

**CREENCIAS DEL MAESTRO DE SU PRÁCTICA AL APLICAR UN
INSTRUMENTO DE ESTRATEGIAS DISCURSIVAS**

*TEACHER BELIEFS¹ ABOUT HIS PRACTICE WHILE APPLYING AN
INSTRUMENT ABOUT DISCOURSE STRATEGIES*

**Edgardo Ruiz Carrillo y
Samuel Meraz Martínez**

Dirigir correspondencia al primer autor en Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala, Carrera de Psicología, Ave. de los Barrios s/n, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Edo. de México, C. P. 54090, México, correo: edgardo@servidor.unam.mx

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO,
FES IZTACALA

RECIBIDO: 8 DE SEPTIEMBRE DE 2008

ACEPTADO: 30 DE MARZO DE 2010

Resumen

El propósito del trabajo fue analizar las creencias y conceptos de los maestros de su práctica al aplicar el instrumento estrategias discursivas ESTDI (Ruiz, Sánchez, Meraz & Suárez, Enviado). Participaron cuatro maestros, quienes fueron videograbados durante tres horas en su clase, denominados Maestros Observados (MO), de la carrera de medicina y cuatro Maestros Investigadores (MI) quienes interpretaron y transcribieron los videos de los maestros. Se utilizó el método de análisis de contenido de creencias y la teorización temática para construir categorías sobre las estrategias discursivas utilizadas por los docentes. Los resultados apoyan la tendencia del maestro a conceptualizar y cuestionar el uso de estrategias discursivas en su práctica desde sus creencias. Se encontró una relación proporcional entre el número de estrategias discursivas usadas y la actitud crítica de los maestros hacia su práctica.

Palabras Claves: Teorías implícitas, estrategias discursivas y práctica docente.

Abstract

The aim of this work was to analyze beliefs and concepts of teachers during their practice and while applying an instrument about discourse strategies IDS (Ruiz, Sánchez, Meraz & Suárez, submitted). Four teachers were videotaped for three hours in their classroom and were named Observed Teachers (OT), from Medicine School and four teachers-researchers (RT) who transcribed and interpreted the videos. We used the content analysis method of beliefs and thematic theorization to build categories about the strategies used by teachers. Results show that teachers conceptualize and question the use of discursive strategies in their practice, based on their beliefs. A proportional relation between the number of discursive strategies used and critical attitude used by teachers in their practice was found.

Key words: Implicit theories, discursive strategies, and teaching.

Las teorías implícitas, al estudiar las creencias, son una especie de mecanismo de interpretación que condiciona y atraviesa la reflexión del maestro sobre el uso de las estrategias discursivas en su práctica (Ruiz, Sánchez, Meraz & Suárez, Enviado). Abordar la relación entre las creencias de los maestros y el uso de estrategias discursivas permite entender como el lenguaje y las concepciones de la práctica atraviesan el ejercicio del maestro de compartir y recrear significados al lado del alumno.

Las nociones de creencias y concepciones docentes guardan una estrecha relación difícil de delimitar. El importante papel de las creencias en el conocimiento y el comportamiento humano es sugerido en los trabajos de Thompson (1982), mientras que las concepciones aparecen como otra estructura importante para describir pensamiento humano, el término "concepciones" sería empleado por Piaget al titular algunos de sus influyentes estudios psicológicos.

Sin embargo, creencias y concepciones también son difíciles de definir, pues cada una se emplea o significa de diversas maneras. Por ejemplo, puede conceptualizarse a las creencias como verdades personales incontrovertibles que son idiosincrásicas, con mucho valor afectivo y componentes evaluativos, que residen en la memoria episódica (Nespor, 1987). Alternativamente, pueden abordarse como disposiciones a la acción y determinante mayor de comportamiento, aunque en un tiempo y contexto específico (Brown & Cooney, 1982).

Para Thompson (1982), existen muy sutiles diferencias entre "creencias" y "concepciones". Tanto es así que sugiere no emplear tiempo en tal tarea. Mientras que Ponte (1992) estima que tal distinción es posible y útil, así, por ejemplo, las creen-

cias pondrían de manifiesto cosas que se consideran verdades en algún ámbito, considerando que las concepciones son las nociones principales que describen ese ámbito. De esta manera, las concepciones forman un constructo más general que puede ser usado para estudiar aspectos en los que la persona no parece sostener creencias sólidas.

La mayoría de los autores tiende a estar de acuerdo en que las creencias tienen un grado inferior de consenso y diferentes grados de convicción. La noción de creencia conlleva la idea de un tipo inferior de conocimiento. En lenguaje cotidiano "creencia" es a menudo asociada a lo religioso. Para evitarlo, algunos investigadores decidieron analizar cómo se produce un cambio en las concepciones. Éstas pueden verse como un sustrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y como organizadores de conceptos (Ponte, 1992, 1994). Otros autores prefieren interpretar concepciones como un paraguas conceptual. Ése es el caso de Thompson (1982), quién los caracteriza como "una estructura mental general, abarcando creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, y gustos" (p. 130). También, es posible entender a las concepciones como un conjunto de posicionamientos que un profesor tiene sobre su práctica en relación con los temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje. Las concepciones son bastante difíciles de estudiar, puesto que son normalmente subconscientes y bastante huidizas.

Como se muestra, son diversas las investigaciones realizadas en este ámbito (Clark, 1998; Pajares, 1992). La mayoría de los investigadores, en la descripción de su marco teórico, hacen esfuerzos

por establecer las diferencias entre concepciones y creencias, pero terminan utilizando ambos términos de forma indistinta. Por consiguiente, damos por sentado lo ambiguo que puede resultar el uso de los dos términos; de allí la dificultad en discernir entre creencias y concepciones.

De acuerdo con Bodur (2003), las creencias del profesor son ideas poco elaboradas, generales o específicas, las cuales forman parte del conocimiento que posee el docente -pero carecen de rigor para mantenerlas- e influyen de manera directa en su desempeño. Las creencias sirven como filtro para todo aquello que supone el proceso enseñanza-aprendizaje.

Específicamente, cuando el profesor toma una decisión en el proceso enseñanza-aprendizaje, depende más de sus propias ideas afectivas y experiencia que de un conocimiento fundado y de una formación profesional específica, tanto en didáctica como en su propia disciplina. En el caso de las concepciones del profesor, consisten en la estructura que cada profesor proporciona a sus conocimientos para posteriormente enseñarlos o transmitirlos a sus estudiantes. Con estos dos términos – concepciones y creencias- y sus características se puede apreciar su valor al momento de abordar la enseñanza. Las creencias del profesor están fundamentadas más en lo empírico o intuitivo, mientras que las concepciones son producto del razonamiento y entendimiento de un determinado concepto. No obstante, sus límites fronterizos se encuentran en un constante movimiento.

Es importante la distinción entre creencias y concepciones en relación con las estructuras como actitudes, conocimiento y prácticas. La noción de actitud es central en psicología social. Las actitudes se relacionan estrechamente con las creencias, sobre todo cuando se consideran como disposiciones hacia la acción (Brown & Cooney, 1982). La mayoría de los autores conciben ideas personales como algo con una carga afectiva importante relacionadas con preferencias, inclinaciones, y líneas de acción.

En síntesis, el abordaje de las creencias y las concepciones docentes se ha llevado a cabo particularmente desde la psicología social, la psicología cognoscitiva (Brown & Borko, 1992) y la fenomenología (Chapman, 1997).

En la literatura educativa se ha utilizado, en el conocimiento práctico personal de los profesores

y en referencia a los hallazgos en las teorías implícitas, teorías y representaciones personales, imágenes y metáforas. En el ámbito educativo, las teorías implícitas del profesorado se definen como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (Marrero, 1992, p. 12). Por tanto, como elaboraciones individuales, las teorías implícitas tienen su soporte en el sujeto; pero, al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural. Es decir, “postulamos que las personas pueden construir conocimiento y que esa construcción, aún siendo personal, está directamente relacionada con el contexto en que se produce” (Marrero, 1992, p. 114). Ambos elementos (cognición y cultura) se integran en un proceso denominado socioconstructivismo, mediante el que se generan las teorías implícitas sobre un cierto ámbito (Marrero, 1992; Rodrigo, 1993).

Sin embargo, las teorías implícitas suponen una serie de implicaciones teóricas, ya que desde el punto de vista del estudio del pensamiento del profesorado, el modelo socioconstructivista de las teorías implícitas supera las limitaciones de otros modelos teóricos -que han acuñado conceptos tales como constructos personales, concepciones del profesor, creencias, teorías personales, perspectivas, conocimiento práctico personal, etc.- que según Marrero (1988) cumplen las dos siguientes condiciones: Primero, adoptan un marco teórico cognitivo explícito, que permite explicar tanto las decisiones racionales como aquellas más vinculadas a las eventualidades del aula. Así, “proporciona una red teórica más rigurosa para el estudio del pensamiento del profesorado que otros constructos meramente descriptivos”. (Marrero, 1992, p. 14). Segundo, reconoce la dimensión individual y social del pensamiento del profesorado tomando en consideración los aspectos singulares del pensamiento, pero también las regularidades o invariantes del mismo, así como la flexibilidad y la forma holística del funcionamiento mental de los profesores.

De esta forma, las teorías implícitas resultan fundamentales para los siguientes propósitos (Marrero, 1992): Primero establecer los nexos adecuados entre el conocimiento y la acción, pues las teorías implícitas, en cuanto síntesis entre lo individual y lo

social, guían la mayoría de las decisiones, rutinas y prácticas docentes. Segundo, comprender la enseñanza en general y desarrollar innovaciones adecuadas y programas de formación del profesorado, ya que las diferentes teorías implícitas son un filtro que determina que el profesorado sea más o menos permeable a determinadas propuestas, estrategias, etc.; y también filtran el curriculum, transformándolo a su imagen al llevarlo a la práctica.

Las teorías implícitas como una perspectiva de los docentes, funcionan en todo momento como el marco de referencia dentro del cual comprenden e interpretan las experiencias que están viviendo y desde la cual actúan racionalmente (Clark & Peterson, 1990). Aunque primitivas, si se les compara con las teorías formales, las teorías implícitas sirven para dar regularidad a la experiencia y para dar estructura intelectual al campo de la enseñanza y el aprendizaje (Rando & Menges, 1991). Se les llama teorías implícitas porque los profesores no están conscientes de ellas la mayor parte del tiempo, sino hasta que enfrentan alguna dificultad o se les pide que las expliciten.

Las teorías implícitas son las "lógicas" con que los individuos comprenden los eventos que perciben, y que guían las acciones de su propia conducta en el mundo (Rando & Menges 1991). Esta dimensión subjetiva del enseñante que consciente o inconscientemente se introduce en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que no se especifica, pero se incluye en los que se expresa o se hace, son las llamadas teorías implícitas, en otras palabras, una especie de mecanismo de interpretación que condiciona y afecta a la práctica docente.

Para Marrero (1991) las teorías educativas, no son productos cognitivos conscientes, resultado de una elaboración explícita por parte de los profesores. Se trata, de síntesis que permanecen habitualmente implícitas y que son de naturaleza abstracta, estable y, en cierto grado, independientes del contexto. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Pozo & Rodrigo, 2001; Rodrigo, 1993).

El estudio sobre las teorías implícitas de los docentes se inscribe en las líneas de investigación sobre el pensamiento del profesor que han sido reseñadas extensamente por Clark y Peterson (1990). Las personas utilizan las teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa (Pozo, 2006; Pozo & Rodrigo, 2001). Las teorías implícitas tienen un carácter teórico en tanto son representaciones de naturaleza abstracta, estable y, en cierto grado, independientes del contexto. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Pozo, 2001; Rodrigo, 1993).

Las estrategias discursivas y la construcción del significado compartido

Entender cómo las creencias soportan el uso diferencial de las estrategias discursivas (Ruiz, Sánchez, Meraz & Suárez, Enviado) por parte del maestro al momento de enseñar, es propósito de este trabajo.

Mercer (1997, 2001) denomina *estrategias discursivas* a determinadas formas técnicas particulares de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos. Estas estrategias responden a la necesidad de guiar la actividad de aprendizaje de los alumnos en la dirección de las intenciones educativas. Son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta, y muestran las peculiares reglas y obligaciones que rigen en el escenario institucional en que trabajan los maestros, el escenario del aula. El estilo que tienen los profesores al guiar la construcción del conocimiento y las formas particulares de uso del lenguaje le permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores que parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla cuando no coinciden entre sí (Edwards, 1995; Wertsch, 1988).

Se sabe que el análisis del uso de estrategias discursivas en el salón de clase ha hecho contribuciones importantes en la investigación y en la práctica educativa, ha demostrado cómo el uso diferencial y particular de estrategias de enseñanza permite construir el conocimiento participado (Cinzel & Cazden, 1991; Cross, 2002).

En relación con lo anterior, también se ha indagado cómo el uso diferencial de estrategias discursivas crea identidad y formas particulares de negociación discursiva al participar los alumnos en diferentes prácticas de aprendizaje (Gee, 1996; Green, 1983).

Asimismo, cómo el uso de estrategias discursivas compromete a los alumnos y maestros en la construcción particular de supuestos relacionados con los conocimientos de la disciplina e interacción entre ellos. Esta construcción de significados, como proceso de aprendizaje, sólo es posible gracias a la comunicación. En el aula se materializa la negociación de significados y contextos discursivos que hacen posible la comunicación y la comprensión (Cubero, 2001). El uso del lenguaje hablado y escrito de los participantes desempeña un papel fundamental por sus características psicológicas y culturales en la negociación de significados.

Metodología

Objetivo General

Identificar creencias y conceptos de los maestros de su práctica al aplicar el instrumento de estrategias discursivas ESTDI.

Participantes

En el proyecto se involucraron dos tipos de participantes: Cuatro maestros (M) de la carrera de medicina, videograbando sus comentarios y reflexiones sobre sus resultados del uso de estrategias al participar en la investigación sobre la valoración del ESTDI en la práctica docente (Ruiz, Sánchez, Meraz & Suárez, Enviado) y cuatro Maestros-Investigadores (MI) Universitarios quienes les ofrecieron distintas propuestas sobre el uso de las estrategias discursivas en la construcción guiada del conocimiento.

Escenario

Un salón de la FES Iztacala UNAM, suficientemente iluminado y ventilado; que cuenta con: pizarrón,

pantalla, soporte para rotafolios y con 10 mesas y sillas, que pueden moverse.

Fases del Proyecto

Recolección del dato

El diseño de este proyecto consta de tres fases:

A) Invitación al maestro observado (MO) a reflexionar sobre el reporte de sus resultados de la aplicación del instrumento ESTDI al lado de los maestros investigadores (MI) quienes le ofrecerán alternativas a su práctica en el salón de clase.

B) Cita a cada maestro observado (MO) a una reunión con los cuatro Maestros-Investigadores (MI), para escuchar y retroalimentar sus comentarios y reflexiones sobre la lectura de sus resultados al participar en la aplicación del instrumento ESTDI (Ruiz, Sánchez, Meraz & Suárez, Enviado).

C) Grabación de la sesión, seguida del análisis e interpretación del video y de las transcripciones de las reflexiones del maestro sobre el reporte de sus resultados.

Análisis del dato

Las categorías se generaron desde la literatura y el discurso del maestro sobre las prácticas en el salón de clase. Los investigadores construyeron algunas categorías iniciales e intercambiaron las listas. Los relatos que aparecieron en las listas fueron contrastados, discutidos, refinados o descartados a través de acuerdos mutuos. Así los relatos originales fueron pulidos hasta ser breves y contenían palabras claves que se usaron para dar cuenta de las categorías identificadas. Se identificaron varias categorías que eran significativas en los acuerdos y aparición de los relatos en las historias.

Se construyeron 7 categorías, Tabla 1, buscando evidencias afirmativas o contradictorias en las narrativas de los maestros acerca de la autorreflexión y retroalimentación sobre el uso de estrategias discursivas (Ruiz, Sánchez, Meraz & Suárez, Enviado) y sus creencias.

El proceso de interpretación, discusión y acuerdo se repitió varias veces hasta que se refinaron y se establecieron puntos temáticos categoriales. El análisis categorial de los resultados apuntó a identificar temas relacionados con la autorreflexión y retroalimentación al maestro sobre el uso del instrumento.

Tabla 1.
Algunas categorías discursivas y su frecuencia de aparición en los profesores

CATEGORIA	PROFESORES			
	Esperanza	Edilberto	Acela	Eudilia
1) El reconocimiento de las deficiencias contextuales del salón de clase	2	1	1	1
2) Autorreflexión de la retroalimentación del uso del instrumento en la propia práctica	1	1	0	3
3) Autorreflexión y la comprensión de intereses, necesidades y aprendizaje del alumno	4	6	3	5
4) Autorreflexión sobre la propuesta de alternativas en el uso de estrategias.	0	5	2	2
5) Auto-reconocimiento y el monitoreo de su propia práctica	3	5	7	8
6) Argumentación del maestro al instrumento en relación a su práctica.	1	5	5	7
7) Autojustificación del maestro sobre el no uso de algunas estrategias	2	0	7	3

En la tabla 1 se presentan las categorías que definen la relación proporcional entre el número de estrategias discursivas usadas y las creencias de los maestros (MO) hacia su práctica, después de aplicar el instrumento ESTDI (Ruiz, Sánchez, Meraz & Suárez, Enviado), Apéndice 1, basadas en la investigación del discurso en el aula, por ejemplo en (Coll & Edward, 1996; Cross, 2002; Cubero, 2001; Edward & Mercer, 1988).

El principio que se usó para identificar categorías dentro de los discursos de los maestros nos llevó a un análisis teórico temático (McEwan & Egan, 2005)

Los discursos de cada maestro se recogieron formando patrones relacionados con la autorreflexión y retroalimentación al maestro en el uso del instrumento ESTDI. Las categorías emergentes se juntaron para formar representaciones inclusivas de las actitudes combinadas y creencias del maestro.

En cada categoría se identificaron argumentos por inclusión que fueron construidos o rechazados. Cuando la identificación de temas y evidencias alcanzó un 70% de acuerdo de los investigadores ese tema se ubicó en una categoría.

Resultados

Los datos se recogieron de las reflexiones y narrativas del maestro de su experiencia en el uso del instrumento (ESTDI) en su práctica creando categorías para su mejor análisis, ver Tabla1.

El reconocimiento de las deficiencias contextuales del salón de clase

Esta primera categoría, se ilustra cuando la maestra Eudilia en la clase de

Ostiomuscular dice:

“Sí, lo que pasa también es que, los cráneos, no tenemos una osteoteca, como tal, sino es un lugar, una oficina, donde ahí se guardan todos los materiales, no se les da el uso adecuado, y no tenemos muchos y los que ya están, están fracturados, entonces tratamos de encontrar el que mejor condición tenga y como nada más hay uno o dos, entonces pásaselo y véanlo pero, no nos detenemos ¿ya encontraste el orificio que está marcado aquí en el esquema?, eso no lo hacemos...porque entonces o se nos va el tiempo, y todos tenemos que cumplir con un programa, ...”

Las creencias de la maestra sobre la carencia del material didáctico en el salón de clase pone en evidencia la necesidad de los maestros de construir y compartir el aprendizaje usando la estructura del diálogo y del contexto como estilos didácticos fundamentales al momento de transmitir sus experiencias; desde donde el alumno construye sus esquemas referenciales y reguladores de su aprendizaje. Y se reconoce la correspondencia con el uso *del recurso extralingüístico inmediato* (Ruiz, Sánchez, Meraz, & Suárez, Enviado). Elementos que emplea el docente, dibujos, esquemas, maquetas, mode-

los, etc., como referencia compartida en la construcción de sistemas de significados compartidos.

La autorreflexión sobre la retroalimentación del uso del instrumento en la propia práctica.

La segunda categoría se representa con el siguiente episodio de la maestra Eudilia, en la clase de Ostiomuscular, cuando dice:

“yo soy médico, para mí es muy importante que los muchachos se aprendan los términos, que estructuras nerviovasculares pasan por esos orificios, porque al final de la presentación yo estoy de acuerdo que eso es un esquema, que muchos de los orificios que están ahí no se ven en radiografías, que necesitan un tomógrafo para hacer ese tipo de precisiones, si es a la altura del nervio isomédico o cualquiera de las cavidades, les digo, ustedes nunca van a andar con un tomógrafo portátil o con un aparato de rayos equis portátil, tienen que ver al paciente cómo está, qué sintomatología te está dando y en medio de esa sintomatología pues más o menos ustedes ya tienen ahí una idea...”

La comprensión e interpretación del maestro de que los alumnos aprendan y entiendan a través de la argumentación y aclaración está relacionada con la *estrategia intención argumentaría* (Ruiz, Sánchez, Meraz & Suárez, Enviado) que es la forma particular de orientación explicativa y argumentativa del maestro que se manifiesta en el uso de estrategias para facilitar la adquisición, la elaboración y comprensión de conocimientos que tienden a influir en las actitudes del alumno sobre la interpretación y el significado de lo que se enseña. Para el caso de la maestra, ella cree que los alumnos no pueden basar su aprendizaje en el uso de la tecnología, y que la adquisición del conocimiento clínico debe ser independiente del uso de un instrumento.

La autorreflexión y la comprensión de intereses y necesidades del aprendizaje del alumno.

La tercera categoría se representa con el episodio del maestro Edilberto en la clase de Neuroendocrinología, cuando dice:

“El uso del lenguaje verbal parece ser adecuado en relación a la intención de hacer que el alumno reflexione y que el alumno a partir de él construya un conocimiento. Bueno, de eso generalmente me doy cuenta, este, pero si sigo por ese camino seguramente sí llegaría a desarrollar estrategias eficaces que propicien justamente la contribución de conocimientos en el alumno a partir de él y no que yo

se los transmita, entonces eso me alienta a seguir preparándome tanto en la disciplina como en la didáctica.”

La lógica del relato conduce a una actitud de preocupación y reflexión por parte del maestro respecto al conocimiento adquirido por el alumno, al proponer usar nuevas estrategias que apoyen este aprendizaje, que está relacionado con la estrategia discursiva *Intención de comprensión*.

La autorreflexión sobre la propuesta de alternativas en el uso de estrategias.

La cuarta categoría se presenta en el episodio encontrado en la maestra Eudilia, en la clase de Ostiomuscular, cuando dice:

“por ejemplo, al inicio de la clase, marcó la continuidad y unicidad de los procesos de construcción de los significados a trabajar en la clase y comento a los estudiantes a qué unidad corresponden del temario”

Esta representación de la clase manifiesta la experiencia y necesidad de presentar los cursos como una unidad en la construcción del conocimiento del alumno y se relaciona con el uso de la estrategia *estructura de continuidad de la clase*. Aquí cada sesión se organiza en función de la anterior y anticipa la siguiente, de manera que, el conjunto de todas las clases constituye un solo discurso que va progresando a partir de las sesiones que conduce el docente y de las prácticas, lecturas y reflexión que hacen los estudiantes, así la clase aparece como un acto comunicativo en sí mismo.

La representación e intención de la maestra sobre el uso de las estrategias la lleva a tratar de entender y predecir la aplicación y fundamentación práctica y discursiva de las mismas en situaciones concretas, lo que se relaciona con el uso de la estrategia *referencia institucional que contiene la producción del conocimiento, se fundamenta en la autoridad institucional, que se convierte en garante de otros discursos, en una relación de intertextualidad*.

El autoreconocimiento y el monitoreo de su propia práctica

La quinta categoría, se ejemplifica con dos episodios protagonizados por la maestra Eudilia en la clase de Ostiomuscular, cuando dice:

“uno de los problemas que tenemos es el tiempo para dar tanto contenido y como hay exámenes departamentales, entonces, para el primer examen

departamental, no sé cómo le hagas pero tienes que cubrir el programa, porque esto le van a preguntar al alumno; yo estoy consciente de que a lo mejor no aprendió. Y lo poco que aprendió nada más se lo aprendió para el examen, pero, cómo le hacemos para decirle a la institución yo necesito más tiempo o menos contenidos para garantizar que el muchacho de veras aprenda, que razone, le guste"

La reflexión en este texto lleva a la maestra a representar su práctica como una justificación no propositiva y alejada de su ideal como docente y, sin embargo, centrada en la institución. Los juicios de la maestra sobre las limitaciones temporales e institucionales que condicionan el aprendizaje en el alumno, permiten la racionalización y retroalimentación al maestro de su propia práctica que se relaciona con el uso de la estrategia *la intención argumentaría* (Ruiz, Sánchez, Meraz, & Suárez, Enviado) la forma particular de orientación explicativa y argumentativa del maestro que se manifiesta en el uso de estrategias para facilitar la adquisición, la elaboración y comprensión de conocimientos que tienden a influir las actitudes del alumno sobre la interpretación y el significado de lo que se enseña.

La representación como conocimiento implícito del maestro sobre la comprensión del conocimiento del alumno se ve reflejada en el momento que dice:

"obtener información sobre las experiencias y conocimientos previos del alumnado, para establecer puentes con nuevas situaciones, cuando pasan con nosotros es porque ya están en el tercer semestre de la carrera, entonces ya tienen, supongo yo, ciertos conocimientos previos que les van a ayudar a reafirmar lo que nosotros vamos a enseñarles ahora y entonces, es muy rescatable esa parte, porque entonces, ¿se acuerdan de lo que vieron en sus otras materias?, ¿para qué servía la pelvis, a qué alojaba la pelvis?. Entonces, para mí sí es muy importante que los muchachos sepan eso y que entiendan, como siempre mencionamos, que no nada más es el módulo osteomioarticular, o el módulo de endocrino o el módulo de nervioso o el módulo de ginecobstetricia, ser humano es todo, no son estructuras aparte..."

La intención epistemológica de la maestra al reflexionar sobre la experiencia académica y cuestionamiento sobre la identidad del alumno está relacionada con la *Estrategia discursiva de persua-*

sión. La manera particular de hablar que tiene el profesorado cuando intenta controlar la construcción del conocimiento. Así como con la estrategia *Marco social de referencia*, el uso del conjunto de experiencias compartidas, por el hecho de pertenecer a la misma cultura, para garantizar la construcción de sistemas de significados compartidos y eventualmente modificar las representaciones que tiene el alumnado. De esta manera, se muestra la preocupación de la maestra por el conocimiento de los alumnos, vinculando los aprendizajes previos a los actuales para ver al ser humano como un todo dentro de la enseñanza curricular de la medicina.

La argumentación del maestro al instrumento en relación a su práctica

La sexta categoría esta representada en el siguiente episodio cuando la maestra Acela, de la materia Fisiología Urogenital, dice:

"...a veces tenemos grupos de 40 alumnos, entonces, en lo particular, este semestre se me esta haciendo como que más complicado, es mucha gente, entonces si es difícil crear esos espacios que usted me dice. Por otro lado, a lo mejor yo creo que esto es muy bueno para todos..."

Aun cuando la maestra comparte la creencia sobre las potenciales bondades del instrumento para mejorar la práctica docente, plantea argumentos administrativos como obstáculos que se anteponen a las bondades presentadas por el instrumento ESTDI.

Autojustificación del maestro sobre el no uso de algunas estrategias

La séptima categoría puede observarse en las representaciones que construye del grupo la maestra Esperanza, del Módulo de Instrumentación en el Laboratorio, cuando dice:

"Si, lo que pasa es que a veces es complicado escuchar a treinta alumnos diciendo la misma cosa."

En este episodio la maestra se justifica por no emplear alguna estrategia para la promoción del aprendizaje en el aula, como la señalada en el instrumento ESTDI que se refiere a *la atención y comprensión del alumno*, en donde el discurso práctico del alumno posibilita su propio aprendizaje, es decir, las formas en cómo los alumnos se comprometen en la construcción de su propio conocimiento, que sólo es posible gracias a la comunicación.

Discusión

El estudio muestra con éxito el uso de las teorías implícitas como un método viable para analizar las creencias y actitudes del maestro sobre el uso del instrumento de estrategias discursivas en sus prácticas. Así la construcción temática categorial para sistematizar el discurso del maestro sobre los conceptos de su práctica.

El análisis del relato de los maestros apoya las siguientes conclusiones: la creencia como una lógica que sostiene la comprensión de las necesidades relacionadas con el aprendizaje del alumno y el auto-reconocimiento y monitoreo de su propia práctica (ver Tabla 1). Es decir la actitud del maestro de comprender al alumno e identificar y valorar el conocimiento que ha alcanzado en el seguimiento de avances y dificultades, que lo lleva a hacer juicios sobre el uso de estrategias educativas efectivas para poder proporcionar la ayuda ajustada al proceso de construcción en que el alumno se encuentra inmerso.

En relación con el análisis del uso de estrategias encontramos que los maestros tienden hacer juicios sobre la propuesta de alternativas en el uso de estrategias, así como argumentar sobre lo útil del instrumento en contexto con su práctica y por último justificar el no uso de algunas estrategias (ver Tabla 1). Desde sus creencias, el maestro guía y valora el uso de estrategias discursivas que comprometen a los alumnos en la construcción particular de supuestos relacionados con los conocimientos de la disciplina y su interacción.

Cubero (2001) esta conciente que la construcción de significados como proceso de aprendizaje sólo es posible gracias al interés en las dificultades del alumno, pues en el aula se materializa la negociación de significados y contextos discursivos que hacen posible la comunicación y la comprensión. La intención del maestro de argumentar y de justificar el uso de estrategias surge como una forma particular de orientación explicativa que se manifiesta en la reflexión sobre cómo facilitar la adquisición, la elaboración y comprensión del conocimiento en los alumnos, en relación con la interpretación y el significado de lo que se enseña. Ante tales resultados sobre las creencias de los maestros y cómo regulan su quehacer en el salón de clase, continúa

siendo importante profundizar sobre la incidencia de las teorías implícitas de los docentes y sus conocimientos, factor que determina, entre otras variables, los estilos pedagógicas que adoptan los profesores en su práctica educativa,

Creemos con Cubero et al. (2008) que estos resultados de corte empírico, tienen también una lectura que puede aplicarse al diseño de la intervención educativa y a la formación del profesorado. Los resultados que pueden obtenerse con una orientación de estas características tienen una clara proyección a la hora de mejorar la calidad de la enseñanza, ya que proporcionan a la comunidad educativa información sobre cómo la intervención discursiva tiene unos efectos y unas funciones determinadas, y sobre la relación de estas funciones con la organización de las actividades en el aula y los posibles resultados del aprendizaje. Estos resultados, asimismo, se insertan en una orientación teórica que proporciona un marco adecuado para la formación inicial y permanente del profesorado. Consideramos que si proporcionamos a los profesores y profesoras instrumentos que les ayuden a reconocer los recursos que utilizan en su discurso y que les permitan analizar de un modo sistemático sus propias producciones, favoreceremos en éstos un tipo de creencias y concepciones de su quehacer en el salón de clase que resultan imprescindibles para la mejora de sus habilidades comunicativas como docentes, y para su comprensión de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, defendemos que si los profesores son conscientes de cómo los diferentes tipos de discurso remiten a diferentes formas de participación y actividad, podrán ser capaces de pensar en cuáles de esos tipos de discurso pueden desarrollar en la clase para que el alumnado se implique en diferentes modos de construcción del conocimiento. De acuerdo con esta idea, nuestro grupo de investigación se ha implicado ya en cursos de formación y está entre nuestros objetivos inmediatos el diseño de materiales para el trabajo con el profesorado. La conclusión apunta hacia la utilidad de la comprensión de los conocimientos implícitos de los maestros para examinar las creencias y conceptos que guían su práctica y el uso de las estrategias discursivas propuestas por el ESTDI.

Referencias

- Bodur, Y. (2003). *Preservice teachers learning of multiculturalism in a teacher education program*. Tesis Doctoral No Publicada, Florida State University.
- Brown, C., & Borko, H. (1992). *Becoming a mathematics teacher*. En D. A. Grows (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 209-239). Nueva York, EUA: Macmillan.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). *Research on teacher education: A philosophical orientation*. *Journal of Research and Development in Education*, 15, 13-18.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En Wittrock, M. (Ed.). *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona, España: Paidós.
- Clark, C. M. (1998). *Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teaching thinking*. *Educational Researcher*, 17, 5-12.
- Coll, C., & Edward, P. (1996). *Enseñanza aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.
- Cross, A. (2002). *Elementos para el análisis del discurso de las clases*. *Cultura y Educación*, 14, 81-97.
- Cubero, R. (2001). *Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes*. En: *Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula*. *Investigación en el Aula*, 45, 7-19.
- Cubero R., Cubero P., Santigosa, S. de la Mata, B. Carmona, J., & del Mar Prados, G. (2008). *La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula*. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Chapman, O. (1997). *Metaphors in the teaching of mathematical problem solving*. *Educational Studies in Mathematics*, 32, 201-228.
- Edwards, V. (1995). *Las formas de conocimiento en el aula*. En E. Rockwell (Ed.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. México: Paidós.
- Gee, J. (1996) *Social linguistic and literacies: Ideology and discourses*. Londres: Falmer.
- Green, J. (1983) *Exploring classroom discourse: Linguistic perspectives on teaching learning-processes*. *Educational Psychologist*, 18, 180-199.
- Marrero A. J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Tesis Doctoral Inédita, Universidad de La Laguna.
- Marrero A. J. (1991). *Teorías implícitas del profesorado y currículum*. *Cuadernos de Pedagogía*. (Versión digital). p.197.
- Marrero A. J. (1992). *Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En A. Estebaranz, & V. Sánchez (Eds.). *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional: Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 12-114). Servicio de Publicaciones: Universidad de Sevilla.
- McEwan, H., & Egan, K (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Ed. Paidós. Barcelona: España.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires: Paidós.
- Nespor, J. (1987). *The role of beliefs in the practice of teaching*. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317 - 328.
- Pajares, M. F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, 62, 307-332
- Ponte, J. P. (1992). *Concepções dos professores de matemática e processos de formação*. In J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (disponible en <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>).
- Ponte, J. P. (1994). *Mathematics teachers' professional knowledge*. Edwards & Mercer. (1988 J. P. Ponte & J. F. Matos. (Eds.), *Proceedings PME XVIII* (Vol. I, pp. 195-210). Lisboa, Portugal. (disponible en <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>).
- Pozo, J. I. (1996) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España, Alianza.
- Pozo, J. I., & Rodrigo M.J. (2001). *Del cambio de contenidos al cambio representacional en el conocimiento conceptual*. *Infancia y Aprendizaje*,

24, 407-423.

Rando, W. C., & Menges, R. J. (1991). *How practice is shaped by personal theories*. *New Directions for Teaching and Learning*, 45, 7-14.

Rodrigo, M. (1993). *Representaciones y procesos en las teorías implícitas*. En A. Rodrigo, Rodríguez & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.

Ruiz, E., Sánchez, R., Meraz, S., & Suárez, P. (Enviado). *Valoración del instrumento ESTDI: Análisis de la práctica del docente en el salón de clase*. *Revista de Psicología y Ciencia Social*.

Thompson, A. G. (1982). *Teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching: Three case studies*. Tesis Doctoral Inédita, University of Georgia, EUA.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Apéndice 1.

Instrumento de Valoración de Estrategias Discursivas (ESTDI)

Característica y función	Comentarios y observaciones
1. <i>Negociación de los conocimientos</i> . El interés por parte del maestro de convencer y negociar con el alumno la comprensión del conocimiento.	
2. <i>Marco social de referencia al conocimiento cotidiano</i> . Obtener información sobre las experiencias y conocimientos previos del alumnado para establecer puentes con las situaciones nuevas.	
3. <i>Marco de referencia curricular específico</i> . Establecer los significados que pueden compartirse a partir de la experiencia o actividad conjunta curricular.	
4. Uso de ejemplos cotidianos usando argumentos claros y orientadores. <i>Intención argumentaría</i> . El uso de la explicación, argumentación y de opinión con el propósito de aclarar y fundamentar la construcción de significados compartidos cada vez más complejos.	
5. <i>Intención de comprensión y colaboración en el proceso de aprendizaje del alumno</i> . Participar con el alumno desde su informe en la identificación y valoración del objeto de conocimiento; el seguimiento de avances, dificultades y ayudas en la comprensión hacia la construcción de significados compartidos.	
6. <i>El profesorado legitima y valida su discurso usando referente teóricos e institucionales</i> . Fundamentar y establecer significados compartidos haciendo referencia al medio institucional.	
7. I R E (<i>Interrogación, Respuesta, Evaluación</i>). Crear parcelas de conocimiento compartidas a través del uso de la estructura de diálogo elicitativo.	
8. Continuidad de clase. Marcar la continuidad y unicidad de los procesos de construcción de significados a través de la comprensión de la estructura de clase.	
9. <i>Género de la clase</i> . (<i>Monologo, dialogo, polifonía, dictado</i>). Promover la construcción del conocimiento compartido a través del uso de estas prácticas discursivas.	
10. <i>Retroalimentación, corrección y reelaboración del discurso del alumno</i> . Aclarar el contenido de la materia a través de la simplificación del discurso.	
11. <i>Uso del dictado</i> . Dejar constancia del contenido concreto mediante el dictado del mismo.	
12. <i>Resumen</i> . Resumir los matices más significativos de lo tratado con anterioridad, para ofrecer un contexto a la actividad actual. Facilita el establecimiento de relaciones entre lo dado y lo nuevo, marcar la continuidad entre los bloques de contenidos y actividades.	
13. <i>Participación contingente</i> . Comentar para remarcar lo comunicado por el alumno y que se relaciona con lo explicado anteriormente.	

Creencias del maestro

14. Discurso guiado por textos. (<i>Interpretación, análisis, resumen, repetición, crítica</i>). Asegurar la exactitud y legitimidad de su discurso en el salón de clase desde el texto.	
15. <i>Lectura previa del alumno</i> . Hacer participar al alumno en la actividad de leer el texto asegurando el control de la atención.	
16. <i>Entrenamiento técnico y de procedimiento</i> . Proporcionar los conocimientos pertinentes y de procedimientos para la aplicación e interpretación del instrumento o de una actividad con un fin determinado.	
17. <i>Proxemia</i> . Estrategias para construir un ambiente emocional y emotivo. <i>Contacto: Visual, Afectivo, Físico</i> .	
18. <i>Estrategias de evitación a la confrontación y el conflicto</i> . Maneras como el maestro enfrenta las diferencias con los alumnos.	
19. <i>Estrategia de suscitar</i> . Exhortar al alumno a recordar y pensar en experiencias pasadas para el éxito de su actividad actual.	
20. <i>Estrategia de sustitución</i> . Maneras que tiene el maestro para que el alumno vincule palabras con otros textos.	
21. <i>Estrategia del uso del recurso extralingüístico inmediato</i> . El uso de dibujos, esquemas o maquetas como soporte en la explicación de un determinado contenido.	
22. <i>Estrategia del uso de meta enunciados</i> . Las maneras que tiene el maestro de señalar las finalidades a las que sirven amplios fragmentos de la actividad discursiva proporcionando un marco que da significado y contextualiza el quehacer educativo.	
23. <i>Estrategia de incorporación de la aportación</i> . El maestro retome las aportaciones espontáneas o requeridas realizadas por los alumnos y las integra a su propio discurso.	
24. <i>Estrategia de la reelaboración de las aportaciones</i> . El maestro responde a las aportaciones de los alumnos, reelaborándolas en profundidad, reorganizándolas, descartando o matizando algunos componentes.	
25. <i>Estrategia de categorización y etiquetado</i> . Este tipo de expresiones pueden ayudar a los alumnos a establecer puentes entre el conocimiento nuevo y el dado, así como crear nociones que permitan posteriormente construir significados más complejos.	
26. <i>Estrategia de abreviación de determinadas expresiones</i> . La abreviación permite sintetizar y compactar los significados compartidos para referirse a ellos posteriormente en forma más condensada y precisa, en la construcción de representaciones nuevas y complejas.	