

Como práctico reflexivo

*MANUAL DE ENTRENAMIENTO:  
EL PROFESOR COMO PRÁCTICO REFLEXIVO*

**Cristina Moral Santaella  
Manuel Fernández Cruz**

## ÍNDICE

*Serie Materiales Auxiliares de Clase, núm. 1*  
Colección FORCE

Grupo de Investigación:  
"Formación del Profesorado Centrada en la Escuela" (FORCE)

Copyright: Cristina Moral Santaella y Manuel Fernández Cruz

Diseño de cubierta: Estrella Fàges

Edita: FORCE. Universidad de Granada.

I.S.B.N.: 84-920777-2-7

D.L.: GR-922/95

Imprime: Gráficas Lino, S.L.  
Polígono Juncaril - ALBOLOTE (Granada)

|   |    |
|---|----|
| <i>Presentación</i> .....                                       | 5  |
| <i>1. La reflexión como vía de conocimiento</i> .....           | 7  |
| <i>2. El ciclo reflexivo</i> .....                              | 15 |
| <i>3. Objetivos y opciones del entrenamiento</i> .....          | 19 |
| <i>Proceso a seguir en la opción A del entrenamiento</i> .....  | 20 |
| <i>Proceso a seguir en la opción B del entrenamiento</i> .....  | 21 |
| <i>Materiales de consulta</i> .....                             | 22 |
| <i>4. Fase previa</i> .....                                     | 25 |
| <i>Actividad a1</i> .....                                       | 25 |
| <i>Actividad b1</i> .....                                       | 26 |
| <i>Datos socioprofesionales de María</i> .....                  | 27 |
| <i>La elaboración de biogramas de la vida profesional</i> ..... | 28 |
| <i>Ejemplo de biograma</i> .....                                | 29 |
| <i>5. Primera fase: DESCRIPCIÓN</i> .....                       | 31 |
| <i>Actividad a2</i> .....                                       | 31 |
| <i>Actividad b2</i> .....                                       | 33 |
| <i>Autoinformes reflexivos de María</i> .....                   | 33 |
| <i>Actividad a3</i> .....                                       | 39 |
| <i>Actividad b3</i> .....                                       | 40 |
| <i>Observaciones de María</i> .....                             | 40 |
| <i>Actividades a4 y b4</i> .....                                | 53 |

|  |           |
|--|-----------|
| <i>Ejemplo de relación de categorías</i> .....                 | 57        |
| <i>Actividades a5 y b5</i> .....                               | 59        |
| <i>Ejemplo de matriz de frecuencias</i> .....                  | 60        |
| <b>6. Segunda fase: INFORMACIÓN</b> .....                      | <b>61</b> |
| <i>Actividad a6</i> .....                                      | 61        |
| <i>Actividad a7</i> .....                                      | 62        |
| <i>Actividades b6 y b7</i> .....                               | 63        |
| <i>Ejemplo de declaración de principios explicativos</i> ..... | 63        |
| <i>Ejemplo de mapa cognitivo</i> .....                         | 65        |
| <b>7. Tercera fase: CONFRONTACIÓN</b> .....                    | <b>67</b> |
| <i>Actividad a8</i> .....                                      | 67        |
| <i>Actividad b8</i> .....                                      | 68        |
| <i>Segmento de un diálogo de confrontación de María</i> .....  | 69        |
| <b>8. Cuarta fase: RECONSTRUCCIÓN</b> .....                    | <b>73</b> |
| <i>Actividad a9</i> .....                                      | 73        |
| <i>Actividad b9</i> .....                                      | 74        |
| <i>Segmento de un diálogo de reconstrucción de María</i> ..... | 74        |
| <b>9. Redacción del informe final</b> .....                    | <b>79</b> |
| <b>10. Referencias bibliográficas</b> .....                    | <b>83</b> |

## Presentación

La edición de este manual de entrenamiento en la formación de profesores como prácticos reflexivos tiene como primer objetivo facilitar a los estudiantes de Ciencias de la Educación la aplicación de los contenidos teóricos que adquieren en torno a la reflexividad como competencia docente y como estrategia para la formación del profesorado.

El desarrollo de tareas de indagación sobre este ámbito de estudio, así como la elaboración formalmente correcta de los informes de investigación pertinentes, aconseja proporcionar a los alumnos una guía eficaz que les oriente tanto en el trabajo de campo como en la búsqueda de las fuentes bibliográficas en las que sustentar los análisis de la práctica educativa y los posteriores informes.

Este manual se ha concebido para desarrollar un ciclo reflexivo completo con un profesor en ejercicio. La realización de la práctica se apoya conceptualmente en el artículo que el profesor de la Universidad de Deakin, **J. Smyth**, publica en la revista *Journal of Teacher Education* bajo el título "Developing and sustaining critical reflection in teacher education". Si bien es cierto que el artículo puede presentar una cierta dificultad para su comprensión y correcta instrumentalización en un trabajo de campo por parte de los alumnos, no lo es menos que la aproximación conceptual y estratégica propuesta por Smyth ha tenido un fuerte desarrollo en el texto que coordina el profesor Villar Angulo de la Universidad de Sevilla y en que participan diversos profesores de la Universidad de Granada, miembros del Grupo de Investigación FORCE, que ha sido publicado a instancias del ICE de la Universidad de Deusto, y que señalamos como material didáctico esencial para el desarrollo conceptual y metodológico de la práctica. Se trata del texto "Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular".

Además de este texto básico, en la guía se ofrece un volumen importante de referencias bibliográficas complementarias que suelen estar disponibles en la bibliotecas y hemerotecas de las Facultades de Ciencias de la Educación y de los ICEs.

Aparte de su uso como guía de prácticas, el manual es un instrumento útil para todos aquellos quienes profesionalmente se dedican o se entrenan en la formación del profesorado (Inspectores, Asesores, Directores...) y, por supuesto, para los propios profesores en ejercicio que pueden encontrar en el manual, una herramienta metodológica sencilla para adentrarse en el importante ámbito de la reflexividad.

Este manual es el primer número de un nuevo formato de textos que lanza el Grupo FORCE. Con el propósito de diferenciar entre las monografías -informes de investigación y reflexiones teóricas de un nivel importante- y aquellos textos de menor elaboración académica pero que pueden jugar un papel fundamental como material curricular intermedio o auxiliar para la formación de los alumnos, ha nacido, dentro de la propia colección, y con la intención de mantener el mismo cuidado tanto en el contenido como en la presentación de los textos, la serie *Materiales Auxiliares de Clase* de la colección FORCE.

Granada, 1 de Octubre de 1995

Los autores

## 1. LA REFLEXIÓN COMO VÍA DE CONOCIMIENTO

Son los trabajos de Donald Schön de gran repercusión en nuestro país, los que difunden la existencia de un tipo de conocimiento en los profesionales que sólo se adquiere mediante el ejercicio de reflexión sobre la propia actividad práctica. Su trabajo se fundamenta en la teoría de la indagación de Dewey en quien arranca el fundamento teórico del aprendizaje a través de la reflexión en la acción. La teoría de Dewey combina el razonamiento mental con la acción a través de un proceso que se caracteriza como situacional, transaccional, no finalizado e inherentemente social.

A partir de Dewey, el concepto de la reflexión en la acción y, más aún, el término de enseñanza reflexiva se desarrolla con una amplia gama de conceptualizaciones y enfoques, porque se trata de un modelo de enorme potencia para enlazar conocimiento teórico y conocimiento práctico. De tal potencia, que se recomienda formar a los futuros profesores en la capacidad reflexiva como una estrategia metacognitiva que les va a facilitar el desarrollo de conocimiento profesional durante todo el ejercicio de su carrera.

"Reflexividad es un concepto escurridizo que sirve a dos funciones a las que debe prestar atención cualquier programa de desarrollo del profesorado: representa simultáneamente una meta a conseguir (el profesor como profesional o práctico reflexivo, alguien que está dispuesto y es capaz de reflexionar) y un medio para conseguir el fin (la reflexión)" (Bullough, 1989, p. 15).

El proceso de reflexión es el que un profesor sigue para decodificar la realidad educativa. Las fases de ese proceso, aplicadas a la educación, pueden servir

de origen a estrategias para su desarrollo: descripción de las observaciones realizadas por los participantes en una situación, reinterpretación de las mismas, y propuesta de una acción educativa basada en las situaciones/límites identificadas por los miembros. Este proceso de indagación asume los supuestos de trabajo cooperativo entre profesores y fundamenta algunos principios que inspiran la investigación-acción.

Los procesos de reflexión cotidiana sobre la realidad de la clase tienen su origen en el establecimiento de preguntas sencillas. Es más, forman parte de las conversaciones habituales en los encuentros que tienen los docentes en sus reuniones de equipo o de claustro. Si las sistematizamos en diálogos profesionales formales pueden ser el origen de experiencias o investigaciones. Así se establece una secuencia de preguntas que podrían provocar la reflexión, y que reproducimos a continuación:

¿Puedes hablar más de ello?  
 ¿Por qué crees que sucedió?  
 ¿Qué evidencias tienes de ello?  
 ¿Qué te recuerda aquello?  
 ¿Qué pasaría si sucediera de esta forma?  
 ¿Ves una relación entre esto y aquello?  
 ¿De qué otra manera lo harías?  
 ¿Qué es lo que quieres que ocurra?  
 ¿Cómo podrías hacer aquello?

Las preguntas pueden dar origen a problemas importantes y significativos de investigación. Por ello, resulta importante que en los centros formativos se preste atención al desarrollo del **pensamiento crítico**. Como tal dimensión, se ha podido investigar, y consecuentemente enseñar. En efecto, el proceso en el establecimiento del juicio reflexivo en los adultos se ha podido validar empíricamente y utilizar en la preparación de futuros profesores.

Pero la práctica reflexiva no es uniforme para todos los profesores ni en todas las situaciones de enseñanza. Grimmett, Mackinnon, Erickson y Riecken (1990), han identificado tres orientaciones conceptuales esenciales que provocan diferencias importantes en las prácticas reflexivas de los profesores:

- (a) *La diferencia debida a la materia de enseñanza.*
- (b) *La diferencia debida a la manera en que se inicia el proceso reflexivo.*
- (c) *La diferencia debida a la finalidad de la reflexión.*

La perspectiva adoptada por Zeichner (1993) se incardina en un paradigma reconstruccionista social desde el que se priorizan los elementos actitudinales y valorativos de la profesión de la enseñanza y de la construcción de su conocimiento. Zeichner ha planteado su perspectiva sobre la reflexión docente significando que:

- (a) Se hace preciso centrar la atención no sólo en el contenido de la interacción entre profesor y alumno, sino también en las condiciones sociales en que se sitúa la práctica docente.
- (b) Existe en la reflexión un impulso democrático y emancipador que lleva a la consideración de las dimensiones sociales y políticas de la enseñanza junto a sus otras dimensiones.
- (c) La reflexión debe ser considerada más como una práctica social que como una actividad privada.

El modelo de conversación reflexiva o modelo cíclico de pensamiento del profesor desarrollado por Schön en su obra de 1983, ha sido retomado recientemente (Schön, 1993) y propuesto como modelo de generación del conocimiento profesional entendido como un proceso *colaborativo* y *comunicativo* de diseño y descubrimiento de la acción práctica. Schön propone un acción reflexiva en la que el profesor pueda descubrir:

- (a) El sentido que subyace a lo que el estudiante dice y hace cuando manipula el objeto de conocimiento.
- (b) El sentido que él mismo otorga al objeto de conocimiento.
- (c) Las vías de representación del objeto más potentes desde el punto de vista de otros aprendizajes.
- (d) La manera de ayudar al estudiante a percibir el objeto de una nueva manera.
- (e) Cuándo y cómo el estudiante puede estar confundido.
- (f) Las formas más útiles de conectar con el estilo en que el estudiante comprende la materia.

De esta manera, el proceso de conversación reflexiva, nos ofrece un modelo paralelo de construcción de conocimiento escolar y conocimiento profesional del profesor.

Otro uso es el que se inspira en la aseveración de Fullan (1982) sobre el limitado impacto que los programas de mejora de las escuelas tienen en la práctica, y que desarrollan Butt, Raymond y Yamagishy (1988) en su conceptualización biográfica del conocimiento práctico del profesor.

"Nosotros conceptualizamos el conocimiento del profesor en términos del carácter biográfico de la interacción de la persona y el contexto a través del tiempo."  
(Butt, Raymond y Yamagishy, 1988:2)

Los supuestos básicos de esta aproximación son los siguientes:

- (a) El profesor es el mayor actor y árbitro del conjunto de influencias que afectan al currículum, su desarrollo e innovación.
- (b) El proceso de construcción del conocimiento por parte del profesor se

- realiza a través de experiencias de interacciones personales en situaciones prácticas de naturaleza personal, contextual y profesional.
- (c) El conocimiento no es ni puramente teórico ni puramente práctico en su naturaleza sino una sinergia de ambos.
- (d) En el contexto del conocimiento del profesor la relación entre teoría y práctica es horizontal, dialéctica e interactiva, por lo tanto ambas tienen el mismo valor.
- (e) Es necesario comprender cómo los profesores experimentan su realidad de trabajo, cómo actúan en sus clases y cómo avanzan en el desarrollo personal/profesional y el cambio.
- (f) La indagación en fenómenos de esta naturaleza requiere una aproximación colaborativa y dialógica entre profesores e investigadores. La aproximación que facilita este tipo de indagación es de carácter biográfico.

La esencia de su argumentación -que siguen desarrollando posteriormente (Butt y Raymond, 1989; Butt, Raymond, McCue y Yamagishy, 1992)- reside en la cuestión de que la comprensión de cuál es ahora el *conocimiento práctico personal del profesor* -que es la expresión que acuñan-, sólo es posible desde la comprensión de cómo ha llegado el profesor a pensar y a actuar en la manera en que lo hace.

La aproximación autobiográfica al estudio del conocimiento que defienden se fundamenta en el profundo conocimiento de la arquitectura de sí mismo que proporciona el análisis de la interacción persona-contexto a través del tiempo, de manera que se implican mutuamente conocimiento personal y conocimiento profesional.

En este punto conviene citar la distinción que realiza Fenstermacher (1994), entre *conocimiento formal* y *conocimiento práctico* en la enseñanza y en el profesor, de manera que el primero se construye desde el discurso formal de la investigación y el segundo desde el discurso hermenéutico, interpretativo, biográfico, narrativo de la práctica docente.

Para conceptualizar aproximaciones narrativas como la propuesta por

Fenstermacher acudimos al filósofo Paul Ricoeur para quien la relación entre conocimiento de sí y narración se establece de la siguiente manera:

"¿No llegan a ser las vidas humanas más inteligibles cuando son interpretadas a la luz de historias que las gentes cuentan sobre ellas? ¿Y estas 'historias de vida' no se hacen ellas, a su vez, más inteligibles cuando le son aplicados los modelos narrativos, extraídos de la historia o la ficción (drama o novela)? El estatuto epistemológico de la autobiografía parece confirmar esta intuición. Es pues plausible tener por válida la cadena de afirmaciones siguientes: el conocimiento de sí es una interpretación, la interpretación de sí, a su vez, encuentra en la narración, además de otros signos y símbolos, una mediación privilegiada, esta última tomada tanto de la historia ficticia o, si se prefiere, una ficción histórica, comparable a esas biografías de grandes hombres donde se mezclan historia y ficción." (Ricoeur, 1992:315)

La reflexión se concibe así, desde una posición fenomenológica, como vía de capacitación profesional y generación de conocimiento que prioriza la experiencia que el individuo tiene sobre la realidad externa en la que actúa, en nuestro caso, el conocimiento personal que el profesor adquiere del contexto en el que enseña. La acción de enseñar vivida por el profesor puede considerarse, desde esta óptica, una experiencia "prefenomenológica" (Tochon, 1992) que solo a través de la mirada reflexiva se convierte en fenomenológica, o realmente significativa para quien la ha vivido.

Que la enseñanza es una especie de texto que describe, analiza y revela su significado proporcionando una accesibilidad de fuerte atractivo para los profesores, es el fundamento de Smyth (1989) cuando propone la descripción de la práctica como fase inicial del ciclo reflexivo. Para él, al ser la enseñanza una actividad que sólo puede ser analizada a posteriori, la clave del conocimiento que sobre la enseñanza tiene el profesor, está en cómo articular adecuadamente los principios que subyacen a su práctica y, para ello, la codificación escrita puede ser un poderoso artificio que oriente a los prácticos implicados en reflexiones deliberativas. En este sentido nosotros hemos propuesto (Fernández Cruz, 1995a) un marco orientativo de las descripciones narrativas de los profesores sobre su práctica docente.

La codificación escrita del discurso sobre la enseñanza, su interpretación y su autonomía como objeto *separado* del autor en el tiempo y en el espacio, ha sido analizada por Olson (1989). Desde una posición constructivista, Grant (1991), ha

analizado el proceso de significación en la enseñanza a través del discurso narrativo. Nespor y Barylske (1991) han defendido la construcción del conocimiento como una acción conjunta de investigadores y profesores a partir de los discursos narrativos. La narración de historias personales de los profesores durante su formación inicial ha sido empleada por Alexander, Muir y Chant (1992) para ofrecerles orientaciones sobre el proceso de construcción de conocimiento a partir de la práctica.

Pero quizás la aportación más novedosa al marco de la narratividad, es la que realizan Goodson y Cole (1993) cuando afirman que si bien la indagación narrativa ha servido para elicitar el conocimiento práctico personal del profesor por un lado, y el conocimiento didáctico del contenido por otro, esas dos perspectivas representan dos visiones parciales de lo que es en realidad el *conocimiento profesional* del profesor.

"Este conocimiento profesional va más allá de los que es conocimiento práctico personal o conocimiento didáctico del contenido. Para definirlo hay que hablar de *capacitación* de algo que está ahora discapacitado." (Goodson y Cole, 1993:1)

Afirman Goodson y Cole -quienes también se posicionan en un marco narrativo-biográfico del conocimiento- que es cierto que gran parte de la conducta del profesor en la clase se explica mediante los tipos de conocimiento práctico personal y didáctico del contenido. Pero también es cierto que hay otra parte del comportamiento profesional del profesor, de gran importancia, relacionado con la realidad contextual y *micropolítica* -en términos de Blase (1990)- de la vida en las escuelas. Aunque solo sea por cuanto este conocimiento de los factores micropolíticos y contextuales afecta a la manera en que se construye el conocimiento práctico personal y el conocimiento didáctico del contenido.

Esto es, no podemos olvidar que los procesos reflexivos en la escuela también han de dirigirse a la propia estructuración del contexto, a las variables organizativas que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que determinan la tarea docente.



## 2. EL CICLO REFLEXIVO

La propuesta de Smyth (1989) ha tenido un importante desarrollo en nuestro contexto como modelo de reflexión sobre la práctica. En concreto él se refiere a la reflexión como la segunda fase de un ciclo reflexivo global de reconstrucción de la práctica para la mejora de la escuela en cuatro etapas: *descripción, reflexión, confrontación y reconstrucción*. Nosotros hemos analizado recientemente (Fernández Cruz, 1995b) los elementos de la práctica que pueden guiar el inicio del ciclo reflexivo propuesto por Smyth.

Los interrogantes esenciales que plantea Smyth para iniciar el ciclo reflexivo: *¿Quién?* *¿Qué?* *¿Cuándo?* y *¿Cómo?*; se refieren a los protagonistas de la enseñanza o *actores de la práctica*, la materia, elemento o *ámbito de la enseñanza* objeto de nuestra reflexión, el momento actual o *ciclo de desarrollo del profesor* que nos remite a una visión biográfica/evolutiva de su propio conocimiento profesional y a la escuela como *contexto institucional* donde se desarrolla la acción, respectivamente.

El ciclo reflexivo se convierte pues en una estrategia de perfeccionamiento del profesorado en la que el profesor realiza un proceso de reflexión e investigación sobre su propia práctica. El profesor, a la vez que investiga y reflexiona sobre su práctica, desarrolla cambios curriculares a la luz de las distintas fases del ciclo.

Las fases del ciclo son las siguientes:

- (a) *DESCRIPCIÓN*. El profesor comienza la actividad reflexiva formulándose a sí mismo preguntas iniciales que promuevan la descripción de su práctica profesional: *¿Qué hago?*. El uso combinado de observaciones de su acción práctica, que puede facilitarle un compañero, y autoinformes sobre su acción de enseñanza, facilitan indicios de los que habrá revelar su significado. Mediante un proceso de análisis de contenido y categorización de las observaciones y autoinformes se genera una primera carpeta de documentos para la actividad reflexiva. (Ver Fernández Cruz, 1994, 1995a).

- b) **INFORMACIÓN.** En una segunda fase el profesor debe explicar las claves que gobiernan su acción en clase y constituyen su teoría en uso sobre la enseñanza. Para responder a cuestiones que se generan del estudio de los documentos anteriores, preguntas del tipo ¿qué significa todo esto?, el profesor establece relaciones de implicación o causalidad entre ciertas categorías, agrupa las categorías en campos semánticos y establece jerarquías y clasificaciones entre ellas. Esta estructuración del contenido de los documentos le debe permitir establecer proposiciones operativas o principios explicativos que expresen la teoría que fundamenta su acción a partir de las secuencias y relaciones establecidas. En este momento resulta conveniente concretar la ordenación y secuenciación de las categorías en uno o varios mapas cognitivos que ilustren las secuencias y principios explicativos. (Ver Moral, 1994, 1995).
- (c) **CONFRONTACIÓN.** La interacción social en el contexto del centro es esencial para comprender de manera global y situacional el significado de la enseñanza. Los procesos de confrontación del conocimiento sobre la propia práctica con los colegas del seminario, departamento o centro, van a permitir al profesor responder a cuestiones tales como ¿cuáles son las razones personales y sociales que configuran mi práctica? ¿qué sentido tiene mi acción práctica en este contexto? ¿cómo se relaciona con la de mis colegas? ¿qué sentido otorgan ellos a mis acciones? ¿cuáles son las condiciones sociales que las mantienen? (Ver Molina, 1995).
- (d) **RECONSTRUCCIÓN.** La actividad reflexiva alcanza su auténtica dimensión cuando el profesor busca propuestas de mejora que favorezcan el cambio y la renovación de las relaciones que ha ordenado y sistematizado, que ha expuesto e ilustrado y que ha confrontado en su grupo socioprofesional de referencia. Cuestiones del tipo ¿cómo podría hacer las cosas de manera diferente? le conducen a una última actividad reflexiva de reorientación de todo el proceso comprensivo hacia acciones aplicadas concretas de innovación y reconstrucción de la práctica profesional. (Ver Bolívar, 1994, 1995).

La bibliografía básica de que disponemos en castellano para fundamentar un proceso de entrenamiento sobre el ciclo reflexivo de Smyth es la siguiente:

- De Vicente Rodríguez, P. S. (1990). Estrategias de formación del profesorado. En Medina, A. y Sevillano, M. L. (Coords.) *Didáctica-Adaptación. El currículum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Madrid: UNED, II, 527-566.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Villar, L.M. y otros (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada: GID y FORCE.
- Villar, L. M. (Dir.) (1995). *Enseñanza reflexiva para centros educativos. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- Villar, L. M. y De Vicente, P. S. (1994). *Enseñanza reflexiva para Centros educativos*. Barcelona: PPU.
- Villar, L. M. y otros (1995). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. *Revista de Educación*, 304, 227-251.

### 3. OBJETIVOS Y OPCIONES DEL ENTRENAMIENTO

El ejercicio práctico que en este manual se propone puede realizarse de dos formas distintas que se presentan como opciones alternativas en las actividades propuestas para el entrenamiento de cada una de las fases del ciclo reflexivo.

**El objetivo general del entrenamiento es desarrollar destrezas en los formadores de profesores que les permitan usar el ciclo reflexivo con profesores en ejercicio en situaciones reales de enseñanza.**

Como **opción A** del entrenamiento, vamos a proponer que el estudiante realice actividades de replicación del ejemplo que aquí desarrollamos, en una situación real de enseñanza, para cada una de las fases del ciclo reflexivo. Esto exige que el profesor en ejercicio que se seleccione para realizar las actividades se implique fuertemente en el proceso reflexivo y realice las tareas de forma conjunta con el estudiante que actúa de investigador. El estudiante se preocupará de la aplicación de instrumentos para la recogida y el análisis de los datos de la práctica, pero teniendo presente en todo momento que el objetivo que se pretende es que el profesor consiga llegar finalmente a las fases de confrontación y reconstrucción de su práctica. En el caso de que el estudiante ejerza como profesor adoptará a la vez ambas funciones.

Como **opción B** del entrenamiento proponemos al estudiante que simule las actividades de cada una de las fases del ciclo reflexivo usando los materiales que se incluyen en el manual y que han sido extraídos de situaciones reales de enseñanza. De esta manera no es precisa la colaboración de un profesor en ejercicio, sino que todo el proceso de descripción, información, confrontación y reconstrucción se realizará con materiales tomados de María, una profesora de Educación Primaria de un centro escolar de Granada.

**PROCESO A SEGUIR EN LA OPCIÓN A  
DEL ENTRENAMIENTO**

a1. Toma de contacto con un profesor en ejercicio y acceso al campo. Elaboración de un biograma de su vida profesional.

*DESCRIPCIÓN*

a2. Entrevista inicial de descripción de su enseñanza

a3. Observación de clase

a4. Codificación y categorización del material

a5. Elaboración de una matriz de frecuencias

*INFORMACIÓN*

a6. Extracción de principios explicativos

a7. Elaboración de un mapa cognitivo

*CONFRONTACIÓN*

a8. Entrevista para la confrontación de los datos y análisis

*RECONSTRUCCIÓN*

a9. Entrevista para la reconstrucción de la práctica y análisis

**PROCESO A SEGUIR EN LA OPCIÓN B  
DEL ENTRENAMIENTO**

b1. Lectura de los datos socioprofesionales de María y elaboración de un biograma de su vida profesional

*DESCRIPCIÓN*

b2. Lectura de los autoinformes de María

b3. Lectura de las observaciones de María

b4. Codificación y categorización del material

b5. Elaboración de una matriz de frecuencias

*INFORMACION*

b6. Extracción de principios explicativos

b7. Elaboración de un mapa cognitivo

*CONFRONTACIÓN*

b8. Análisis del material de confrontación de la práctica de María

*RECONSTRUCCIÓN*

b9. Análisis del material de reconstrucción de la práctica de María

## Materiales de consulta

Tanto el ejemplo de aplicación como todos los materiales propuestos para la replicación en la práctica de las actividades, pertenecen a una investigación dirigida por el profesor Villar Angulo y publicada en 1992 por los grupos GID y FORCE (Villar y otros, 1992, *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada: GID y FORCE). Cualquier aclaración en torno a la contextualización de los datos, al sentido que los profesoras otorgaron a su acción práctica a partir del análisis de contenido de los documentos que produjeron sobre su propia enseñanza, a la elaboración de mapas conceptuales, o a la proposición de principios explicativos o propuestas para el cambio, deben ser consultadas en ese texto.

La investigación que se difunde en el texto supone un buen ejemplo de aplicación del ciclo reflexivo de Smyth. El proceso comenzó implicando a un centro escolar de Granada y la mayoría de su profesorado, mayoritariamente femenino. La fase de descripción de la práctica comenzó partiendo de unas sesiones colectivas donde se trataron temas de interés referidos a la enseñanza y el currículum. El debate de estos temas dio lugar a que las profesoras realizaran autoinformes reflexivos sobre algunos aspectos de su enseñanza. A continuación las profesoras fueron observadas en su acción práctica. El material de reflexiones y observaciones transcrito fue categorizado y codificado por las profesoras. Una vez finalizada la fase de descripción de la práctica, se comenzó la fase de información en la que se les pidió que elaboraran principios explicativos de su enseñanza para que expresaran los aspectos más relevantes en torno a los que gira su práctica diaria de clase. Con estos principios explicativos se elaboraron mapas cognitivos donde se representaban de forma gráfica las relaciones entre los conceptos más relevantes de los principios explicativos. A partir de la elaboración del mapa cognitivo las profesoras pudieron comenzar la fase de confrontación de la práctica en la que comentaron los mapas cognitivos y los principios explicativos con sus colegas. Finalmente se mantuvo una sesión de reconstrucción de la práctica mediante diálogos reflexivos que permitieron identificar propuestas de mejora de su enseñanza.

Las dudas conceptuales y/o metodológicas que puedan surgir a la hora de enfrentarse a cada una de las actividades propuestas pueden ser resueltas con la ayuda del profesor y con la consulta del texto *"Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular"* dirigido por el profesor Villar, donde los estudiantes podrán encontrar un desarrollo teórico y aplicado de cada una de las fases del ciclo reflexivo.

La elaboración de biogramas de la vida profesional de los profesores está ejemplificada en el artículo de reciente aparición: Fernández Cruz, M. (1995b). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.

La replicación de actividades en situaciones reales de enseñanza, como requiere la opción A del entrenamiento exige establecer una relación con un profesor en ejercicio. Acude a un profesor de cualquier nivel del sistema educativo que te facilite el acceso a su aula para recoger datos de su práctica. El capítulo 5 del texto de Villar y De Vicente (1994) titulado *"El proceso de una investigación colaborativa"* puede serte de utilidad para enfocar el acceso al mundo de la práctica.

Van a servirte igualmente los textos traducidos al castellano de Woods, P. (1987) y Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988), cuyas referencias bibliográficas insertamos al final del manual.

#### 4. FASE PREVIA

##### ACTIVIDADES

##### OPCIÓN A

a1. Toma de contacto con un profesor en ejercicio y acceso al campo.  
Elaboración de un biograma de su vida profesional.

##### OPCIÓN B

b1. Lectura de los datos socioprofesionales de María y elaboración de un biograma de su vida profesional

##### a1.

Para comenzar el entrenamiento debes entrar en contacto con un profesor en ejercicio que esté dispuesto a participar en el proceso reflexivo que le vas a proponer y que te pueda facilitar el acceso a su aula. Este primer paso debe ser estudiado con detenimiento para encontrar la mejor estrategia que permita un fácil acceso al campo. Una estrategia que puede ser utilizada es presentar al profesor las ventajas que tiene la participación en este tipo de proceso reflexivo, ya que implicarse en el ciclo reflexivo podrá producir en él una mejora profesional de su práctica. Por ello, al realizar este primer contacto debes llevar un esquema de cuál va a ser tu trabajo, del tiempo que tendrá que dedicar, de las observaciones que vas a tener que realizar, de la necesidad de grabar las entrevistas para su posterior transcripción, etc. Debe dejarse claro que todo el tratamiento de los datos es

anónimo, nunca va a aparecer en ningún documento el nombre del profesor ni el del centro en que trabaja. El profesor debe tener un conocimiento detallado de todos los aspectos que se van a tratar y del material que se va a utilizar, y debe aprobarlos antes de comenzar a llevar a cabo el proceso reflexivo. Hay que dejarle claro al profesor que el trabajo y la investigación que se va a poner en práctica no es para el/la alumno/a investigador/a sino para él mismo, ya que es él el verdadero beneficiario de todo el proceso; el/la alumno/a investigador/a es simplemente un facilitador del proceso y, por lo tanto, ese es el rol que debe adoptar.

Se debe conseguir ganar la confianza del profesor, ya que además para llevar a cabo el ciclo reflexivo debe existir un clima relajado donde el profesor se encuentre cómodo y pueda reponder y participar de manera entusiasta e interesada. Por tanto, en estas fase se deben desterrar temores y crear un clima de confianza.

Una vez negociada la participación del profesor debes tener una sesión de trabajo previa en la que debes recopilar datos suficientes para construir un biograma de su vida profesional tal y como te explicamos más adelante. Es conveniente que esta sesión de trabajo sea grabada, ello os permitirá, a ambos, familiarizaros con el uso de la grabadora. Es necesario también que vayas tomando nota cuidadosa de todos los datos que te da el profesor: fechas, destinos, nombres de personas... Al final de la sesión revisareis la validez de todas tus notas. La grabación de la sesión podrás usarla para aclarar aspectos que no hayan quedado bien reflejados en tus notas. No es necesario transcribir la grabación. Sólo es preciso guardarla para volverla a escuchar cuando sea oportuno.

## bl.

De manera previa a cualquier proceso de investigación es conveniente construir un biograma de la vida profesional del profesor en ejercicio que va a ser investigado. Para elaborar el biograma de María, tal y como te explicamos más adelante, te insertamos a continuación algunos de los datos socioprofesionales que conocemos de su trayectoria en la enseñanza y que, debidamente ordenados, te van a facilitar su construcción.

### DATOS SOCIOPROFESIONALES DE MARÍA

*María es una profesora de cuarenta y tres años de edad que imparte asignaturas relacionadas con el área de Ciencias de la Naturaleza en la etapa de Educación Secundaria. Trabaja en un Centro escolar religioso privado, concertado en todos sus niveles, de Granada. Se licenció en biología con veinticuatro años de edad y a los dos años comenzó a ejercer como profesora del Centro. Trabaja en el mismo Centro en que estudió durante la educación básica y la enseñanza media. Es hija de una familia acomodada. Su padre es comerciante y su madre profesora. A través de su madre, desde siempre ha estado conectada con el mundo de la enseñanza. Ha sido una alumna de escolaridad brillante. Se casó con un profesor del Centro hace quince años. Tiene tres hijos: una niña de trece años y dos niños con once y seis años respectivamente. Las interrupciones más importantes que ha tenido a lo largo de su carrera han coincidido con el nacimiento de sus tres hijos, que la mantuvieron apartada de la docencia durante unos meses, y con una enfermedad que la tuvo apartada del Centro casi un año, hace ahora tres. Desde hace seis años es miembro del Consejo Escolar del centro, lo que le ha permitido adoptar una visión más amplia de los problemas del Centro y de la enseñanza que la que tenía hasta entonces, más circunscrita al ámbito de su propia aula. Ha participado en numerosas actividades de perfeccionamiento. Ella resalta en su formación la participación en un seminario permanente desarrollado en su centro durante dos cursos, que acaba de terminar, sobre las actividades orientadoras en la Educación Secundaria, y un curso del CEP de Granada, sobre el nuevo planteamiento curricular del sistema educativo, al que asistió en el curso 91/92. Destaca también su participación en el proceso de anticipación de la LOGSE que desde el curso 1992/93 se viene dando en su Centro y en el que ha jugado un papel importante.*

### La elaboración de biogramas de la vida profesional

Un biograma no es otra cosa que la ordenación temporal en un gráfico de los acontecimientos relevantes que estructuran la vida profesional de un docente y que se encuentran en el origen de las decisiones adoptadas y de los cambios observados en su trayectoria. El gráfico adopta la forma de una tabla de múltiples filas y tres columnas. En cada fila se incluye la referencia a un evento de la trayectoria del profesor. En la columna de la izquierda se escribe el año en que ocurrió el evento, en la columna del centro se resume el acontecimiento, y en la columna de la derecha se anotan observaciones sobre la importancia que el hecho ha tenido en el curso de la carrera del profesor o en el perfil profesional que ahora tiene -cambio importante, cambio menor, efectos en otro acontecimiento, etc...-. Consulta el artículo de Fernández Cruz (1995b).

Es necesario que tomes datos sobre los siguientes aspectos de la trayectoria del profesor:

- Su historia escolar. Su relación previa con la enseñanza. Personas significativas que influyen en su orientación por la docencia o en su visión de la profesión.
- Su formación inicial.
- Sus diferentes destinos y ocupaciones como docente. Ejercicio en la enseñanza pública o privada. Oposiciones o concursos. Traslados. Puestos de gestión ocupados.
- Su relación con colegas u otras personas significativas.
- Determinados acontecimientos de su vida privada o de la vida del Centro que han influido en el curso de su carrera.
- Actividades formativas desarrolladas.

Te mostramos a continuación un biograma a modo de ejemplo que, evidentemente, no es el de María.

#### Ejemplo de Biograma

|         |   |   |
|---------|---|---|
| 1950    | <b>Nacimiento</b><br><b>Maestra significativa en escolaridad primaria</b><br><b>Hermana maestra</b>   |   |
| 1967/70 | <b>Estudia magisterio (libre): Plan 67</b><br><b>Prácticas en Primera Etapa</b>   |   |
| 1971    | <b>Primer destino:</b><br><b>Interinidad en pueblo cercano a Tarragona</b>  |   |
| 1972    | <b>Cambia destino:</b><br><b>Primera Etapa enseñanza privada en pueblo cercano a Tarragona</b>  | <b>Cambio revivido</b>                                |
| 1977    | <b>Aprueba oposiciones</b>  |   |
| 1977/82 | <b>Destino:</b><br><b>Preescolar en suburbio cercano a Tarragona</b><br><b>Cursa especialidad de la etapa en UNED</b><br><b>Cursa Licenciatura Psicología</b><br><b>Coordinadora ciclo</b>                                  | <b>Cambio radical</b><br><br><b>Cambio accidental</b> |
| 1982    | <b>Matrimonio con un maestro</b>  |   |
| 1983/94 | <b>Cambia destino:</b><br><b>Centro actual</b><br><b>Contacta con colega significativa</b><br><b>Nace su primer hijo</b><br><b>Secretaria</b><br><b>Nace su segundo hijo</b><br><b>Jefa de Estudios</b><br><b>Directora</b> | <b>Cambio accidental</b>                              |
| 1994    | <b>No ocupa cargo directivo</b>   |   |



## 5. PRIMERA FASE: DESCRIPCIÓN

### ACTIVIDADES

#### OPCIÓN A

- a2. Entrevista inicial de descripción de su enseñanza
- a3. Observación de clase
- a4. Codificación y categorización del material
- a5. Elaboración de una matriz de frecuencias

#### OPCIÓN B

- b2. Lectura de los autoinformes de María
- b3. Lectura de las observaciones de María
- b4. Codificación y categorización del material
- b5. Elaboración de una matriz de frecuencias

### a2.

Comenzamos el entrenamiento recogiendo evidencias de la acción práctica del profesor para que a partir de ese material se pueda trabajar construyendo y reconstruyendo su conocimiento personal acerca de la enseñanza.

La primera actividad es la entrevista inicial en torno a la consideración que

el profesor hace de los distintos aspectos importante de su enseñanza. Para la realización de la entrevista, de carácter semiestructurado debes confeccionarte un guión que recoja los siguientes temas:

- (a) La consideración de su materia de enseñanza en el currículum de la etapa: los contenidos que enseña y los objetivos que persigue. Los criterios para su selección, planificación y secuenciación en el tiempo.
- (b) La metodología que sigue. La organización de sus sesiones de clase. Las tareas que desarrolla. Los recursos que emplea. La justificación de todo esto.
- (c) La evaluación que lleva a cabo. La valoración de los procesos, la calificación de los alumnos, la evaluación de su enseñanza.

La entrevista debe ser tan abierta que permita al profesor profundizar sobre aspectos que le resulten más interesantes o problemáticos y pueda a la vez exponer libremente sus opiniones.

Se debe establecer un clima de confianza y naturalidad, por tanto la recepción del mensaje que produzca el profesor en el transcurso de la entrevista no debe ser juzgado, en todo caso, se puede ayudar a profundizar sobre algunos aspectos que desde el punto de vista del entrevistador requieran mayor explicación o tratamiento.

Woods (1987) destaca la importancia del "deseo del saber" por parte del entrevistado para llevar a cabo una buena entrevista. Por tanto, el entrevistador debe de adoptar una actitud deseosa de conocer las opiniones y percepciones del profesor y transmitir esa motivación por conocer, ya que es el fundamento para que el profesor pueda expresar sus creencias y teorías acerca de la enseñanza.

La entrevista debe ser grabada, pero siempre bajo el consentimiento del profesor, indicándole que tiene derecho a controlar la grabación y corregir la transcripción posterior de la entrevista que debe ser mostrada al profesor participante en el proceso reflexivo.

El entrevistado debe elegir el lugar y el momento para realizar la entrevista, ya que eso produce confianza y control por parte del entrevistado.

Finalmente recordar que es importante asegurar desde el primer momento la confidencialidad y el anonimato.

## b2.

Lee detenidamente los autoinformes que hace María sobre diversos aspectos de su práctica.

### Autoinforme 1

#### 1.- Definición de conceptos y comprensión

\*Metodología.- Enunciar el concepto por las alumnas.

\*Recurso.- Libreta de vocabulario.

\*Evaluación.- Proponer preguntas orales (fundamentalmente) y escritas.

#### 2.- Trabajo en equipo sobre temas de Ecología

\*Estrategia.- Seleccionar temas que a ellas les preocupen.

\*Recurso.- Adjuntar bibliografía que permitan el conocimiento del tema propuesto.

\*Evaluación.- Tipo coloquio (una vez al trimestre).

#### Matemáticas 1º BUP

Descubrir al alumno que "engaña".

Estrategia.- Revisar mi propia actuación.

Evaluación.- en este caso personal.

*Metodología.- menos apuntes más libro (sólo conceptos, definiciones).*

*Ciencias Naturales 3º BUP*

*Tratar temas interdisciplinales entre Filosofía y Religión.*

#### Autoinforme 2

*En Ciencias Naturales, en 1º y 3º de BUP, vamos a mantener la organización de las clases prácticas y del taller de monitoras como el curso pasado. Los trabajos alternativos a las prácticas de laboratorio de 3º hay que renovarlos y planificarlos. Pensamos en trabajos de investigación bibliográfica sobre temas de salud, actuales, que sirvan de motivación e introducción al estudio de la anatomía y fisiología humana. También en 1º vamos a desarrollar un trabajo de investigación sobre Ecología (Parques Naturales Andaluces) o Desertización (Interdisciplinar con Geografía). Las salidas (excursiones) las programaremos de acuerdo con este trabajo. Los temas de botánica de 3º los estudiaremos como experiencia a partir del conocimiento del Jardín Botánico de la Universidad, utilizando un material publicado por el ICE. Tenemos que replantearnos la forma de evaluación, sobre todo en 1º. Para la recuperación de alumnas de cursos anteriores o las que no superen la Geología en Febrero, vamos a volver a las actividades que realizamos hace dos años y que el curso pasado se dejaron un poco de lado. Sería muy interesante poder hacer más pequeños los grupos de prácticas de 1º como ya sugirieron las monitoras a final de curso, pero no creo que sea posible. Vamos a estudiarlo. En el grupo mixto de 3º se plantearán metas distintas en cuanto a Bioquímica.*

#### Autoinforme 3

- *Respecto a las dificultades que presenta la aplicación de los métodos instructivos y activos ¿a qué te refieres con lo de la mentalización del docente y del discente?*
- *Que los profesores necesitamos un cambio radical de mentalidad que requiera un tiempo y tampoco los alumnos están acostumbrados a esta forma de trabajo.*
- *Además a los alumnos por un lado puedes motivarlos, pero por otro tienen una inercia y un rechazo porque supone más trabajo por su parte.*
- *¿Cómo creéis que se podrían subsanar el problema de tiempo y de las limitaciones de organización?*
- *En cuánto al tiempo hay varios aspectos: la lentitud de estos métodos; el horario que tenemos los profesores y no deja tiempo para la confección de guías...*
- *A mí me preocupa sobre todo ese último y también el cómo llevar esto a la práctica en asignaturas como las matemáticas en las que la actuación del profesor es tan necesaria.*

#### Autoinforme 4

*Yo no creo que en la práctica se pueda utilizar un modelo puro sino que hay que recurrir a mezclar varios de ellos. El número de alumnos dificulta la aplicación de métodos activos e instructivos actuales. A mí me gustaría ser capaz de potenciar la acción del alumno en mis clases, pero sólo lo consigo a medias. Intentamos en el Departamento un "aprendizaje por descubrimiento" en las clases prácticas y en los "trabajos de investigación". Los métodos activos presentan el problema de que se pueden abarcar muy pocos conocimientos porque es un proceso*

lento. Otro problema es la necesidad de tiempo que el profesor necesita para la confección de guías.

#### Autoinforme 5

*En general los modelos actuales, son teóricos. Dificultades:*

- Tiempo.
- Mentalización del docente.
- Mentalización del discente.
- Material.
- Organizativo (centro, infraestructura, ...).

*Personalmente opto por el último modelo expuesto. (Autónomo, basado en el descubrimiento).*

#### *a) Razones:*

- 1.- *En cierta medida (el equipo del colegio) está programando un trabajo semejante con alumnos de primero y tercero de BUP en Ciencias Naturales.*
- 2.- *Permite que la alumna estudie temas que le interesan o por lo menos que se hablen de ellos: desertización, conservación de la naturaleza, cancer, sida, ...*
- 3.- *Permiten organización de trabajos alternativos a las prácticas.*

#### *b) Dificultades a este trabajo:*

- *El de la alumna que no está motivada para entrar en este tipo de trabajo individualizado.*
- *¿Que técnica habría que emplear con este tipo de alumnas?*
- *¿Cómo salvar a aquellas que se limitan a "chupar rueda"?*

#### Autoinforme 6

*Me parece un método de investigación bueno y del que se puede obtener buenos resultados. Me interesa reflexionar sobre mis propias prácticas y analizarlas. Todo lo que hacemos en las clases debe tener una razón pero en muchos casos no la conocemos. La ayuda de otros investigadores para sistematizar los datos nos parece muy necesaria no sólo por problema de tiempo sino también de técnica. Yo al menos me encontraría perdida. Pienso que un problema puede ser la pérdida de espontaneidad al sentirse observado. Estoy seguro de que de la reflexión surgirá la necesidad de modificar determinados comportamientos. En la práctica no es fácil cambiar comportamientos que se han mostrado durante mucho tiempo. El de ser consciente de un determinado problema o de unas incoherencias o distorsión entre la teoría y las prácticas es el primer paso para buscar otro camino o alternativas. Pienso que el profesor actúa como investigador no sólo cuando analiza su práctica sino también cuando busca nuevas estrategias. Los profesores somos "muy nuestros" y esto dificulta la puesta en práctica del método.*

#### Autoinforme 7

*Debe ser un profesional que debe en primer lugar conocer el grupo de alumnos que tiene (a) nivel de conocimientos, b) interacción social, c) interés, d) puntos que los puedan motivar. Ante esta primera forma, qué circunstancias, metodologías, objetivos, técnicas, serían los adecuados para la consecución del trabajo efectivo del alumno. Análisis de resultados y posible retroalimentación del proceso: circunstancias a cambiar, metodología, actitudes personales, dedicación a*

alumnos concretos con actitudes concretas...Como resumen de todo lo anterior, replantearme mi profesionalidad, no para desechar sino sencillamente para reflexionar, todas y cada una de las circunstancias (que sin ser consciente) he estado manejando durante mi tarea profesional.

#### Autoinforme 8

El nivel personal es el aspecto que más me preocupa dentro de mi acción educativa, porque me parece que es en el que tengo más fallos. La evaluación cualitativa se hace difícil con tantas alumnas por grupo. En BUP hay que añadir la dificultad del poco tiempo que estamos con cada grupo de alumnas. Yo tengo que procurar en mis clases hablar menos y observar más a mis alumnas. Me gustaría proponer en el Departamento alguna experiencia de corrección de exámenes que favorezca la objetividad de las calificaciones.

#### Autoinforme 9

##### *Interacción de los medios en la enseñanza*

- 1.-Deben estar encaminados a lograr la máxima motivación del alumno.
- 2.-Dificultades: Que el medio no sea un fin ya que a veces pensamos en alguno porque sí, sin cuidar demasiado la evaluación positiva de su evaluación.
- 3.-Pizarra: Presenta dificultades de brillo con lo que reduce a la mitad su empleo.

#### Autoinforme 10

- En Ciencias Naturales es esencialmente importante la selección de medios que acerquen la realidad al alumno.
- La rigidez del horario de BUP dificulta la utilización de ciertos medios, los cambios de la estructura espacial del aula ... etc.
- La utilización de medios variados facilita la motivación y el interés.
- La falta de tiempo de que disponemos los profesores es un problema importante a la hora de la selección de medios a utilizar. Tenemos que optar muchas veces por lo más fácil para nosotros aunque no sea lo más idóneo para el proceso de aprendizaje.
- Resulta de mucha utilidad la colaboración de algunas instituciones en la confección de software para utilización didáctica. Debería haber más difusión porque a veces se desconoce la existencia de estos medios por los profesores.

### **a3.**

Debes realizar al menos tres observaciones de clase de una hora de duración para describir la acción profesional del profesor. La observación de clase debe permitir al observador construir una "viñeta narrativa" comprensiva de la situación de enseñanza-aprendizaje presenciada. El observador debe anotar todo lo que ocurre prestando la mayor atención posible al acontecer de clase. Sin embargo, aunque se debe estar atento a todo lo que ocurre, es imposible recogerlo y anotarlo todo, por tanto debemos enfocar el registro de nuestra observación a la actuación del profesor y discriminar los acontecimientos que consideremos superfluos para no malgastar la energía anotando aspectos que carecen de importancia.

El papel que debes adoptar al realizar la observación es el de un investigador que observa situaciones desde algún lugar de la clase que no interfiera el proceso instructivo que se lleva a cabo dentro del aula. El investigador debe dar la sensación que está ajeno a todo el proceso; como Woods (1987) señala, el observador debe adoptar la técnica de "mosca en la pared", para comprender las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia. Como ejemplo pueden servirte las observaciones de María que presentamos en la siguiente actividad (b3).

### b3.

Debes leer detenidamente las observaciones que hemos recogido de la acción práctica de María.

#### Observación 1

Son las 3:30. Entro en clase y observo todo el entorno. Hay 8 ventanas que dan al exterior y 7 al interior, al pasillo. La mesa de la profesora está dispuesta frontalmente hacia las alumnas. Encima de su silla, colgando en la pared blanca, hay una imagen de la Virgen y un crucifijo, en el extremo opuesto un altavoz, quedando en medio la pizarra. El fondo de la clase está decorado con murales de dibujo técnico, hechos por las alumnas. En un lateral, debajo de las ventanas y tapados con una pequeña cortina azul están los percheros.

La profesora llega a las 3:38. Las alumnas estaban todas sentadas aunque

el tono de su voz oscilaba, subía y bajaba.

Este día tocaba preguntar los Principios Inmediatos. Durante diez minutos las alumnas repasan. Entre tanto la profesora firma el parte encima de la mesa preguntando por dos chicas ausentes. Pasado el tiempo pide de las 37 alumnas, algunas voluntarias. No sale ninguna, por tanto al azar saca a tres chicas: los ochos.

Las coloca delante de la pizarra. Ella se va al final de la clase, sentándose en el lugar de una de las que ha sacado. Pregunta oralmente a una de ellas. Del resto, unas atienden y otras miran la libreta.

La profesora asiente con gestos-cabeza y palabras la respuesta: "muy bien", "bien". Su gesto facial es sonriente mientras contestan las alumnas. Interviene para corregir, moviendo las manos con rapidez.

Una alumna interrumpe para preguntar una duda. La profesora responde. Continúa adjudicando a cada una de ellas preguntas.

Entre tanto, a través de los cristales se ve pasar una monja.

En el momento en que ninguna de las tres contesta pide la ayuda de las otras compañeras diciendo "a ver, el público". A menudo intenta reforzar verbalmente la conducta: "eso es", "exactamente". Mientras hablan, corrige el vocabulario técnico del tema mal empleado. Exige precisión en los términos y cuestiones: "el mentol es un aroma", "¡aroma no!, es una sustancia". Al ir corrigiendo va explicando y haciendo preguntas resumen con voz fuerte y rápida. Al mismo tiempo abre el libro de notas. Aconseja que las niñas utilicen la pizarra. Una de ellas pregunta a la otra escribiendo en el encerado la respuesta. Les dice que se sienten. Dirigiéndose a la pizarra explica un punto no claro.

Una vez ahí comienza a explicar el tema correspondiente, situándose en la

esquina de la mesa, apoyada en ella, de pie.

Las niñas cogen apuntes, respondiendo a las peticiones de la profesora. Como no quiere que cojan al dictado sus notas, avisa en las definiciones que son importantes para que las anoten.

Va confirmando que las alumnas la siguen en su explicación: "¿sí?", "¿todo el mundo lo ha entendido?"

Sus ejemplos están sacados del mundo real: "¿qué es una sustancia neutra?". Por ejemplo, la guerra del Golfo, ser neutro es estar al margen.

Con su mirada controla toda la clase. No tiene un sitio fijo al que mirar, desde el fondo hasta las primeras.

### Observación 2

La profesora que llega con una bata blanca, se espera en la puerta para que las niñas la vean, se sienten y se callen.

Pasa lista de las ausentes junto a la delegada y otra alumna, mientras van sacando libretas, pero curiosamente no hay libros encima de las mesas.

"Si os parece nos callamos, porque ya llevamos cinco minutos". La profesora dice la tarea de este día, es decir, poner en común unas cuestiones sobre vídeo. Pregunta directamente a una alumna sobre la cuestión de la sensación de sed. Traslada a todas la pregunta, a la vez que explica moviendo los ojos, visionando toda la clase y va dejando en puntos suspensivos las preguntas: "(...) necesita un medio..., un medio..., "¡isotónico!" responden todas.

Ante otra pregunta sobre la concentración de sal en el cuerpo, que aparecía en el vídeo, la profesora dibuja un gráfico en la pizarra. Al mismo tiempo va

introduciendo un tema nuevo que darán más adelante. En estos momentos todas atienden y nadie toma notas.

Insiste: "¿queda clara la pregunta de Natalia?", "¡venga, más cosas!". Va haciendo resumen de lo dicho. Lanza otra pregunta a una niña sobre la función del riñón. La profesora intenta justificar la aparición de este órgano en el tema de los Principios Inmediatos. La mayoría de las alumnas sacan de repente los libros sobre la mesa y los abren.

Entre tanto escribe en la pizarra la profesora la función del riñón y por qué es este tema: "¿queda claro, justificado el tema del riñón?"

Hace otra pregunta a otra niña, al estar incompleta responde el resto casi a la vez. La profesora sigue colocada delante de la mesa de pie. Al preguntarle una alumna por el "nefrón", para aclararlo utiliza la pizarra haciendo dibujos, adelantándose hacia delante. Para explicar que las venas y arterias son impermeables y los capilares permeables, utiliza el ejemplo de la autopista como lugar donde uno no se puede salir, mientras que de las carreteras sí. Después de tenerlo todo en la pizarra lo borra todo y hace un nuevo esquema más reestructurado.

Ante toda la terminología que aparece nueva, algunas niñas exclaman y arrugan el entrecejo, parecen sorprendidas.

Dice que harán en laboratorio un corte transversal del riñón. Las alumnas hacen comentarios en voz alta. La profesora les dice que ese día habrá seguro "deserción como en la mili".

Pide aseveración: "¿sí lo entendéis?". Mirad en la libreta cosas que tengáis anotadas y no entendáis.

Continúa proponiendo preguntas, ahora a la clase entera: "¿por qué el riñón

trabaja mejor con abundante agua? Eso pasa cuando haces puré o gazpacho, necesitas más agua para que se diluya mejor".

Una alumna se levanta y sale fuera de clase.

Tra acabar de preguntar las cuestiones del vídeo, pasa a explicar otro de los Principios Inmediatos: Las proteínas y los aminoácidos. Estas explicaciones las hace sin mirar folios, apuntes o libro.

De pronto, les hace una pregunta a todas de algo que estudiaron tres semanas atrás: "pensad un momento". Acabado el tiempo convenido, lo aclara ella misma.

Con su voz indica los términos clave que las niñas deberán apuntar. Todos son escritos si no suenan al alumnado.

Pasan las chicas que vienen de la clase de gimnasia, sin embargo las de la clase siguen atendiendo a la profesora como si nada, a pesar del ruido.

Suena el timbre. Antes de irse, les recuerda que el próximo día pregunta y que además, el jueves hay Junta de Seguimiento, por lo que necesita información académica de algunas niñas.

### Observación 3

Llego cuatro minutos después del toque de campana. La profesora está dentro con las niñas. Cuando abro la puerta las niñas sonrían y la profesora dice que ya me echaban de menos. Me comenta que se ha venido antes para hablar de la observación primera. Decidimos comentarla después de clase.

Hoy hay tres sitios libres y las niñas me llaman para que me siente a su lado.

Comienzan con un nuevo tema: las ecuaciones radicales. Dicta la definición, desde su mesa, mientras las niñas la copian. Repite todo y dice: "punto y seguido o punto y aparte, da igual".

El segundo punto es cómo realizar estas ecuaciones. Se ven dos casos posibles. a) El primero cuando la ecuación radical está formada por una sola raíz. Pone un ejemplo y se resuelve en la pizarra en voz alta. Dice a las niñas que no escriban nada y que atiendan. Se va comentando con las niñas el desarrollo de la ecuación y entre todas sacan la conclusión. Las niñas copian el ejercicio (algunas ya lo habían copiado mientras se iba resolviendo).

Las niñas levantan la mano y le dicen que se ha equivocado en un número. La profesora repasa el ejercicio y viendo el error, lo corrige. Llego un momento en el que dice que se va a callar para que las niñas le dicten el resultado. Una niña se lo dicta. Al ver que algunas se han equivocado, comenta que les ha faltado cambiar el signo negativo de la  $x$  y que eso se hace multiplicando por  $-1$ . b) El segundo caso cuando la incógnita se encuentra bajo dos signos radicales. Le piden que repita y ella lo hace. Pone un ejemplo del libro para que le salga exacto.

Llama la atención y dice: "vamos a ver, qué tendremos que hacer. Explica el método pero dice a las niñas que no copien. Luego repite el método a seguir para resolver el ejercicio y las niñas sin decirles nada, lo copian.

Al llegar al segundo paso pregunta: ¿qué hago ahora?. Ella misma da la respuesta. Una niña pregunta por qué ha cambiado un número de lugar. La profesora explica que lo ha colocado delante para que no se confundan. Pide que le vayan diciendo cómo sigue el ejercicio. Escucha lo que una niña le dice y pregunta a la clase si eso es o no verdadero. Reacciona diciendo que se va a callar y que va a escuchar a cada una.



Una niña se hace un llo con el cuadrado de la diferencia porque aplicó la fórmula pero eliminó las raíces. La profesora le explica que los términos  $a$  y  $b$  pueden tener varias caras (con o sin raíz). En cada paso va colocando una letra. Pregunta: "¿habéis anotado el tercer paso? Pues anotadlo".

Nombra a una niña y le pregunta el paso siguiente. Contesta la profesora. Se concluye el ejercicio diciendo: de acuerdo niñas sale esto. ¿Os habéis enterado?. Para comprobarlo le dicta un ejercicio del libro. Mientras las niñas hacen el ejercicio, ella pasa por las mesas y comenta: "os invito para que sonéis con el cuadrado de una suma y con el de una diferencia". Después de ver como una niña hace el ejercicio se va a la pizarra y, en tono más elevado, les dice que se están confundiendo. No quiere hacer el ejercicio en la pizarra para que ellas piensen. Varias niñas levantan la mano. La profesora las atiende. El problema que encuentran las niñas es que la ecuación no está igualada a cero.

Decide hacer el ejercicio. En cada paso pregunta si lo han entendido o no. Les dice que ya han olvidado la primera evaluación. Les pone otro ejercicio y les dice si podrán hacerlo solas o necesitaran hiberón.

Comenta que en el examen del viernes va a poner uno de esos ejercicios. Las niñas protestan. La profesora les dice que están hechas unas parlamentarias protestonas.

La profesora corrige el ejercicio sin hacer ningún comentario. Las niñas van comprobando lo que han hecho con lo que hay en la pizarra.

Manda para el día siguiente cuatro ejercicios y hace algunas puntualizaciones para que no tengan problemas al resolverlos. A las 4:27 saca a una niña a la pizarra para corregir un ejercicio del día anterior. La profesora dicta el problema pero toca la campana y la niña se sienta. La profesora dice el resultado

y pregunta si les da eso.

Varias niñas acuden a la mesa de la profesora para que les aclare algunas dudas antes de irse.

#### Observación 4

La clase transcurre en cuatro movimientos: Preguntar y aclarar por parte de la profesora el tema de la célula; organizar el calendario entre todas; revisar y corregir los esquemas que hicieron días pasados las alumnas y por último, un tiempo dedicado al trabajo individual de cada una en clase.

Antes de que la profesora llegase, una de las monjas se pasó por clase. Todas se callaron al instante. Le llamó la atención a una alumna que llevaba un chaquetón rojo diciéndole " ponte el jersey azul que por algo lo hizo el fabricante". Una alumna hizo un comentario en voz baja: "le hace falta un lavado de casco".

Entra la profesora y pregunta si han repasado la célula: "con el corazón en la mano, ¿cuántas lo han repasado bien?, ¿quién nada?. Sólo cuento manos no caras". A tenor de los resultados, les advierte que tienen que trabajar y estudiar más, porque eso es algo que sólo ellas pueden hacer. Les pide que se comprometan y se preparen para el próximo día este tema consultando el libro de 1º de BUP, completándolo con el de 3º. Les aclara que este último tiene una terminología más científica pero que no supone ningún problema porque ellas ya la conocen. Las insta a que trabajen un poco porque después surgirán las dudas. A raíz de un dibujo del libro de texto sobre la célula y sus componentes comienza su exposición, que viene producida por todas las preguntas que las alumnas le van formulando.

Analizado el tema, organizan el calendario. El martes que viene tendrán dos

horas seguidas con la profesora. Una parte del tiempo lo dedicará a preguntar la célula y otra parte para introducir el tema de los "Tejidos". Puntualiza que esto último no entrará en el examen del día 12, pero que no importa porque como su evaluación es continua, el examen es un trámite. Las dos semanas antes de Semana Santa, verán los Tejidos, y parte del tema de la Sangre. A la vuelta, si han terminado, harán el examen.

Después de esto, van a trabajar sobre el esquema. Harán uno de la Estructura Celular, recordándoles las condiciones que debe cumplir: "poner los conceptos metidos en cuadros, dos palabras, de lo general a lo concreto; lo de igual categoría a la misma altura; lo que se relaciona se une con líneas; no se trata de poner todo lo que se sabe, por ejemplo, en un mapa de España no viene la Zulia; no condicionéis las categorías al espacio que tenéis; en la medida que seáis capaces de organizar el folio, organizáis vuestra cabeza". Se ponen a trabajar, mientras la profesora corrige individualmente, mesa por mesa, los esquemas de los Principios Inmediatos. A cada una le va comentando lo que tienen bien o mal. Les dice que nada está mal, nada es tiempo tirado, reforzándolas verbalmente. Les insiste en que no es mejor la que antes acabe, sino la que más lo trabaje. Entre tanto tiene que llamar varias veces la atención para que bajen el volumen de voz. Al terminar la clase, algunas alumnas se levantan para que les revise el trabajo de la célula. Les dice que tiene que ir a clase, el próximo día lo verán.

#### Observación 5

Las alumnas repasan el tema por orden de la profesora. Alguna la aborda en voz baja, levantándose de su sitio. Al instante y diciéndolo en voz alta, la

profesora dice que están alterando la norma, de modo que hace que la alumna se siente y pregunte en voz alta y desde su sitio habitual. Al mismo tiempo pasa por todas las mesas revisando los esquemas mandados como tarea. Sugiere un comentario general sobre esta nueva estrategia de razonamiento, es decir, no es algo que esté bien o mal, ni que esté peor ni mejor, sólo que puede ser mejorable. Vuelve a repetirles todas las condiciones necesarias para confeccionar una red. Después de revisarlos todos, empieza a preguntar directamente a cada alumna.

Les sugiere que sigan un criterio a la hora de ordenar las respuestas. Incluso sobre una respuesta puede incardinar una pregunta. Hechas con el objeto de que las respondan todas a la vez. Pide que razonen las respuestas y sepan explicar los términos empleados al definir y responder. Por ejemplo, "las mitocondrias son centrales de energía". Ella les pide que expliquen esos conceptos, que expliquen qué quieren decir.

La clase se desarrollará con las intervenciones de las alumnas y las contestaciones a las preguntas de la profesora.

Acabada la fase de dudas, surgida a raíz de la intervención de una alumna, la profesora comienza la fase de preguntas por su parte al resto. Además de forma saltada pasa revista a todas ellas. Cuando formula una cuestión que no sabe la chica demandada, la hace extensible a las demás diciendo "alguien la sabe" procurando reforzar verbalmente para que contesten.

Hace un encuadre del porqué de este tema, la célula, en el nivel molecular: de la molécula se pasa al nivel celular y de ahí a los organismos pluricelulares. Es decir, trata de justificar y ubicar a sus alumnas para que no se pierdan.

En el momento que explica sus alumnas cogen notas. Todo es escrito en la pizarra: conceptos clave, gráficos, dibujos, esquemas. Comienza su exposición

formulando interrogantes, para a partir de estos desarrollar el tema: "¿qué hace que una célula se especialice?, ¿cuándo se diferencian las células?".

De la misma manera suele utilizar ejemplos concretos y reales: explica la especialización de la célula por su carácter totipotente utilizándolas a ellas como ejemplo.

#### Observación 6

Todas las alumnas están cambiadas de sitio porque la tutora las cambia cada trimestre por "rifa".

Entre todas repasan los fines de los Principios inmediatos, sugiriéndoles la profesora que podrían hacer una red.... Las chicas al unísono contestan que no. Pero a pesar de su negativa les va a esbozar cómo deberían hacerlo, con ayuda de una alumna que sobre la pizarra lo escribirá. El resto lo copian. Pero todas en colaboración son las que realmente diseñan el esquema, a petición de la profesora "¿qué podrían poner en la función energética?"

Con la mirada va designando a las chicas que le han de responder, desde el final de la clase.

Ante algunas respuestas de las alumnas que no son correctas gesticula "frunce la cara".

La profesora pregunta sobre la fórmula de la tripalmitina que todas han de escribir. A raíz de esto, una alumna pregunta la diferencia entre fórmula química y ecuación química.

Continúa preguntando y llamando la atención para que todas piensen en voz baja, dejando a una para que reflexione en voz alta. Esto lo hace para que cada una

se dé cuenta de las lagunas que tiene "¿se da cuenta cada una de dónde tiene las lagunas?, ¿sabe cada una lo que tiene que estudiar?", "¡ya sabéis los deberes!" En algún momento hace preguntas para que todas contesten.

Pide que las alumnas sugieran posibles redes conceptuales, advirtiéndoles que porque las sugieran no las van a realizar. A pesar de todo, las alumnas a coro dicen que no.

Otra forma de preguntarles es que levanten la mano todas aquellas que se crean capaz de explicar un concepto, por ejemplo el ATP.

Durante todo el proceso de clase va preguntando a cada una algo. Asegurándose de que todas han entendido todo: "¿A nadie se le plantean dudas?, ¿todo está claro?, ¿repasamos algo más?".

Con todo harán una lista de vocabulario donde incluyen términos que son claves, diciendo cada una de ellas un término que considere relevante: lípidos, glúcidos, monosacáridos...De tal modo que a la vez que los dicen deben ir definiéndolos.

Por último les da un consejo para que no partan de la base de que los que las escuchan saben.

#### Observación 7

Comenta la vuelta de las vacaciones y pasa revista al parte.

Las alumnas le dicen que por qué no han ido a la sesión de vídeo. La profesora responde que "como está Puri (la observadora) no va a ir al cine".

Comenta que van a recordar los tejidos. Pide que abran el libro para orientarlas en su tarea porque lo que han estado haciendo son unidades de

contenido global, independientemente de la cantidad de temas del libro que comprenda, como independiente del orden. Sobre el libro explica lo que van a hacer y la parte que van a coger, justificando la ubicación de algunos temas en este libro.

Todas las alumnas se ponen a trabajar y muy en silencio. Tienen que a partir del texto del libro, intentar ellas solas, esta vez sin orientaciones de la profesora, elaborar un esquema sobre la función de la sangre. Sí aconseja que se hagan a lápiz y en sucio.

Los pasos que siguen algunas son leer y subrayar sobre el libro para a partir de ahí hacer la red; otras hojean los títulos y comienzan el esquema haciéndolo simultáneo con la lectura.

Pide que todas traigan el libro para el próximo día, cada una el suyo.

Una alumna pregunta si va a haber laboratorio el próximo miércoles. Otra, si de los monitores que hay, alguna quiere renunciar, porque ella suspendió en la 1ª Evaluación, pero como la 2ª aprobó, quería seguir, y pregunta si podía. La profesora dice que le da la oportunidad de incorporarse al grupo de monitores que ya había.

Mientras realizan su red conceptual, la profesora corrige las libretas de vocabulario, lo cual no impide que se le hagan preguntas sobre qué tipo de apartados deben abrirse en las funciones. En vez de contestar individualmente, lo hace para todas en la pizarra. Pide que discurren con ella.

Entre las alumnas se preguntan unas a otras.

Pregunta a la clase si tienen listo el esquema. Una de ellas sale para escribirlo en la pizarra.

A la vez que escribe el esquema lo explica, estando pendiente de la aceptación o rechazo que muestra la profesora, la cual simplemente dice que "no es

un dogma de fe, puede haber distintos tipos".

Acabado, hace un repaso a todo el esquema poniendo ejemplos de cada una de las funciones, así como de los distintos componentes. Por ejemplo, define qué es el suero sanguíneo, o los síntomas de una mala circulación y la relación con la temperatura.

Pregunta si queda claro todo este esquema y los anteriores, porque el próximo día va a preguntar los Tejidos, estudiando sólo las redes que han ido haciendo y las libretas de vocabulario, utilizando el libro cuando no se entienda algo o como vehículo para definir. Informa que esto va a ser una experiencia piloto, si no sale bien, se deja y se vuelve al mismo sistema de antes.

#### a4. y b4.

Con el material que describe la práctica del profesor en ejercicio, debes realizar un análisis de contenido que te permita ordenar y establecer relaciones de significado entre los distintos elementos de su discurso.

El análisis de datos cualitativos exige la ordenación de evidencias empíricas en un formato lógico, ordenado, coherente, capaz de revelarnos las posibles relaciones que existen entre distintos elementos de la información y de facilitar, por tanto, nuestra comprensión del problema. Esta exigencia requiere el desarrollo de un proceso continuo, sistemático y cíclico de revisión de la información en la medida en que se van recogiendo y archivando datos (Goetz y LeCompte, 1988; Tesch, 1990). La interpretación exige igualmente la lectura reiterada de la información en orden a establecer unidades mínimas de significado y relaciones entre ellas.

En términos de Miles y Huberman (1984) se trata de *reducir* la información y *desplegar/estructurar* los datos para, en una última fase, determinar relaciones y *extraer/verificar* conclusiones.

Para Bardin (1986) la codificación de datos cualitativos se realiza en tres fases:

- (a) Descomposición del texto original en unidades mínimas de significado o códigos.
- (b) Numeración de las unidades mínimas de significado, los códigos.
- (c) Agrupación de los códigos en categorías.

A esta primera fase es a la que nosotros denominamos *codificación*: búsqueda de unidades mínimas de significado que descontextualizan los datos, para reducirlos y facilitar la descripción de los hechos.

La lectura reiterada de las transcripciones de las entrevistas nos permite generar una relación o sistema de códigos que se va ajustando en cada lectura posterior. Cada código se define de manera comprensiva con una frase que explica su significado, además, cada código se representa mediante una combinación arbitraria de tres letras como recomienda Huber (1991).

El sistema amplio de códigos que surge en la primera fase de codificación resulta de la aplicación a los textos de significación totalmente inductivo. Cada código de este sistema es comprensible tan sólo en el fragmento particular del texto del que se ha extraído.

El sistema es muy útil para describir hallazgos pero presenta dos limitaciones:

- (a) La amplitud, que dificulta su empleo como instrumento de análisis.

- (b) La supercontextualización del significado de cada código que inhabilita el establecimiento de vínculos, relaciones o comunalidades entre los datos. Esto es, dificulta el contraste simultáneo de elementos similares de diversos textos.

| Fases del proceso de codificación | Modelo de análisis seguido   | Sistema de códigos obtenido  |
|-----------------------------------|--|--|
| 1ª Fase                           | <u>Modelo totalmente inductivo:</u><br>Extracción de unidades mínimas de significado en cada uno de los fragmentos de texto.   | Relación excesivamente amplia de unidades.   |
| 2ª Fase                           | <u>Modelo intermedio de aplicación de cierta racionalidad al proceso:</u><br>Agrupación de los códigos surgidos en la primera fase, en nuevos códigos que suponen unidades mínimas de significado válidas para todos los textos. | Relación de códigos.<br>Usada para la categorización.<br>Usada para la determinación de vínculos y relaciones entre los datos.             |
| 3ª Fase                           | <u>Modelo deductivo:</u><br>Categorización   | Categorización.<br>Sistema general de categorías de análisis de los textos.<br>Usada para explicar la teoría de la enseñanza del profesor. |

Estas dificultades nos llevan a reducir el primer sistema de códigos en una segunda fase del proceso de codificación, mediante la aplicación de cierta racionalidad al modelo inductivo (Miles y Huberman, 1984). Así agrupamos en un sólo código elementos similares de los distintos textos con el fin de posibilitar

su uso como instrumento de análisis y contrastar la presencia de la misma unidad de significado en distintos textos. Esta agrupación genera el definitivo sistema de codificación.

La agrupación de los códigos en conjuntos más amplios es lo que se denomina proceso de categorización (Ampera, 1991). Los códigos, agrupados en categorías, reciben un mismo tratamiento, ya que mantienen entre sí una relación que les ha llevado a constituir un conjunto. Bliss, Monk y Ogborn (1983) identifican el proceso de categorización con el de *etiquetado* de conjuntos de códigos, de manera que posteriormente se puedan derivar relaciones entre los conjuntos y establecer redes jerarquizadas entre categorías de diverso nivel de inclusión. Para Strauss y Corbin (1990) se trata de ordenar, conceptualizar y reunir los datos cualitativos de un modo diferente al que se encuentran en el texto original. Tesch (1990) habla de recontextualizar los datos después de haberlos descontextualizado en la fase de codificación.

Bardín (1986) establece que el sistema de categorización debe poseer dos características fundamentales:

- (a) Constituir un sistema significativo para el problema de investigación.
- (b) Proporcionar un conjunto de reglas o normas para asignar los códigos a las categorías.

Así, tras la aplicación del proceso de análisis propuesto deberás obtener un sistema de categorización parecido al que aquí te exponemos. El sistema consta de diferentes categorías que pueden estar definidas de manera comprensiva (su significado) y/o de manera extensiva (los códigos que las integran).

### Ejemplo de relación de categorías

#### 1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

(MOT) *MOTIVACIÓN*. Estrategias dirigidas a provocar el interés de las alumnas por los contenidos y actividades de la asignatura.

(MAC) *METODOLOGÍA ACTIVA*. Utilización de procedimientos didácticos que requieren la participación activa del alumno para su aprendizaje.

(ECO) *ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO*. Estructuración de los conocimientos que van adquiriendo a través de la jerarquización y relación de conceptos.

(PAR) *PARTICIPACIÓN*. Provocación y regulación de la participación de las alumnas en la clase.

(TPR) *TRABAJO PRACTICO*. Actividades que parten de experiencias concretas o de la experimentación.

(EST) *ESTRATEGIA DE CLASE*. Actitudes o comportamientos encaminados a mantener la atención de la totalidad de las alumnas sobre lo que se está tratando en clase.

(MPA) *METODOLOGÍA PASIVA*. Utilización de procedimientos didácticos basados en la actividad del profesor más que en la de las alumnas.

(CLC) *CLARIFICACIÓN DE CONCEPTOS*. Necesidad de dar concreción, sentido y coherencia a todos los términos y expresiones que se utilizan en clase.

(RAZ) *RAZONAMIENTO*. Necesidad de razonar siempre sobre lo que oyen, leen u observan.

(IMA) *IMÁGENES*. Utilización de imágenes visuales para convertirlas posteriormente en imágenes mentales.

(APR) *APRENDIZAJE*. Interiorización por parte del alumno de ideas y conceptos nuevos.

(EXT) *EXPERIENCIA*. Metodología que se aplica por primera vez.

#### 2. ORGANIZACIÓN

(ORC) *ORGANIZACIÓN DE LA CLASE*. Conjunto de normas o conductas dirigidas a la organización o planificación temporal y espacial de la clase.

(HOR) *HORARIO*. Limitaciones de tiempo con que se encuentra el profesor debido a su horario de trabajo.

### 3. CONTEXTO

(CME) CONEXIÓN CON EL MEDIO. Conexión entre los contenidos a estudiar y su entorno.

(CTX) CONTEXTO. Conjunto de circunstancias que rodean una clase.

### 4. RELACIÓN PROFESORA/ALUMNAS

(ALU) ALUMNAS. Comportamiento y reacciones de las alumnas en clase.

(AFE) AFECTIVIDAD. Acciones encaminadas a conseguir una corriente afectiva profesor-alumno.

(ATE) ATENCIÓN. Atención por parte de la profesora al proceso de aprendizaje de una alumna concreta para orientarla de forma individual y personalizada.

### 5. PROGRAMACIÓN

(PRO) PROGRAMACIÓN. Revisión hecha por el departamento de los contenidos, metodología, temporalización..... etc., de la asignatura.

(DER) DESARROLLO. Puesta en práctica de la programación.

(CPA) CAPACIDADES. Desarrollo de capacidades o destrezas en el alumno.

### 6. REFLEXIÓN

(DIF) DIFICULTADES. Aspectos que me preocupan y para los que el momento no tengo solución.

(REF) REFLEXIÓN. Reflexión del profesor sobre su propia práctica.

### 7. EVALUACIÓN

(TEE) TÉCNICAS DE EVALUACIÓN. Actividades, procedimientos y criterios utilizados para evaluar.

Ahora es el momento de revisar la codificación de los textos. Los códigos deben aparecer en el material mediante subrayados de las líneas a las que afectan con la inclusión de las siglas del código (tres letras) en el centro del subrayado o al margen de las líneas. Para establecer relaciones entre los códigos o categorías es esencial que la presentación de los textos codificados sea clara. Puedes usar diferentes colores para cada categoría o cualquier otra notación. Otra opción es fotocopiar el material a codificar en papel de trabajo y recortar párrafos que corresponden a distintos códigos y pegarlos uno tras otro indicando el lugar de procedencia de cada línea.

## a5. y b5.

La codificación del material te permite realizar una primera lectura cuantitativa del análisis efectuado a partir de las frecuencias de aparición de cada código en los diferentes textos analizados. A continuación insertamos un ejemplo de matriz de frecuencias en la que se ha especificado el tipo de texto en las columnas centrales y la frecuencia total de aparición en la columna final.

Ejemplo de matriz de frecuencias

| Código | Autoinformes/entrevistas | Observaciones | TOTAL |
|--------|--------------------------|---------------|-------|
| MOT    | 2                        | 4             | 6     |
| MAC    | 5                        | 22            | 27    |
| ECO    | 1                        | 22            | 23    |
| ORC    | 3                        | 17            | 20    |
| PAR    |                          | 41            | 41    |
| CME    | 2                        | 7             | 9     |
| TPR    | 4                        | 1             | 5     |
| TEE    | 5                        | 10            | 15    |
| HOR    | 4                        |               | 4     |
| REF    | 4                        | 1             | 5     |
| ALU    |                          | 32            | 32    |
| AFE    |                          | 7             | 7     |
| EST    | 1                        | 13            | 14    |
| MPA    | 1                        | 6             | 7     |
| CLC    |                          | 22            | 22    |
| CTX    |                          | 2             | 2     |
| RAZ    |                          | 5             | 5     |
| ATE    |                          | 6             | 6     |
| IMA    |                          | 15            | 15    |
| EXT    |                          | 3             | 3     |

**6. SEGUNDA FASE: INFORMACIÓN****ACTIVIDADES****OPCIÓN A**

- a6. Extracción de principios explicativos
- a7. Elaboración de un mapa cognitivo

**OPCIÓN B**

- b6. Extracción de principios explicativos
- b7. Elaboración de un mapa cognitivo

**a6.**

Con la relación y definición de categorías, se debe mantener una nueva entrevista con el profesor. En esta sesión el profesor debe corroborar que las definiciones expresan el significado de su enseñanza; en caso contrario deberá elaborar una definición más ajustada que exprese en mayor grado su pensamiento acerca de la enseñanza.

Una vez que las definiciones han quedado acomodadas al pensamiento del profesor, éste debe realizar la tarea de elaborar principios explicativos de su enseñanza. Con la definición de categorías y con la tabla de frecuencias de aparición de los códigos, el profesor debe implicarse en un proceso reflexivo en que



expresé la teoría que fundamenta su práctica diaria de clase.

En este momento, y mediante la elaboración de principios explicativos, el profesor expresa y expone los principios teóricos que ha ido elaborando a lo largo de su experiencia diaria y que son el fundamento de su práctica. Al exponer los principios explicativos podrá responder a las preguntas acerca de cuál es el sentido de su enseñanza y qué sentido tiene su actuación en clase.

Para más información relativa a la elaboración de los principios explicativos, su importancia, utilidad, etc., puedes consultar el capítulo de Fernández Cruz en el texto de Villar y De Vicente (1994).

### a7.

El conocimiento del profesor acerca de la enseñanza debe ser representado gráficamente mediante la elaboración de un mapa cognitivo donde queden expuestas las relaciones jerárquicas entre los códigos.

Para poder elaborar el mapa cognitivo el profesor necesita que le proporcionen una explicación detallada del proceso que tiene que seguir para su elaboración. Para ello puedes encontrar una amplia información de lo que es un mapa cognitivo y cómo se construye en los capítulos de Moral en los textos de Villar y De Vicente (1994) y Villar (1995).

Con la visión gráfica que representa el conocimiento práctico del profesor reflejada en el mapa cognitivo, resulta más fácil analizar la estructura y funcionamiento del conocimiento del profesor. Por tanto, el estudiante que se entrena en la aplicación del ciclo reflexivo debe utilizar el mapa cognitivo como un instrumento que le permita establecer un diálogo que haga extraer los aspectos y relaciones que determinan las causas y motivos en los que gira la enseñanza del profesor que participa en el proceso reflexivo.

### b6. y b7.

A partir del análisis que ya has realizado de los autoinformes reflexivos y observaciones de María, la codificación, categorización y la matriz de frecuencias, debes intentar, en un nuevo esfuerzo de comprensión de los materiales y las relaciones entre sus elementos, establecer una conexión entre la teoría que fundamenta su enseñanza y su práctica real diaria evidenciada mediante las observaciones. Mediante este proceso que asciende de forma gradual en complejidad, debes de ir declarando principios que expliquen su práctica como una relación de causalidad o implicación entre los elementos y expresar estas relaciones de manera gráfica a través de un mapa cognitivo que ilustre la jerarquización entre categorías y códigos implicados.

El mapa cognitivo debe ilustrar las relaciones entre los conceptos que definen cada categoría. El mapa cognitivo representa el punto de vista personal que esta profesora tiene sobre la enseñanza.

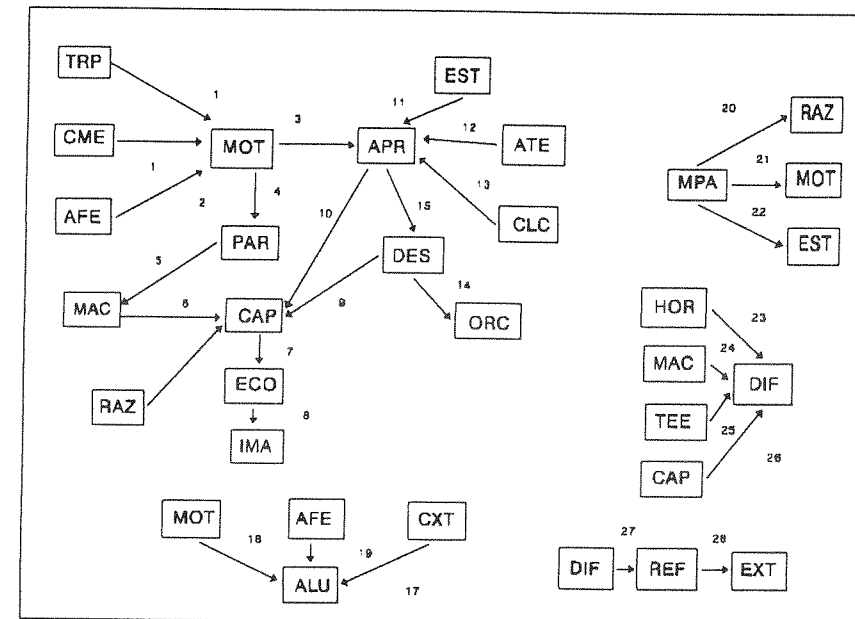
#### *Ejemplo de declaración de principios explicativos*

1. *"Las actividades que parten de la experiencia y la conexión de los contenidos con su vida favorecen la motivación".*
2. *"Una buena relación afectiva con el profesor predispone a los alumnos favorablemente frente a la asignatura".*
3. *"La motivación es imprescindible para el aprendizaje".*
4. *"La motivación del alumno provoca su participación en clase".*

5. "La participación es necesaria para desarrollar una metodología activa".
6. "La metodología activa desarrolla capacidades".
7. "El razonamiento es una de las principales capacidades a desarrollar en los alumnos".
8. 9. y 10. "La utilización de imágenes visuales facilita la estructuración del conocimiento y ésta desarrolla capacidades tan importantes como la jerarquización y la relación, imprescindibles para el aprendizaje".
11. "La atención de todas las alumnas sobre aquello que se está tratando en clase es muy importante para lograr el aprendizaje".
12. "La atención individualizada es necesaria para el aprendizaje, especialmente en algunas alumnas".
13. "No se puede conseguir un verdadero aprendizaje sin clarificación de conceptos".
- 14., 15. y 16. "La organización de la clase pretende conseguir el desarrollo de la programación, ésta tiene por finalidad el aprendizaje y en cierta medida el desarrollo de capacidades".
- 17., 18. y 19. "El comportamiento de las alumnas en clase está influenciado por su motivación, la relación afectiva con el profesor y factores circunstanciales".
- 20., 21. y 22. "Una metodología pasiva sólo puede ser eficaz si se cuenta con la atención de todo el grupo, su motivación y su razonamiento".
23. "La falta de tiempo del profesor es una de las mayores dificultades".
24. "Dentro de la metodología activa algunas actividades de grupo presentan problemas que no sé cómo resolver".
25. "Me preocupa especialmente la forma de desarrollar y evaluar capacidades y destrezas".

26. "Me falta paciencia para dejar a mis alumnas que aprendan por sí solas".
27. y 28. "Las dificultades que encuentras en tu enseñanza te llevan a reflexionar sobre tu práctica y ensayar nuevas metodologías".

## Ejemplo de mapa cognitivo



## 7. TERCERA FASE: CONFRONTACIÓN.

|   |
|---|
| <p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p style="text-align: center;"><b>OPCIÓN A</b></p> <p><b>a8. Entrevista para la confrontación de los datos y análisis</b></p> <p style="text-align: center;"><b>OPCIÓN B</b></p> <p><b>b8. Análisis del material de confrontación de la práctica de María</b></p> |
|---|

**a8.**

La fase de confrontación de la práctica representan un nuevo nivel de elaboración reflexiva sobre la situación de enseñanza. Este nuevo nivel se alcanza cuando se confronta la teoría personal con las teorías personales de la enseñanza que sustentan los colegas con quienes se ejerce la docencia; los compañeros del Centro.

Dado que sólo has implicado a un profesor en ejercicio en las actividades de entrenamiento te vamos a proponer que realices la actividad de confrontación mediante una entrevista, en la que tú adoptes el rol de colega que le cuestiona al profesor todos los aspectos de su teoría de la enseñanza. Se trata de inducir al profesor a que reflexione sobre su práctica llevando a cabo un diálogo con él que facilite descubrir carencias e incoherencias de su práctica, aspectos que frenan el desarrollo normal de su práctica, presiones profesionales, organizativas, administrativas y sociales de toda índole que afectan a su enseñanza y que inciden en su comprensión de la función de la escuela.

En la sesión de confrontación deben discutirse todos los análisis realizados hasta el momento (categorización, matriz de frecuencias, principios explicativos y mapa cognitivo). Recuerda hacer un guión para conducir una entrevista semiestructurada y sigue todas las recomendaciones que ya han sido expuestas.

Tras realizar la entrevista de confrontación habrás de transcribirla y analizarla. Aplica el sistema de códigos que has elaborado para las entrevistas anteriores, amplía el sistema de códigos incorporando los nuevos elementos que sean precisos. Identifica ámbitos problemáticos en la práctica del profesor, ámbitos de preocupación y necesidades de mejora que se expresen o se perciban en esta entrevista. Confecciona una relación de todos estos ámbitos. Consulta el capítulo de Molina en el texto de Villar (1995).

## b8.

Lee nuevamente todos los materiales de la práctica de María que se incluyen en el manual, con especial atención al segmento de una entrevista de confrontación de su enseñanza que realiza con una colega, tratando de identificar aspectos problemáticos y ámbitos de posible mejora de su enseñanza y necesidades formativas o necesidades de cambio. En el diálogo de confrontación María se implicó en una reflexión más profunda confrontando los puntos de vista de un colega frente a problemas reales de su enseñanza. Consulta el capítulo de Molina en el texto de Villar (1995).

Trata de confeccionar una relación de todos los ámbitos de mejora y necesidades de cambio identificadas en los materiales de María.

### Segmento de un diálogo de confrontación de María

*X: Vamos a ver, a la vista del esquema que has hecho aquí, tienes como tres bloques: la motivación, la capacidad y el aprendizaje. Cuéntame cómo relacionas estos tres bloques.*

*M: Pues mira, estos son como tres núcleos gordos, ¿no?, relacionados entre sí. Entonces la motivación y el aprendizaje para mí están directamente relacionados, no hay aprendizaje sin motivación. La motivación y el desarrollo de capacidades, que es otro de los núcleos importantes, lo tengo relacionado pero no directamente, sino de esta forma. La motivación influye en la participación del alumno, la participación permite una metodología activa, y la metodología activa desarrolla las capacidades, luego de una forma más indirecta también están relacionados. Y el desarrollo de capacidades va a influir directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. Luego en la motivación influyen otras cosas. En la motivación a su vez influye lo conectado que esté lo que se trabaja con el entorno del alumno, que las actividades partan de la experiencia (eso lo tenemos también comprobado en el laboratorio), y luego la relación afectiva con el profesor. Yo recuerdo haber discutido una vez con una profesora que decía: "Pues a mí me da igual que las niñas me quieran o no", y yo decía: "Pues a mí, no. No lo decía por lo que yo pueda disfrutar con ello, que es totalmente secundario, sino porque les predispone favorable o en contra hacia la asignatura.*

*X: Perdona que te interrumpa, pero realmente nosotras hemos demostrado en nuestra propia vida que tenemos esos recuerdos. "La profesora que me cae bien..."*

la asignatura es estupenda, la que me cae mal... La asignatura es insoporable.

M1: Luego no te puede dar igual, eso influye en la motivación del alumno y eso influye directamente en el alumno.

M: Luego en el desarrollo de las capacidades pienso yo que influye también... pues el razonamiento, la estructuración del conocimiento. . . . pues mediante imágenes, y todo eso influye en el aprendizaje, junto con lo que yo llamo aquí estrategias de clase para captar la atención, la atención individualizada. Esto es quizás uno de los problemas que me preocupan más.

X: El número de alumnas que tenemos.

M: El número, y hasta..., yo creo que es un defecto mío, o sea yo quizás hablo demasiado en clase y atiendo poco, escucho poco, observo poco. Yo, si tengo que resumir un poco mis deficiencias esta sería una de ellas, esto sería uno de mis puntos flacos.

X: A mí también me pasa eso.

M: Yo me doy cuenta de que pasan semanas, que hay niñas que me han pasado totalmente desapercibidas, no tengo más remedio que. . . que programar mis clases de manera que a mí me dé opción a observar más a esas niñas, ¿no?... Porque hay algunas que requieren tu atención pero hay otras que no la requieren, ni siquiera, o sea, tienes que ser tú la que vayas..., la que la detectes..., y esas me preocupan a mí mucho, porque yo se que ahí fallo.

X: Además, pasa que llega una evaluación y descubres niñas con problemas y dificultades que te han pasado totalmente desapercibidas.

M: Totalmente desapercibidas.

X: Yo pienso que también puede influir el número.

M: Por supuesto.

X: Tenemos tantas que a la hora de mirarlas a todas pues decimos, pues tenemos una allí en el rincón que...

M: Vamos a ver, y esto que pones aquí abajo de las dificultades, ¿cómo encadenarías tú las dificultades que encontramos en nuestras alumnas, ... cómo lo relacionas con el aprendizaje?, ¿qué podríamos...?, ¿cómo encajarías tú las posibles soluciones entre estas dificultades para que la alumna tenga un aprendizaje adecuado?

X: No he puesto ningún tipo de relación o flecha que sirva de unión entre este núcleo y aquél. En realidad yo es que aquí me he planteado un poco ¿qué es lo que a mí me preocupa?, y a mí de todos los códigos que hay aquí, hay algunos que no me preocupan y otros que sí. No me preocupa mucho la motivación, no es porque no me parezca importante sino es porque pienso que es algo que yo casi consigo en buena medida, no voy a decir un cien por cien. Al decir que no me preocupa quiero decir que no es de las cosas más prioritarias. No me preocupa tampoco mucho la participación porque también la consigo, pero hay una serie de cosas que sí me preocupan porque me parece que es donde yo tengo problemas".

## 8. CUARTA FASE: RECONSTRUCCIÓN.

### ACTIVIDADES

#### OPCIÓN A

a9. Entrevista para la reconstrucción de la práctica y análisis

#### OPCIÓN B

b9. Análisis del material de reconstrucción de la práctica de María

### a9.

La fase de reconstrucción permite llevar al profesor en ejercicio a su nivel más alto de reflexión; aquel en que reorganiza toda la información acumulada y todo el conocimiento construido para diseñar nuevas estrategias de intervención en la práctica. Así se completa el ciclo reflexivo. Consulta el capítulo de Bolívar en el texto de Villar (1995).

Para facilitar la tarea de reconstrucción de la práctica es necesario que mantengas con el profesor una última sesión de trabajo en la que se le presente como elemento de reflexión la relación de ámbitos de mejora elaborada en la fase anterior.

Este diálogo debe adoptar la fórmula que ya conoces de entrevista semiestructurada. Para realizarla debes construir previamente un guión de entrevista

en torno a la relación de ámbitos de mejora identificados en la fase de confrontación.

Del diálogo deben emerger propuestas claras de mejora de la práctica del profesor.

### b9.

Esta fase final de reconstrucción de la práctica fue realizada por María como continuación de la fase de confrontación, surgiendo del mismo diálogo mantenido con su compañera. En ella se aprecian propuestas de mejora de su práctica que remodelan sus creencias y su visión acerca de la enseñanza y fomentan la innovación y el cambio de la teoría que fundamenta su práctica. Consulta el capítulo de Bolívar en el texto de Villar (1995).

Identifica y reformula de forma comprensible las propuestas de mejora de la práctica que María expresa en sus materiales y que aborda de manera específica en el siguiente diálogo.

#### *Segmento de un diálogo de reconstrucción de María*

*M: "Me preocupa mucho el desarrollo de capacidades y a veces pues eso... lo tenemos pendiente pero... no del todo, ... no del todo tengo yo cogido el cómo se puede trabajar en clase para incidir más en eso. Todavía me preocupa más cómo evaluarlas, esto que tengo aquí puesto de técnicas de evaluación se refiere a eso. O sea, yo me estoy dando cuenta que yo estoy evolucionando mucho en cuanto a desarrollo, en incidir en el desarrollo de capacidades, pero no he evolucionando*

*contenidos, con lo cual si no cambio mis técnicas de evaluación, vamos, es un contrasentido enorme y eso sí me tiene preocupada".*

*X: Perdona, y tú desde que empezaste tu tarea docente el tema de desarrollar capacidades en las alumnas, ¿lo has tenido muy claro siempre?.*

*M: No, yo pienso que no tan explícito, o sea nosotros no habíamos hablado hasta ahora de desarrollo de capacidades, es algo que nos ha llegado con la reforma, digamos. Sin embargo estaba de alguna manera ahí, o sea que tú sabías que lo importante de una niña es primero que hablase, que se expresase correctamente ¿no?, eso lo tenías claro, aunque no lo llamas así, ni supiera cómo se llamaba eso. No sé, o sea que de una manera digamos sistemática, organizada, y ..., por supuesto que es para mí algo nuevo, ahora de una manera implícita y subyacente lo he tenido siempre, ¿no?, "mira guapa hay que saber hablar, lo poquito que sabes, saber cómo lo sabes decir bien. Ya no me preocupa lo que sabes sino cómo lo dices o cómo lo razonas, o cómo..." ¿no?. Yo creo que eso nos ha pasado a todas.*

*X: Sí, yo creo que sí.*

*M: Otro problema que está aquí señalado en las dificultades es el horario. A mí, como horario tengo yo resaltado el problema nuestro, lo desbordado que tenemos el tiempo, el horario, y eso te deja una serie... de mal gusto, de hacer las cosas mal, de hacerlas incompletas, de no hacerlas cómo te gustaría poderlas hacer. Yo esa sensación la tengo continua.*

*X: Además lo has puesto el primero.*

*M: El primero porque es el que más me preocupa de todos, porque influye en los demás, a mí me falta tiempo para organizar los otros.*

*X: Y otro problema es la metodología activa, yo soy consciente de que a mi enseñanza le falta mucha metodología activa y por otro lado es que... no sé si*

estoy. . .

Estás de acuerdo en que todo debe ser activo o que la metodología pasiva también tiene sus partes positivas.

M: En mi experiencia las tiene seguro, vaya..., o estoy yo muy equivocada. No es que yo vaya ahora a defender la escuela ¿no?..., tradicional, nemorística, esto sería un poco absurdo. Pero la metodología pasiva, entendiendo por metodología pasiva aquella en la que es el profesor el que lleva la batuta; claro, si el alumno está como un mueble, está claro que eso es totalmente absurdo, ahora si yo he intentado desarrollar aquí. . . ¿no?, en este diagrama he intentado destacar, si la metodología pasiva, que es la que el profesor marca la pauta, va unida a estrategias para captar la atención del grupo entero, no vas tú por tu lado y los alumnos están en lo suyo sino que los tienes contigo, están motivados por lo que se está haciendo o se está hablando, y se está. . ., y les estás obligando a razonar, pues aunque seas tú el que actúa... yo tengo una experiencia positiva de eso, por supuesto no es que yo diga que la metodología activa... De hecho yo el curso pasado, que fue lo que ha desarrollado esto, y por tanto esto está sacado de las observaciones del curso pasado, ¿no?., con aquel grupo tan bueno, el año pasado yo desarrollé metodologías activas, exposición en grupo..., que me, a mí me dejaron..., muchos puntos poco, . . poco seguros, vamos me los siguen dejando. Yo recuerdo que le comentaba a Puri. "hasta qué punto puede depender lo que se haga en la hora de clase de la calidad intelectual del grupo que está exponiendo frente a las otras, si la niña que expone es buena, están aprendiendo mucho, están aprendiendo a estructurarse, a exponer, a hablar, a clarificar, pero y cuando esa niña es mala, las demás están perdiendo el tiempo.

X: Están padeciendo.

M: Entonces, el trabajo de grupo. El trabajo de grupo tiene muchas cosas positivas, pero también tiene muchas negativas. O sea que yo no es que defienda a ultranza la metodología pasiva y condene la activa, sería un disparate, no se trata de eso. Sino que ni es tan buena... ¿no?, ni son tan maravillosa las metodologías activas que no tienen problema, ni son tan negativas las metodologías pasivas. Quizás habría que buscar, no sé, ¿qué te parece a ti?.

X: Probablemente la solución está en que de acuerdo con el grupo que tengas se necesitará potenciar una más que otra, y ya está, y acomodar la metodología a las circunstancias del grupo que tenemos, porque si el grupo es bueno, pues bueno, pero si el grupo es regular pues no te interesa.

M: Sí, eso pienso yo. Aquí en una de las frases tengo yo aquí puestas, la 26: "Me falta paciencia para dejar que mis alumnas aprendan por sí solas", yo estoy harta de leer que el alumno debe aprender por sí solo..., bueno pues yo, a mí me cuesta mucho trabajo eso.

X: Realmente no es sólo tu experiencia o la mía, o no sé si coincidiremos unos cuantos, el alumno solo difícilmente lo consigue.

M: Puede ser algún día, alguna cosa un poco anecdótica.

X: O a estos niveles que tenemos, con alumnos de más madurez, pues todavía, pero con cursos pequeñitos creo que no.

M: Y por otro lado tienen ya una edad en que los conocimientos tienen ya una ..., o sea no puedes pasarte el curso dejándolas avanzar solas para que después avancen una chispa, aunque eso desarrolle muchas capacidades. Entonces tardarían años en alcanzar un nivel medianamente normal para entrar en una universidad. O sea que vaya, no lo estoy condenando del todo, pero tampoco creo yo que eso sea la panacea. A mí desde luego me falta paciencia. Yo, si les puedo facilitar las cosas.



X: Yo creo que una de las dificultades que tenemos es que nosotras nos amoldemos a esto, yo creo que es un problema acomodarnos a este nuevo método de trabajo, acomodarnos a la metodología activa, tendremos probablemente que aprender técnicas, o yo que sé.

M: Yo por eso las metodologías activas es una de las cosas que a mí me produce más dificultad. Ves, aquí abajo tengo puesto también que las dificultades del profesor le llevan a reflexionar, y la reflexión te lleva a probar nuevas metodologías, o sea no es que estemos cerrados sino todo lo contrario.

X: Sí, bueno, pues ahí estamos".

## 9. REDACCIÓN DEL INFORME FINAL

Para la redacción del informe final de tu trabajo de entrenamiento cuentas con la ayuda de los siguientes textos:

- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.

Hopkins ofrece en su texto un buen esquema para la presentación de los informes de investigación (que insertamos en la página siguiente) y que puedes adaptar a las características de tu trabajo de campo.

Recuerda que, de manera general, todos los informes de trabajos de campo se estructuran en tres grandes bloques: (a) ámbito teórico, (b) metodología, y (c) resultados. Respecto al primer bloque se pretende que centres el propósito general del trabajo concreto que tú has realizado, en el ámbito general de la reflexión y del ciclo reflexivo de Smyth con la ayuda de los textos a que ya te hemos remitido (Villar y De Vicente, 1994; Villar, 1995). Tienes que tratar en tres o cuatro páginas a lo sumo, la conceptualización de reflexividad y las fases del ciclo reflexivo. Este primer bloque debe acabar con una exposición razonada de los objetivos que te planteas cubrir con tu trabajo de campo.

El bloque de metodología debes comenzar dedicando unos párrafos a la descripción del profesor con quien has realizado el trabajo: sexo, edad, titulación, años de experiencia docente, tiempo de antigüedad en el destino, nivel de la enseñanza en el que ejerce, características del Centro, características socio-culturales del entorno del Centro... Esta descripción no debe romper nunca el anonimato del

profesor. Puedes usar un nombre ficticio para referirte a él o ella. Debes incluir así mismo en este bloque un esquema del procedimiento seguido haciendo referencia al proceso de selección del profesor, al acceso, negociación y condiciones de la participación del profesor, y al proceso desarrollado. Debes comentar las condiciones de realización de cada fase del ciclo reflexivo, características de cada documento obtenido (entrevista, mapa...) y proceso de análisis de toda la documentación.

#### 1. Declaración de intención

- clarificar el propósito
- análisis razonado

#### 2. Procedimientos y proceso

- diseño de la investigación
- técnicas de recogida de datos
- verificación de conceptos
- lo que ocurrió exactamente

#### 3. Resultados y puesta en práctica

- resultados de la investigación
- implicaciones teóricas
- acción tomada como resultado
- evaluación de la acción

#### 4. Meta-análisis

- revisión de todo el proceso
- conclusiones en cuanto a la utilidad de la investigación
- cambios para la próxima vez

En el tercer bloque debes presentar los resultados obtenidos (biograma de la vida profesional, relación de categorías y códigos, tabla de frecuencias, relación de principios explicativos, mapa cognitivo, ámbitos de mejora y propuestas de mejora) acompañando cada elemento de su correspondiente comentario. Para concluir el bloque redactas un epígrafe de conclusiones donde resumas las conclusiones fundamentales referidas tanto a la reflexión del profesor cuanto al proceso de campo seguido.

El informe debe completarse con la relación de las referencias bibliográficas que correspondan a las citas que has insertado a lo largo del trabajo, además de acompañarse de una anexo donde aparezcan todos los documentos usados (autoinformes y transcripciones de entrevistas) en el propio formato de análisis que se ha empleado para la redacción de los resultados.

Como anexos al trabajo debes acompañar (opción A) las entrevistas y observaciones que has realizado, debidamente codificadas.

Respecto a la manera de citar y la inclusión de las referencias bibliográficas en este manual se encuentran suficientes ejemplos. Observa la diferencia que establecemos en este libro entre capítulo de libro, artículo o presentación en congresos.

Si tienes que preparar una pequeña exposición de tu trabajo sigue el mismo esquema de los tres grandes bloques de la presentación: problema, metodología, resultados. Puedes confeccionar una transparencia para cada bloque en la que insertes un resumen del contenido.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- MUIR, D. y CHANT, D. (1992). Interrogating Stories: How Teachers Think They Learned to Teach. *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 59-68.
- ANGUERA, M. T. (1991). *Metodología Observacional en la Investigación Psicológica*. Barcelona: PPU.
- BLASE, J. (1991). *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. London: Sage Publications.
- BLISS, J., MONK, M., y OGBORN, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research. A guide to uses of systemic networks*. London: Croom Helm.
- BOLIVAR, A. (1994). El cambio educativo entendido como mejora instruccional. En L.M. Villar y P.S. de Vicente (Coord.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona: PPU.
- BOLIVAR, A. (1995). Reconstrucción. En L.M. Villar (Dir.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Bilbao: Mensajero.
- BUTT, R. y RAYMOND, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research* 13, 403-420.
- BUTT, R., RAYMOND, D., McCUE y YAMAGISHI, LI. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. En Goodson: *Studying teachers' lives*. Chicago: Teacher College Press, 51-98.

- BUTT, R., RAYMOND, D. y YAMAGISHI, LI. (1988). *Autobiographic Praxis: Studying The Formation of Teachers' Knowledge*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- DE VICENTE, P. S.. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar (Dir.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Bilbao: Mensajero.
- DE VICENTE, P. S., FERNANDEZ CRUZ, M. y RODRIGUEZ, S. L. (1995). Reflexión sobre la enseñanza que realiza un profesor universitario principiante a través del análisis del ambiente de clase. En *Actas de la IV Jornadas de Didáctica Universitaria "La Universidad Española y Europa"*. Granada: ICE.
- FENSTERMACHER, G. D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. En Darling-Hammond, L. (Ed.): *Review of Research in Education*, 20. Washington, AERA, 3-56.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994). Principios que guían la práctica en la enseñanza. En L.M. Villar y P.S. de Vicente (Coord.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona: PPU.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995a). Descripción, En L.M. Villar (Dir.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Bilbao: Mensajero.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995b). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- FULLAN, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.
- GOODSON, I. F. y COLE, A. L. (1993). *Exploring the teacher's professional knowledge*. Paper Presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Atlanta.
- GRANT, G. E. (1991). Ways of constructing classroom meaning: two stories about knowing and seeing. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (5), 397-408.

- GRIMMETT, P. P., MACKINNON, A. M., ERICKSON, G. L. y RIECKEN, T. J. (1990). Reflective practice in teacher education. En Clift, R., Houston, R. y Pugach, M.: *Encouraging reflective practice in education: an analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press, 20-38.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- HUBER, G.L. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenador. Principios y manual del paquete de programas de AQUAD 3.0*. Sevilla: Carlos Marcelo Editor.
- MILES, M. y HUBERMAN, A. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage.
- MOLINA, E. (1995). Confrontación. En L.M. Villar (Dir.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Bilbao: Mensajero.
- MORAL, C. (1994). Los mapas cognitivos como representaciones de la acción, En L.M. Villar y P.S. de Vicente (Coord.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona: PPU.
- MORAL, C. (1995). Información. En L.M. Villar (Dir.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Bilbao: Mensajero.
- MORAL, C. Y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994). El proceso de una investigación colaborativa. En L.M. Villar y P.S. de Vicente (Coord.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona: PPU.
- NESPOR, J. y BARYLSKE, J. (1991). Narrative Discourse and Teacher Knowledge. *American Educational Research Journal*, 28 (4), 805-824.
- OLSON, D. R. (1989). *Interpretation and the autonomy of written texts*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- RICOEUR, P. (1992). La identidad narrativa. *Diálogo filosófico*, 24, 315-324.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHÖN, D. A. (1991). *The reflective turn*. New York: Teachers College Press.
- SCHÖN, D. A. (1993). Teaching and learning as a reflective conversation. En Montero, M. L. y Vez, J. M.: *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, 5-27.
- SMYTH, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, XXXX (2), 2-9.
- SMYTH, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- TOCHON, F. V. (1992). A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants?: Les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 99, 89-113.
- VILLAR, L. M. (Dir.) (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- VILLAR, L. M. y DE VICENTE, P. S. (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- VILLAR, L.M. y otros (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada: GID y FORCE.
- VILLAR, L. M. y otros (1995). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. *Revista de Educación*, 304, 227-251.

- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: MEC/Paidós.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

***Colección Force  
Serie Monografías***

- Nº 1 *Desarrollo profesional centrado en la escuela.* Villar, L. M. (1992) (Coord.).
- Nº 2 *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración.* Villar, L. M. y otros (1992).
- Nº 3 *La formación del profesorado y su enseñanza.* De Vicente, P. S. (1993).
- Nº 4 *Análisis de una innovación curricular.* Bolívar, A. (1994).
- Nº 5 *El práctico reflexivo usuario de ordenadores.* Gallego, M. J. (1994).
- Nº 6 *El profesor tutor ante la integración escolar.* León, M. J. (1994).
- Nº 7 *Profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura.* Moral, C. (1995).
- Nº 8 *Los ciclos vitales de los profesores.* Fernández Cruz, M. (1995).
- Nº 9 *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular.* Bolívar, A. (1995).
- Nº 10 *La cultura de colaboración en el Centro educativo.* Molina, E. (1995).
- Nº 11 *La tecnología educativa en acción.* Gallego, M. J. (1996).