita la construcción del conocimiento propiciando la comprensión, interpretación u análisis en situaciones cotidianas.
14	Guía, facilitador, orientador que ayude a sus estudiantes de una manera integral
15	Acompañante o guía que brinda todas las posibilidades de enseñanza al estudiante
16	Es un mediador en conocimientos, valores, actitudes, hábitos, los cuales en la dinámica de clase se interactúan

2. ¿Cuál es el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje?

SUJETO	RESPUESTA
1	Ser participante activo de la apropiación de los conocimientos
2	El de aprovechar sus capacidades y delinear su mejor proceso para aprender a través de sus hábitos.
3	Colaborador, constructor, participe activo
4	Es el protagonista en el aula y en la construcción de su proyecto de vida
5	Responsable de su proceso, el que le da las pautas al docente para entre los dos su capacidad y potenciar su desarrollo intelectual.
6	Está construyéndose permanentemente de manera integral, en lo cognitivo, social, biológico, ético. El es el encargado de encontrar sus metas.
7	Generar una disposición para reconocer los elementos que le brindan en el medio
8	Es el que aprende y retroalimenta un proceso colectivo
9	El que construye permanentemente de manera integral en todas las dimensiones
10	Ser participe activo de su proceso de aprendizaje de tal manera que construya su conocimiento
11	Participación activa, no sólo como receptor sino integrándose a los distintos proyectos de la institución
12	Aprender a aprender

13	Constructor y participante que propone y dinamiza su acción en el aula
14	Debe ser el protagonista de su proceso
15	Recibir y apropiar los conocimientos de su escuela, de sus docentes y utilizarlos adecuadamente en su vida cotidiana
16	Estar en disposición con sus actitudes, hábitos, conocimientos, etc para superar sus dificultades.

3. ¿Qué ventajas tiene la interacción maestro-estudiante en el desarrollo de la clase?

SUJETO	RESPUESTA
1	Facilita el desarrollo dinámico de la clase
2	Permite clases más dinámicas y creativas, los niños pueden colaborar entre sí y el maestro pasa tomar un rol más cercano permitiendo que los niños se equivoquen, confronten, realicen hipótesis y lleguen a construir conceptos y aprendizajes más significativos.
3	Permite una relación propicia para el desarrollo de diversas actividades; sin embargo, en un nivel más amplio, puede confundirse y propiciar situaciones complejas de manejar.
4	Genera y propicia ambientes de aprendizaje constructivos
5	Favorece la comunicación y el desempeño porque se designan responsabilidades
6	Es vital, sino existe esa mutua comunicación no se reconoce al estudiante, sus niveles de conocimiento. La comunicación ayuda a transmitir ideas, necesidades, sentimientos que nos enriquecen como seres humanos.
7	Generar un espacio de cordialidad y calidez para realizar encuentros objetivos y humanos.
8	Si la interacción es “buena” favorece el diálogo y la creación de ambientes de aprendizaje.
9	Es lo más importante, pues se conocen los aciertos y dificultades que cada uno de los niños tiene, esto conlleva a un mejor desempeño académico y comportamental.
10	A diario existe una interacción maestro-estudiante en el aula. Del maestro y de sus dinámicas de trabajo, depende que se de la empatía necesaria con sus estudiantes para que el proceso E-A sea agradable y por ende genere resultados positivos.
11	Tanto el maestro como los estudiantes contribuyen en el enriquecimiento de los distintos procesos, siendo de gran valía para determinar necesidades, conocimientos, intereses.
12	Es vital
13	Enriquece los procesos de E-A, se convierte en un canal adecuado de comunicación.
14	Si existe una “buena” interacción, se facilitan los procesos de E-A y se enriquecen ambas partes
15	Cuando el docente se acerca al estudiante conoce un poco sobre sus características, gustos, disgustos, etc., es más fácil el proceso evolutivo de la clase.
16	Favorece la dinámica de trabajo en clase, el diálogo, el avance de los contenidos, la comprensión de las temáticas, el gusto por la asignatura.

4. ¿En qué se evidencia el proceso de aprendizaje del estudiante durante la clase?

SUJETO	RESPUESTA
1	Su participación activa en actividades individuales y grupales
2	Su motivación, participación en clase, calidad de sus trabajos escolares, cooperación y manejo de lo visto en clase contextos diferentes al salón de clase
3	Su actitud, sus expresiones tanto emotivas como conceptuales, la relación que hacen entre eso “nuevo” que se aprende con lo que ya se ha comprendido previamente
4	Cuando relaciona lo que ya sabe con el nuevo aprendizaje
5	Poder responder una pregunta, desarrollar un tipo de ejercicio y devolverse entendiendo los pasos y procesos, en la manera en que expresa su seguridad, de cómo organiza sus escritos y de cómo se expresa.

6	Lo que dice, escribe, reflexiona, pregunta, infiere, dialoga, en su capacidad de interactuar con otros, en lo que exterioriza y en lo que el maestro está dispuesto a captar.
7	El gusto por llegar a la clase, con las producciones verbales y escritas que presenta. Cuando genera propuestas al tema de la clase.
8	No hay muchas evidencias. Pero sin duda, el interés, la participación y la toma ordenada de apuntes.
9	Capacidad de interactuar con los otros, en el compartir sus implementos, en sus relatos, en sus dibujos, en sus juegos. En general, en todas las actividades que desarrolla.
10	En su participación activa, cuando es capaz de explicar a otros lo comprendido por él, cuando demuestra a partir de sus análisis la comprensión del propósito frente a la actividad y ayuda a construir conocimiento.
11	En el trabajo individual, con sus pares, con el grupo, participación y respeto por las distintas actividades
12	Sus avances, su comprensión, sus actitudes, sus habilidades.
13	En preguntas y opiniones, interés por las temáticas y actividades, participación activa al proponer y desarrollar actividades
14	El trabajo que elabora el estudiante dentro y fuera de ella, en la participación, en la disposición y seguimiento que el maestro puede hacerle para cooperar con el proceso.
15	Interés, participación, motivación
16	En la dinámica propia de cada uno, sus preguntas, presentación de sus trabajos, compromiso, nivel lector, nivel de comprensión de lectura, grado de dificultad en las evaluaciones.

5. Si tuviera que elegir entre hablar, escribir, leer en la mayor parte del tiempo de su clase, ¿Qué elegiría y por qué?

SUJETO	RESPUESTA
1	Escribir porque es un proceso exigente
2	Hablar porque permite discutir con los niños lo que les gusta, sus motivaciones, lo que leen, es la primera herramienta de comunicación y la más importante
3	Hablar porque es más cálido
4	No elijo una sola. Inicialmente hablar, pero la lectura y la escritura enriquecen el discurso
5	Escribir es un acto interno que requiere cohesión entre las ideas y claridad de conceptos.
6	La oralidad tiene un enorme peso. El hombre expresa mediante la palabra y los gestos permanentemente, sus necesidades, ideas y comparte pensamientos. Escribir y leer son procesos más complejos que deben generarse a partir de necesidades específicas
7	Hablar . Me gusta narrar historias e intercambiar opiniones, pienso que la oralidad se ha perdido un poco
8	Hablar . Porque permite construir el conocimiento conjuntamente
9	Hablar . Porque considero que llego a través de la palabra a mis estudiantes, explico facilidad y logro transmitir lo que deseo. Además tengo gran capacidad para modular la voz, esto lo considero de gran ayuda pedagógica.
10	Hablar . Porque es la forma más inmediata en la que puedo hallar un interlocutor que responda a mis necesidades comunicativas
11	Hablar . Mi trabajo tiene más relación con el lenguaje tanto corporal como vocal. Claro que eso no quiere decir que dejemos de lado las otras dos, pues las tres hacen un todo.
12	Prefiero elegir un equilibrio entre las tres. Creo que escribir sobre lo que se lee e incentivar el leer acerca de lo que escribe, pueden ser buenos referentes hacia el fortalecimiento de un hablar más reflexivo, sólido y permanente. Agregaría además el escuchar y el cantar como parte de las vivencias de la clase y patrimonio de la formación de nuevas sensibilidades.
13	Hablar . Porque mis estudiantes se enriquecen con mis experiencias
14	Hablar . Porque se me facilita y me puedo apersonar del tema. Obviamente si se ha

	preparado con antelación
15	Hablar y escribir. Porque mi clase es básicamente práctica y el hablar y escribir lo que uno hace es básico para la actividad.
16	Hablar . Pues considero que es la mejor alternativa para expresar vivencias, conceptos, establecimiento de relaciones, entre otras. Así mismo se presenta la posibilidad de conocer las experiencias de los estudiantes, dando lugar a una retroalimentación constante.

6. ¿Existe un profesor significativo en su vida de estudiante?

SUJETO	RESPUESTA
1	Sí. Por la exigencia, la tolerancia y la sensatez
2	Si. Por su amor al arte y la literatura, su capacidad de transmitir su saber, de interactuar con sus estudiantes y estimular la capacidad de análisis, síntesis, desarrollar el pensamiento
3	Sí. Porque siempre me hablaba con atención y dedicación
4	Si. Porque estimuló permanentemente la lectura y la confrontación de ideas, el trabajo riguroso y la evaluación continua
5	Sí. Por el acercamiento a la parte real de los experimentos
6	Sí. Determinó aspectos importantes en mi vida como guía, orientadora. Valoró aspectos positivos de mi personalidad, creyó en mí.
7	Sí. Mi profesora de español me influenció mucho, pues yo quería ser como ella en lo profesional
8	Si. Por su compañía, trato afectuoso y orientación. Sabía medir la equivocación y dar consejo oportuno
9	Si. A través de sus talleres de Historia del Arte y Literatura Universal me hizo interesar en esos temas y me siento apasionada por ellos. Disfruto del arte.
10	Si. Siempre me escuchaba y atendía todas mis inquietudes, era una persona que poseía muchos conocimientos.
11	Si. Dos profesoras que me orientaron en mis primeros años de primaria, no sólo en lo académico sino en la formación de valores y como ser humano. Eran muy estrictas, pero su buen ejemplo y cariño, me han permitido recordarlas para siempre
12	Si. Mi profesor de Filosofía. Fue el profesor más joven que tuve y el que daba un trato cálido y cercano a sus estudiantes, a la vez serio y reflexivo. Aún lo recuerdo.
13	Si. Tuvimos una experiencia enriquecedora que me ha ayudado mucho en mi vida laboral
14	Si. Porque en el bachillerato mi profesora de Educación Física y danzas, porque aprendí mucho de baile y deporte, pero sobre todo en un problema que tuve, me defendió y valoro como personita en formación.
15	Si. Porque marco en mí el gusto por el arte, por medio de ésta la persona es más sociable, adquiere sensibilidad. Aprendí que todas las personas tienen siempre algo que enseñar, para mí fue muy importante porque cada día alguien me enseña algo nuevo.
16	Si. Mi maestro de Biología, porque muestra un dominio disciplinar y esto le permite desenvolverse y hacer uso de diversas estrategias didácticas para el abordaje de temáticas específicas.

7. ¿Qué lo(a) llevó a tomar la decisión de ser docente?

SUJETO	RESPUESTA
1	Contexto en el que me formé, participar en el cambio de pensamiento y acción social
2	El poder compartir saberes, motivar descubrimientos, resolver dudas, encontrar respuestas. Sobre todo estar con los niños y acompañarlos en su proceso de aprendizaje
3	Pensé ser más activa en el cambio del mundo
4	Desde muy joven me vinculé a la actividad docente y fue definitivo a la hora de escoger el destino profesional
5	Cambiar y apoyar a la sociedad en procesos de construcción en el niño, para estimular las mentes a pensar y crear cosas que sirvan para el país. Se trata de hacer la tarea de enseñar para aplicar.
6	Soy una persona que requiere de los otros. Mi profesión es una oportunidad de interactuar con niños y jóvenes, sentir que a través de ellos contribuyó a intentar construir un mundo mejor. Creo que influir sobre otro ser humano es trascendente, la docencia mirada desde este punto de vista, se hace significativa.
7	Siempre estuve seguro de enseñar a otros y ser una especie de estudiante perpetuo
8	Inicialmente quería ser Ingeniero Químico y no pasé en la UN, entonces me presente a Licenciatura en Química y Biología, allí descubrí mi vocación y me quedé
9	El contacto y la experiencia de gran parte de mi familia con la educación. Además el aprecio e interés por los niños me condujo a aprender sobre su desarrollo y psicología.
10	Fue una selección algo circunstancial, ya que eran pocas las condiciones y opciones que tenía. Otro tanto, porque estaba muy cercana a la profesión docente a través de mi padre, y decidí asumir el reto con todas las responsabilidades que ello implica.
11	Mi padre era docente, y yo le colaboraba mucho con su trabajo. En mi experiencia profesional trabajé de corazón para dejar huella como lo hicieron mis anteriores maestros.
12	Realmente no sabía a que carrera presentarme. Elegí la pedagogía musical por la música, sin creer tampoco que tenía un talento especial. Hoy estoy convencida de mi trabajo y creo que ser maestra me ha ayudado en la búsqueda de tratar de ser un mejor ser humano.
13	"Mi alfabetización en grado 11° y toda mi familia es docente"
14	Desde Pequeña era uno de mis juegos preferidos. Con el tiempo empecé a trabajar con recreación con niños y siempre se me facilitó enseñar.
15	Desde muy chica siempre jugaba con mis muñecas y les enseñaba cosas, hacia un salón de clases y empezaba a contarles historias, después lo hacía con mis hermanos y luego en el colegio. Definitivamente me gusta que otras personas conozcan y apropien lo que yo quiero: La danza.
16	La posibilidad de compartir experiencias a partir del conocimiento constante de una disciplina.

