



# ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JALISCO



## CUADERNO DE INVESTIGACIÓN NÚMERO 1

### ACOMPañAMIENTO REFLEXIVO. PRÁCTICAS DOCENTES DE UN ESTUDIANTE DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JALISCO

#### AUTORES

Víctor Manuel Ponce Grima  
Rosa Araceli Sánchez Robles  
Joel Tostado de la Mora

Enero 2013

## AUTORIDADES DE LA ENSJ

Víctor Manuel de la Torre Espinoza,  
Director de la ENSJ

Alfonso López y Herrera Galván,  
Subdirector Académico

Héctor Yeme Yeme, Coordinador de  
Docencia

## COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

Víctor Manuel Ponce Grima  
Coordinador de Investigación

Clara Campos Arciniega  
María del Carmen Fernández Neri  
Gregorio Razura Villegas  
Rosa Araceli Sánchez Robles  
María Rodríguez García  
Beatriz Elena García Fernández

## CONSEJO EDITORIAL

Dr. Víctor Manuel Ponce Grima	Escuela	Normal Superior de Jalisco -SEJ
Dr. Luis Felipe Gómez		Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
Dr. Horacio Ademar Ferreyra		Universidad Católica de Córdoba-Argentina
Dra. María Bertha Fortoul Olliver		Universidad la Salle, México
Dra. Martha Vergara Fregoso		Universidad de Guadalajara
Dra. Ma. del Socorro Ramírez Vallejo		Directora de la División de Estudios de Posgrado. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
Dra. Ana Cecilia Valencia Aguirre		Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Guadalajara
Dra. Gabriela Flores Talavera		Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio-ITEC
Mtro. Miguel Ángel Pérez Reynoso		Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Guadalajara
Mtro. Jorge Antonio Alfaro Rivera		Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
Mtro. José Luis Martínez Rosas		Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

### Corrección de Estilo y Diseño

Dra. Beatriz Elena García Fernández

**ISBN 978-607-96125-1-1**

## Presentación

Me complace presentar este primer número de los Cuadernos de investigación “Formación y Secundaria y Escuela Secundaria”. Nuestro proyecto pretende consolidarla como una revista electrónica internacional que se pone en manos de los investigadores nacionales e internacionales para producir conocimiento científico y relevante que oriente las políticas y las acciones para la mejora educativa, en dos campos emergentes: la formación de educadores y la escuela secundaria.

La vocación de la Escuela Normal Superior de Jalisco es formar profesores altamente competentes para la escuela secundaria; nos obliga a redoblar el esfuerzo práctico profesional, pero también a animar nuevos conocimientos, tanto en los procesos de formación de los futuros docentes, como de la propia educación secundaria, eje y destino del quehacer de las instituciones orientadas a la formación de nuevos profesores para este complejo nivel educativo. Esta vocación sólo puede cobrar sentido a través del diálogo con los investigadores y los agentes educativos de diversas latitudes, comprometidos por la educación.

Si bien, *formación y escuela secundaria* son dos campos diferentes, su conjugación es indispensable para cumplir los propósitos a los que nos hemos comprometido. Por un lado, es necesario indagar mucho más en los procesos de formación que se practican en las escuelas normales y en las universidades, tanto en el contexto de la cotidianidad, como en el ámbito de la innovación y la implementación de nuevos modelos que garanticen la preparación de mejores profesionales para la escuela secundaria. Por otro lado, necesitamos conocer más a la escuela secundaria, a los agentes centrales que la componen (adolescentes, profesores y directivos), a los dispositivos organizativos institucionales que condicionan sus interacciones en su vida cotidiana, a la diversidad tanto escolar como de las prácticas de enseñanza, pero sobre todo necesitamos conocer las potencialidades y los efectos educacionales en los adolescentes estudiantes que se enfrentan a nuevas experiencias convulsionadas por los contextos sociales actuales en los que se desenvuelven.

La dinámica informacional y la expansión del nuevo capitalismo global están modificando y deteriorando las estructuras sociales y familiares. Esos cambios nos obligan a adecuar nuestras concepciones y prácticas educacionales. Por eso, es de suma importancia la apertura de espacios académicos de alto nivel para la formación de profesionales

especializados en la formación para la educación secundaria. Solo con un conocimiento profundo de las complejas y diversas condiciones a las que se enfrentan los docentes en formación, podremos imaginar y practicar estrategias más pertinentes para prepararles mejor.

Finalmente, es importante enfatizar que se ponen a disposición de los docentes de la Escuela Normal Superior de Jalisco, investigadores nacionales e internacionales y otros actores interesados, los cuadernos de investigación “Formación y Escuela Secundaria”, para que cuenten con un espacio en el que publiquen sus producciones. El proyecto pretende poner a su disposición estos documentos académicos y de investigación de manera virtual, para animar el diálogo y el debate nacional e internacional.

Víctor Manuel de la Torre Espinoza  
Director de la ENSJ

Acompañamiento reflexivo. Prácticas docentes de un estudiante de  
la Escuela Normal Superior de Jalisco

Víctor Manuel Ponce Grima  
Araceli Sánchez Robles  
Joel Tostado



## Tabla de contenido

---

.....	7
<b>Introducción</b> .....	7
<b>Capítulo I. Discusiones teóricas sobre la práctica, acción y reflexividad</b> .....	9
Para qué el análisis y la reflexión de la práctica .....	9
La práctica de enseñanza.....	10
Acción y reflexividad .....	12
La práctica, pensar y saber hacer.....	15
Reflexividad e interpretación o hermenéutica .....	21
Procedimiento metodológico. De lo observable a la subjetividad de Joel.....	23
<b>Capítulo 2. Acompañamiento a Joel.La primera jornada</b> .....	25
Planeación de la primera jornada o Motivos-para .....	25
Acciones de la primera jornada. Motivos por-que .....	28
Reflexiones globales .....	38
Reflexiones valorativas .....	39
Conclusiones finales de la primera jornada.....	43
<b>3. Segunda jornada de OPD</b> .....	45
Planeación de la segunda jornada o Motivos-para .....	45
Actividades de la segunda jornada .....	48
Reflexión final de Joel sobre la segunda jornada .....	66
Conclusiones. Reflexiones de ambas jornadas .....	71
Referencias .....	73

## Introducción

---



El presente documento pretende explicar al lector el procedimiento, los recursos teóricos y metodológicos que los investigadores Víctor Manuel Ponce Grima y Araceli Sánchez Robles, integrantes del equipo de investigación de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) realizaron para acompañar en las Jornadas de Observación y Práctica Docente, a un estudiante Joel Tostado, de tercer semestre de la especialidad de Geografía de la ENSJ.

Uno de los propósitos del Programa de Observación y Práctica Docente I del tercer semestre (2002: 14), señala que al concluir las actividades propuestas se espera que los estudiantes normalistas: “Desarrollen la capacidad para aprender de las experiencias obtenidas al tratar contenidos de enseñanza con grupos escolares de educación secundaria y para proponer nuevos retos a través del análisis de la observación y la práctica”. Para el cumplimiento de este programa, se prevé que los estudiantes de la normal realicen dos jornadas.

La primera, se realizó en el mes de abril y la segunda, en mayo de 2012. Cada una se desarrolló durante una semana. En esta actividad, los estudiantes realizan su práctica con el acompañamiento de algún docente de la ENSJ. La intención de esta actividad es el orientar al estudiante para retroalimentar las prácticas realizadas.

Cabe resaltar que Joel Tostado es tanto actor principal como coautor de este artículo. Este demostró profesionalismo y madurez al permitir que el equipo de investigación de la ENSJ indagara su práctica realizada durante las jornadas. El contenido del cuaderno presenta algunas reflexiones a las que él llegó, como resultado de los procesos de retroalimentación de los maestros acompañantes.

Los autores del presente trabajo recibieron apoyo en la revisión y sugerencias al presente documento de algunos colegas de la ENSJ, particularmente conviene agradecer a la Dra. Beatriz Elena García Fernández, Mtra. María del Carmen Fernández Neri, Mtra. Clara Campos Arciniega, al Dr. Gregorio Razura y al Maestro Héctor Yeme Yeme, Coordinador Académico de la ENSJ. Sus observaciones y comentarios, contribuyeron a mejorar el estilo y los contenidos de esta obra.

Se presentan primero los posicionamientos teóricos, indispensables para comprender los enfoques y las perspectivas desde donde se realiza el acompañamiento reflexivo a la práctica de Joel. Luego se presentan los procedimientos metodológicos y el análisis del trabajo docente del estudiante.

Este producto es parte de un proyecto de investigación más amplio, relacionado con los procesos de acompañamiento reflexivo que se pueden realizar en favor de los estudiantes de la ENSJ. Se comparte a la comunidad educativa, para debatir lo realizado y lo encontrado, pero también, para invitar a otros colegas a proponer otras alternativas que enriquezcan el trabajo de formación de nuevos profesores que realizan los docentes de cualquier institución.



## Capítulo I. Discusiones teóricas sobre la práctica, acción y reflexividad

Los signos humanos, es decir, las palabras de la lengua, no son simples asociaciones, no relacionan directamente un sonido con una cosa, sino que pasan por intermedio del sentido, que es una realidad intersubjetiva (Todorov, 1987:34)

El presente capítulo expone los supuestos teóricos que subyacen al estudio de la práctica de un alumno normalista y que orientaron el acompañamiento de los futuros docentes para lograr generar prácticas reflexivas. Los conceptos y las teorías que se comparten tienden a generar la reflexión y la reflexividad en los estudiantes.

### *Para qué el análisis y la reflexión de la práctica*

El Plan y programas de estudio de la formación de profesores normalistas (1999) integra una línea central denominada “Acercamiento a la Práctica Docente” que durante los primeros semestres pretende lograr que el estudiante “observe” en las instituciones educativas, el contexto, los procesos organizacionales, el tipo de gestión, pero sobre todo, las prácticas de enseñanza de los profesores de educación secundaria en la asignatura específica de su formación inicial.

A partir del tercer semestre los estudiantes tienen oportunidad de realizar prácticas de enseñanza y conforme avanzan en la carrera, éstas son cada vez más intensas por aludirse “al aprendizaje situado”. Aunado a lo anterior, es requisito de la propia formación, que se presenten a sus jornadas con la planeación de clase elaborada para cada sesión, validada por el maestro titular de la línea de acercamiento. Posteriormente el “tutor”, es decir, el profesor de la escuela secundaria, los recibe, realiza sus observaciones y recomendaciones a la práctica del futuro docente con la finalidad de que éste las considere en las siguientes planeaciones de clase. Al integrarse al grupo dentro de la ENSJ, el estudiante podrá realizar una triangulación entre lo planeado, las observaciones del tutor y las que el maestro acompañante realice durante las jornadas.

Se busca que con el acercamiento a la práctica real, el estudiante normalista logre apropiarse y poner en juego sus competencias docentes como lo señala el perfil de egreso, al atender grupos de adolescentes, de distintos grados, vinculados a su especialidad. En el caso específico de Joel Tostado estudiante de la especialidad de Geografía, colaborador de la investigación, se cuenta con evidencias documentadas sobre su actuar docente. Lo anterior, son insumos para analizar su desempeño y buscar que el alumno genere procesos reflexivos que contribuyan a su desarrollo profesional.

Una estrategia implementada en la ENSJ consiste en brindar acompañamiento a los estudiantes durante su práctica en la escuela secundaria. El programa de estudios plantea que tanto el docente de la asignatura de “Acercamiento a la Práctica” como otro profesor auxiliar, ayuden al estudiante en la preparación, desarrollo y análisis de la experiencia obtenida durante la jornada en la escuela secundaria.

Cabe resaltar que el acompañamiento de los profesores de acercamiento a la práctica de los estudiantes en formación durante las jornadas de Observación y Práctica Docente (OPD), son fundamentales para identificar en los estudiantes áreas de oportunidad en aspectos como: el dominio de contenidos, las estrategias de enseñanza y de participación activa del alumnado de secundaria en el logro efectivo de los aprendizajes esperados.

Es importante destacar que, al menos en el caso de la ENSJ, existen pocos trabajos de investigación que documenten y analicen las prácticas de los estudiantes normalistas y que en su contenido den cuenta del proceso de seguimiento y acompañamiento reflexivo a los futuros docentes. Es lo anterior, el propósito del presente ejercicio. Se pretende dejar una evidencia clara en torno al proceso de acompañamiento en el que se le orienta al alumno a la reflexión, para que se conozcan y analicen los resultados, se planteen sugerencias o críticas y se prevean otras estrategias y modelos de análisis, que permitan lograr cambios significativos en las prácticas de profesionalización de los futuros docentes.

### *La práctica de enseñanza*

---

Resulta importante señalar la diversidad de concepciones que existen entre la comunidad académica con respecto a la conceptualización de “práctica”, de tal forma que en los procesos de formación se confunden las acepciones en torno a la misma. Por ejemplo, es común que se afirme que los estudiantes van a observar la enseñanza en situaciones reales en las escuelas secundarias. Como se mostrará más adelante, en realidad, la práctica no es del todo observable (Ricoeur, 1995; Sacristán 1998; Ponce 2009). Puede

referirse a lo que hacemos o a la experiencia que se adquiere haciendo. En el medio académico suele utilizarse el término de praxis (Carr, 1996). También se suele adjetivar y hacer referencia al ámbito social, histórico o cultural (Giddens, 1995; Kincheloe, 2001; Mainer, 2001).

La gran paradoja del concepto de *práctica* es que trata un tema central para las instituciones formadoras, e incluso, para los posgrados educativos profesionalizantes. Es un término del que poco se sabe (Torres, 2009), sin embargo, este poco saber se debe a su complejidad. El indagar o reflexionar sobre la práctica implica reconocer que están imbricados asuntos actorales, institucionales, históricos, contextuales, lingüísticos y de la interpretación de la intersubjetividad.

Para el presente trabajo, se entenderá por *práctica*: *el conjunto de actividades que lleva a cabo el profesor en servicio o en formación, en donde pone en juego sus creencias, intenciones, valores y otros elementos subjetivos*. Este concepto tiene al menos dos componentes, la actividad (observable) y la intersubjetividad que el actor pone en juego en su práctica.

Así pues, el término de “Observar la práctica” es ambiguo y está mal empleado. Lo que vemos y se puede registrar a propósito de la observación, es lo que el sujeto hace y dice en un tiempo y un espacio determinado. Lo que no se puede ver, es el conjunto de elementos subjetivos que el sujeto pone en juego los cuales pueden referirse a las intenciones, las creencias o saberes y valores que son de naturaleza no observable, pero sí describible e interpretable (Ponce 2009; Ricoeur, 2002).

A pesar de que desde hace dos siglos se ha reconocido que la subjetividad es un componente fundamental para comprender las tramas de la vida social, como la enseñanza, suele considerarse como algo negativo. Cuando en realidad ésta y la interacción intersubjetiva son las que orientan la práctica o lo que hacemos, y es por tanto, el componente central de la investigación y la reflexividad de la actuación docente.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Esta posición es incorporada en el debate Alemán del siglo XIX, en torno a la diferencia entre explicar (para las ciencias naturales) y la comprensión para las ciencias sociales. Comprender significa reconocer las razones subjetivas, o intencionales en el caso de Weber.

Autores diversos utilizan al concepto de acción, como una categoría analítica para abordar la práctica educativa (Ponce, 2009; Bertely, 2000). En este sentido, puede entenderse que esta, la constituye un conjunto de acciones articuladas por ciertas reglas o razones en el marco del actor o de la colectividad (Bazdresch, 2000).

La acción hace pues referencia a los acontecimientos que desencadena un actor impulsado con el propósito de lograr cierta intención. En el análisis de la práctica se descomponen algunas, y en conjunto, integran una lógica que las articula. Cada acción lo es en tanto se le atribuya una intención o propósito. Por ejemplo: el nombrar lista, el preguntar a los alumnos acerca de lo que saben de cierto tema, el dar una instrucción, o dejar tarea, son acciones solo cuando se le atribuya una intención.

Autores como Giddens (1995) o Gimeno Sacristán (1999) distinguen tres componentes de la acción: dinámica, cognitiva y práctica. El primero hace referencia a las intenciones y valores que son el motor que da inicio a la acción; el segundo está constituido por el conjunto de conocimientos, saberes o creencias que el actor pone en juego durante la acción; y, el tercero se refiere al saber hacer, de carácter procedimental y automático, el cual no es traducible directamente en conocimiento discursivo.

Existen teorías que refieren a la acción vinculada a la capacidad del actor para imponerse contra las restricciones estructurales de la sociedad (Schütz, 1993; Heritage, 1990). Específicamente Giddens (1995) la sitúa en el ámbito de la dualidad de la estructura social, que al mismo tiempo que constriñe la libertad del actor, le otorga el poder para tomar decisiones y conducirse al margen a pesar de las restricciones existentes. A través de la acción se reproducen las reglas y las condiciones que la sociedad impone, pero también ocurre la creatividad y cierto margen de libertad que la *Etnometodología* reconoce a los actores, que son capaces de obtener sus propósitos personales, al margen de las reglas del sistema (Heritage, 1990).

De acuerdo con Giddens (1995) la acción tiene algunas propiedades. Como la tendencia a la rutina, esto es, a la automatización respecto de las formas cómo reacciona el actor frente a determinadas exigencias en el trabajo cotidiano. Lo anterior, reduce el nivel de conciencia que posee quien actúa, por lo que es importante poner más atención en los asuntos inesperados e inciertos que ocurren. A través de las rutinas, se pierde la conciencia de la acción, más sin embargo, conserva su racionalidad, es decir, que si el

actor no es capaz de explicar las razones o motivos de la actuación no significa necesariamente que es irracional.

Siguiendo la idea anterior, la reflexión de la acción ya ocurrida, en la práctica, significa volver a la conciencia lo que se ha vuelto rutina, esto es, volver a develar las razones de la actuación, explicar por qué se hacen de cierto modo las cosas, aunque no estén vivas en la conciencia alerta, durante la planeación o en el curso de la acción misma.

Es importante señalar que la reflexión de la acción como estrategia para la formación profesional no es nueva. Schön (1998) conformó algunos de sus principios señalados atrás desde hace algunas décadas. Se emplea para poder convertir el saber hacer, en un conocimiento declarativo, en conciencia discursiva.

El práctico profesional domina no solo saberes especializados, sino sobre todo, un saber hacer, el cual no es fácil de reconocer ni de ser traducido en teorías organizadas declarativas de conocimientos. Se trata de un saber tácito, rutinario, que se conserva y se transmite a través del contacto y la comunicación de los profesionales en la actuación cotidiana, el cual no se transmite en los centros de formación profesional sino, durante la experiencia práctica en el desempeño de la profesión.

Son los saberes, las creencias, el saber hacer, los valores y actitudes, los elementos centrales que conforman la trama de la práctica educativa, misma que en los procesos reflexivos conviene traer a la conciencia discursiva a la que ya se ha hecho alusión para introducirla en la formación de los nuevos profesores.

Por último, al estudiante debe de orientársele a reconocer tanto el saber como el saber hacer o sabiduría práctica, esto inserto en la práctica de los profesores a los que van a “observar”, así como de su propia práctica.

El apoyo reflexivo del profesor en favor del estudiante puede ocurrir antes, durante y después de la acción. Sin embargo es más potente antes y después de la acción. La práctica reflexiva es bastante limitada durante la acción pues esta es fugaz, inmediata y limitada.

La reflexión antes de la acción se despliega en las actividades de planeación de la clase. La ayuda estaría orientada para que prevea las actividades que van a desarrollar durante la clase, considerando diversos elementos como los contenidos de la enseñanza, los

objetivos a desarrollar, las estrategias o actividades diseñadas congruentes con los propósitos, el plan de estudio y los intereses de los adolescentes, por mencionar algunos.

Las actividades reflexivas dirigidas al desarrollo de la conciencia post actoral, o después de la acción, son las de mayor relevancia. Estas permiten al profesor en servicio y en formación, analizar con detenimiento los acontecimientos en los que fue envuelto en el curso de las acciones dispuestas por él, por los estudiantes y otros actores que en el proceso resultaron implicados. Deberán centrarse no sólo en lo dicho y hecho, sino sobre todo en las razones de sus actuaciones, las cuales se constituyen en intenciones o motivos, creencias o saberes, así como en dilemas morales o de valor que orientan lo que se hizo. La reflexión de la práctica puede ayudar a ampliar la conciencia en cada uno de sus componentes.

Dreher (2012: 100) recoge de Alfred Schütz la distinción de los motivos-para de los motivos-porque:

La planificación de una acción a realizarse en el futuro funciona con base en una reflexividad específica, el sujeto imagina un proyecto como completado en el tiempo futuro perfecto. El punto a alcanzar es aquello realizado luego de la acción, ese proyecto establece el '**motivo para**' de la propia acción... En oposición a esto, se encuentran los '**motivos-porque**'... los cuales se basan en las convicciones resultantes de las circunstancias sociohistóricas en las que se desarrolla el actor individual...

El estudiante de la normal elabora un plan de clase o una proyección de un futuro idealizado o motivos-para, en términos de Shutz. Sin embargo en el curso de la acción pone en juego los motivos-porque, en donde integra su acervo de conocimientos adquiridos a través de su experiencia personal, le son útiles para resolver la multiplicidad de situaciones conflictivas que le imponen las circunstancias particulares, inesperadas e imprevistas en el contacto intersubjetivo con los alumnos de la escuela secundaria.

Jochen Dreher advierte que el no distinguir estos motivos-para de los motivos-porque ocasiona "malentendidos relacionados con la interpretación de la acción", pues se suele creer "que el resultado de un acto coincide con su motivo, sin reflexionar en los 'motivos-para' del actor, los cuales, a causa de eventos no planeados e imprevistos, pueden haber conducido a resultados diferentes de aquellos intencionados" (2012: 100).

Finalmente, conviene advertir la necesidad de seguir cierto orden en el proceso de la reflexividad. De acuerdo con las sugerencias de Ricoeur (2002) o de Ponce (2009): son cuatro momentos o niveles reflexivos: el primero es el nivel descriptivo de las acciones (acontecimientos, motivos y razones de actuación); el segundo es el narrativo (visualizar el conjunto de las acciones); el tercer nivel es el valorativo (juicio de valor acerca de la

pertinencia y eficacia de sus acciones, de acuerdo con ciertos criterios de valoración de la profesión); y, el cuarto nivel es el compromiso por la mejora o la intervención de las acciones y la práctica (o la deliberación acerca de qué, cómo y por qué puedo y debo mejorar).

Así pues, en el acompañamiento a la práctica de Joel, se siguieron estos momentos. El primero, se centró en preguntas reflexivas para que el estudiante, describiera lo que hizo y dijo (a través de registros), así como en las razones de sus actuaciones (entrevista

reflexiva); en el segundo, se trataron de identificar las claves de la totalidad de su práctica; en el tercero se plantearon preguntas reflexivas acerca de la pertinencia y la eficacia de la práctica; y, hasta el final de este proceso se le cuestionó acerca de lo que puede mejorar.



### *La práctica, pensar y saber hacer*

Torres (2009) coincide en lo expuesto atrás, afirma que la práctica no es reductible a hacer algo, sino que posee condiciones y sentidos simbólicos, históricos y sociales. Considera que en ella, se asientan siglos de formas de hacer, de saber hacer y de pensar, que se revelan a través de los dispositivos utilizados principalmente para su conservación y menos para el cambio (Ponce, 2009).

Los estudiosos de la práctica y su reflexión suelen remitirse a Donald Schön (1998), quien reconoce la importancia del conocimiento práctico del docente, en el cual se integran el pensamiento, la teoría y la acción. Advierte la existencia de la crisis de las profesiones del siglo XX porque no pueden dar cuenta de diversos procesos centrales de su actividad, debido a la racionalidad técnica en la que está imbuida. Desde este enfoque “la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales” mediante la aplicación de una teoría científica y de ciertos recursos técnicos (Ídem, 1998: 31), es decir, aplica una racionalidad deductiva, pues deriva las soluciones de problemas particulares a partir de un conjunto limitado de postulados generales.

Por su parte, la racionalidad técnica, herencia del positivismo fue una poderosa doctrina filosófica que arraigó en el siglo XIX (36-7). Para la formación del educador del siglo pasado, primero se promueve la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia básica y hasta después, se forman las destrezas para su aplicación “práctica” a los problemas del mundo (36).

El autor citado previó los cambios que han orientado la formación de los nuevos profesionales desde finales del siglo XX. Reconoció que desde las décadas de los sesenta diversos círculos de profesionales están cada vez más conscientes de los defectos y las limitaciones existentes. Esta crisis de legitimidad fue calificada como el “fracaso para vivir con arreglo a sus propias normas, como por la percibida incapacidad para ayudar a la sociedad a lograr sus objetivos y solucionar problemas” (Ídem., 1998: 47).

Los fundamentos epistemológicos de la racionalidad técnica positivista fueron objetados debido al reconocimiento de que la práctica profesional está inserta en la incertidumbre, la falsa “unicidad” científica, la inestabilidad y el conflicto de valores. En la actualidad se reconoce la naturaleza del conocimiento originado desde y sobre la acción, la cual asume la inestabilidad, el conflicto y la incertidumbre.

El conocimiento profesional es tácito, como ya se mencionó con anterioridad, sin embargo la actuación cotidiana depende de cuestiones como la inestabilidad, la incertidumbre, y las condiciones complejas y situadas de las acciones que se generan en la práctica.

El conocimiento tácito es tanto saber (know what), cómo saber desde la acción (know how). Consisten en reglas o planes y conocimientos que se consideran antes y durante la acción; se trata de conocimientos sobre los cuales poco se puede decir discursivamente (Schön, 1998: 57-60) como se aprecia a continuación:

1. Hay acciones, reconocimiento o juicios, que sabemos cómo llevar a cabo de manera espontánea; no tenemos que pensar en ellas previamente o durante su ejecución.
2. A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer esas cosas; simplemente nos encontramos haciéndolas.
3. En algunos casos fuimos conscientes, pero más tarde fueron internalizadas en la acción. En otros casos, podemos no haber sido nunca conscientes de ellas. No obstante, en ambos somos incapaces de describir el saber que nuestra acción revela.

El saber desde la práctica es situado, tácito, espontáneo y automático. Por eso, ese conocimiento se revela a través de la reflexión desde la acción. No es posible traducirlo como conciencia discursiva, pues la reflexión durante la misma es bastante limitada (Gimeno, 1998).

Por el contrario, la reflexión o conciencia discursiva sobre la acción, permite develar las condiciones complejas, plenas de incertidumbre que se manifiestan en los conflictos de valor que ocurren al tomar determinada decisión en cada actuación. Dicha conciencia reflexiva del profesional contribuye a aprender y a mejorar. “A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada...” (Schön, 1998: 66).

Las cualidades del profesional reflexivo desde y sobre su práctica, permiten enriquecer el conocimiento profesional teórico-práctico (Schön, 1998: 67) en el cual:

... los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta... Sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta... sobre los sentimientos respecto a una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera como ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio.

La reflexión de la práctica profesional permite no sólo agregar nuevos conocimientos, sino además, busca la mejora y la innovación. Por eso este autor propone una nueva agencia, la del investigador en contextos prácticos, cuya tarea es la reflexión desde y sobre la acción. Pero eso es posible sólo si se desarrolla una epistemología de la práctica, que supere la racionalidad técnica de la profesión, que incorpore la indagación reflexiva, desde la acción, y que sea metodológicamente rigurosa, capaz de vincular el arte de la práctica, con la incertidumbre y la investigación del científico (Ídem, 1998: 66-73).

También para Torres (2009) la práctica significa saber hacer y se manifiesta a través de dos formas de experiencia, la directa y la reflexiva. La primera es fáctica e irreflexiva, la segunda es discursiva. El gran problema de la indagación y la comprensión de la actuación en la enseñanza, consiste precisamente en cómo pasar del plano fáctico al discursivo, o cómo pasar de lo que se dice y se hace en un momento dado, a la comprensión del sentido simbólico y subjetivo de los actores. El paso por estos planos implica el desarrollo de habilidades observacionales, lingüísticas y de interpretación.

Las capacidades de observación y de escucha, permiten recoger los acontecimientos, es decir, el hacer y el decir de los actores. Posteriormente entran en juego las habilidades discursivas o narrativas, que no son posibles sin que se comprenda el valor del conocimiento práctico de los docentes (Schön, 2002). Como lo refiere Torres (2009) lo importante es valorar el capital que se acumula a partir de la experiencia y las acciones de

la persona como estudiante y como enseñante. Coincide con la propuesta de Schön (2002), de que el conocimiento práctico no es reductible a la racionalidad del discurso lógico, sino que remite a la astucia situada del docente en el contexto de su actuación. Ese conocimiento trata de adecuar fines y medios a las circunstancias cambiantes e inciertas en las que se ve impelido el actor.

El objeto de la investigación reflexiva reside en capturar la naturaleza de las decisiones, en el conocimiento práctico y en las que se toman en cada situación, y que escapa, por lo común, a la conciencia plena del actor. Por ello, a los docentes (o a cualquier profesional) le es complicado explicar las razones de sus acciones.

### *Análisis de la interacción discursiva en el aula*

---

Los profesores en formación desarrollan diversos estilos de interacción en las aulas donde practican; el análisis para su estudio constituye el objeto de indagación y reflexión. La interacción es tan sólo una forma particular de análisis del discurso. Se ha utilizado para la comprensión de las interacciones comunicativas que se establecen dentro del aula (Mercer, 1991). Su desarrollo ha demandado la construcción de teorías y metodologías específicas y especializadas. Estos estudios son recientes, tienen apenas dos décadas (Cubero, 2005).

Para el análisis de la conversación en el interior de las aulas de clases se emplea una metodología naturalista que involucra la observación de los contextos naturales, excluyendo los mecanismos de control experimental. El habla de docentes y estudiantes es indagado por diversas disciplinas como la lingüística, la sociolingüística, la *etnometodología*, la etnografía de la comunicación o la antropología educacional. Cada una de éstas disciplinas aporta, tanto aspectos teóricos como metodológicos (Cubero, 2005).

Los trabajos de Derek Edwards y Neil Mercer analizan la forma en que el conocimiento se construye socialmente en el aula, es decir, en la interacción entre el profesor y sus alumnos. El método de análisis del discurso empleado consiste en la grabación, transcripción y el análisis cualitativo de las secuencias contextuales. Ambos coinciden en que la cognición humana es intersubjetiva, es comunicable y puede ser representada por formas simbólicas. El análisis del discurso en el aula, según señalan los autores, permite establecer la diferencia entre el contenido de la forma, es decir, las acciones de habla en

la interacción y las funciones educativas que se llevan a cabo a través de ellas (Edwards y Mercer, 1994).

Por su parte, Mercer (1991) examina cómo el contexto mental es *compartido* a través del análisis de la interacción, de las acciones conjuntas y de la comprensión de las *múltiples perspectivas* de los participantes. Intervenir con propiedad en las secuencias de interacción implica, ajustarse a un patrón dialógico de enunciados individuales, discretos, requeridos en un momento definido y coordinados por el profesor o de manera emergente por los propios estudiantes.

Por otro lado, Candela (1999) utiliza herramientas metodológicas cualitativas e interpretativas en el análisis del discurso y el conversacional. Estudia cómo se establecen las fuentes de conocimiento relevantes, cómo se construyen los hechos empíricos y los recursos que se emplean en el habla dentro del aula. Esta autora se interesa, además, en analizar el papel activo que tienen los alumnos en estos procesos, quienes, como se muestra en sus trabajos, utilizan su experiencia para poder participar en la dinámica del aula, al ser o no invitados para hacerlo.

Se opone a las concepciones homogéneas que parten del supuesto de que los alumnos no saben, el control total del discurso por parte de los profesores, a través de diversos recursos como las preguntas y evaluaciones. Ese control inhibe la participación libre de las ideas de los alumnos, quienes se restringen a intervenir proporcionando las respuestas esperadas por el profesor; se impide a los alumnos a proveer sus versiones alternativas del conocimiento (Candela, 1999, p. 231).

Los estudios anteriores muestran la existencia de distintas culturas dentro del aula. Desde aquellas en las que se impone sólo la autoridad y el saber del profesor o el generado a través de la participación conjunta de los alumnos y el educador. En el caso de la presente investigación los agentes participan de esta construcción, se implican en una serie de actividades planificadas, por medio de las cuales llegan a compartir significados que forman parte del saber cultural grupal.

Para esos últimos casos, en las actividades del aula, el discurso es un «instrumento privilegiado de mediación en la construcción interpersonal y social del conocimiento humano» (Coll y Onrubia, 1996:55). Es pues, éste, un instrumento que por su naturaleza semiótica, permite construir significados de forma compartida entre profesores y alumnos. Se concibe como una entidad insertada en el marco más amplio de la actividad

conjunta y orienta sus esfuerzos metodológicos, en el análisis consecuente con ese marco teórico (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1991).

Por otra parte, el foco del análisis puede ser «micro», centrado en los recursos empleados por los participantes, o «macro» cuando el foco es la organización de las actividades. Pueden involucrarse ambos niveles de análisis, pues están estrechamente conectados con las dimensiones temporal y contextual de las actividades conjuntas, pues tanto el significado, como la función del habla dependen del contexto y del momento en que éstos se producen.

Conviene tener en cuenta tres dimensiones relativas a la organización de la actividad conjunta: 1) la estructura de participación social en los intercambios comunicativos, 2) la tarea académica y 3) la intencionalidad instruccional de la actividad (Coll, Clomina, de Gispert, Maryodomo, Onrubia, Rochera y Segué, 1997; Coll y Onrubia, 1996).

La unidad básica de observación y análisis de las *secuencias didácticas* es el poder acceder tanto al proceso completo de enseñanza y aprendizaje, como a cada uno de los elementos relevantes que conforman las unidades específicas de las secuencias. Se estudian tanto los segmentos como la totalidad de la interactividad y los mensajes emitidos.

En los resultados de la investigación de los autores citados, muestran cómo al principio de las secuencias didácticas predominan los segmentos en los que se dan niveles altos de control por parte de los profesores. Al final, en cambio, se invierte el papel de los alumnos, quienes ahora controlan y se muestran más autónomos (Coll, Colomina, de Gispert, Mayordomo, Orubia, Rochera y Segué, 1997).

Se reconocen también diversos dispositivos y recursos de interacción del habla dentro de clase. En el primero, las formas de organización de la actividad conjunta, facilitan el seguimiento mutuo y permite que los participantes mantengan la referencia compartida e identifiquen fácilmente las posibles incomprendiones en la construcción de significados. En el segundo, el profesor realiza controles explícitos sobre aspectos específicos de la información que presentan a los alumnos. En el tercero incorpora los datos de cada uno cuando están realizando una tarea de forma autónoma.

El desarrollo de la investigación sobre el análisis de la interacción al interior del aula, ofrece nuevas herramientas teóricas y metodológicas para comprender las capacidades actorales de los profesores en servicio. Este modelo de formación permitirá mejorar los procesos educativos en las escuelas secundarias. Como se verá en el caso de Joel, serán de

suma importancia para llamar su atención y cobrar conciencia reflexiva de sus capacidades y de aquellos aspectos que puede mejorar.

### *Reflexividad e interpretación o hermenéutica*

---

Es necesario señalar dos supuestos que corren a lo largo de este trabajo: la reflexividad y los problemas de interpretación. Un propósito fundamental en el acompañamiento a la práctica de Joel es que puede mejorar la toma de conciencia de su práctica, a través de la reflexión en torno a lo dicho y hecho por él, además de las razones de sus actuaciones. Las actividades de acompañamiento reflexivo son demandadas por el programa de OPD de las escuelas normales, el cual se apoya en diversos autores y teorías expuestas a lo largo de este trabajo.

Por otro lado, se concuerda con las sugerencias de Ricoeur (2002) en torno al cuidado de los niveles de reflexividad. Los niveles de la reflexión deben seguir ciertas etapas: el descriptivo, el narrativo y el valorativo. En la fase descriptiva se examina cada una de las acciones en las que está implicado, en la fase narrativa se toma conciencia de la unidad o totalidad de la práctica y en la fase valorativa se juzga si las acciones cumplen determinadas reglas de la profesión.



Cada una de las etapas debe desarrollarse de manera suficiente antes de pasar a la siguiente. El mayor riesgo es juzgar o valorar la práctica (tercera etapa) o las acciones sin antes haberlas descrito de manera suficiente (primera etapa). En la investigación de Ponce (2009) se advierte cómo en muchos procesos reflexivos se pasa rápidamente a la valoración de la práctica sin el desarrollo suficiente de la reflexividad descriptiva y narrativa. El apresuramiento valorativo, además de la implementación de otros recursos inadecuados, puede impedir la reflexividad.

La etapa descriptiva implica otros subniveles reflexivos. En el primero se develan los acontecimientos significativos de las acciones y de la práctica, qué fue lo que se hizo o se dijo (saber qué). En el segundo subnivel se analizan las razones de esas actuaciones (saber

para qué y el saber por qué). Ricoeur (2002) apunta las posibilidades del análisis discreto de las acciones, gracias a las aportaciones de la lingüística: primero el *qué* o los acontecimientos sincrónicos y diacrónicos de las acciones; posteriormente, las razones o la subjetividad de los actores implicados, es decir, el *para qué* o las intencionalidades, y posteriormente el *para qué* o las creencias y valores que orientan la acción.

Del análisis de cada acción se pasa a la totalidad narrativa de éstas o segunda etapa de la reflexividad. Primero se consideran los detalles de cada acción y luego se reconstruye la totalidad narrativa de la práctica. Con lo anterior se completa un círculo hermenéutico, de la captación de los significados, de la parte y del todo, descubriéndose nuevos significados.

Sólo si se ha completado la descripción y la narración significativa de la práctica, es conveniente pasar a la etapa valorativa. Se trata de juzgar la pertinencia y la eficacia de las acciones de acuerdo con los criterios de la profesión. En nuestro caso, es la de educar. Conviene traer las preguntas que ha formulado Bazdresch (2000) al educador: ¿eso que se hizo educa? ¿Qué se produjo desde el punto de vista educativo en cada acción y en la totalidad de la práctica?

Por otro lado, el ejercicio reflexivo tiene implicaciones hermenéuticas o de interpretación. Somos animales simbólicos, diría Geertz (1987), es decir, sujetos creadores, a la vez que interpretadores, de los símbolos sociales que le dan sentido a las actuaciones personales y colectivas (Shütz, 1993). Por eso toda investigación de la subjetividad implica una doble hermenéutica, la que vive el sujeto indagado, así como la del propio investigador (Giddens, 1995; Flick, 2009).

Durante la práctica, el estudiante de la ENSJ está obligado a interpretar la subjetividad, al menos en el plano de las intenciones del maestro al que está cubriendo en la escuela secundaria, de su profesor de OPD, de sus alumnos, y de la propia, marcada en su programación de clase. Durante la entrevista, Joel juega otro rol interpretativo al intentar responder a las preguntas, buscando y ajustando sus respuestas a las intenciones de los que le entrevistamos.

Por su parte los entrevistadores estuvieron alerta a las interpretaciones que ofrecía el estudiante, de tal manera que éste no se saliera del guion de la pregunta ligada al registro. Como se podrá constatar más adelante, en algunas de sus respuestas, se evidencia que se esfuerza por agradar a los entrevistadores. Este fenómeno es advertido por algunos metodólogos cualitativos (Flick, 2009), ya que toda entrevista es una interacción social en

la cual los sujetos ajustan sus actuaciones en función de lo que interpretan cada uno acerca del otro.

Por eso, para el acompañamiento reflexivo de la práctica del estudiante se diseñaron previamente los recursos teóricos y metodológicos para que la reflexividad de este, siguiera el curso de acción que se expone en los apartados siguientes.

#### *Procedimiento metodológico. De lo observable a la subjetividad de Joel*

---

Las decisiones metodológicas deben servir al objeto de investigación, no al revés. Por eso es importante tomar en cuenta la naturaleza de lo que se está indagando. Atrás se ha señalado que para este estudio se define a la práctica de enseñanza como al conjunto de acciones, las cuales se refieren a los acontecimientos (lo que hace y dice) el docente en servicio o en formación, dispuestos en función de las intencionalidades y las razones que pone en juego durante su práctica.

En el procedimiento que se siguió se distinguen dos componentes, el que se refiere a los acontecimientos o lo dicho y hecho por el actor, susceptible de ser registrado, así como a las razones de las actuaciones recuperadas a través de la entrevista reflexiva. Por eso primero se elaboraron registros, luego se elaboró un pre análisis de los mismos, para identificar las posibles acciones de la práctica y preparar el guion de preguntas de la entrevista.

De acuerdo con los supuestos teóricos anteriores, si se desea conocer cómo lleva a cabo Joel su práctica, entonces se deben tener dispuestos los recursos metodológicos pertinentes, es decir, los instrumentos para captar sus actividades, lo que hace y dice dentro del aula, así como los recursos para acceder a la subjetividad, que pone en juego durante su actuación práctica. Se utilizó el registro de observación y posteriormente se le entrevistó, para que nos platicara las razones (subjetivas) de cada una de sus actuaciones.

El criterio de segmentación del registro partió de la identificación de dónde inicia y dónde termina una acción o actividad de clase. La tarea no fue fácil ya que es confuso ubicarlas y en ocasiones una acción contiene otras acciones. La entrevista tuvo como objetivo acceder a la subjetividad del actor, es decir, indagar en las razones del por qué hizo y dijo en cada acción señalada en el registro. Las preguntas indagan acerca de las razones de la actuación (para qué y por qué), las que le permitieron comprender lo que hizo.

Cabe aclarar que la entrevista se organizó en cuatro momentos reflexivos que ya se describieron con anterioridad: descriptivo, narrativo, valorativo y los propósitos de mejora para la siguiente jornada de práctica. La primera fase (descriptiva) trata de la indagación de las razones de cada acción. Las preguntas se refirieron a cada segmento del registro (¿por qué hiciste eso?). En la segunda y tercera fases realizadas al final de la entrevista se plantearon cuestiones relativas a la valoración crítica y a las posibilidades de mejora de la práctica.

En el momento, valorativo, se pretendió que el estudiante emitiera juicios de valor del conjunto de la práctica: ¿qué hizo bien y por qué?, ¿qué fue lo que hizo mal y puede mejorar? A propósito de estas últimas preguntas, se pasa al último momento (propósitos de mejora) en donde se le pide que identifique qué aspectos se propone mejorar para las siguientes Jornadas.

## Capítulo 2. Acompañamiento a Joel. La primera jornada



En este capítulo se expone el proceso que se siguió en el acompañamiento reflexivo en las dos jornadas de práctica que Joel Tostado realizó en una escuela secundaria<sup>2</sup>. La primera se llevo a cabo a fines de abril y la segunda a mediados del mes de mayo del 2012. Cuando se efectuaron estas actividades el estudiante investigado era estudiante del cuarto semestre de la especialidad de Geografía. Para lograr tener evidencias claras de su proceso, se levantaron registros de su práctica, se segmentaron y posteriormente se le aplicó una entrevista.

Previo a las visitas el Dr. Víctor Manuel Ponce Grima buscó a Joel para informarle que sería su profesor acompañante. Le propuso que con libertad eligiera sí además de lo que establece la norma de la institución estaría dispuesto a participar en la investigación con lo siguiente: a) registro de sus prácticas de enseñanza, b) entrevista para recuperar las razones de sus actuaciones, y proponerle algunas reflexiones sobre su práctica, c) elaborar un artículo científico para una posible investigación, y d) entregarle los productos finales para que los incluyera, como parte de su trabajo recepcional.

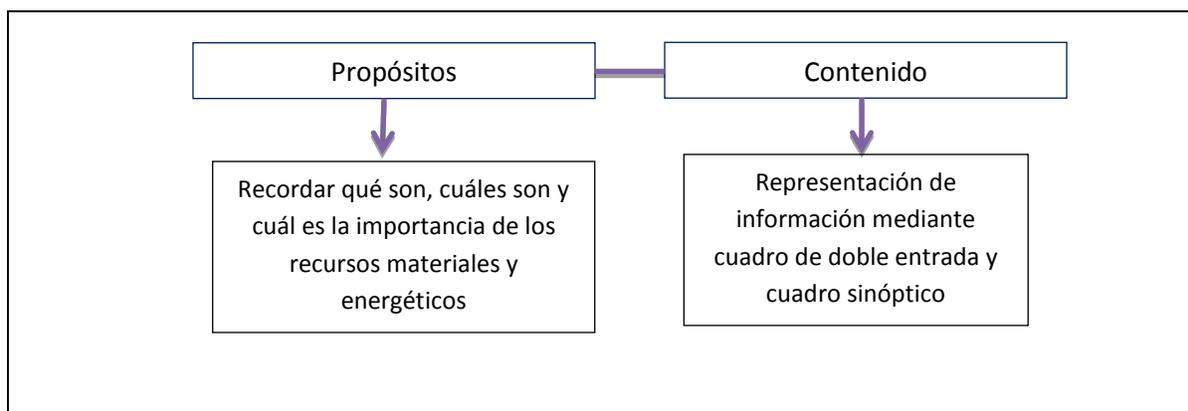
Joel aceptó la propuesta, planteó que le gustaba la idea, porque creía que esto le aportaría más que lo que se hace habitualmente en la normal. Señaló que le brindaría un diagnóstico de sus acciones como docente, y por ende le ayudaría a desarrollar sus habilidades para el análisis de la práctica docente.

### *Planeación de la primera jornada de Joel*

<sup>2</sup> Se omite la escuela para guardar su anonimato

En este apartado se exponen los principales contenidos de la planeación de la primera jornada del profesor en formación. De acuerdo con la distinción entre “motivos-para” de los “motivos-porque” propuestos por Schütz (1993), se presentan los primeros, es decir, los contenidos y actividades de la planeación que Joel elaboró para la primer jornada. Él se propuso lograr dos cuestiones principales que son: relacionar los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico, para profundizar en el estudio de México y del mundo y, adquirir conciencia de la desigualdad socioeconómica en diversas sociedades.

### Estructura de la planeación de Joel



Fuente: Tomado de la planeación de Joel Tostado para la Primera Jornada de OPD

Es importante advertir que la forma como enuncia en su planeación el estudiante el *aprendizaje esperado* no es la más adecuada: “Explica la importancia de los recursos minerales y energéticos en el mundo y en México”. Como se percibe el enunciado se refiere más bien a una actividad de enseñanza; debería explicar lo que espera que el estudiante aprenda, como resultado del seguimiento de las actividades propuestas.

El contenido que prevé desarrollar es: “Importancia de los recursos minerales y energéticos para la economía de México y de otros países del mundo”. En su estructura separa las actividades planeadas en tres: de inicio, desarrollo y cierre. En cada una de ellas expone sus intenciones específicas. Se advierte que en su exposición utiliza el tiempo presente, no como futuro esperado. Las tres actividades previstas, al inicio de la clase son las siguientes:

- 1) “Presentación, entrega de gafetes a los alumnos, toma de lista”. La intención de esta actividad es “Dar mi presentación personal a los alumnos, y entregarles gafetes para poder identificarlos por su nombre, tomar lista para verificar la asistencia durante mi clase.

- 2) “En plenaria, responder a las siguientes preguntas: ¿Qué son los recursos minerales y para que se utilizan? ¿Qué son los recursos energéticos y para que se utilizan? ¿Por qué son importantes los recursos minerales y energéticos en México y en el Mundo? ¿Qué pasaría si no hubiera recursos minerales y energéticos?” El propósito de esta actividad es “Recordar que son los recursos minerales y energéticos, sus usos y su importancia para México y el Mundo”.
- 3) “Trazar en el pintarrón un cuadro de tres columnas: recurso mineral o energético (dibujado), en que se utiliza y beneficio para México y los demás países. En plenaria realizar el llenado del cuadro”. Se propone “Recordar la utilidad e importancia de los recursos minerales y energéticos para la economía de México y el Mundo”. 4) Explicar a los alumnos en que consiste un mapa mental. El propósito específico es “Familiarizar a los alumnos con la forma en que se elabora un mapa mental y de esta manera puedan realizarlo de forma correcta”.

Conviene resumir que las actividades tienen como intención recordar qué son, cuáles son y cuál es la importancia de los recursos materiales y energéticos. No se propone que los alumnos aprendan nuevos contenidos sino que reconozcan los que ya saben. Sin embargo, también debe destacarse la introducción de actividades de representación de la información como fue el caso de la matriz o cuadro de tres columnas y los mapas mentales. Estas intencionalidades son consistentes con el desarrollo de las actividades planeadas por Joel para el proceso de enseñanza, como se verá en el siguiente apartado. Con respecto de las actividades y las intenciones en la etapa de desarrollo, se propuso lograr dos, son las siguientes:

- 1) A partir de las ideas expuestas en la actividad previa a la explicación de los mapas mentales, elaborar por equipos (6 equipos de 7 personas) dos mapas mentales, en uno plasmarán la importancia de los recursos minerales para la economía y en el otro el mismo aspecto pero de los recursos energéticos. Su propósito específico es “Identificar los recursos minerales y energéticos, así como su utilidad y beneficio, asociar los conceptos e ideas con ilustraciones que los expliquen de forma adecuada y seleccionar ilustraciones que expliquen de forma adecuada los conceptos e ideas. Se propone “Representar las ideas previas acerca de la importancia de los recursos minerales y energéticos para la economía de México y el Mundo.
- 2) En plenaria, explicar por equipos ambos mapas mentales. Se propone “Interpretar y explicar en equipo la importancia de los recursos minerales y energéticos para la economía de México y del Mundo”.

Del anterior segmento de planeación es importante subrayar que se propone que los alumnos desarrollen y expongan estrategias de representación organizada de la información “recordada”, como es el caso de los mapas mentales que para ese fin contempla.

En las actividades de cierre prevé una sola actividad: Responder de forma individual, en el cuaderno, las siguientes preguntas: ¿Cuál es la importancia de los recursos minerales para la economía de México y del Mundo? ¿Cuál es la importancia de los recursos energéticos para la economía de México y del Mundo? El propósito principal es “Explicar de forma individual la importancia de los recursos minerales y energéticos para la economía de México y del Mundo.

Así pues, puede advertirse que los “motivos-para” de Joel están centradas en involucrar a los alumnos en que recuerden, utilicen recursos de representación (mapas mentales) y expliquen los recursos materiales y energéticos, es decir, qué son, su uso y su importancia. De acuerdo con Marzano (2002) o Zavala (2008) es conveniente que los alumnos aprendan a utilizar estrategias de representación de información o de conocimientos declarativos, como lo prevé Joel; sin embargo, desde la visión de los investigadores lo que no es del todo pertinente es que en una sesión de clase se proponga sólo recordar y no proporcionar nueva información.

Como apoyo de su planeación agrega cinco anexos. En el primero presenta una estrategia sobre comprensión lectora titulada “Lectura de los seis pasos”. En el segundo muestra una síntesis del concepto y los indicadores del índice de Desarrollo Humano (salud, educación y riqueza). En el tercero, una matriz de doble entrada en el que compara a México con otros 12 naciones más ricas y pobres del planeta. En el cuarto exhibe un texto breve en torno a la “Desigualdad social en el Mundo y México” y en el último anexo, un mapa conceptual respecto de los indicadores del Índice de Desarrollo Humano.

#### Acciones de la primera jornada. Motivos por-que

El primer registro se realizó en dos clases que Joel condujo el día 23 de abril de 2012, de las 2.50 a las 4.30 PM. El grupo que atendió fue de primer año “A” de geografía, y está conformado por 38 estudiantes de secundaria. El registro se segmentó y analizó el 25 de abril por los dos investigadores. Cada segmento correspondió a una acción. A cada una de ellas se le puso un nombre o denominación.

En adelante se explican las principales acciones de Joel, que como se ha señalado fueron construidas a partir del registro. La entrevista se aplicó el 27 de abril, antes de esta se le hizo entrega del registro. Cada secuencia de interacción estaba enumerada. Se le pidió que colocara una línea donde creía que terminaba una acción e iniciaba otra. Una vez que segmentó, se le solicitó nuevamente que le pusiera un nombre a cada segmento. Al final se compararon los nombres asignados, para apoyar el desarrollo de su capacidad para el análisis de su práctica.

Nombre del segmento (acción)	Registro
Presentación del practicante	1. El Mtro. Practicante se presenta ante el grupo diciendo su nombre “Joel Tostado” e inicia su clase.

Enunciar las reglas de trabajo	2. Mo: Voy a pedirles una serie de reglas. Pedirles de entrada que acomoden bien sus filas, porque las veo bien chuecas...
Nombra asistencia	3. Mo: Vamos a empezar nombrando lista durante todas mis sesiones (comienza a nombrar lista) 4. Mientras nombra lista, los alumnos siguen acomodando sus bancas y hacen mucho ruido/
Preguntar por el tema que los alumnos están estudiando	5. Mo. ¿Qué actividad están realizando? 6. Aos: Mapas 7. Mo: Mapas, ¿sobre qué? 8. Ao: (responde pero no alcanzo a escuchar)

La entrevista la aplicó Víctor Ponce y se centró en las acciones de enseñanza. En este documento no se destacan las primeras acciones, como la presentación o nombrar lista, porque se centra en las actividades orientadas a la enseñanza y al aprendizaje.

### *Presentación de Joel. Las reglas básicas de conducta*

Antes de iniciar la clase, como el profesor titular no llegaba, el maestro acompañante (Víctor Ponce) buscó al titular de la materia, pero estaba ocupado con una madre de familia. Por este motivo, le informó a la Coordinadora de Docencia, quien presentó al practicante y a los docentes acompañantes a los alumnos del grupo de secundaria. Les comentó que el profesor Joel tenía toda la autoridad en la clase, que lo solicitara deberían de hacerlo, porque iba a contar de la misma manera que con su maestro titular. Les explicó que estaba con ellos porque su profesor estaba ocupado. La intención del investigador fue que alguna autoridad de la escuela otorgara las facultades (poder) del docente titular al normalista. Sin ésta transmisión de autoridad (legitimidad), Joel podría tener problemas para ser aceptado por los estudiantes.

Para iniciar la jornada en la primera sesión, el practicante se presenta ante el grupo diciendo su nombre “soy Joel Tostado”. Primero señala las reglas básicas en su clase (S 2). Además les advierte que deben de llegar puntuales, llevar a cabo las actividades que les planteo y poner atención (S3).

S2. <sup>3</sup> Mo: Voy pedirles una serie de reglas, pedirles de entrada que acomoden bien sus filas porque las veo bien chuecas...

S3 Mo: Voy a empezar nombrando lista durante todas mis sesiones (comienza a nombrar lista)

S4. Mientras nombra lista, los alumnos siguen acomodando sus bancas y hacen mucho ruido/

<sup>3</sup>En adelante la referencia al registro se representa por la letra S que deberá de entenderse como secuencia, seguida del número en que ocurre en el registro.

## Indagación de conocimientos previos (CP)

---

Después de nombrar lista, pregunta sobre los temas y los contenidos que están viendo con su profesor. Su propósito es corroborar si el contenido que él impartiría a los alumnos, lo estaban estudiando por primera vez y lo más importante, saber el tema en el cual estaban trabajando con su profesor titular, como se aprecia en la segmento del registro siguiente:

5. <sup>4</sup>Mo. ¿Qué actividad están realizando?
6. Aos: Mapas
7. Mo: Mapas, ¿sobre qué?
8. Ao: (responde pero no alcanzo a escuchar)
9. Mo: ¿Ya vieron qué son los recursos minerales?
10. Aos. Los estamos viendo
11. Mo: ¿ya saben de dónde se obtienen?
12. Ao. /contesta, pero no se escucha porque hay mucho ruido/

En la entrevista Joel señaló que este segmento (y los que siguen) están relacionados con la intención de conocer qué tanto saben del tema que a él le tocó enseñar en su clase, es decir, sobre los recursos minerales y energéticos. Por eso realiza preguntas en las que indaga lo que estaban viendo (S 5, 7, 9 y 11).

Cabe resaltar que durante la entrevista se le cuestionó a Joel sobre las razones de las acciones más importantes, por ejemplo para qué hace la pregunta señalada en la secuencia 5 (¿Qué actividad están realizando?).

- |   |   |
|---|---|
| E | <sup>5</sup> La pregunta de la secuencia 5 ¿por qué preguntas eso?  |
| J | Porque, bueno ya me dijeron que están haciendo el mapa (secuencia 6) entonces tratar de comentarles en relación a algunos aspectos por medio de esa pregunta. |
| E | ¿Ellos qué responden? Fíjate, lo estamos viendo ¿Que te diste cuenta ahí?   |
| J | De que el tema uno no está zanjado todavía, sino que hacen falta algunos aspectos pero que ya saben cuáles son.   |

Explica que a través de los cuestionamientos se entera de que estaban viendo mapas (S6), sobre los recursos minerales (S10), es decir, que localizaron y señalaron las principales zonas mineras de México y del Mundo.

---

<sup>4</sup> Las viñetas se presentan de la siguiente manera. Se da a conocer el o los números de cada secuencia de interacción. Mo Significa maestro, y se refiere en todos los casos a Joel. Ao significa alumno y Aos alumnos.

<sup>5</sup> Las entrevistas se presentan como se muestra en esta viñeta. La letra E significa Entrevistador. La letra Ao se refiere a Joel,

A ésta y las siguientes acciones se les denominó “indagación de conocimientos previos”. Esta denominación fue construida antes y confirmada en la entrevista. Se trata de acciones que pretenden recuperar lo que saben los estudiantes de secundaria acerca del tema que abordará el practicante.

Aunque no se registraron las respuestas de los alumnos, porque había mucho ruido a causa de que muchos alumnos estaban platicando, sin embargo posteriormente se reconoció que los jóvenes respondieron bien. El problema del ruido de los estudiantes y la acción de indisciplina se abordó en la entrevista.

### *Acciones de disciplina*

---

Al mismo tiempo que Joel preguntaba lo que estaban estudiando con su profesor titular, había mucho ruido porque los alumnos estaban platicando. Por ello en la secuencia 12 Joel, levanta la voz y les dice “Guarden silencio por favor”. En la entrevista se le dice que hay mucho ruido, además de “tu insistencia de que guarden silencio”. Se le pregunta ¿por qué crees que hay mucho ruido y les dices que guarden silencio por favor? La respuesta fue la siguiente:

Joel afirma que la intención de su insistencia de que guardaran silencio, es porque cuando pregunta a los alumnos, no se escuchan sus respuestas, porque hay mucho ruido.

Ok, ahí la intención de la acción de que guarden silencio, es porque como muchos estaban hablando... se puede (perder)...el foco de atención... Entre ellos se platican y la clase se pierde y si tú dejas que esas acciones vayan cobrando fuerza, puede llegar un momento en que se hagan más intensa y te impida realizar tu trabajo, y el aprendizaje... impida que el alumno adquiera el aprendizaje.

En conclusión les pide que guarden silencio por diversas razones como:

- 1) impiden que se escuche lo que dicen los que participan,
- 2) pierden la atención,
- 3) porque si no se pone límite, el problema de que los alumnos hablen puede agudizarse, y,
- 4) El ruido impide que los alumnos aprendan.

### *Premiar con puntos la participación*

---

Otra acción consistió en dar puntos a los que participen (S 19). En la entrevista señala que eso ayuda para que el “ambiente de trabajo sea benéfico para el logro de los aprendizajes”.

14. Mo. Para participar, levanten su mano. /Les dice que anotará en la lista a los que participen/

Contrario a los beneficios de esta acción señalados por Joel, los investigadores habían detectado que se complicaba a sí mismo. Se observa que tiene dos problemas en su actuación docente: 1) centrar las acciones en recuperar los conocimientos previos, y 2) el control de la disciplina, pues los alumnos platican mucho. A partir de este momento, además de lo anterior, deberá estar alerta a un tercer problema: ver qué alumno levanta la mano, atenderle dándole la palabra y luego de que participe, anotar su intervención en la lista de asistencia.

En la entrevista argumenta esta acción. Dice que en las listas de asistencia viene:

“asistencia, participación y trabajo... y yo puse esa opción de participación en el caso de que los alumnos estuvieran un poco desmotivados a participar o se mostraran apáticos. En ese momento como que los vi apáticos. Dije, muy bien vamos a motivarlos para que participen más, y ya fue cuando puse en práctica ese recurso, anotando las participaciones y el número de participaciones se elevó”.

Aunque se le cuestiona eso, él insistía en que “el número de participaciones ya estaba más elevado”. Incluso señaló que hubo más participaciones en esa clase que en la anterior: “era la primera vez que trabajaba con ellos y... ponían su barrera, quizá tenían miedo de expresarse, porque aún no lo conocían bien. Considero que les di un empujoncillo” con la estrategia de poner puntos a sus intervenciones. Esto sin duda animó la participación.

#### *Indagación de los Conocimientos Previos (CP) sobre los Recursos Minerales (RM)*

---

La acción de indagar los CP la descompone en diversos cuestionamientos. Pregunta en qué consisten, su importancia, y los usos de los recursos minerales o energéticos. En el segmento siguiente, pregunta ¿cuál es su importancia? como se muestra a continuación:

15. Mo: una vez que ya revisaron cuáles son los recursos minerales, van a ver cuál es su importancia.

16. Mo: hoy estamos a 23 de abril.

17. Mo. (Anota en el pintarrón el tema “Importancia de los recursos minerales y energéticos”)

Como puede verse en la S 16, Joel anota la fecha y el tema de la clase “Importancia de los recursos minerales y energéticos. En la entrevista señala que la intención fue: “que de manera visual y auditiva conozcan el título...”. Señala que el tema es importante “porque

es esencial para la vida, que los necesitamos y la forma cómo se obtienen... aclara que sabemos de su valor por el uso variado que se les da”.

#### *Indagación de los CP. Cuáles son los RM*

---

En este segmento se recuperan los saberes previos sobre los conceptos “ya les di el tema, y lo primero es ver si lo descomponen en partes, primero qué son los recursos Minerales y después su importancia, para ver si tienen algunas ideas previas respecto del tema”.

18. Mo: Levantando su mano, ¿alguien sabe cuáles son? (los recursos minerales)

19. Ao. /Responden, pero no se entiende porque están hablando y responden al mismo tiempo/

Se le pregunta a Joel ¿en qué te diste cuenta con las respuestas de los alumnos? Responde: “Que si tenían idea... contestaban que el subsuelo...”. Para Joel esta acción era pertinente. Sin embargo, en el análisis de los investigadores, antes de la entrevista, se tenía la hipótesis de que Joel no aportó nada nuevo en la clase, pues a cada pregunta los estudiantes le contestan correctamente. Pero lo importante es que el practicante se diera cuenta (reflexividad) de su acción. Al menos en esta parte de la entrevista no se percató de ello o no quiso aceptar eso.

#### *Indagación de los CP. Uso de los RM*

---

Después de que pregunta sobre el significado que tienen los alumnos en torno a los recursos minerales, ahora éste indaga sobre el uso de esos recursos (S 20) para “ver si ellos tienen una idea acerca de eso”. Señala y precisa que las participaciones de los chicos dan evidencia de que sí saben del tema.

20. Mo: ¿De qué manera los podemos usar para nuestra satisfacción?

21. Aos. /participan, dando ejemplos correctos. Cada vez que un alumno participa, les pide su nombre para registrar sus participaciones/

22. Mo: ¿alguna otra idea?

23. Aos. /Levantaban su mano para responder correctamente, y el maestro señalaba quién podría participar/

Se puede comprobar en las anteriores, en ésta y en las siguientes viñetas, que siempre que Joel pregunta algo, los alumnos le responden correctamente. Los alumnos conocen el tema y, por tanto Joel no está aportando nada nuevo.

#### *Indagación de los CP. De dónde se sustraen los RM*

---

De la misma manera que en las secuencias de interacción anteriores, Joel pregunta que de dónde se sustraen los RM (S 25), y los alumnos responden correctamente. Además de que Joel va anotando en la lista las participaciones (S 26).

25. Mo: ¿de dónde se sustraen?, ¿en qué consisten?  
26. Aos. /van respondiendo correctamente y el maestro pide su número para anotar su participación/

En la entrevista éste explica cómo va descomponiendo la indagación de lo que saben los alumnos respecto de los recursos minerales en diversos aspectos, como “de donde se sustraen y cuáles son sus usos. Hasta este momento Joel se percata de que todas las intervenciones de los alumnos son correctas. “Fue cuando me dijo un alumno de (que) se sustraen del subsuelo y que entonces si sabe”.

#### *Indagación de los CP. Los recursos energéticos (RE)*

---

En este momento de la clase, se pasa de la recuperación de los saberes previos de los Recursos Minerales a los Recursos Energéticos. Argumenta “porque el tema te pide dos tipos de recursos, y como se agotó el tema de los minerales, “por eso se dio paso al segundo tema” a los recursos energéticos”.

27. Mo: ya vimos aquellos que se extraen del suelo, ahora ¿alguno de ustedes sabe cuáles son los recursos energéticos?  
28. Ao. /participa/  
29. Mo: ¿Cuál es tu número? /Toma nota de los números de los alumnos que han participado/

En esta y las siguientes viñetas se sigue la misma secuencias de interacciones. Joel pregunta lo que saben acerca de cuáles son los recursos energéticos (S 27), luego un alumno participa (s 28), y finalmente el practicante confirma a través del punto asignado de que la intervención fue correcta.

#### *Indagación de los CP. Importancia de RE*

---

Al igual que en el procedimiento para indagar en los conocimientos previos de los alumnos sobre los recursos minerales, Joel descompone el tema, en la importancia y los usos de los RE. Con respecto a la importancia de los anteriores, formula la pregunta de la siguiente manera:

- 30. Mo: ¿por qué creen que los recursos minerales y energéticos son importantes para el ser humano?
- 31. Mo: deja de estar platicando (Voltea a decirle a un alumno que estaba platicando)
- 32. Ao. /participa/

### *Trabajo con el libro de texto. Primera improvisación*

En este momento Joel decide introducir el libro de texto para que busquen algunos usos de los Recursos Minerales y Energéticos (RM y E). En la secuencia 33 les solicita que saquen su libro, mientras que lo hacen los alumnos platican (S<sup>6</sup> 34, 36, 38). El practicante les pide que se callen como se muestra a continuación. (S 35, 37, 39).

- 33. Mo: ok, muy bien, voy a pedirles que saquen su libro de texto en la página 241
- 34. Aos. /platican/
- 35. Mo: Les dije que sacaran su libro, no que estuvieran platicando
- 36. Aos. /Siguen platicando, se preguntan entre ellos la página que les dijo el profesor/
- 37. Mo: guarden silencio
- 38. Aos (Siguen platicando/
- 39. Mo: guarden silencio

En la secuencia 43 se da cuenta de que algo está mal y para corroborar se acerca a unas alumnas de la primera fila (S. 44). Les corrige la página que deben de leer, 214 y no la 241 como suponían.

- 43. Mo: comenzamos la lectura donde dice...
- 44. Mo. (Se acerca con unas alumnas de la primera fila, pero no se escucha qué platican)
- 45. Mo: Va a ser la pagina 214 (corrige la página que dio antes)

La intención de pedir que los alumnos saquen su libro es que le dieran "...algunos ejemplos acerca de la importancia de los recursos minerales y energéticos, porque en el libro venía". Les solicitó que hicieran una "lectura rápida... e ir aumentando el número de ejemplos". Pretendía "ampliar el bagaje" de conocimientos con el libro, sin embargo se percató, cuando se acercó a las alumnas de la primera fila, que el libro que traían los alumnos era diferente y tenía en su contenido poca información e incluso ésta era diferente a la que se había considerado en la planeación. Ojeo el libro y localizó el tema para continuar. En la entrevista agregó que:

"ya me puse... a buscarle el tema y venía y en la 214 pero viene bien poquito. Así dije ¡chin! pues de mientras se me ocurre algo voy a ponerlos a leer dos párrafos. Mientras me tranquilizo y todo voy a ponerlos a leer. Porque primero revise bien, leí yo rápido la hoja en la que viene el tema, y del tema pues vi que nada más venían dos rayitas, bueno dos párrafos, dos renglones y lo demás era como de lugares donde se encuentran y yo eso no lo iba a dar, lo que ocupara

<sup>6</sup> Recordemos que la letra S se refiere a la Secuencia, seguida del número en que aparece en el registro.

era que dijeran ejemplos y productos, y dije pues no viene nada, entonces como no viene nada y no lo voy a ocupar de todas maneras voy a ponerlos a que la lean haber que se me ocurre mientras leen”

Lo rescatable de esta situación es que improvisó. Al darse cuenta del problema buscó en qué página venía el tema y de inmediato los puso a leer. La acción inmediata por parte de Joel dio cuenta de que fue hábil para improvisar.

### *Lectura y preguntas de comprensión*

---

A propósito del libro de texto señalado atrás, les pide a los alumnos que lean en voz alta un párrafo (S 46). Una alumna lee (49), luego les pregunta que “entienden de lo leído” (S 50). Finalmente un alumno responde correctamente (S 58). Esta secuencia se realiza dos veces, una para cada párrafo que encontró en el libro, respecto del tema. En ambos casos anota en la lista los puntos a los que van participando (S 66)

- 46. Mo: ¿ya están todos en la 214? Su compañera va a empezar a leer...
- 58. Ao x./ Otro alumno levanta la mano y contesta/
- 59. Mo. Asiente con la cabeza de que está bien.
- ...
- 63. Mo: muy bien, alguna idea de lo que acaba de decir su compañero
- 64. Ao. /Responde un alumno/
- 65. Mo: muy bien, ¿Cuál es tu No. de lista?

En la entrevista se le pregunta las razones acerca de por qué además de que leen, les pregunta sobre lo que comprendieron. Dice que hace eso para que “al momento que estén leyendo no sea como algo muy tirado a la basura, sino que al menos lean pero vayan tratando de comprender”.

### *Dictado. Segunda improvisación*

---

¿Cómo resuelve el problema de que el libro de los alumnos trae poca información? Lo hace a través del dictado (S 66). Por otro lado, mientras que sacan su cuaderno o una hoja para que tomen el apunte (S 68), aumenta el ruido con la plática de los jóvenes, por eso les pide que guarden silencio (S 73).

- 66. Mo. Voy a pedirles que cierren un momento su libro y saquen su cuaderno
- 67. Aos: no tenemos (responden)
- 68. Mo: ¿no tienen? Entonces saquen una hoja por favor...
- 73. Mo: haber, guarden silencio

Realiza el dictado en las secuencias 77 y 78. Va al mismo tiempo intercalando preguntas, para verificar que comprenden lo que va dictando “¿cuál es la diferencia en las características?” Estos responden correctamente (79 y 81). Aunque en la S 79 no se entiende lo que dice el alumno. En la S 80, Joel destaca la importancia de lo que dice el participante.

77. Mo: /realiza un dictado/ por las características y tipo de utilización económica...
78. Mo: /dicta/ por las características y tipo de utilización económica que se da a los minerales, se les clasifica en metálicos, no metálicos y energéticos. Muy bien ya van a poner punto y aparte y anotan el siguiente subtema: minerales metálicos son el hierro, cobre, oro, plomo... muy bien aquí podemos ver los principales, ¿cuál es la diferencia en las características?
79. Aos. /Responden/
80. Mo: Su compañero dijo algo que es muy importante, que son metálicos. Y uno de sus principales usos...
81. Aos /Algunos alumnos participan dando ejemplos correctos/

Además de lo dictado, Joel destaca otros ejemplos acerca de objetos que contienen RM. Se trata de materiales con los cuales tienen contacto en su vida diaria (S 82 y 83). Además les solicita que señalen ejemplos (S 84 y 86). Estos dan ejemplos correctos (S 85 y 87). En las siguientes secuencias sigue dictando, y posteriormente hace preguntas, acerca de ejemplos sobre el uso de los RM.

Se le pregunta en la entrevista para qué hizo el dictado. Él Responde:

“Para que tuvieran las bases teóricas para realizar su trabajo, porque igual vimos muchos ejemplos, pero yo pienso que siempre es importante en que puedan basarse en alguna información concreta y para que puedan organizar sus ideas, y juntar lo que saben con lo que un libro les puede dar”.

También se le cuestiona por qué al dictado le siguen preguntas. Afirma que “es lo mismo para que vayan escribiendo un pedazo y comprendiéndolo a la vez”. Se le plantea que los cuestionamientos que él hace están orientados sobre todo para que los estudiantes aporten ejemplos. Posteriormente se le pide explicar cuál es la importancia para él, el hecho de que los alumnos den ejemplos a lo que responde:

“...lo que se está viendo en el aula, ellos lo relacionen con la vida cotidiana, por ejemplo si yo doy los recursos minerales son esto... si me hubiera quedado ahí no hubiera existido el momento del andamiaje. Ese momento por medio del andamiaje... para que esa definición de los recursos lo relacionen con ejemplos que ellos conocen y así trabajar con (lo)... que ellos tienen a partir de esas representaciones”.

Llama la atención el uso del término “momento del andamiaje”, que lo entiende como la relación que debe propiciar el maestro entre el concepto sobre el uso de los Recursos con los ejemplos que dan los alumnos extraídos de su vida cotidiana.

De esa manera, en las interacciones que propicia va destacando diversos recursos minerales en la industria farmacéutica o en la construcción (S 88). A la pregunta se siguen respuestas correctas (S 89). También nombra algunos RM y les pregunta en dónde se utilizan (S 91 y 93). En estas secuencias algunos alumnos refieren que se usa en los alimentos y en los lápices(S 92 y 94). Joel sigue anotando en la lista, las participaciones.

- 88. Mo: Excelente, pastas dentales, industria, farmacéutica, ¿ustedes conocen al mármol?, ¿dónde lo han visto, ¿qué otro han visto?
- 89. Ao: /Responde correctamente/
- 90. Mo ¿cuál es tu número?
- 91. Mo: la sal o yeso en dónde la has encontrado
- 92. Ao: la sal en la comida /el alumno responde a las preguntas del maestro y le dice su número/
- 93. Mo: ¡muy bien ¡ el grafito ¿en dónde?
- 94. Ao: En los lápices
- 95. Mo: Es un ejemplo muy bueno, las características que hemos visto... Me ponen de subtema recursos energéticos (dicta)

Realiza la misma secuencia de actividades en el dictado y también hace preguntas relativas a los recursos energéticos. En la S 96 hace un pequeño dictado seguido de una pregunta, un alumno responde (S 97). Joel evalúa positivamente al alumno y hace otra pregunta (S 98). Otro da la respuesta correcta (S 99). Al final Joel hace una retroalimentación (S 100).

- 96. Mo: (continua el dictado) son el petróleo, gas natural y carbón mineral, son destinados.... Habeeerrr... A producir energía y a obtener combustible ¿ustedes saben lo que es el combustible?
- 97. Ao: gasolina
- 98. Mo: gasolina muy bien, ¿qué tipos de combustibles hay?
- 99. (Responde un alumno)
- 100. Mo: Excelente, los que usamos para mover los autos, tractores, aviones, la maquinaria que utilizan las industrias, entonces ¿si queda claro de la utilidad?

### *Reflexiones globales*

---

Se le pide que vincule el concepto de andamiaje, con el hecho de que a cada pregunta los alumnos hayan contestado correctamente. “¿Qué es lo que pasa en relación a la mediación y al andamiaje?, pues cuando tú les preguntas algo, el alumno siempre te responde bien. Se usan los términos de mediación y andamiaje, porque él los utiliza en la entrevista.

En el mismo sentido se le pregunta “¿tú crees que en tu clase hubo nuevas aportaciones de conocimiento o que ya lo sabían?”. Responde que:

“ellos ya sabían cuáles eran los recursos minerales y energéticos e hicieron el mapa... Lo que no sabían todavía son los usos que se les daba a los minerales, o sea, ellos sabían por ejemplo que en la vida cotidiana sabían que una cadena se hacía del oro, pero, fue bueno traerlo al ámbito escolar, a una secuencia didáctica... yo pienso que todavía no llegaban a que relacionaran eso”

Joel tiene la sensación de que los alumnos ya poseían los conocimientos acerca del tema “Importancia de los recursos Minerales y Energéticos”, los cuales habían adquirido a lo largo de su vida, de sus experiencias, de su formación académica previa y que con su clase lograron reconocer esa importancia por medio de un mapa mental elaborado por equipos. Esta técnica de estudio era desconocida por los alumnos.

Al final de la entrevista se formulan algunas preguntas acerca del término andamiaje, utilizado por Joel en clase. Así define el concepto:

¿Andamiaje? Que el maestro por ejemplo propicie situaciones en el aula. Como (en el caso) de que les pido que den ejemplos... es una acción que voy haciendo... como una pared. Los ladrillos son como los conocimientos. Y la mezcla es el maestro que por medio de las acciones, como... por medio de las preguntas y los ejemplos. Todo eso va uniendo a todos los ladrillos y va surgiendo la pared, sería como eso ¿no?

El estudiante nos pregunta “sería eso ¿no?” Se le responde “No sé todavía. Tú usaste el término de andamiaje y quiero ver cómo relacionas esos conceptos con respecto de lo que hiciste”. La respuesta de Joel es que realiza andamiaje “no dándoles toda la información, sino tratar de que ellos mismos la desarrollaren y que pongan en práctica habilidades mentales y fueran construyendo su conocimiento”. Se le planteó que la teoría de Vigotsky, y desarrollada posteriormente Bruner, es más compleja que la que expone; pues el andamiaje cobra sentido solo cuando las acciones de mediación que el profesor lleva a cabo están situadas en la zona de desarrollo próximo del estudiante.

Joel confesó que sabía realmente poco de la teoría de Vigotsky y Bruner, por ello se le propuso que estudiara más al respecto, sobre todo la teoría de la mediación, las zonas de desarrollo y las condiciones para el desarrollo de la zona potencial de los alumnos. Se partió del supuesto de que solo si Joel comprende mejor la teoría de Vigotsky/Bruner podría comprender algunos de los límites y posibilidades de mejora de su práctica.

Con base en la discusión teórica anterior, se le preguntó si en el “transcurso de la clase... hubo algún caso en el que algún alumno haya dado una respuesta incorrecta. Joel responde que “No recuerdo... no recuerdo que haya habido, la verdad no”.

### *Reflexiones valorativas*

---

Al final, le proponemos a Joel pasar a la parte valorativa. Por eso la pregunta “Desde tu punto de vista ¿Cuáles fueron las bondades de lo que hiciste, qué fue lo que te gusto hacer, qué hiciste bien?”. A lo que responde

“Yo pienso que... bueno en primer lugar nada es perfecto y menos en educación. No hay clase excelente. Pero lo bueno, pues pienso que si... la verdad... yo creo que todo. Porque tuve problemas y los solucioné y logre que cuando estaban trabajando me acercaba y les preguntaba individualmente, ¿oye y qué vas a hacer aquí? Y veía si estaban realmente en el tema pues, yo creo que si fue buena, aunque no fue excelente, pero si fue buena”.

Se le pregunta “Qué casos específicos puedes decir ‘lo enfrenté y salí adelante’. Responde “Pues sí, lo que habíamos comentado del libro y luego lo de los equipos, la falta de participación”. Se refirió en una plática informal que le pareció que supo improvisar, por ejemplo el dictado, cuando se enteró que los alumnos no traían el libro que el previó.

#### *Reflexiones valorativas sobre la disciplina*

---

Durante la entrevista también se le pregunta cuáles fueron los problemas que enfrentó sobre la indisciplina. Comenta que fue hasta el miércoles cuando llegó un momento en que les halló el modo y se puso un poco más estricto”. “¿Cómo le hiciste para ponerte un poco más duro?” Joel responde que en otra clase logró mejor disciplina pues:

Cuando estaban haciendo desorden y moviéndose, todo lo que hacía fue dar como tres aplausos o dos y ya todos se callaban y volteaban. Entonces era cuando yo hablaba, y ya empezaba hablando en voz alta y ya iba bajando el tono de voz.... Quería llamar su atención para que se fueran manteniendo en silencio y no hablaran para que pudieran escuchar.

Joel reconoce que en esta clase hubo mucho desorden. Se le señaló que “en la sesión escuchamos muchas expresiones de ‘guarden silencio’. El estudiante reconoce que ese problema lo puede resolver.

Me hace falta mejorar el dominio del grupo, en cuanto a disciplina, y dar mejor las indicaciones. Porque a veces les decía, guarden silencio y lo solucionaba. Pero pienso que si lo puedo resolver, pero solamente mediante la experiencia ¿no? Como hacer un ruido como un aplauso, y pues ya como que es un *parteaguas*”

Se le propone una reflexión con respecto a la acción desarrollada por el profesor titular, con respecto a la organización de su grupo en el simulacro de seguridad escolar que ocurrió al terminar su clase.

“Cuando dan el timbre, el maestro Sierra se coloca al frente en la puerta y desde ahí da señas o gestos. Dice ¡Eiiich! ¡Alto! Luego van saliendo al ejercicio de seguridad escolar”. Se le pide que “compare la energía que gasta el profesor titular, con respecto a la energía que tu gastaste. Quedaste agotadísimo ¿Qué puedes aprender de ese profesor?”

Joel responde

“Yo pienso que los alumnos a lo mejor mmm... le tienen como respeto, porque ya saben la manera como trabaja. Porque hay maestros que su manera de trabajar permiten que otras cosas y no se ganan el respeto, y él se ganó el respeto. Porque estuvo trabajando con ellos en el ciclo escolar. También pues tiene la experiencia y ya sabe qué hacer”.

Se le pregunta, te fijaste cómo hizo el profesor la actividad. Responde “¡Ah! Pues hizo un ruido fuerte; el ¡eiiichhh! fue para llamar su atención. Así como que son ruidos que te alteran”. Se le advierte que son “comunicaciones no verbales, posturas”. Joel dice ¡Ajá!

Por otro lado, se le propone que un maestro puede actuar con firmeza, pero al mismo tiempo con respeto. Por ejemplo, puede decirles: ¡Saquen su cuaderno! Pero en tu caso, en muchas ocasiones les pedías las actividades *por favor*. Se le propone que “No les pida por favor” y se le cuestiona “¿Qué significa cuando tú le dices por favor a alguien? Joel responde que “si pueden, que si tiene chance de hacerme el favor”. Se le confirma que “Eso es lo que tú estás haciendo cuando les pides las cosas por favor ¿Cuántas veces dijiste por favor?” El responde: “¡Uuuuh! como 20 ó 50”. La última secuencia de la entrevista se dialoga en torno a las razones de por qué no es necesario el *Por favor*.

E	Entonces la pregunta es, ¿hay que pedirles por favor, a ellos?
J	No
E	¿Por qué?
J	Porque tienen que callarse
E	¿Por qué?
J	Para que se pueda lograr el aprendizaje
E	Si, porque es tu labor, es tu gran tarea, porque ellos dependen de ti
J	Si, porque estamos ayudándoles para que crezcan ¿no?
E	De acuerdo, es tu gran labor, tu gran profesión

No es necesario que el profesor pida a cada rato las cosas o que guarden silencio *por favor*. Se trata de una relación profesional en donde cada uno tiene su responsabilidad. El profesor coordina las acciones de enseñanza, el alumno de seguirlas para aprender. Como dice Joel “porque estamos ayudándoles para que crezcan”.

*El aprendizaje y compromisos finales*

Al final se plantearon algunas reflexiones en torno al aprendizaje

E En términos de aprendizaje, tú crees que lograste un gran avance en el proceso de aprendizaje?  
J ¿En esta clase? Yo creo que si  
E Yo creo que no, porque ya todo lo sabían  
J Mmm.  
E Mi impresión es que ya todo lo sabían  
J ¿Qué ya habían visto el tema?  
E Hey  
J Mmm  
E Es mi impresión  
J Si por el dominio que mostraron los alumnos en la clase.  
E Porque aportaste pocas cosas... pero si me gustó mucho que hayas enseñado a hacer mapas mentales.  
J Eso iba a decir

Lo que se pretendía destacar es que el patrón reiterado de interacción consiste en que a cada pregunta formulada por Joel, los estudiantes de secundaria tenían respuestas acertadas, y de que entonces, realmente no aportó nada nuevo. Como se puede notar en la entrevista, el practicante no lo aceptó. Posteriormente se le planteó que en términos de la teoría de Vygotsky, él trabajó en la Zona de Desarrollo real, es decir, en lo que los alumnos ya saben o dominan; no en la Zona de Desarrollo próximo, o sea, lo que no conocen, pero pueden aprender con ayuda. Tal vez por eso, y su propia capacidad, los jóvenes mostraron mucha “indisciplina”.

Trabajar en la Zona Real (en lo que alumno ya sabe) puede provocar aburrimiento, y por tanto, se distraen fácilmente y no hacen caso de las actividades de clase. En esta práctica no ocurre la motivación intrínseca, como lo propuso Bruner hace años (1988). Para este seguidor de Vygotsky esta se manifiesta cuando la tarea atrae al estudiante y la lleva a cabo voluntaria y activamente. En la motivación extrínseca los alumnos trabajan en función de un estímulo externo, a través de premios o castigos.

Reconoce que hizo falta que los alumnos obtuvieran una mayor cantidad de información y de conceptos que permitieran ampliar sus conocimientos aún más de lo que ya sabían, además de que hizo falta la puesta en práctica de habilidades del pensamiento de orden superior y que fueran acordes a su estadio de desarrollo cognitivo: operaciones formales, esto último basándose en la teoría de Piaget.

Al final de la entrevista Joel expresó a los tutores que reconocía que no había trabajado mucho sobre la teoría de Vygotsky pero que se comprometía a investigar más sobre el asunto para tener una mayor claridad en el proceso que viene siguiendo en sus sesiones

de práctica. Así también señaló que tendría que buscar acciones nuevas e innovadoras para poder controlar la indisciplina. Agradeció el acompañamiento y se dio por concluida esta actividad.

### *Conclusiones finales de la primera jornada*

---

Desde la planeación (motivos-para) Joel se propuso que los alumnos recordaran lo que sabían acerca de los recursos minerales y energéticos. Esa preocupación es consistente con lo que hizo, como se constató en el análisis reflexivo de su práctica. Sus acciones están orientadas para que los estudiantes recuerden lo que ya conocen. A cada pregunta formulada se sigue una respuesta correcta, porque ya lo saben. Como se señaló aportó poca información nueva a los alumnos. Lo que se destaca como positivo es que planifica y ejecuta actividades orientadas al desarrollo de estrategias de representación y organización de información.

Diversos autores como es el caso de (Marzano, 2002; Zavala, 2008) recomiendan que para el aprendizaje de conocimientos declarativos, lo adecuado es que los estudiantes realicen actividades para otorgar significado a los nuevos conocimientos, seguido de actividades de organización y representación de la información.

Como se planteó al inicio del capítulo, los motivos-para no equivalen a los motivos-porque. El primero es fundamentalmente imaginación de un futuro ideal, importante como actividad previsoras de las actividades que orientan el desarrollo de la práctica. Sin embargo, durante el curso de las acciones suelen ocurrir situaciones inesperadas, porque la realidad así es compleja, incierta e impredecible (Aguerrondo, 2007). Ante estas situaciones el actor dispone de su acervo de conocimientos, sobre todo de saber hacer, que son sumamente útiles para salvar las situaciones inesperadas. En el curso de las acciones participan los motivos-porque, mediante los cuales Joel resuelve diversos problemas que no previsible.

Algunas de las acciones no previstas en la planeación, pero que jugaron un papel importante en la práctica fueron orientadas a mejorar la disciplina (aunque no del todo exitosas). Señala Joel creencias importantes al respecto “No puedo enseñar, si están platicando...”. Por eso les pide que guarden silencio “por favor” infinidad de veces, para que escuchen lo que dicen los participantes, para atraer la atención, porque si no se ponen límites, la indisciplina puede agudizarse, pero lo más importante es que la indisciplina “impide que los alumnos aprendan”.

Otra acción no prevista es ofrecer puntos a los que respondan a sus preguntas. Su objetivo es animar la participación de los alumnos. Aunque Joel no estuvo de acuerdo, los investigadores opinamos que con esta acción se impone demandas innecesarias a la práctica. Como se apuntó en el capítulo anterior, una de las cualidades de la práctica es que los actores noveles están en proceso de rutinización de nuevas acciones, por lo que al introducir nuevas demandas a la práctica se reduce su estado de alerta, ante las diversas situaciones que ocurren dentro del aula.

Otra acción imprevista ocurre cuando se percata que el libro de los alumnos no era el que él traía. Cuando localiza la información del libro de los alumnos, se da cuenta de que contenía muy poca información. Por eso improvisa la acción de dictado, a través de la cual les proporciona a los alumnos la información que él tenía prevista.

A lo largo de los cursos de acción de su práctica, improvisa diversas preguntas. Le interesa promover la interacción. Las preguntas que hace están orientadas para que los alumnos proporcionen ejemplos. Aunque como se planteó atrás, el patrón consiste en que a cada pregunta del profesor, los y alumnos siempre contestan acertadamente. Se percató de esto no en el curso de las acciones sino posteriormente, en la entrevista reflexiva.

## Capítulo 3. Acompañamiento a Joel. Segunda jornada de OPD



La segunda jornada de Observación y Práctica Docente de Joel se llevó a cabo del 16 al 22 de mayo de 2012, en la misma escuela secundaria. Se realizó un segundo registro, y posteriormente otra entrevista reflexiva. La práctica se llevó a cabo en el grupo de 1° A, del turno vespertino con 38 alumnos. El practicante llegó anticipadamente al aula y tomó el tiempo suficiente para que los alumnos fueran ingresando y tomando su lugar. Contrario a la primera jornada, de que inició la clase cuando los docentes estaban apenas ingresando al aula y se estaban acomodando en sus butacas.

### *Planeación de la segunda jornada o Motivos-para*

Al igual que en el capítulo anterior, primero se exponen los principales contenidos de la planeación que Joel elaboró para desarrollar la segunda jornada o los motivos-para. Posteriormente se analizan sus acciones y las razones que aduce en el curso de las mismas. Sus propósitos iniciales no son del todo idénticos a los motivos-porque, pues en el desarrollo de la práctica acontecen nuevos escenarios inéditos, no esperados, que le obligan a disponer de otros recursos no planeados, los cuales son resueltos en virtud del acervo de conocimientos y del saber hacer acumulados a través de su experiencia personal.

Para esta segunda jornada se propone dos objetivos, en primer lugar “Relacionar los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico para profundizar en el estudio de México y del mundo”; en segundo lugar, “Adquirir conciencia de la desigualdad socioeconómica en diversas sociedades”. Enuncia como aprendizaje esperado “Compara diferencias socioeconómicas en el Mundo y México”. El contenido consiste en “El índice de desarrollo humano y su expresión en el mundo y en México”. Las actividades y sus intenciones las expone en tiempo presente y no como

futuro deseado o esperado. Se propone llevar a cabo tres actividades e intenciones de inicio.

- 1) “El maestro toma asistencia a los alumnos mediante la lista, les hace entrega de su gafete y les pide que le anoten su nombre para que posteriormente se lo prendan en la camisa”. Su intención es que “El maestro verifica la asistencia grupal y mediante los gafetes identifica a los alumnos por su nombre”.
- 2) “El maestro anota el aprendizaje esperado en el pintarrón, posteriormente entrega material didáctico a los alumnos y les da la indicación de leerlo y responder las preguntas en una hoja que posteriormente entregarán”. Su intención es que “Los alumnos reflexionan acerca del aprendizaje esperado de la secuencia, de esta manera se dan cuenta de lo que se espera de ellos”.
- 3) “El maestro indaga y organiza los saberes previos de los alumnos por medio de un esquema en el pintarrón, dicho esquema será elaborado en plenaria”. Su intención es que “El alumno recuerda, reconoce y organiza los conceptos del IDH. De esta manera se construye un aprendizaje significativo (Véase anexo 5)”.

Se debe destacar que en estas actividades se propone que los alumnos recuperen, organicen y reflexionen sus conocimientos previos sobre “El índice de Desarrollo Humano”. Conviene recordar que las acciones de recuperación y organización de los saberes previos sobre los recursos materiales y energéticos fueron trabajadas en toda una sesión de la primera jornada. Ahora estas se disponen sólo para la etapa de inicio. Con respecto a la fase de desarrollo, se propone tres actividades:

- 1) “El maestro reparte información acerca del IDH a los alumnos, posteriormente les indica que realizarán la técnica de lectura de los seis pasos, para ello les entrega una fotocopia donde se explica dicho método (véase anexo 1)”. Sus intenciones consisten en que “El maestro proporciona información a los alumnos para que amplíen su conocimiento acerca del tema”; que el “El maestro proporciona a los alumnos información para realizar la lectura de los seis pasos; y, que “Los alumnos conocen el método de los seis pasos, esto tiene como fin que conozcan y posteriormente la apliquen como estrategia de estudio”.
- 2) “Los alumnos realizan la técnica de lectura de los seis pasos”. Se plantea tres intenciones específicas, primero “Los alumnos conocen y aplican una nueva técnica de lectura para rescatar ideas principales del material escrito”; segundo, “... Amplían los conocimientos que tienen acerca del tema y de esta manera tienen un aprendizaje significativo”; y, tercero “El maestro y los alumnos organizan la información, de esta manera se construye el conocimiento de forma social”.
- 3) “El maestro proporciona información a los alumnos acerca de la expresión del IDH en el Mundo y en México. En mapas iluminan de diferente color los países con IDH muy alto, alto, medio y bajo”. Su intención es que “comparen y ubiquen en el mundo y en México diferencias socioeconómicas, de esta manera conocen la expresión de IDH alrededor del mundo”.

En su planeación, Joel persigue que los alumnos tengan acceso a nueva información. No se queda satisfecho con recuperar solo los saberes previos ni en lo señalado por los libros de texto de los alumnos de secundaria. Por eso, prepara un escrito de una cuartilla con información relativa a los indicadores del Índice de Desarrollo Humano. Pero además incorpora una nueva estrategia vinculada a la habilidad de comprensión lectora, que denomina la “Lectura de los seis pasos”<sup>7</sup>. En esta actividad incluye la representación y organización de la información en un cuadro sinóptico. Con respecto a la tercera fase de la práctica, se propone una actividad de cierre:

“En plenaria, los alumnos responden las siguientes preguntas: ¿Qué oportunidades de empleo pueden tener los habitantes de los municipios de Guerrero, Chiapas y Oaxaca frente a los habitantes de los municipios de Nuevo León, Baja California y del área metropolitana de Guadalajara, a partir de su nivel de estudios? Dependiendo de eso ¿Cómo varía el ingreso que reciben? ¿Quiénes tienen mejores posibilidades de salud, los que tienen viviendas con piso de tierra o piso de cemento?, ¿Los que tengan viviendas con drenaje y excusado o que no la tengan?” Expone que su intención consiste en lo siguiente “El alumno reflexiona acerca de las diferencias socioeconómicas expresadas por el IDH en los diferentes espacios territoriales del país, de esta manera conocen la expresión del IDH en México”

Al final, en la actividad de cierre, se propuso que los alumnos pudieran aplicar lo aprendido a través de la comparación de diversos estados, con mayor o menor desarrollo en cada uno de los indicadores del IDH.

Lo destacado de esta nueva planeación es que conserva la idea de la participación activa de los jóvenes de secundaria, así como las estrategias de representación organizada de la información (conocimiento declarativo). La novedad es que incorpora estrategias para que los estudiantes trabajen con nueva información, por eso prepara algunas notas; pero además incorpora la enseñanza de la habilidad de comprensión lectora, el cual es un tipo de conocimiento procedimental, de acuerdo con Marzano (2002) y Zavala (2008).

---

<sup>7</sup>Lectura de los seis pasos: 1) Establecer el propósito de la comprensión lectora: antes de iniciar una lectura determinan maestro y alumnos el propósito de la misma mediante las preguntas: ¿por qué? O ¿para qué? 2) Revisar el contenido: examinar rápidamente el texto mirando los párrafos, títulos y subtítulos. 3) Formulación de cuestionamientos: en este punto se activa el conocimiento previo y se crean preguntas acerca de ¿si lo conoce o no? ¿Qué necesita saber del tema? Una primera podría ser el título del texto o libro. 4) Entender el significado de lo que se lee: en este paso se lee cuidadosamente subrayando las ideas principales, aquellas palabras cuyo significado no conoce. 5) Expresar lo que se lee: elaborar un cuadro sinóptico de los contenidos. 6) Repasar lo leído: leer nuevamente para recordar ideas o aclarar dudas, su fin es reafirmar información o corregirla de manera que se asimile y se retenga lo leído.

Para apoyar las actividades planeadas agrega cinco anexos con sus respectivas estrategias. La primera trata sobre la comprensión lectora titulada “Lectura de los seis pasos”. En la segunda prepara una síntesis del concepto y los indicadores del índice de Desarrollo Humano (salud, educación y riqueza). En la tercera diseñó una matriz de doble entrada en cuyas columnas están 13 países, entre los que se encuentra México, así como las naciones más ricas y pobres del planeta. En la primera fila anotó tres categorías: 1) recursos naturales con los que cuenta, 2) Posición en el modelo de centro-periferia, 3) Posición en el IDH (alto, medio o bajo). En la cuarta elabora un texto breve en torno a la “Desigualdad social en el Mundo y México” y el último anexo es un mapa conceptual respecto de los indicadores del Índice de Desarrollo Humano.

### Actividades de la segunda jornada

---

A diferencia de la primera jornada, en esta clase es visible que Joel está más tranquilo, no se acelera en iniciarla. Antes de cualquier actividad espera que el grupo esté completo. Señala las reglas básicas de manera más clara y pausada. Da inicio con un saludo, y les informa que será su profesor de geografía durante una semana. Les pide que guarden silencio y prosigue comentando que ya conocen la forma en que se debe trabajar.

### *Entrega y lectura sobre el Índice de Desarrollo Humano*

---

Al iniciar el practicante pide a dos alumnos que se acerquen con él para que entreguen fotocopias de un documento que preparó para la clase. “Voy a pedirles a sus compañeros que se acerquen y... les entrega material” (R2;S5<sup>8</sup>). En la entrevista se le pregunta por qué entrega material escrito, en lugar de hacer uso del libro de texto de Geografía. Responde que “yo compré el material” (E2:p1) y argumenta tres razones:

- 1) No se dio la oportunidad con anticipación, de que él les hubiera dejado tarea con la información que él requería.
- 2) El material que él preparó estaba más actualizado, de acuerdo con el Plan 2011; pues el libro de texto de los alumnos está basado en el Plan de estudios 2006.
- 3) El material que preparó contenía información más clara y amplia que la que proporcionaba el libro de texto.

El practicante financió el material para los alumnos, porque según él asegura una mejor práctica profesional como docente, tal como se puede apreciar en el segmento de la siguiente entrevista.

---

<sup>8</sup> El código R2; S5 significa que la fuente empírica de esta información se obtuvo del registro dos, y que corresponde a la secuencia 5.

(El recurso) Está bien invertido... saque el material, porque el libro que ellos llevan es del plan 2006 y ahorita se está trabajando ya con el 2011... viene muy reducido el contenido, y lo que hice fue sacar copia de otro libro que sí es del 2011. Ahí vienen muchas sugerencias de actividades. La información es más clara, más amplia y se puede esquematizar de una manera más fácil (E2:p1).

Una vez distribuido el material les indica que la lectura será individual y que deberán de responder las tres preguntas que vienen al final del documento sobre el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Esta instrucción ocurre en la secuencia 13, como se observa a continuación:

4. Mo: Hoy vamos a ver un nuevo tema, es el índice de desarrollo humano...
11. Mo: Haber, ¿ya todos tienen su hoja? ¿sí? Muy bien vamos a comenzar
12. Mo: La indicación es la siguiente. ¡Haber, guardamos silencio 1... 2... 3...!
13. Mo: la indicación es la siguiente, van a realizar de forma individual la lectura de ese texto ¿ok?, bueno para empezar le van a poner su nombre, su grupo en la parte superior, van a realizar la lectura y van a articular las 3 preguntas que se encuentran al final, y van a darle respuesta en la parte del reverso ¿ok? ¡Eeh! ¿quedó clara la indicación?... Vamos a leer las 3 preguntas para que puedan comprenderlas mejor. Voy a pedirle (señala a un alumno). Tú ponte de pie, lee la primera de las tres preguntas que están al final.
14. Mo: ¡Haber! ponemos atención
15. Ao: ¿Crees que las diferencias socioeconómicas están relacionadas con la escolaridad?
16. Mo: Muy bien, de las tres preguntas que van a responder al reverso, ¡eh! ¿Qué está preguntando aquí?
17. Mo: ¿Les queda claro?
18. Ao: ¡nooo!
19. Mo: Muy bien, lo que aquí está diciendo es si creen que se manifiestan diferencias económicas entre personas que estudian más o que estudian menos, ¿ok?. Eso dice la primera pregunta. Nos lees la segunda (señala a una alumna) por favor de pie.

Lo destacado de esta viñeta es que antes de la lectura, Joel quiere asegurarse que los alumnos han entendido las preguntas que van a responder. Para eso, le pide a uno de ellos que lea la primera (S 13 -15). El patrón de interacción es: 1) Joel interroga si le queda clara la pregunta, 2) los alumnos afirman que no, 3), finalmente, él les explica el responde a la pregunta. Se debe destacar que no se percata si entienden lo que él les explicó. Pasa a las siguientes preguntas, sin monitorear.

Otro aspecto destacado es que ahora, para que los alumnos guarden silencio y pongan atención no les dice como en la primer jornada “Guarden silencio por favor”, sino “¡Haber, guardamos silencio 1... 2... 3...!”. En la siguiente viñeta se abordan las otras dos preguntas.

20. Aa: ¿Cómo afectará la diferencia en el ingreso de las personas a la desigualdad socioeconómica?
21. Mo: muy bien, ya muchas gracias, aquí nos está preguntando si el dinero, o el ingreso, el dinero que ganan las personas afecta y hacen que existan desigualdades ¿ok?

- 22. Mo: y la tercer pregunta (señala a un alumno) de pie por favor
- 23. Ao: ¿Consideras que la atención a la salud de las personas, debería tener un mínimo semejante en todos los casos?
- 24. Mo: Muy bien, aquí nos está preguntando que si creen que la atención a la salud de todas las personas de todos los lugares es igual, por ejemplo de esta persona que llega a la Jalisco a alguien que llegue a puerta de hierro.

En la viñeta otros dos alumnos leen las otras dos preguntas que vienen al final de la lectura sobre el IDH que él les proporcionó (S 20 y 23). En ambos casos ya no interroga si entendieron, sino que inmediatamente les explica su significado (S 21 y 24). Tampoco verifica si captaron su explicación. Elude implementar alguna interacción y da por hecho que ha quedado entendida la cuestión.

A este respecto, el practicante comenta en la entrevista que da por hecho que todo quedaba claro para los alumnos, ya que ninguno exteriorizó lo contrario:

*“Bueno se suponía que tenían que leer las tres preguntas y posteriormente decir si entendían la pregunta o no la entendían, sin embargo los alumnos en ese momento dijeron que, me dijeron que si les entendían a las tres, y ya pues di por hecho que habían entendido la actividad, esa fue la intención” (E2:p1)*

### *Trabajo individual de lectura y monitoreo*

---

El practicante indica al grupo que cuando respondan a las preguntas deben entregarle la hoja con sus respuestas. Mientras los alumnos se dedican a realizar la actividad, él camina entre las filas e interactúa con los alumnos.

- 25. Mo: Estas son las tres preguntas que van a responder posterior a la lectura, ¿ok? Comenzamos y me entregan....
- 26. Algunos alumnos trabajan y otro platican /se escucha mucho ruido/
- 27. Mo: Haber guarden silencio, el trabajo es de forma individual. No ocupan estar hablando
- 28. /El maestro pasa por las filas observando a los alumnos y algunos le preguntan algo. Otro levanta la mano y el maestro se acerca. Otro alumno se para y le pide una hoja del material que entregó/
- 29. Mo: Haber dejan de estar platicando y se ponen a trabajar
- 30. Mo: No ocupan están platicando y pónganse a hacer su actividad
- 31. (se escucha mucho murmullo)
- 32. Mo: Ya guarden silencio y pónganse a hacer su actividad mejor
- 33. Mo: Ya guarden silencio
- 34. Mo: Haber, ¿La saco del aula o qué? Ya cálese por favor
- 35. El grupo deja de platicar, y se voltean a ver unos a otros
- 36. El maestro camina de un lado a otro observando a los alumnos trabajar

La viñeta anterior muestra en las secuencias 27, 29, 30, 32, 33 y 34, las veces que insiste a los alumnos que guarden silencio. Solo en un caso, además les pide por favor. Ocurre

cuando se dirige a una alumna en la secuencia 34) También realiza actividades de acompañamiento individual como se aprecia en la siguiente viñeta.

37. Mo: si tienen alguna duda, levanten su mano y con gusto acudiré a ayudarles con el problema
38. Un alumno levanta su mano y el maestro se acerca...
39. Otra alumna levanta su mano y el maestro va...
40. Pasan varios minutos realizando esta actividad, y siguen escuchándose murmullos de nuevo.
41. Mo: Haber, cómo vamos de este lado (pregunta a las filas de en medio).
42. Un alumno le pregunta algo al maestro, y el responde fuerte ¿la dos?
43. Mo: haber este... hace rato les había explicado las preguntas y al parecer muchos no pusieron atención. Vamos a decir otra vez. Estas diferencias socioeconómicas están relacionadas con la escolaridad. Ahí nos está preguntando si creen que existan diferencias en cuanto a economía o cómo vive la persona dependiendo de la escolaridad que recibe. Como por ejemplo, ustedes creen que vivan igual o sea igual el nivel de vida de alguien que estudia en una escuela que no tiene ni ventilador, ni luz, ni cañón, a alguien como ustedes que estudia en una escuela que tiene auditorio y ¿creen que vivan igual?,
44. Aos: Nooo
45. Mo: A eso se refiere, ahora la segunda nos dice ¿Cómo afectará la diferencia en el ingreso de las personas a la desigualdad socioeconómica? Y eso ¿qué es?
46. Años. Dinero
47. Mo: dinero, dinero qué...
48. Años: que recibe
49. Mo: que recibe y que ingresa, ustedes ¿creen que sean iguales una persona que gana o que ingresa mucho dinero a otra que ingresa menos?
50. Aos: /responden/
51. Mo: entonces eso hay que ponerlo
52. Mo: y en la tercera dice ¿Consideras que la atención a la salud de las personas debería tener un mínimo semejante en todos los casos? O sea que si todas las personas que tienen altos ingresos y bajos, o sea todas las personas que hay pues en un territorio, tengan las mismas condiciones de salud, ¿creen ustedes eso?, pongan sí o no lo que ustedes piensen, justifiquen su respuesta y ahorita vamos a ver ¿ok?

Al verificar el trabajo individual, el practicante se da cuenta de que no han entendido las preguntas (S37-42). Por eso en la secuencia 43 busca aclarar las preguntas, además de que les regaña “al parecer muchos no pusieron atención. Vamos a decir otra vez...” Vuelve a realizar una explicación que termina con una pregunta y una retroalimentación relacionada con los efectos de la escolaridad en la vida de las personas “¿creen que vivan igual?” (S 43). Responden que no (S 44). Luego en la S 45 retroalimenta y cuestiona la pregunta 2. “A eso se refiere, ahora la segunda nos dice ¿Cómo afectará la diferencia en el ingreso de las personas a la desigualdad socioeconómica? Y eso ¿qué es?”. Responden que dinero, y cuestiona “dinero qué”. Los alumnos responden que se refiere al dinero que reciben las personas (46). Luego hace una retroalimentación “que recibe y que ingresa. Ustedes ¿creen que sean iguales, una persona que gana o que ingresa mucho dinero a otra que ingresa menos?” (S. 49). Lo mismo hace para la pregunta tres (S 52...).

En torno a estas acciones de retroalimentación de la instrucción, que realiza como consecuencia de pasar entre las filas, al monitorear el trabajo individual, el practicante explica:

Porque yo puse en mi planeación, que la evaluación la iba a realizar en tres momentos en la inicial..., la formativa y (durante el) desarrollo, y parte de eso de pasar a los lugares, es eso ¿no? Ir como evaluando y si hay algunos errores corregirlos (E2: p2).

Las razones que manifiesta, revelan haberse percatado mediante el recorrido entre las filas, la necesidad de retroalimentar a los alumnos al detectar que hay errores en sus actividades. Se trata de una acción premeditada en el curso de la acción, pero no considerada en su planeación didáctica. Mediante su actuación de monitoreo ajusta el desarrollo de la actividad para que los alumnos logren un buen trabajo. Lo expresa a continuación:

“... eso sí tiene la evaluación..., que si hay algún error..., tratar de no darle al alumno ya las cosas masticadas, sino hacerlo que corrija el error. Por eso pasé a los lugares, para ver qué ajustes habría que hacer en sus actividades, ayudarles. Resolver las dudas que tenían y así logren realizar un buen trabajo...” (E2: p2).

El ajuste que decide realizar el practicante, se basa en esclarecer por segunda ocasión las preguntas que estableció en la instrucción de la actividad de los alumnos. Al respecto se le pregunta por qué volver a la interacción grupal, una vez que ya trabajaban de manera individual. La razón que expone deviene de su recorrido o monitoreo entre las filas, aseverando lo siguiente:

Bueno la primera vez noté que cuando yo estaba diciéndoles lo de las preguntas, estaban un poco dispersos, y ya que me acerqué muchos me estaban preguntando; ¿y que dice esta pregunta? Y ¿qué dice ahí? ¿Qué dice? Y dije, haber en vez de estarles diciendo uno por uno. Dije espero que me pongan atención, creo que hasta les dije: haber hace rato no me pusieron atención, ven lo que pasa cuando ignoran lo que uno está haciendo. Y ya como que todos me pusieron atención la segunda vez, y ya empecé a explicarles lo que decía cada una de las tres preguntas. (E2: p2).

La estrategia de la plenaria, que determinó recurrir el practicante, sobreviene como una alternativa para disipar dudas, de manera general. Expone, que el cambio de táctica, fue decisión correcta, y que esta obedeció para captar la atención del grupo y evitar desgaste de asistir al lugar de cada uno de los alumnos:

Si ... porque yo pienso que iba a ser más desgastante seguir estando uno por uno, uno por uno y sin embargo ya en plenaria, ya todos, ya todos...” (E2:p2)

La falta de atención de los alumnos, en el inicio de la clase, le obliga a adecuar su acción. Piensa que después de la retroalimentación todos mantendrán el mismo canal, como vemos a continuación:

Como ya todos tenían el mismo problema ya, ahora si me iban a poner atención. Eso pasa, es como, cuando uno se enferma, ya cuando te sientes malo, ¡ya! ahora si vas al médico, así paso, y ya ahora si me ponían atención, todos, y ya pues todos socializamos en el mismo canal por así decirlo (E2:p2)

La dinámica posterior que presenta en el grupo, da cuenta de la pertinencia de su intervención, es decir, se observa que los alumnos se dedican a realizar su trabajo en lo individual sin ningún inconveniente:

54. El maestro pasa por las filas ayudando a los alumnos
55. Mo: guarden silencio y se ponen a trabajar ¿sí?
56. Aos: /Pasan varios minutos y los alumnos están realizando la actividad/
57. Mo: Quien este... vaya terminando vaya alzando su mano, cuando vea que ya están terminando, vamos a dar por terminada la actividad y realizar lo siguiente ¿ok?
58. Mo: ya va uno jehj que acabó. Van dos
59. Mo: Dejen de platicar, ya van tres.
60. Aos: /pasa un minuto. Los alumnos siguen trabajando en silencio/
61. Mo: Ya van tres, cuatro, cinco, seis
62. Ao: Ya terminé
63. Mo: Muy bien, vamos a darles 5 minutos y ya se cierra la actividad. Me entregan lo que hayan hecho y lo voy a registrar.
64. /se escuchan mucho ruido/
65. Mo: Haber tres minutos y ya se termina el tiempo ¿ok?
66. Años: ¡no! /comienzan a hacer mucho murmullo, se apresuran a terminar/
67. Mo: Haber uno y ya jeh!
68. Aa: ¡No! ¡Dé más tiempo!
69. Mo: Haber ya se acabó el tiempo vamos a pasar...

El practicante continua pasando por los filas, para verificar que estén trabajando correctamente (S 54). Se da cuenta de que van terminando y les pide que levanten la mano los que vayan terminando (S 57). En adelante algunos alumnos levantan la mano indicando que terminaron la actividad (S 48-62). Luego presiona al resto para que se apuren a terminar de responder a las preguntas (S 63-69). Con respecto al recorrido que realiza entre las filas, pese a que ya había despejado las dudas en plenaria, señala las siguientes razones:

Pues de igual manera como hace rato, es parte de una evaluación continua para ayudarles... (es) Como el asunto que habíamos hablábamos del andamiaje” (E2:p2)

Esta reflexión del practicante, descende del constructivismo de Vigotsky, que desde el punto de vista teórico del propio Joel, consiste en que:

El maestro tiene que ir junto con el alumno cuando va a adquirir conocimiento, junto con el aprendizaje, durante el desarrollo de la actividad. Ellos van construyendo un aprendizaje. Van poniendo en práctica procesos cognitivos y van adquiriendo nuevos conocimientos. Pues estar con ellos de cerca para estar en lo se está dirigiendo ¿no? Encauzando todo su proceso” (E2:p2)

## Socialización de las respuestas

---

En la dinámica siguiente algunos alumnos leen sus respuestas, para compararlas entre ellos y puedan comentar si están de acuerdo o no, tal y como se muestra a continuación. Puede asumirse la perspectiva constructivista señalada atrás por Joel.

Haber silencio. Vamos a realizar la siguiente actividad... la socialización de las respuestas de sus compañeros, para que veamos si estamos de acuerdo con lo que ellos respondieron. Vamos a comenzar con... (Señala a una alumna). A ver tú, lees la respuesta de la primera pregunta a tus compañeros. Los demás escuchamos atentamente para ver ¿si estamos de acuerdo o no? (R2:S70).

La secuencia de la acción de socialización dirigida por el practicante, inicia con la lectura de las respuestas del alumno participante. Luego interviene el practicante para promover la reflexión, evaluación y ejemplificación, como podemos ver en algunos segmentos del registro:

- 1) Ok, ¿estamos de acuerdo con lo que dijo su compañera?" (R2:S73).
- 2) Muy bien, efectivamente... (R2:S79).
- 3) Ok, está un poco relacionada, vamos a ver otra respuesta de aquel lado (R2:S89).
- 4) Haber vamos a poner un ejemplo, haber ponemos atención, tú crees que por ejemplo va a tener el mismo nivel de vida una persona que gana mil pesos quincenales a otro que gana 5 mil pesos quincenales (R2:S97)
- 5) No, entonces quiere decir que el ingreso beneficia a las personas, que el pago que le ayuda por trabajar o por vender sus productos, si es algo básico,... en las desigualdades. hay personas que reciben un mayor salario que otras " (R2:S99)

En las secuencias 70 a la 109, el practicante socializa las respuestas, utilizando diversas estrategias. Primero valora positivamente (Ok), y luego pregunta a los alumnos si están de acuerdo (S 73). El hecho de que primero valore positivamente y luego pregunte si están de acuerdo, no puede ser una buena estrategia para confrontar opiniones, pues ya señaló implícitamente que la respuesta es correcta. En el segundo caso, evalúa positivamente la intervención del alumno (S 79). En la tercera, califica que la respuesta es incompleta, por eso lanza la misma pregunta a otro alumno (S 89). En el siguiente caso reformula la pregunta, a través de un ejemplo (S 97). Si bien estas acciones pueden ser superadas, sin embargo se acercan a la intención de Joel de acercarse a la conexión intersubjetiva con y entre los alumnos, así como trabajar en la zona de desarrollo próximo (ZDP) del alumno, (en lo que no ha aprendido, pero puede lograrlo con ayuda) propuesta por Vygotsky (1979) y Bruner (1998). Compromiso de Joel desde la primer Jornada.

La intención del practicante en el ejercicio de socialización en plenaria, puede estar relacionada con su concepción de la teoría constructivista. Así lo aborda el practicante:

Esta parte es muy importante. Fue como el cierre de la secuencia didáctica, porque... se pueden dar varias cosas, entre ellas la reflexión de forma grupal y construir y llegar a un consenso entre todos los alumnos. Por ejemplo, si tengo un alumno que quizá no entendió bien algo y que se me haya escapado, durante el momento en que estuve pasando a las filas, y gracias a esta actividad de socialización podemos explicar (con el apoyo) de su compañero lo que puso en la pregunta 1 y vamos a ver si estamos de acuerdo o no. Ahí se forma un consenso, porque, por ejemplo si este tiene una respuesta diferente o no está de acuerdo, (se pregunta) ¿Por qué no estás de acuerdo? Y así pues de esa manera social, pues se va construyendo el conocimiento (E2:p2;3).

Es evidente en el comentario anterior de Joel la contradicción de su concepción constructivista con la idea de “llegar a un consenso entre todos los alumnos”. Cualquier modelo constructivista supondría que el nuevo conocimiento es aprendido mediante la intervención activa de las estructuras cognitivas de los estudiantes, es decir, que cada alumno reinterpreta el nuevo conocimiento en función de sus esquemas de asimilación de sus estructuras cognitivas (Cubero, 2005; Piaget, 1978).

Una vez terminada la actividad y después de haber socializado sus respuestas, el practicante pide a dos compañeros que recojan las hojas de la actividad.

110. Mo: voy a pedirles a dos compañeros, tú por favor y a ti, recojan las hojas de sus compañeros y me las hacen llegar al escritorio
111. Los alumnos pasan recogiendo las hojas
112. (se escucha mucho ruido)
113. Mo: haber guardamos silencio
114. Mo: haber guarden silencio

La intención de recoger los productos de la actividad, relata el practicante, es poder revisarlas posteriormente. Aunque la plenaria efectuada significa ya evaluación, ya que se compartieron respuestas y reflexiones. Al preguntarle ¿para qué revisar los productos?, el practicante responde lo siguiente:

Lo que pasa es que al material no le puse calificación ni nada porque eran saberes previos. Nada más se firmó que me hicieron la actividad y fue como parte pues... yo les dije al principio que ese material se recogía hoy y pues así tiene que ser. Tienes que tener decisiones firmes y... ya continuar con lo que tenía planeado. Porque ya me ha pasado otras veces que les digo una cosa y hago lo contrario, y luego en las clases después ya no trabajan (E2:p3).

Para el practicante recoger las actividades contribuye a formar hábito, para cumplir con lo que se establece dentro del aula. Si no lo hace puede contribuir a que decaiga el interés del alumno para realizar lo que se les pide, aun cuando no cuente para la calificación. Joel señaló que recoger los trabajos de los alumnos lo aprendió en una práctica anterior, en el cual no recogió los trabajos. La consecuencia fue que los alumnos omitían su realización. Por eso, posteriormente adoptó esta acción como medio para garantizar que los alumnos trabajaran en clase.

## Saberes previos sobre el IDH

---

En la siguiente actividad, el practicante prepara e induce al grupo en una estrategia de reconocimiento de los saberes previos acerca del tema “Índice de Desarrollo Humano”.

”Haber 1...2...3... Vamos a entrar al siguiente tema que es Índice de Desarrollo humano, ¿alguien sabe que es índice de desarrollo humano (IDH)?” (R2: S 110)

La acción posee diversas intenciones. Poner orden o disciplina, plantear el tema e indagar sus conocimientos previos. Tal como se puede observar en los segmentos 115 a 143 siguientes, a la pregunta que formula acerca de si saben que es el IDH, los alumnos responden que no saben.

115. Aos: ¡No!  
116. Mo: ¡eh! todo esto es... ¡ssshhh! guarden silencio.  
117. Mo: Guarden silencio, el solo nombre lo dice, el índice es una medida, una medida de  
118. Aa: (dice algo y no se escucha).  
119. Mo: ¿Qué? Guarde silencio ahorita estoy hablando yo.  
120. Mo: Es una medida del desarrollo humano, ¿ustedes que creen qué es el desarrollo humano?  
121. (Responden varios alumnos, pero no se entiende)  
...  
139. Mo: ... se refiere a lo que tienen las personas. No es lo mismo lo que Uds. tienen en comparación con las zonas ricas de la ciudad.  
140. Aos: Como Puerta de hierro  
141. Mo: Bien, como Puerta de hierro, en Zapopan.  
142. Aos /Hablan todos los alumnos al mismo tiempo y no se entiende. Se muestra interés de ellos por participar/  
143. Mo: ¡Haber sssshhh!

En esta secuencia se pone de manifiesto el hecho de que los alumnos no tienen la noción sobre el tema. Los únicos ejemplos e ideas son los que el maestro les proporciona. Sin embargo un aspecto positivo es que el maestro les incita a que reflexionen en torno a situaciones pertenecientes a su contexto real y que están ligadas al tema de la clase. Por ejemplo en las secuencias 139 y 140, plantea las diferencias socioeconómicas de personas que viven en la ciudad; las personas que habitan el sectores como Puerta de Hierro tienen un mejor nivel de vida que donde los mismos alumnos habitan.

La razón que manifiesta el practicante, al abordar el contenido con una pregunta generadora acerca del tema, es percibir si tienen conocimientos previos del tema, pero al darse cuenta de que no sabían, elige la estrategia de explicar algunos de los elementos del concepto del IDH, como lo comenta a continuación en la entrevista.

Esas preguntas son para ver dos cosas. Para ver si el tema lo han visto ya, y para poner actividades si no lo habían visto. Lo que hice fue... separarlo por palabras. Por ejemplo les dije ¿Qué es desarrollo humano? Y ya me dijeron, no pues que las personas que van desarrollándose y así, ahora

¿Qué es un índice? No pues son medidas. Aunque yo les dije eso, porque no supieron. Entonces índice es la medida del desarrollo humano... (E2:p3).

Cabe mencionar que en el primer registro de la jornada de práctica anterior, se percibió que el trabajo que realizó no había sido de gran aportación para los alumnos pues ya conocían el tema. Por eso nos interesa qué hace en esta ocasión, cuando es claro que los alumnos no conocen el contenido de la clase.

El practicante logra establecer conexión con sus alumnos, a través de una dinámica de interacción en la que los alumnos participan y atienden adecuadamente. La interacción solo se interrumpe por un instante, en un momento de desorden (S 147-150).

144. Mo: hay tres niveles de vida ¿ok? Y esos tres niveles de vida se expresan ¿qué quiere decir se expresan?  
145. Ao: Se manifiestan  
146. Mo: Se manifiestan, Se perciben, a través de tres principales rubros  
147. Aa: Que es la ropa  
148. Mo: Haber ¿Quién está diciendo tonterías todo el rato?  
149. Aos ¿Quién?  
150. Mo: Dejen de estar diciendo tonterías  
151. Mo: Este, se expresan en tres diferentes rubros, uno es...  
152. Ao: bajo.  
153. Ao: ¡ah! La escuela.  
154. Mo: La escuela, la escuela que es educación.  
155. Ao: salud.

Otro aspecto importante que se contempla en los segmentos siguientes, es el asentimiento que el practicante expresa posterior a cada intervención. El practicante evalúa y aprueba de dos formas las participaciones que se suscitan. Una consiste en repetir la respuesta que da cada alumno, complementando o retroalimentado la frase con otra idea, o bien pregunta. Esto es claro en este segmento, en el cual los estudiantes van señalando los tres indicadores del IDH: educación, salud y empleo.

151. **Mo:** este, se expresan en tres diferentes rubros, uno es...  
...  
153. **Ao:** Ajá, la escuela.  
154. **Mo:** La escuela, la escuela que es educación.  
155. **Ao:** Salud.  
156. **Mo:** Salud, excelente.  
157. Aos: Trabajo.  
158. **Mo:** Trabajo, va relacionado con el trabajo, pero ¿que se obtiene cuando tú trabajas?  
159. Aos: Dinero.  
160. **Mo:** Que es un...  
161. **Ao:** Ingreso.  
162. **Mo:** Ingreso muy bien ¡eh! Ahora bien esta medida de desarrollo humano se utiliza para medir cómo está el desarrollo humano en ciertas regiones... ¿Saben lo que es el mercado en nuestro país?, entonces como le van a hacer para saber cómo es la educación en Jalisco, por medio de qué dato

163. Aos: De los promedios.

Las preguntas del segmento anterior orientan las intervenciones de los estudiantes en torno de los indicadores correctos del IDH. Algunas preguntas las formula dejando incompleta la frase “se expresan en diferentes rubros, uno es...” (S 151). Un alumno completa “La escuela” (S 116), y Joel amplía la respuesta “La escuela que es educación” (S 153). En el resto de las interacciones los estudiantes completan los indicadores de salud y trabajo o empleo. Este último se traduce en ingresos, idea completada por un alumno gracias a las preguntas que formula Joel (S 155-161). La intervención de Joel en la S 162 ilustra su capacidad para aprobar y retroalimentar las intervenciones de los estudiantes, así como para llevarlos a nuevos asuntos del tema, como el de los indicadores, referido por un estudiante como “promedios” (S 163). Este estilo y patrón de interacción continúa en las siguientes secuencias. En el caso siguiente trata de que comprendan cómo es que los indicadores de desarrollo humano permite predecir el nivel de vida de las personas dependiendo del IDH de la población donde habitan.

190. Mo: ahora comparemos, si nace un niño allá en la sierra de chihuahua y nace otro en Guadalajara, ¿Cuál va a tener más posibilidades de vivir más años?

191. Aos: el de Guadalajara

192. Mo: el de Guadalajara ¿no? A eso se le llama la esperanza de vida, o sea la cantidad de años que pudieran vivir de acuerdo a las posiciones en cuanto este rubro que existan en la zona, entonces de acuerdo a la esperanza de vida, también se manifiesta la salud

La pregunta comparativa del practicante respecto de las posibilidades de vida de un niño que nace en la Sierra de Chihuahua respecto de otro en Guadalajara (S 190), es contestada correctamente por algunos alumnos (S 191). En la secuencia siguiente el practicante aprueba, retroalimenta y completa la respuesta del estudiante. Otro ejemplo de aprobación, que estimula la participación, en la que se sigue de un comentario (o pregunta) ocurre en el siguiente segmento

200. Mo: también para medir el ingreso en un estado o en una región, se necesita una medida que se llama el PIB, ¿alguien de ustedes sabe que es el PIB?

201. Aos: Producto Interno Bruto

202. Mo: ok ¿Qué es lo que mide o qué es lo que expresa el PIB?

203. Ao: el dinero que genera un país durante un año

204. Mo: muy bien excelente, entonces es la cantidad de dinero que genera un país, un municipio o un estado o una región en un año...

Además de la dinámica de interacción mostrada en los segmentos mostrados, realiza una representación en el pintarrón de lo que se está comentando y estableciendo con las

aportaciones que se exponen. Al respecto de esta acción (que inicia en la secuencia 146) el practicante comenta:

“si es que ahí es cuando fui desarrollando el esquema en el pintarrón, si iba como que esquematizando lo que iban aportando los alumnos” (E2:p4)

La descripción del esquema desarrollado conforme al tema, previsto en la interacción anterior, corresponde a uno de los anexos de su planeación. Lo explica de la siguiente forma:

“... estaba el tema: Índice de Desarrollo Humano. Luego nos daba una pequeña definición, habla sobre el nivel de vida, y englobaba en bajo, alto, medio y alto, que son los tres niveles de vida. Se abría una llave y luego decía: se expresa en educación, salud, riqueza. Posteriormente en salud serían las medidas importantes, que el número de escuelas, si ya lo demás lo fuimos llenando... (E2:p4)

De acuerdo con el practicante, las aportaciones que los alumnos hicieron durante sus intervenciones sobrepasaron sus expectativas, y fueron bastante útiles para la elaboración del esquema. Al respecto puntualiza:

“Si de hecho me decían cosas que me quedaba así (con la boca abierta)... como la otra vez que me pasó, que sabían cosas que uno ni se imagina”(E2:p4).

Una reflexión no planteada durante la entrevista se refiere a la combinación entre la interacción verbal y al esquema que Joel fue elaborando. Se trata de proveer a los alumnos de dos canales de comunicación respecto del tema. Esa ventaja se percibió por los investigadores. Se espera que Joel la aprecie posteriormente.

### *Desarrollo de la comprensión lectora y aplicación en un texto sobre IDH*

---

Al regreso del receso, tiempo intermedio entre las horas de clase, el practicante emplea nuevas estrategias vinculadas con el fortalecimiento de la habilidad de la comprensión lectora junto al reforzamiento del tema, a través de una lectura nueva sobre el IDH. Para ello nuevamente entrega a dos alumnos fotocopias para que las hagan llegar a sus compañeros. La información que contiene las copias se refiere a la habilidad y los pasos para apoyar la comprensión de un texto. Una vez que los alumnos cuentan con el material, pide a un alumno que comience a leer el primer punto. Al terminar de leerlo, se dirige al grupo para informarles la temática de esta actividad, como se puede observar en el segmento siguiente:

Muy bien,... esta hoja que les acabo de repartir es una técnica de lectura que vamos a implementar un poco más adelante. El punto número uno que acaba de leer su compañero ¿queda claro para todos?" (R2:S224)

El desarrollo de esta actividad consistió en comprender los seis pasos del texto titulado "lectura de los seis pasos". Van leyendo y Joel les pregunta si quedaba claro el contenido. Así sucesivamente, hasta llegar al último paso.

Si un alumno lo leía y ya yo les decía ¿Quedo claro? (E2:p4)

En las secuencias que prosiguen. Los alumnos van leyendo cada uno de los pasos. Joel va preguntando y retroalimentando las respuestas de los alumnos. Al final parece que no existen dudas para los alumnos.

235. Mo: ok, vimos que el primero paso... que es entender el propósito para qué vamos a leer el texto ¿ok? El segundo paso es revisar el contenido del texto... El tercer paso,... Ahora el cuarto paso... Le voy a pedir a tu compañero que está a un lado. ¡Hey!, de pie por favor.  
...
238. Ao: (lee) Entender el significado de lo que se lee. En este paso se lee cuidadosamente subrayando las ideas principales, además de aquellas palabras cuyo significado no se conoce.
239. Mo: Ok, toma asiento. Entonces aquí nos dice que hay que leer y... (deja la expresión incompleta para que los alumnos la completen).
240. Ao: Subrayar  
...
243. Mo: Muy bien, ahora el quinto le voy a pedir a, tú...
244. Aa: Expresar lo que se lee y elaborar un cuadro sinóptico de la lectura.
245. Mo: Ok. En este punto van a elaborar un cuadro sinóptico que les voy a proporcionar, ¿si conocen lo que es un cuadro sinóptico? Bueno ya lo hemos trabajado, ¿ok?
246. Mo: ¡Y! El punto número seis...  
...
250. Ao: Repasar lo leído... su fin es reafirmar información o corregirla de manera que se asimile y se retenga lo leído.  
...
255. Mo: Muy bien, entonces ¿no hay ninguna duda de los seis pasos? A continuación los vamos a trabajar con una información que les voy a proporcionar. Voy a pedirle a ti y a ti que vengan para que les entreguen material.

Como se puede constatar en el transcurso de esta actividad se advierte que Joel hace explícito los seis pasos para desarrollar la habilidad lectora. En la entrevista se le cuestiona por qué introduce esta actividad si no es necesariamente un tema de Geografía. Señaló que para él es muy importante que los estudiantes vayan adquiriendo habilidades básicas, como la comprensión lectora, y que además busca la transversalidad y disposición para adquirir nuevos conocimientos. Argumenta que procura desarrollar habilidades mentales que permitan que los alumnos se apropien de los contenidos de varias de las asignaturas, no solo de geografía.

El segundo momento de esta actividad consistió en aplicar los seis pasos de la estrategia de comprensión lectora a un texto que les repartió respecto al IDH. Para Joel era importante que los estudiantes entiendan los seis pasos de la lectura de comprensión lectora, para que luego los implementaran en la lectura del tema de geografía (IDH).

Luego ya después los puse a aplicar la habilidad, pero nos fuimos paso por paso. Por ejemplo, paso uno, ¿qué era? Vamos establecer la finalidad de la lectura. Cuál creen que sea la finalidad. Paso uno, paso dos, paso tres... (E2:p4).

Para esta segunda fase de la actividad, el practicante entrega copias a los alumnos, con información referente al Índice de Desarrollo Humano (IDH). Para iniciar el trabajo les comenta al respecto:

Ya les hice la entrega de la segunda hoja, con la cual vamos a trabajar la técnica de la lectura de los seis pasos. Vamos a empezar con el primero de los pasos ¿Para qué creen ustedes?, observen su hoja cuidadosamente... ¿Cuál creen ustedes que sea la finalidad de que nosotros leamos esa información? (R2:S262).

Revisa paso a paso la estrategia de los seis pasos de la comprensión lectora para el estudio de la lectura del IDH. Como puede apreciarse en el siguiente fragmento. Previamente les pregunta para qué aplicar los seis pasos al estudio de la nueva lectura. El primer paso es que entiendan la finalidad de la lectura. Algunos alumnos señalan que para completar lo visto anteriormente.

263. Mo: Complementar exactamente. Esa es la finalidad. Que eso que se vio, ustedes lo complementen... que organicen el primer tema para que puedan sistematizarlo, ¿eh? Entonces ya está el punto número uno, ya sabemos cuál es la finalidad ¿no? ¿Qué es? La finalidad de leer el texto ¿Cuál era?

264. Aos: Complementar el tema

Se agota el primer paso, que se complementa la comprensión sobre el IDH. Efectivamente, Joel desea que los estudiantes tengan más información respecto del IDH. Pasa al segundo y al tercer paso (revisar títulos, subtítulos y párrafos iniciales).

267. Mo: Ahora ya sabemos cuál es el PIB. Vamos a hacer el paso número dos que dice *Revisar el contenido del texto*. Van a leer cuidadosamente los párrafos, los títulos y los subtítulos ¿haber cuál es el título de la lectura?

268. Aos: Índice de desarrollo humano

269. Mo: ¿tiene algún subtítulo?

270. Aos: Parámetros del índice de desarrollo humano

271. Mo: y qué hay dentro... del subtítulo

272. Aos: /Responden algunos alumnos/

274. Ao: Tres puntos...

...

277. Mo: ¿El punto número 1 que dice...?

278. Ao: Salud

279. Mo: salud, ¿y el dos?  
280. Años: Educación  
...  
283. Mo: ¿Y el tres?  
284. Aa: Riqueza

Se destaca que Joel acompaña a los estudiantes a aplicar los seis pasos de su estrategia de comprensión lectora a la comprensión del texto sobre el IDH. En la secuencia anterior aplican los pasos 2 y 3. Les pide que se fijen en los títulos y subtítulo (S 267 y 269). Los estudiantes los enuncian en las S 268 y 270. En las secuencias siguientes les pregunta por cada indicador del IDH: salud (S 278), educación (S 280) y riqueza (S 284). El cuarto paso consiste en subrayar las ideas principales; con el propósito de captar el significado de lo que se lee. Para ello el practicante les pide lo siguiente:

“¡eh!, ahora a continuación van a leer de forma individual. Van a subrayar ideas principales, con algún *marca textos* o algún color, y van a encerrar en un círculo aquellas palabras cuyo significado no conozcan, ¿ok? Entonces comenzamos” (R2:S299)

Los alumnos siguen la instrucción y trabajan individualmente. Joel pasa entre las filas para monitorear la actividad. Algunos alumnos solicitan apoyo. En un momento, durante su recorrido, les hace saber que la actividad que están realizando, también se entregará (“ese trabajo también se entrega. R2:S306). Al paso de algunos minutos, les recuerda lo que deben hacer:

“Ahorita recuerden que estamos haciendo únicamente el paso número cuatro, subrayando las ideas. Posteriormente van a realizar el cuadro, ahorita no, ahorita nada más lean cuidadosamente y subrayen las ideas principales y vean qué palabras encuentran” (R2:S308)

En el transcurso de la actividad, les hace saber que ya han terminado algunos compañeros y se pretende que vayan todos juntos para abordar el siguiente punto. Como se aprecia en el siguiente segmento, además de señalar a los que van terminando (S 313), también presiona al resto para que se apuren (S 313, 315). Incluso cuando marca los tres minutos para que terminen de subrayar las ideas principales (318).

312. El maestro observa a los alumnos que estén trabajando  
313. Mo: haber, ya van dos, tres compañeros que terminaron, ¡eh! Para que se vayan poniendo al nivel, deben ir trabajando todos juntos.  
314. Ao: Yo también (ya terminó)  
315. Mo: Ya van cuatro  
316. Mo: ¿Cómo van con el trabajo?  
317. Mo: Haber levanten su mano los que ya terminaron (los cuenta)  
318. Mo: entonces ¡ah! Tres minutos más y vamos por el siguiente paso, ¿ok?

Una vez que todos terminan de subrayar las palabras, promueve una interacción grupal para indagar qué fue lo que subrayaron y retroalimentar tanto la habilidad lectora, como el contenido del IDH. Les plantea:

234. Bien antes de continuar. Haber todos ponemos atención, ¿ok? ¿Ya subrayaron, leyeron y todo?, y ¿encerraron las palabras que no entendían? ¿Ok? ¿Tuvieron algún problema para subrayar las ideas principales?

...

236. ¿Cuáles son?, levantando su mano díganme ¿Cuáles son algunas de las palabras cuyo significado no conocen?... ¿Quién dice yo, haber?

Algunos alumnos señalan palabras que no entendieron y que encerraron en un círculo. Les explica propone una estrategia cuando no se tiene el significado de una palabra y tampoco se cuenta con un diccionario. Les sugiere “buscar el significado de la palabra en el contexto de la oración”, como se aprecia en la secuencia 327.

327. Mo: haber, cómo no tenemos ahorita un diccionario, lo que se hace en estos casos es buscar el significado de la palabra en el contexto de la oración en la cual está, por ejemplo (pide que expresen algún ejemplo).

328. Aa: Parámetro

329. Mo: ¿En qué párrafo se encuentra?

330. Ao (Lee el párrafo donde se encuentra la palabra).

331. Mo: ok, un parámetro es.... Como algún rubro en el cual se expresa...no se acuerdan de que hablábamos que el índice de desarrollo humano se manifestaba en la riqueza, en la salud y en la educación esos son parámetros, rubros en los cuales se manifiestan.

332. Mo: ¿tienen alguna otra palabra?

333. Ao: Tasa

...

339. Mo: ¡ah! En el punto dos. La tasa es como la cantidad, digamos el porcentaje. Si hay cinco mil alumnos en una comunidad y se dice que el 41% sabe leer y escribir, entonces se dice que la tasa de las personas que saben leer y escribir es el 41%”

340. Ao: cualitativo

...

343. Mo: ... es como de cualidades o características.

Como se pudo observar, cada vez que los alumnos mencionaban la palabra que no comprendían, el practicante preguntaba en qué párrafo se encontraba. Luego a partir de contexto en que se encontraba la palabra, les definió buscando sinónimos, como cualitativo es cualidades o características (S 343), o tasa es cantidad en porcentaje (S 339). También define dando ejemplos significativos a los alumnos “Si hay cinco mil alumnos en una comunidad y se dice que el 41% sabe leer y escribir, entonces se dice que la tasa de las personas que saben leer y escribir es el 41%”. Conviene enfatizar que Joel improvisó estos conceptos, pues no contaba con un diccionario. Esta es otra acción improvisada.

Después de haber subrayado y esclarecido las palabras, se continuó con el punto cinco: la elaboración del cuadro sinóptico. Luego de pedirles que recuerden el paso cinco, les pide

que con base a la información del texto, elaboren un cuadro sinóptico en la parte de atrás de la hoja. Además aclara que a la hoja le van a poner su nombre y grupo.

352. Mo: Recuerdan que la otra vez, haber ¡Ssshhh! Recuerdan que la otra vez habíamos trabajado ya con este tipo de esquema ¿verdad?

353. Ao: Si, es el de llave

354. Mo: Es el de llave, pero su nombre es cuadro sinóptico

Les recuerda que elaboraron un cuadro sinóptico en la clase pasada (S 352). Un alumno afirma que si, “el de llave” (S 353). Pese a saber que los alumnos los recuerdan, el practicante decide describir en el pintarrón, el procedimiento para realizar el esquema

“El maestro elabora un cuadro sinóptico en el pintarrón: de tema, subtema, ideas principales, ideas secundarias” (R2:S357)

El ejemplo de esquema, resultó algo confuso para algunos alumnos de otro grupo. Joel se dio cuenta de esto al revisar los trabajos de esa clase. Por eso en este grupo el practicante optó mejor por realizar un ejemplo de cuadro sinóptico. Esta acción permitió que los alumnos captaran mejor esta habilidad. Los alumnos se disponen a trabajar, cuando se interrumpe la actividad por el practicante, para una acotación sobre la definición del tema:

Bien, van a poner un poco de atención. En el segundo párrafo de la hoja hay un concepto que hay que traerlo a la clase. La definición de desarrollo humano. Voy a pedirle a ti que leas por favor, en el segundo párrafo,... nos dice qué es el Índice de Desarrollo Humano (R2:S360).

Luego de que una alumna leyó la definición de desarrollo humano, les pidió que continúen con el trabajo. Joel reconoció que en esta parte hizo falta que realizara algún tipo de interrogatorio que evidenciara el grado de comprensión que los alumnos tenían acerca del concepto.

Mientras que hacen el cuadro sinóptico, el practicante realiza el monitoreo entre las filas. También les dice con firmeza en varias ocasiones que guarden silencio, al punto de advertirles que de no hacer caso les apagará el ventilador. Dicho comentario repetido en distintas ocasiones sorprendía y suscitaba exclamaciones de horror por el calor que prevalecía en el aula:

364. Mo: haber guarden silencio o quieren que les apague el ventilador.

365. Aos: ¡No! ¡No! ¡No!

366. Mo: Entonces guarden silencio porque empiezo a escuchar ruido.

Desde la perspectiva del practicante, la acción de “amenazar” a los estudiantes con apagar el ventilador si no guardaban silencio fue a raíz de que el ventilador emitía mucho ruido y

esto hacia que ellos comenzaran a platicar. Cuando el maestro apagaba el ventilador las voces de los alumnos se extinguían. Desde la perspectiva de los alumnos existía la necesidad de la ventilación, motivada por las condiciones climáticas expuestas.

Transcurridos varios minutos, el practicante pregunta si hay dudas sobre cómo realizar el esquema, ante la negativa otorga más tiempo para culminar con el trabajo. Varios alumnos después de un lapso, comienzan a levantarse y entregar su trabajo. Posteriormente da seguimiento al sexto y último paso, que refiere “reparar lo leído”. Para ello socializa la información con que se trabajó:

377. Mo: Entonces, haber les voy a hacer una pregunta ¿La salud básicamente cómo se mide?  
378. Aa: Con la esperanza de vida  
379. Mo: La esperanza de vida y ¿la educación?  
380. Aa: La tasa de alfabetización  
381. Aa: Responde  
382. Mo: Y la tercera  
383. Aa: Per cápita  
384. Aa: Por el producto interno bruto  
385. Mo: por el PIB, per cápita es por persona, es decir, que todos los ingresos que tuvo un país al año se dividen entre la cantidad de habitantes, y ya lo que sale de ahí es per cápita. Por persona. Per cápita quiere decir por cabeza.

En esta interacción se hacen evidentes los estilos y modelos que Joel va aprendiendo a desarrollar. Pregunta, un alumno le responde y el retroalimenta y pasa a otra pregunta, por ejemplo de la secuencia 377 a 379.

387. Mo: ¿qué institución elabora este indicador? ¿Alguien de ustedes lo encontró?  
...  
390. Aa: el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.  
391. Mo: Ok, entonces dices que son las Naciones Unidas ¿Para qué creen que diga qué país es más rico que otro? ¿Qué hacen las Naciones Unidas?  
392. Aa: Se apoyan  
393. Mo: Dan apoyo a los demás países, entonces ¿Cuál creen que sea la finalidad de que ellos midan el Índice de Desarrollo Humano en todo el mundo?  
394. Aa: Para saber qué países va a necesitar apoyo.  
395. Mo: Exactamente

Más o menos ocurre el mismo patrón de interacción. Joel pregunta, responde un alumno y luego retroalimenta lo expresado y plantea una nueva pregunta. De la pregunta “¿qué institución elabora este indicador?” (S 387), que fue bien contestada, pasa a la pregunta “¿Qué hacen las Naciones Unidas?” (S 391), y así sucesivamente.

Finalmente va recogiendo los trabajos. Realiza una revisión rápida de los mismos y valora positivamente “Muy bien veo que la mayoría de sus trabajos están bien elaborados, es

señal de que la técnica si abonó un poco para que comprendieran mejor la lectura (S 398). La clase termina (S 402).

A la práctica de los pasos de la comprensión lectora en el IDH se dedicó suficiente tiempo para que leyeran y comprendieran cada paso. Con respecto a esta actividad, la intención del practicante fue la siguiente:

... era muy importante que todo quedara bien claro. Todas las indicaciones y pues yo... fue eso, abonarle a que todo quedara bien claro y no tuvieran dificultades al realizar la actividad. Básicamente fue eso (E2:p4)

La intención de segmentar cada punto de la aplicación de la técnica de la lectura la refiere el practicante de la siguiente forma (¿Cuándo aplicas la habilidad de IDH, paso por paso? ¿Por qué?)

Porque así de esa manera íbamos a ir todos al mismo ritmo. Si los hubiera dejado, unos hubieran acabado otros no. Y aparte que si hubiera alguna duda, irla resolviendo paso, por paso. Iba a ser más fácil que por ejemplo, que la dudas que hubiera fueran en el mismo paso que todos íbamos a que algunos tengan una en el esquema y otros en el subrayado, así básicamente eso”(E2:p5)

Parece que fue adecuado que Joel aplicara la técnica de la lectura con el tema del IDH. Revela la perspicacia y competencias que pone en destreza el practicante. Ante dicha estrategia la intención de su aplicación es esclarecida en la siguiente viñeta:

La verdad por muchas cosas. Fue la transversalidad, para darles algo nuevo. Porque es de lo que diario va. Porque igual pude haber llegado y decirles “hagan un cuadro sinóptico”, y ¡No! Esto era algo más nuevo que pueden aplicar en otras asignaturas también. Que desarrollen un mayor número de procesos o habilidades. Bueno se ponen en marcha un número mayor de procesos cognitivos” (E2:p4 y 5).

### *Reflexión final de Joel sobre la segunda jornada*

---

#### *Motivos-para*

Como se planteó al inicio del capítulo, Joel se propuso para la segunda jornada objetivos relacionados con el “Índice de desarrollo humano y su expresión en el mundo y en México”. En las actividades planeadas no sólo se propuso abordar los aprendizajes previos, como ocurrió en la primera jornada, sino que además los alumnos tengan acceso a nueva información, para la cual dispone de diversas estrategias, desde la comprensión, hasta la organización de la información utilizando el mapa mental y el cuadro sinóptico. Para cumplir sus propósitos agrega a su planeación cinco anexos. Prepara un escrito con información relativa a los indicadores del Índice de Desarrollo Humano, una estrategia para el desarrollo de la habilidad lectora (*Lectura de los seis pasos*), una matriz de doble

entrada para comparar el IDH de encuentra México y 13 naciones ricas y pobres, un texto breve sobre la “Desigualdad social en el Mundo y México” y un mapa conceptual respecto de los indicadores del IDH.

Lo destacado de esta nueva planeación es que conserva la idea de la participación activa de los alumnos de secundaria, así como las estrategias de representación organizada de la información (conocimiento declarativo). Lo nuevo es que incorpora estrategias para que los estudiantes trabajen con nueva información, por eso prepara algunas notas; además dispone de estrategias para fortalecer la habilidad de comprensión lectora o conocimiento procedimental, de acuerdo con Marzano (2002) y Zavala (2008).

#### *Motivos-porque*

En términos generales Joel sigue el curso de las acciones previstas, lo destacado son sobre todo las acciones orientadas a mantener el orden y disciplina, las estrategias de interacción y el monitoreo con los alumnos que le permite corregir y adecuar el rumbo de algunas acciones, así como la estrategia para el desarrollo de la habilidad lectora sobre el IDH.

#### *Disciplina*

Desde el principio de la clase Joel sostiene un estilo que le permite tener control de la disciplina en el salón de clase. A diferencia de la primera jornada, Joel está más tranquilo, no se acelera al iniciar la clase y señala las reglas básicas de clase de manera más clara y pausada.

En la primera jornada es común que Joel exprese que “Guarden silencio por favor”, para que los alumnos dejen de platicar y se pongan a trabajar. Ahora utiliza diversas estrategias, como “¡Haber, guardamos silencio 1... 2... 3...!”. También dice con firmeza que guarden silencio cuando algunos alumnos están platicando. En un momento les advierte que les apagará el ventilador, que suscitaba que los alumnos se callaran horror por el calor que existía en el aula.

Tal vez lo más destacado del control de la disciplina fue que el practicando trabajó en la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos, pues si se aportaron conocimientos y habilidades que no dominaban los alumnos. A diferencia de la primera jornada en el cual Joel trabajo en la Zona de Desarrollo Real, en lo que ya sabían previamente los estudiantes.

### *La teoría del desarrollo de Vigotsky. La Zona de Desarrollo Próximo*

Para el practicante, sus acciones las opera desde el constructivismo de Vigotsky que según él sobreviene cuando los alumnos para aprender participan activamente construyendo el conocimiento. “Van poniendo en práctica procesos cognitivos y van adquiriendo nuevos conocimientos”. Ocurre esto al “estar con ellos de cerca... encauzando todo su proceso” (E2:p2)

Los patrones de acción e interacción de que dispone le permiten una mejor conexión intersubjetiva con y entre los alumnos. Recordemos que los modelos constructivistas suponen que cada alumno reinterpreta el nuevo conocimiento en función de sus esquemas de asimilación de sus estructuras cognitivas previas (Cubero, 2005; Piaget, 1978).

### *Monitoreo*

Otra acción no prevista en su planeación es el monitoreo o de acompañamiento individual de las actividades que realizan los alumnos cuando están trabajando. Lo hace al pasar a revisar lo que están haciendo. Esto le permite corregir el rumbo de sus acciones. El monitoreo le permite ajustar el desarrollo de la actividad para que los alumnos logren un buen trabajo. Por ejemplo cuando se percata de que no están realizando correctamente la tarea en el salón de clase, vuelve a aclarar la instrucción, pero ahora se asegura de que entiendan lo que él les pide. También le permite retroalimentar a los alumnos, al detectar que hay errores en sus actividades.

El monitoreo que realiza al pasar individualmente con los alumnos, entre las filas, también le permite saber el ritmo de la actividad y apurar a los que se están más atrasados. Monitorea cada actividad, desde las preguntas iniciales, hasta la lectura de comprensión transferida al estudio de los indicadores del IDH.

### *Los patrones de interacción*

En al análisis reflexivo de su práctica se puede verificar que Joel va haciendo más complejos sus patrones de interacción. En la medida que avanza la clase logra patrones más pertinentes para lograr el aprendizaje. En los patrones de interacción se hacen evidentes estilos y modelos que Joel va aprendiendo a desarrollar.

Cuando Joel explica la instrucción, el patrón de las primeras interacciones consiste en que primero interroga si les queda clara la pregunta, luego los alumnos afirman que no y finalmente, él les explica el significado de la pregunta. Lo destacado de este patrón es que

no se percata si entienden lo que él les dijo, y acto seguido pasa a las siguientes preguntas. Patrón: Pregunta-respuesta negativa-explicación de Joel.

El problema de no percatarse de que los alumnos hayan comprendido las preguntas para buscar las respuestas del libro se manifestó cuando los alumnos están confundidos al hacer la actividad.

El siguiente patrón es de lectura de respuesta del alumno y retroalimentación del practicante. Es más pertinente que el anterior. Ocurre cuando los alumnos socializan en plenaria sus respuestas. El practicante valora positivamente las intervenciones y retroalimenta sus afirmaciones, promoviendo otras reflexiones y aportando nuevas ejemplificaciones. Existe más y mejor intersubjetividad entre el pensamiento de Joel con sus alumnos de acuerdo con Vygotsky (1979) y Bruner (1998).

Otros patrones a los que recurre son, en primer lugar, cuando él pregunta, pero deja la respuesta incompleta y luego los alumnos intervienen correctamente completando la idea; el segundo patrón el practicante aprueba, retroalimenta y completa la respuesta del estudiante.

Otro patrón ocurre cuando realiza una revisión rápida de los trabajos y luego les retroalimenta o los evalúa positivamente. También recoge los productos de las actividades el cual, desde su punto de vista contribuye a formar hábitos, pues si no lo hace puede decaer el interés del alumno para realizar lo que se les pide.

#### *Desarrollo de la comprensión lectora y aplicación en un texto sobre IDH*

Una de las acciones destacadas de Joel es que enseña la habilidad de la comprensión lectora. Como se sabe este conocimiento es procedimental (Marzano, 2002; Zavala, 2008), es decir, que no se aprende solo con el enunciado de los pasos de la comprensión lectora, sino poniéndola en práctica. Primero, aplica los seis pasos en la misma lectura de la estrategia de comprensión lectora. Luego sigue cada paso para que los alumnos la apliquen en la lectura que preparó sobre los indicadores del IDH. Para ello se apoya de dos de los anexos preparados con anticipación. Dedicó tiempo suficiente en cada fase, para que leyeran los textos y aplicaran cada uno de los seis pasos tanto en la estrategia para la comprensión lectora como en su transferencia a la lectura de los indicadores del IDH.

#### *La representación de la información*

Para Joel es importante que los estudiantes sepan cómo organizar información utilizando diversos recursos, sea el esquema conceptual, la matriz de doble entrada o el cuadro

sinóptico. Esta actividad la utiliza en dos momentos. En un caso él diseña en el pintarrón un esquema conceptual a través de las aportaciones de los estudiantes. Provee dos canales de comunicación, combina la interacción verbal con el diseño del esquema. En el segundo caso, con base en la información que él les proporciona sobre los indicadores del IDH y los pasos de la lectura de comprensión, les pide realicen individualmente un cuadro sinóptico. También monitorea individualmente esta actividad pasando entre los alumnos.

#### *Reflexiones de Joel*

Le pedimos al practicante que escribiera algunas reflexiones finales de la segunda jornada. En delante se deja tal cual lo escribió. Nótese que su discurso se refiere sobre a todo a la mejora de su práctica.

1. Se requiere un cambio de estrategia para el control de la disciplina en el aula y así evitar que en repetidas ocasiones el proceso de enseñanza y aprendizaje sea interrumpido por situaciones de este tipo.
2. Hace falta una mejora en planteamiento de las preguntas en los interrogatorios, reactivos que realmente produzcan una conexión subjetiva entre docente y alumno.
3. Ampliar el dominio de los sustentos teóricos para la práctica, mejorar la conceptualización y aplicación de los mismos y ampliar dicho bagaje.
4. Mejorar la expresión oral, en cuanto a dicción, velocidad, reflexión y evitar el uso constante de muletillas. Establecer técnicas de comunicación verbal y no verbal que permitan que el docente logre un mayor control y atención del grupo, enfatizando los momentos donde se dan instrucciones a los alumnos.
5. Seguir perfeccionando el conocimiento de la asignatura Geografía de México y el Mundo, así como del enfoque y propósitos del programa previamente establecido.
6. Continuar el mejoramiento de la planeación de actividades didácticas que estén acordes al nivel de desarrollo de los alumnos, que respondan a sus necesidades reales y que estén ampliamente ligadas a la asignatura de Geografía sin dejar de lado las otras áreas del currículo.
7. Hacer mayor hincapié en los tres momentos en que se evalúa al alumno y hacerlo de forma sistemática de forma que los resultados arrojen un reflejo certero de las fortalezas y habilidades de los alumnos.
8. Continuar reflexionando sobre la práctica de forma permanente, puesto que es un valioso instrumento de evaluación donde se visualizan de forma clara y detallada las habilidades y fortalezas del docente.

## Conclusiones. Reflexiones de ambas jornadas

---



Si bien, es evidente que la práctica de Joel es perfectible, como él mismo lo reconoce en el apartado anterior, el análisis comparativo de las acciones docentes muestra el esfuerzo del estudiante por mejorar su práctica profesional. Ello fue posible gracias, a los dispositivos metodológicos para el desarrollo de la práctica reflexiva del practicante de la normal. Fue importante tanto el registro de lo que hizo y dijo en el aula, como de la entrevista reflexiva que hace visible las razones (subjetivas) de sus actuaciones, la valoración de sus acciones, así como de los compromisos que él hizo por la mejora de su práctica profesional docente.

En la primera jornada es evidente que Joel se mueve de la Zona de Desarrollo Real, pues no va más allá de lo que los alumnos ya saben. A cada pregunta formulada le siguen respuestas correctas. Tiene dificultades para el control de la disciplina. Por el contrario en la segunda jornada, introduce acciones más afectivas, tanto para el aprendizaje de contenidos curriculares, de habilidades para la comprensión lectora, interacciones con dispositivos intersubjetivos más adecuados y mejores dispositivos para el control de la disciplina de los estudiantes.

Una acción común en ambas jornadas es el hecho de que recupera saberes previos, sin embargo los resultados que obtuvo fueron distintos a los que él esperaba. En la primera jornada la mediación que Joel empleó, no tuvo mayor relevancia e impacto en el aprendizaje de sus alumnos, ya que éstos, conocían el contenido previsto. Caso contrario se suscitó en la segunda jornada. En esta ocasión, la dificultad para lograr una interacción eficaz entre Joel y sus alumnos se presentó solo en un primer momento. Posteriormente logró orientar mejores dinámicas y patrones de interacción. Produjo más concentración y participación activa por parte de los alumnos.

El manejo de la disciplina en ambos casos fue problemática. Tuvo más problemas en la primera jornada; cuando trabajó con asuntos conocidos provocó que se hiciera evidente la falta de motivación del alumnado. Por otra parte, la estrategia de otorgar puntos a los jóvenes que participaban en las actividades le provocó más distracciones en el grupo y en consecuencia disminuyó la capacidad de Joel para estar alerta en aspectos más relevantes

de la práctica. Su práctica docente se movió en la Zona de Desarrollo Real (en lo que ya conocen los estudiantes), mientras que en la segunda, su práctica se movió más en la Zona de Desarrollo Próxima o ZDP (lo que no saben, pero pueden aprender con ayuda).

Los desafíos que Joel se planteó en la primera jornada, para mejorar la mediación y lograr que se consuma la ZDP fueron asumidos con creatividad, al integrar actividades para el desarrollo de la habilidad lectora, al mismo tiempo que ayuda a comprender los contenidos vinculados al Índice de Desarrollo Humano.

De la misma manera Joel fue desarrollando su capacidad reflexiva. En la primera entrevista es más evidente la autodefensa que la reflexión de su práctica. De cualquier manera, al final de la primera entrevista se propone tanto comprender (saber) como aplicar (saber hacer) algunos elementos de la teoría de Vygotsky, el desarrollo de habilidades y la mejora de las estrategias de disciplina. En la segunda jornada se muestra con más seguridad y con mejores recursos profesionales docentes.

Joel a partir de esta experiencia será capaz de buscar mejores opciones para ser un buen docente, pero lo más importante es que nos lega sus vivencias y su disposición, las cuales contienen información valiosa para comprender los procesos reflexivos sobre la formación de docentes. Esta información es útil a los investigadores, a los profesores, y a los estudiantes normalistas para que la práctica profesional impacte en el aprendizaje de los alumnos de secundaria.

## Referencias

---

- Aguerrondo I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modos de planificación (educativa)*. Buenos aires: UNESCO-IIPEE.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Zapopan, Jal. México: Textos Educar. Secretaría de Educación Jalisco.
- Bertely M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Editorial Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Cubero R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Crítica y fundamentos*. España: Grao editorial.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid y la Coruña: Ediciones Morata y Fundación Paidea.
- Dreher, J. (2012). "Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckman". En De la Garza, E.; y Leyva, G. (2012). *Tratado de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Temas de educación*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2009) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Geertz C. (1987). *La Interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Edit. Amorrotu.
- Giddens, A. (2001), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensiva*. Argentina: Edit. Amorrotu.
- Gimeno, S. J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid, España: Morata.
- Hatton N. Y Smith D. (1995). *Reflection in teacher education: towards definition and implementation*. School of Teaching and Curriculum Studies. University of Sydney, Australia (<http://www2.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattonart.html>).
- Hernández M. L. (2002). "La justificación de las decisiones de los profesores en formación y su influencia en la mejora de la práctica". Madrid, Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En <http://wwwn.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv05>
- Marzano, R. (2002) *Dimensiones del aprendizaje*. Zapopan, México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Mercer, Neil. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Observación y Práctica Docente I (2002). Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 3er semestre. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.

- Perrenoud, P (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Piaget, Jean (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. El problema central, del desarrollo*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Ponce V. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso*. Guadalajara, México: Editorial Amate.
- Ricoeur P. (1998). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México D.F, México: Siglo XXI.
- (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.
- Schön D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan. Temas de educación*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Editorial Paidós, básica.
- Sparks L. y Colton A. (1991). *Synthesis of research on teachers' reflectivethinking. EducationalLeaderships. EducationalLeaderships, March 37-44*.
- Torres R. (2009). "Investigar y escribir las prácticas educativas". En *Conferencias magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- VIGOTSKI, S, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: editorial Crítica, Grijalbo.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Grao-colofón.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1990). *Traditions of Reform and Reflective Teaching in US Teacher Education*, Michigan: National Center for Research in Teacher Education, Michigan State University.