



Nova Scientia

E-ISSN: 2007-0705

[nova\\_scientia@delasalle.edu.mx](mailto:nova_scientia@delasalle.edu.mx)

Universidad De La Salle Bajío

México

Ortiz Carrión, María Del Rosario  
Prácticas Docentes Universitarias y la Construcción de Contextos para el aprendizaje  
Nova Scientia, vol. 4, núm. 7, noviembre-abril, 2011, pp. 237-256  
Universidad De La Salle Bajío  
León, Guanajuato, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203320117010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Ortiz, R.



## *Revista Electrónica Nova Scientia*

# Prácticas Docentes Universitarias y la Construcción de Contextos para el aprendizaje Universities teaching practices and the construction of learning contexts

**María Del Rosario Ortiz Carrión<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup>Dirección de Orientación y Desarrollo Educativo, Universidad De La Salle  
Bajío, León, Gto.

---

México

## Resumen

Esta investigación tuvo como propósito profundizar en las prácticas docentes universitarias para comprender qué elementos son relevantes en la construcción de contextos para el aprendizaje. Se observaron a cuatro maestros en el aula, se realizaron cuatro grupos de conversación con estudiantes, se entrevistaron a los maestros observados y se consultaron bases de datos cuantitativos acerca de la evaluación de estos docentes y alumnos.

El estudio de las prácticas docentes es un asunto relevante si consideramos que la docencia es una de las funciones sustantivas de la Universidad y que, el problema de la profesionalización de los docentes universitarios es un tema poco estudiado en la mayoría de las universidades aún cuando la docencia es clave para que los estudiantes aprendan mejor. Entre el programa o plan de estudios y el estudiante, se encuentra el docente como puente para acercar a ambos, el docente siempre será el elemento esencial que decide cómo realizar ese puenteo desde sus propias creencias, intenciones y saberes; por ese motivo es impostergable trabajar sobre el tema de la docencia universitaria. Es un estudio observacional, exploratorio e interpretativo. Se utilizó un método mixto de combinación paralela para la recolección de datos cualitativos y cuantitativos. Los cualitativos a través de la observación de aulas, la entrevista a docentes y el grupo de conversación. Estos datos se obtuvieron de manera independiente del análisis de los datos cuantitativos obtenidos de las bases de datos del sistema de información institucional. Los datos cuantitativos se refieren a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y a la evaluación de los docentes. Ambos tipos de datos (cuanti y cuali) se articulan y apoyan la triangulación en la interpretación de la información obtenida. La investigación permitió identificar entre otras cosas, tres ejes analíticos que ayudan a entender el contexto para el aprendizaje, los cuales son: la actividad que se realiza en el aula, la interacción que se vive al interior de la misma y las estrategias que se utilizan para construir el significado del objeto de conocimiento. El docente se enfrenta a un conjunto de situaciones singulares que aunadas al contenido disciplinar, al desarrollo de habilidades para el ejercicio de la profesión y a la naturaleza misma de la materia que se “enseña” obliga a que cada salón de clases presente condiciones diversas.

**Palabras clave:** práctica, docente, universidad, contexto, aprendizaje.

Recepción: 30-08-2011

Aceptación: 17-11-2011

## Abstract

This research's purpose was to deepen into universities' teaching practices as to understand which elements are key to the construction of learning contexts. Four professors were observed inside the classroom, four conversation groups made of students were formed, the teachers observed were interviewed and the quantitative data was consulted regarding the teachers and students' evaluations.

The study of teaching practices is a relevant matter if we consider that teaching is one of the fundamental functions inside the University as well as the fact that the issue concerning university professors' professionalization is not a commonly studied case in most universities even though teaching is key so that students learn. Inside the relation between the curricula and the student is the professor acting as a bridge to bring the former closer, the professor will always be the essential element that decides how to build this bridge using as a reference his or her own beliefs, intentions and knowledge; all these are the reasons as to why it is impossible to postpone working on the issue that represents the universities' teaching process.

It is an observational, exploratory and interpretative study. A mixed method was used combining the recollection of qualitative data in line with quantitative data. The qualitative aspect was determined by classroom observation, the interviews made to the teachers and the conversational groups. This data was obtained independently from the quantitative data analysis obtained from the information belonging to the institution's data base. The quantitative data refers to the students' and teachers' evaluations. Both types of data articulate and support the correlations given in the interpretation of the obtained information. The investigation allowed to identify three analytical axes that help understand the learning context, these axes are: the activities performed inside the classroom, the interactions that happen inside it and the strategies used to build the meaning behind the knowledge's object.

The professor faces a group of unique situations that joined with the degree's content, the development of skills for the requirements that the profession demands and the innate nature of the subject taught, forces the fact that each classroom presents diverse conditions.

**Key words:** practice, teaching, university, context, learning.

## Introducción:

La docencia universitaria es una tarea compleja que involucra una serie de situaciones que la someten a retos y tensiones; el docente universitario se debate entre las demandas de las políticas educativas, las demandas de la institución en la cual trabaja, las demandas de los estudiantes y su propia realidad, vinculada con sus conocimientos de la profesión que imparte, sus creencias respecto a un buen proceso de aprendizaje, sus propias habilidades, fruto de una determinada trayectoria biográfica y profesional e incluso su personalidad la cual pone en juego al estar frente a un grupo de clase. Por si esto fuera poco, además pareciera que está frente a una vitrina de ofertas pedagógicas que se fundamentan en diversas posiciones teóricas y que intentan convencerlo de emplear una serie de técnicas y estrategias para mejorar su trabajo en el aula, tales como la psicología constructivista, la enseñanza basada en problemas, la enseñanza basada en competencias, el modelo de tutorías, la teoría de los test para que sus alumnos obtengan resultados favorables en los exámenes de ingreso y egreso, por nombrar algunas (Díaz Barriga, 2005)

Lo antes expuesto permite destacar la importancia y necesidad de esta investigación centrada en la práctica docente de profesores universitarios.

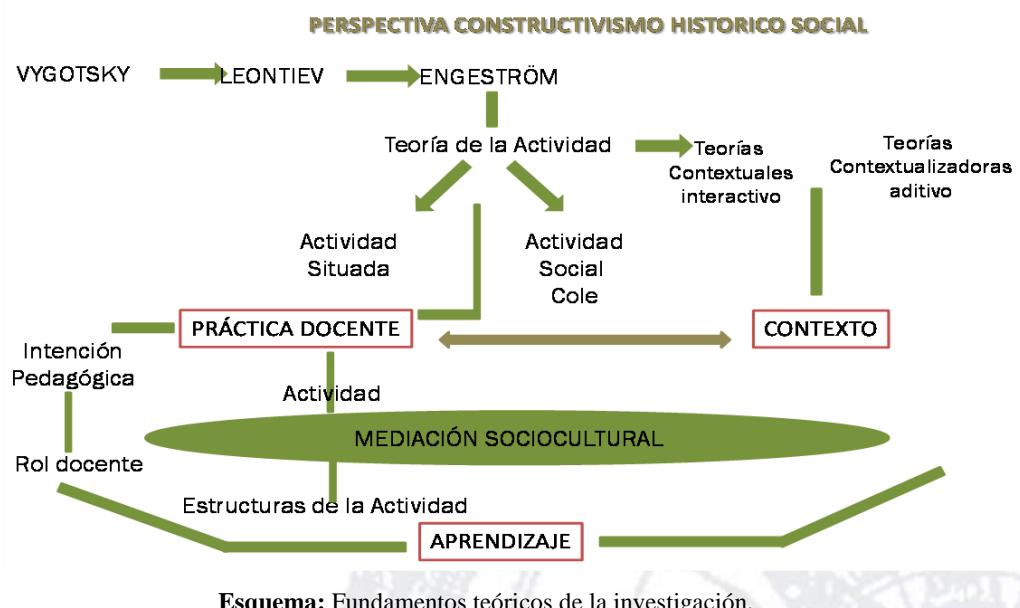
Esta investigación se propuso profundizar en las prácticas docentes universitarias para colaborar en la comprensión de las prácticas docentes universitarias que construyen contextos para el aprendizaje y por tanto responden a las demandas actuales de la educación superior. El proceso de investigación parte de la pregunta principal: *¿Qué acciones realizan los docentes universitarios para la gestión de los contenidos curriculares al interior de sus aulas?*

El trabajo se orientó a describir, analizar e interpretar de qué manera se desenvuelve la práctica docente universitaria, considerando como eje de análisis la conformación de contextos para el aprendizaje lo que implica abordar tanto *las actividades* como *las interacciones y estrategias* que se suceden al interior del aula.

El constructivismo histórico social fue la teoría base de la investigación, cuyo desarrollo se asienta en tres grandes autores: Vygotsky, Leontiev y Engeström. De ella se desprenden varias teorías a considerar, por ejemplo la teoría de la actividad, las teorías contextualizadoras y las contextuales que nos ayudan a explicar el concepto de contexto y de práctica docente. La teoría de la actividad (Engeström, 2000) considera el quehacer humano como una actividad situada es decir que se da en ciertas situaciones contextuales pero además como una actividad social que es

realizada con otros. Las teorías contextuales consideran que hay una relación interactiva y bidireccional entre la actividad y el contexto, ambos se influyen. Mientras que las teorías contextualizadoras se inclinan por considerar que los factores externos (que rodean y enlazan) se suman a la actividad e influyen en ella de manera unidireccional. La práctica docente como actividad, refiere una intención pedagógica que determina en gran medida las acciones que realiza el docente y el rol que desempeña al interior del aula. La mediación sociocultural es una acción ejercida tanto por las personas como por los artefactos que enriquecen tanto el contexto como la actividad al ayudar a construir, deconstruir y reconstruir el objeto de conocimiento. El contexto, la práctica docente y la mediación sociocultural son la llave que da lugar al aprendizaje, el aprendizaje es “la reestructuración conceptual que resulta del proceso cognitivo” y da como resultado el conocimiento que permite nuevas estructuras conceptuales.

En el siguiente esquema se muestran los fundamentos teóricos de la presente investigación.



## Método

La presente investigación se inscribe en la tradición interpretativa, dentro de un enfoque cualitativo, el cual parte de un razonamiento inductivo y se fundamenta en observaciones que hacen emergir las preguntas de investigación.

El Modelo de investigación de este trabajo es Comprensivo / Interpretativo. Se utilizó un método mixto que combina la recolección de datos cualitativos y cuantitativos. La combinación utilizada fue la paralela (Mejía, 2003) pues se recolectaron dos tipos de datos, cualitativos y cuantitativos. Los cualitativos a través de la *observación de aulas*, la entrevista a docentes y el grupo de conversación. Estos datos se obtuvieron de manera independiente del análisis de los datos cuantitativos obtenidos de las bases de datos del sistema de información institucional. Los datos cuantitativos se refieren a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y a la evaluación de los docentes. Ambos tipos de datos (cuanti y cuali) se articulan y apoyan la triangulación en la interpretación de la información obtenida. *En este artículo se muestran únicamente los resultados emanados de la observación de aulas.*

Considerando las categorías de Sampieri (1991) se realizó un estudio exploratorio, transversal y descriptivo. Es exploratorio porque explora el tema de las prácticas docentes universitarias, es un estudio transversal porque la recolección de datos se da en un solo corte de tiempo (en el semestre agosto diciembre 2009) y es descriptivo porque describe las prácticas docentes mediante la observación.

La unidad de análisis de nuestro estudio, es la práctica docente, siguiendo a Porta (2003) las unidades de análisis “constituyen los núcleos de significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación y recuento.”

La investigación se realizó en la ciudad de León, Guanajuato particularmente en la Universidad De La Salle Bajío en el campus Campestre que alberga los niveles de licenciatura, profesional asociado, posgrado y educación continua.

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron las siguientes técnicas y herramientas: la observación y grabación tanto en video como en audio de las clases, los registros de observación, el cuaderno de notas, las entrevistas a los docentes observados, los grupos de conversación con los estudiantes que conformaban los grupos observados y las bases de datos de la evaluación docente (febrero 2008 a junio 2010) y las bases de datos de la evaluación de los estudiantes (febrero 2008 a diciembre 2009).

Instrumentos utilizados: Guía de preguntas para la entrevista a docentes. Guía de preguntas para dialogar con los estudiantes de los grupos observados. Cuaderno de notas para registrar las observaciones realizadas en las aulas. Cámara de video y audio grabadora para el registro de las clases observadas, de los grupos de conversación y de la entrevistas a docentes.

Los participantes de esta investigación fueron cuatro docentes que impartían clase en alguna de las carreras que se ofrece en la Universidad De La Salle Bajío campus Campestre. Las características de los maestros participantes, son las siguientes:

Participaron tres mujeres y un hombre. Se contemplaron una variedad de materias y carreras; las carreras fueron: odontología, diseño, computación y psicología; las materias observadas fueron: patología bucal, taller de dibujo técnico, laboratorio de cómputo y comunicación profesional, respectivamente. Puede observarse que el contenido disciplinar también fue diverso pues se contó con materias con predominio teórico ó conceptual, materias con predominio de contenido procedimental y materias mixtas. Los maestros participantes ejercían diversas funciones como la investigación, la docencia y propia profesión. En relación a los años de experiencia docente fluctuó de 10 a 32 años. Los semestres en que impartían clase fueron de 1°, 3° y 5° semestre. La antigüedad de estos maestros en la universidad, es variable de 5 a 30.

**Tabla1.** Características de los docentes participantes

	GRACIELA <sup>1</sup> Caso 1	FABIOLA Caso 2	CARLOS Caso 3	LORENA Caso 4
Antigüedad en la universidad	30	21	6	5
Experiencia docente	30	21	10	32
Funciones que ejercen	Investigación, docencia y ejercicio profesional	Docencia	Docencia y ejercicio profesional	Docencia
Semestre observado	Tercero	Primero	Quinto	Primero
Tipo de clase	Clase (una hora)	Taller (dos horas)	Laboratorio (dos horas)	Clase (una hora)
Número de alumnos en el grupo	46	40	24	29

### Análisis de datos

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta principal de investigación y con las prácticas docentes como las unidades de análisis, se utilizó el método de análisis de datos cualitativos propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996) a partir de los supuestos de Miles y Huberman

<sup>1</sup> Nombres ficticios

(1994). El proceso se configura en tres aspectos clave: reducción de datos, disposición y transformación de éstos y, obtención de resultados y verificación de conclusiones.

La primera etapa de reducción de datos, se realizó a partir de la lectura detallada y repetida de las transcripciones de los videos, la revisión de los mismos y las anotaciones de datos relevantes que solo la lectura de la transcripción y la observación del video de manera paralela, arrojan, para el entendimiento general de la clase y sus pormenores. El cuaderno de notas del investigador apoyó para redondear los pormenores de este primer momento del análisis.

Con fines de ayudar a la categorización, como primer ejercicio, se utilizó el esquema de análisis por segmentos, este esquema en el que se utilizó un criterio primordialmente conversacional, fue útil pero solo para las clases expositivas, para las clases como los talleres o laboratorios este criterio no fue práctico porque por la misma naturaleza de estas clases, la interacción era en un continuo difícil de segmentar. Sin embargo el criterio de la diferenciación de la actividad, según las estrategias puestas en juego, sí fue útil para todas las clases observadas.

En la búsqueda de otras estrategias más adecuadas para el análisis de todas las clases, se encontró la primera categoría de análisis “global”, referida a las secuencias de clase. Parte de un *criterio temporal* que se observa en los cuatro maestros, una secuencia temporal que incluye a groso modo, introducción, desarrollo y cierre de la clase aún cuando la secuencia podía tener diferentes formatos como veremos más adelante.

La segunda fase de separación de unidades de contenido, consideró un *criterio conversacional* que atendía el tiempo dedicado al *uso de la palabra* por ejemplo para exponer y el tiempo dedicado a interactuar con los estudiantes a través de preguntar o aclarar dudas.

En cuanto al *criterio temático*, dado que se estaba observando la práctica docente, no se centró en los tipos de temas “disciplinares/profesionales” abordados por los maestros sino que para nosotros se convierte en *tema* el tipo de estrategia utilizado y así se van construyendo las categorías relativas a los distintos tipos de mediación u *estrategias para la apropiación del conocimiento*.

De esta manera las *prácticas docentes* se analizaron en función de las siguientes categorías *que surgieron de la observación primordialmente* y que luego fueron contrastadas con la teoría revisada, a través de un proceso inductivo.

- a) Secuencia de clase.- como el conjunto de actividades dirigidas a un propósito, es una unidad completa de significado que tiene un inicio y un final.
- b) Estructura de la Actividad.- conjunto de acciones que conforman la actividad y que todas juntas nos muestran un modelo que *nos permite predecir* lo que va a suceder: los tipos de actividad, interacciones y estrategias que surgirán en la clase.
- c) Tipos de actividad.- la actividad como un sistema de acciones que son ejecutadas por los alumnos.
- d) Interacciones.- como las relaciones que se establecen al interior del aula en función ya sea del docente, los alumnos o bien el objeto de conocimiento. Es el elemento que enlaza la actividad con los protagonistas que la efectúan y los propios participantes entre sí.
- e) Mediaciones en apoyo a la construcción de significado a partir de *estrategias* las cuales son operaciones de pensamiento o herramientas que configuran la forma en que se ejecuta la acción de los estudiantes o los docentes.

La fase de síntesis y agrupamiento de los datos, se obtuvo con la construcción de un formato para dar cuenta del análisis de los casos, optando por explicar cada maestro por separado, considerándolos caso 1, caso 2, caso 3 y caso 4 respectivamente. Los cuales no se reportan en este artículo.

## Resultados

Para fines de este artículo se mostrarán *únicamente* los resultados respecto a los análisis de las *categorías observadas en las prácticas docentes* y que muestran como gestionan los docentes los contenidos curriculares en sus clases.

### Secuencias de clase

Un primer acercamiento a partir de una visión panorámica, nos enfoca a las secuencias de clase y su desarrollo en los diferentes casos observados. Existen diversos tipos de secuencias, por ejemplo el tipo de secuencia de clase muy estructurada, precisa, que segmenta claramente los momentos de una clase en inducción, desarrollo y cierre del tema a tratar. Esta secuencia de

clases permite que el docente no pierda de vista el mismo proceso de construcción del conocimiento y le ayuda al estudiante a contar con una organización de actividades que de alguna manera le va mostrando los pasos que siguen en el desarrollo de la propia clase. Es una modalidad secuencial *lineal* por así decirlo, donde la planeación o la actividad del maestro es el eje de la secuencia, es *la acción* del docente la que rige qué sigue y cómo sigue. Esta podría ser la secuencia de una clase típicamente teórica que en ocasiones puede dejar fuera la posibilidad de reconocer y atender los puntos de partida de cada estudiante así como la recreación de los contenidos por parte de los alumnos.

Otro tipo de secuencia *observado* presenta una estructura de clase menos precisa y más compleja como puede ser una clase en modalidad de taller, laboratorio o clínica, en donde *la secuencia se centra en la reproducción del objeto* de conocimiento, la acción de los alumnos y el maestro va señalando los pasos a seguir. Esta modalidad de trabajo sigue un esquema de tipo *semicircular*, es decir, en la que se da un ir y venir en ese proceso de construcción y deconstrucción del objeto de conocimiento. Funciona con base en la participación y la atención desde el propio conocimiento previo del estudiante para moverse de la mediación individual a la grupal alternadamente.

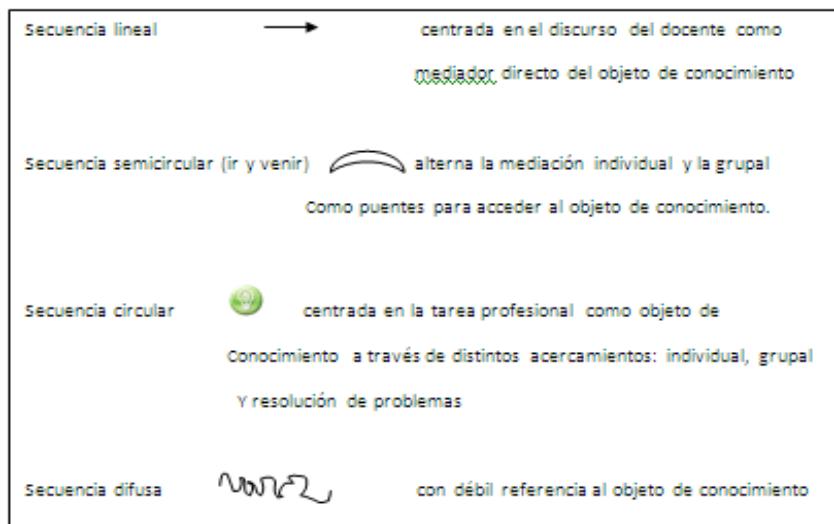
Una tercera modalidad de secuencia que pudimos *observar* presenta una estructura que *se centra en la recreación directa* del objeto de conocimiento por parte del estudiante además de su reproducción. Se estructura sobre la base de distintas interacciones que operan de manera alternada o secuenciada: los estudiantes entre sí; alumno (individuo) y docente y alumnos con el objeto de conocimiento a través de la puesta en escena de situaciones “reales o auténticas” del ejercicio profesional, lo que equivale a una situación de ejercicio de cognición situada. Se trata de una secuencia *circular*.

Finalmente un cuarto tipo de secuencia, centra su atención en la *interacción social* de los estudiantes, la cual, en la medida en que toma como centro, la interacción sin referencia directa al objeto de conocimiento, resulta *disjunta y ambigua* en relación al proceso de construcción del objeto de conocimiento. Funciona como un escenario que permite socializar pero que deja de lado la interacción cognitiva profunda con el objeto de conocimiento.

Las diversas secuencias muestran la mediación *social* o *material* realizada en el aula, influidas sin lugar a dudas por la propia naturaleza de las materias impartidas. Cada estructura de actividad utiliza diferentes artefactos o herramientas para la mediación con el objeto de conocimiento, por

ejemplo la estructura centrada en el docente enfatiza la mediación *social*, en donde la persona del maestro es el elemento para mediar el encuentro con el objeto de conocimiento. La estructura centrada en el contenido se apoya en ambas modalidades la *social* y la *material*; la figura del maestro como mediación social y los artefactos como mediación material. La estructura centrada en el ejercicio de la tarea profesional, descansa en el docente, los alumnos y los artefactos, como mediaciones sociales y materiales. El discurso del maestro, el libro, la lámina de los trazos, el blog en internet y las dinámicas son ejemplos de la mediación material que ejercen estos artefactos diseñados por los maestros para construir el conocimiento.

A manera de síntesis, las secuencias de clase podemos clasificarlas en secuencias lineales, semicirculares, circulares y difusas (disjuntas) en relación a la construcción del objeto de conocimiento y se muestran en el siguiente esquema:



**Esquema:** tipos de secuencias de clase.

El contenido disciplinar y el contexto<sup>2</sup> traducido en el *cómo* se organizan los procesos del aula, determinan los tipos de secuencia, a su vez las secuencias pueden tener diferentes matices o enfatizar diferentes cuestiones y de todos modos obtener resultados estimables en cuanto a acercar al alumno a la apropiación del conocimiento.

<sup>2</sup> Contexto para el aprendizaje: se refiere a la construcción y gestión de una serie de experiencias y condiciones que facilitan la interacción del alumno con el objeto de conocimiento para lograr su apropiación (Ortiz, C., 2011)

Sin embargo la secuencia que puede tener un mayor alcance es la que incorpora estrategias que permiten el acercamiento al objeto de conocimiento a través de diversos medios y herramientas, como es la interacción docente alumno, la interacción entre pares y la resolución de problemas reales que reflejan el ejercicio de la profesión

¿Es una posibilidad encontrar estas secuencias circulares en *todas* las aulas universitarias, que modifiquen la inercia del modelo tradicional (expositivo) de enseñanza?

La investigación nos muestra que tanto la naturaleza de la materia como la cantidad de alumnos en el grupo y los contenidos disciplinares ya sea procedimentales o declarativos marcan una línea de abordaje, de cómo el maestro trabajará con los estudiantes. Sin embargo resignificar la docencia a profundidad, poner al alumno en el centro del quehacer docente y su contacto con el contenido disciplinar, son elementos que nos ayudarán para lograr la creación de secuencias circulares en las aulas universitarias es decir las que combinan diversas maneras de acceder al objeto de conocimiento.

Después de este acercamiento genérico a las secuencias de clase, abordaremos los tres ejes que configuran *los procesos del aula*: la estructura de la actividad, las interacciones y las estrategias.



**Esquema:** Los procesos de aula que permiten el acercamiento al objeto de conocimiento.

## Estructuras de actividad

Las diferentes estructuras de la actividad se clasifican de acuerdo al protagonista principal de la misma: el maestro, el contenido, el alumno o la interacción.

De igual manera las actividades que son realizadas por los estudiantes, se organizan en función de la interacción que implican con “otro”, pudiendo ser autónomas, en compañía o conjuntas (Molina, 1997).

La relación entre las estructuras de actividad y los tipos de actividad, no es necesariamente unívoca, podemos encontrar una estructura centrada en el contenido que utiliza actividades autónomas, en compañía y conjuntas, así como una estructura de actividad centrada en el docente que promueve principalmente actividades autónomas, o bien una estructura de actividad centrada en el docente pero que promueve actividades en compañía y conjuntas; las combinaciones pueden ser múltiples y variadas.

La estructura de actividad *centrada en la figura del docente*, es una estructura ya establecida que no permite otras “salidas” sino que el camino ya está trazado por el docente y se apega a lograr lo planeado. El foco de la actividad es el objetivo del trabajo docente, existe poca apertura para poner en la agenda de la clase, ya sean las inquietudes de los estudiantes o sus propios puntos de partida para abordar el objeto de conocimiento. La zona de desarrollo próximo de los estudiantes no es un elemento relevante en esta estructura pues importa cumplir el programa y el eje es el abordaje completo de los contenidos.

La estructura *centrada en la apropiación del contenido* enfatiza el trabajo individual del alumno y permite atender los cuestionamientos, los interrogantes, los insights, las aclaraciones de los alumnos, en contraparte con la linealidad de la estructura anterior. En el camino para el abordaje del conocimiento, se vale de la capacidad o habilidad de cada alumno y la figura del docente tiene una participación prácticamente como de asesoría al dar una *ayuda ajustada* a cada alumno en su proceso individual.

La ventaja de esta estructura en comparación con la primera, es que en ésta, el docente ofrece una ayuda ajustada a cada alumno en la medida en que trabaja sobre la zona de desarrollo próximo de cada quien y se hace cargo de los conocimientos previos de los estudiantes y *los potencializa*, mientras que en la estructura centrada en el docente, lanza cuestionamientos de manera general sin considerar las individualidades de los estudiantes “a ver quien lo pesca”, sin atender de

manera intencionada al reconocimiento de los diversos puntos de partida, procesos de elaboración, monitoreo de lo que están produciendo, etc.

Podemos hablar de otra estructura, *centrada en la actividad del alumno* pero con una combinación entre trabajo individual y trabajo colaborativo. El maestro sigue proporcionando una ayuda ajustada en lo individual y en lo grupal pero con *una intervención más potente*, porque permite compartir el conocimiento y aprendizaje entre los propios estudiantes. En este tercer caso, la estructura centrada en el alumno, presenta *tres niveles de mediación*, la ayuda ajustada que proporciona el maestro, la ayuda que se prestan entre sí los estudiantes y, la mediación de un “artefacto” por ejemplo un espacio en línea que es libre y abierto, el cual les ofrece campo abierto sobre distintos asuntos de la profesión. Este tercer nivel de mediación ofrece un espectro de crecimiento o enriquecimiento más amplio que puede dar cualquier situación en clase.

Existe otro tipo de estructura que está centrada en la interacción de los alumnos, lo cual es un recurso poderoso mientras que no pierda de foco o aborde de manera tangencial o superficial el objeto de conocimiento. Si esto ocurre, la estructura resulta poco clara y poco precisa pues se presta a mucha improvisación precisamente porque la interacción es espontánea y abierta y por tanto, el docente se puede ir “detrás” de cada “intervención” de los alumnos que se presenta en el proceso, alejándose del objeto de conocimiento.

La potencia está en función de la posibilidad de apoyar la construcción de significados por parte de los alumnos, en la medida en que los artefactos los pongan en contacto con situaciones de *cognición situada*, en esa medida su alcance para propiciar la creación de significado es más alta porque les permite abordar diferentes niveles de complejidad del objeto de conocimiento. Cuando el telón de fondo es un *contexto de actividad profesional* y trasciende el espacio de la clase, el alcance del objeto de aprendizaje se incrementa al colocarlos ante retos propios de ejercicio profesional.

La limitación estructural en las formas de mediación que utiliza un docente, también es un factor relevante porque si la estructura está determinada exclusivamente por la *agencia del docente* puede provocar que el alumno quede permanentemente subordinado y entonces la autonomía del estudiante queda restringida a los recursos de que dispone el docente. La pauta del *alcance que puede tener la clase*, está en función de poner en juego todos los recursos que pueden resultar de

la interacción de los estudiantes entre sí, con el propio docente y con otras herramientas que favorecen la construcción, reconstrucción y deconstrucción del objeto de conocimiento.

Toda actividad que propone un maestro se compone de acciones articuladas entre sí. Es de suma importancia que estas acciones estén vinculadas con el objetivo general de la actividad y que no se sucedan de manera aislada solo para ocupar un tiempo de clase, sino que coadyuven a alcanzar el objetivo de la misma. La acción mediadora del docente se apoya tanto de las estrategias que utiliza para el propósito de la clase como de su *saber profesional y docente* relativo a la construcción del conocimiento de la disciplina en cuestión; su adecuado manejo favorece el movimiento de los estudiantes de una zona de desarrollo próximo a otra, moviéndose de un plano a otro en el conocimiento.

### Interacciones

El tercer eje en el proceso de análisis de las prácticas docentes referido a las **interacciones** que se dan en las clases; nos permite hablar de cómo se enriquecen unos y otros - los actores del aula- qué oportunidades reciben los alumnos para interactuar, cómo interactúan y cómo se benefician a través de la estructura de la actividad.

Encontramos *interacciones asimétricas y limitadas* cuando la *estructura de actividad* está *centrada en el docente*. Las interacciones que se promueven fomentan la competencia entre los estudiantes y limitan la posibilidad de enriquecerse entre ellos a través de una construcción creativa, además la relación con el conocimiento es *mediada a través del docente*, quien es el traductor del conocimiento profesional.

Al hablar de la interacción, un elemento importante es el *tipo de actividad*, pues éste determina en gran medida el *tipo de interacción* que se dará tanto entre los participantes como con el objeto de conocimiento. En este tipo de *interacciones asimétricas y limitadas*, la actividad privilegiada es la *autónoma*, es decir la que el alumno realiza en solitario, dentro de sí mismo y que lo pone en juego con sus propios recursos, su estructura de pensamiento, sus conocimientos previos, para ir al encuentro con el objeto de conocimiento.

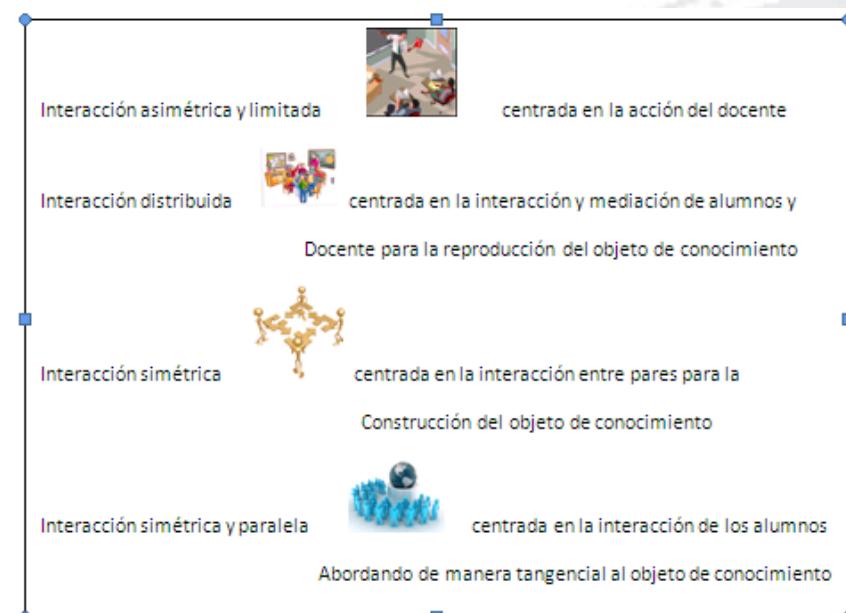
Otro tipo de interacciones son *asimétricas y amplias* cuando la estructura se centra en la apropiación del contenido y en la actividad del alumno, es asimétrica porque es el docente quien da la ayuda cercana y directa pero es amplia porque atiende los diferentes puntos de partida de

los estudiantes; si bien el docente sigue siendo un traductor del conocimiento profesional proporciona además un andamiaje a las necesidades particulares *al atender la zona de desarrollo próximo* de los estudiantes. Las interacciones *distribuidas* – combinan interacciones asimétricas y simétricas- se dan en un mismo plano ante *actividades en compañía y conjuntas* al interior de una clase, hay un acceso más libre hacia al objeto de conocimiento, a través tanto de las interacciones entre estudiantes, como del maestro con un estudiante en particular o con el grupo en general. El maestro deja de ser el único traductor del conocimiento profesional, ya que *la participación de pares y las herramientas de mediación* son vías para la apropiación del conocimiento por tanto es una interacción más “distribuida” entre todos los participantes del aula.

Las *interacciones simétricas* se dan entre pares que se enfrentan a *actividades conjuntas* que les hacen poner en juego no solo sus habilidades cognitivas para la aprehensión del objeto de conocimiento sino además otras habilidades sociales que tiene que ver con el ponerse de acuerdo, el resolver conflictos, el tomar decisiones, etc.

*Las interacciones simétricas y paralelas* al objeto de conocimiento, se dan entre alumnos que socializan a través de las actividades conjuntas en clase y generan habilidades sociales más que habilidades cognitivas para la apropiación del conocimiento.

A continuación se muestra la clasificación de las interacciones.



**Esquema:** Tipos de interacciones.

¿Qué tipo de interacciones enriquece más a los participantes? Es una pregunta cuya respuesta debe atender también el contexto en que se dan esas interacciones y el contenido disciplinar que está en juego, de manera que la *potencia* de una interacción tendrá que ver en esencia con la manera en que ayuda a la construcción del significado por parte de quienes participan en esa interacción.

### Estrategias

Por último revisaremos el aspecto concerniente a las estrategias para la construcción de significado, este eje nos permite revisar qué estrategias se ponen en juego para que los estudiantes se apropien del conocimiento. Existe una gran variedad de estrategias observadas en las clases de los maestros, algunas de ellas se comentan a continuación:

*El discurso* de un maestro es una estrategia para promover que el estudiante construya significado. Su alcance está en función de las características del mismo; podemos encontrar un discurso “hueco” es decir sin contenido relevante, sin argumentaciones sólidas, o que hace alusión a la repetición de un texto o de un documento sin recrearlo es un discurso que promueva la movilización de los recursos de los estudiantes para la construcción de significado.

En contraparte está el discurso que integra una diversidad de recursos, rico en mediaciones para movilizar el conocimiento de los alumnos, por ejemplo: ubica el tema a tratar, relaciona la teoría con la práctica, alude a conocimientos previos, se auto interroga, interroga a los alumnos, ofrece oportunidades para que se expresen las dudas, vincula con situaciones y problemas de la práctica profesional, comparte anécdotas personales y profesionales, da ejemplos, vincula con sucesos actuales de la vida real, enfatiza la información relevante, hace repasos, etc.

El uso *adecuado* de *la pregunta* es un potente dispositivo para movilizar las conceptualizaciones de los estudiantes: incorporar, acomodar y reestructurar sus conocimientos previos.

Otra estrategia observada consiste en *establecer secuencias de elaboración de un objeto*, las fases que la componen son: mostrar, modelar, construir y retroalimentar. En esta estrategia, las instrucciones precisas, el andamiaje y la mediación son clave para llegar a la apropiación del conocimiento.

*Monitorear el proceso de los estudiantes* es una estrategia que moviliza los recursos cognitivos, afectivos, sociales y culturales de los alumnos para ponerlos a disposición de la construcción del conocimiento. La potencia del monitoreo radica en que las acciones realizadas se integren en una secuencia articulada, coherente y flexible.

La estrategia de *construir artefactos* ad hoc para la tarea, como puede ser elaborar ejercicios o diseñar prácticas, permite poner al alumno en contacto con experiencias cercanas a la solución de problemas *vinculados* con la realidad profesional.

El *trabajo en equipo* sin lugar a dudas es una estrategia que propicia la construcción de significado, al permitir la interacción entre varias personas que desde sus propios puntos de partida, construyen, reconstruyen y de construyen el objeto de conocimiento. Cuidar la zona de desarrollo próximo entre los participantes del equipo es un elemento que potencia la movilización cognitiva de cada uno de los alumnos, para que esto ocurra, el trabajo en equipo requiere un monitoreo y seguimiento muy puntual de parte del docente.

En una clase con contenido primordialmente procedimental, *mostrar el procedimiento*, modelarlo, ejecutarlo, dar oportunidad de aplicarlo en diversos contextos y proporcionar una ayuda ajustada; son estrategias de mucho alcance para la construcción de significado.

En síntesis, las estrategias se pueden clasificar a partir de la *fuente de origen*, así, tenemos estrategias que parten de la acción *docente*, como es el discurso, el monitoreo de los alumnos, la creación de secuencias; otras estrategias surgen de la interacción *de los alumnos* como el trabajo colaborativo, la lluvia de ideas, la elaboración de organizadores visuales, la investigación previa. Y otras más surgen de manera combinada cuando son construidas de manera integrada por el docente y los alumnos.

A continuación se muestra un esquema de ellas:

### Estrategias centradas en la acción docente



### Estrategias centradas en la acción combinada de docente y alumnos

### Estrategias centradas en la acción de los alumnos



**Esquema:** Tipos de estrategias.

Se han mostrado varias estrategias, ¿cuáles son mejores? O bien ¿Por qué usar unas y no otras? , sin lugar a dudas la respuesta tiene que ver con “la agencia” del maestro, con lo que le ha funcionado a lo largo de su experiencia docente, con sus conocimientos y su estilo personal.

A manera de cierre podemos enunciar que no hay recetas construidas para las “buenas prácticas”. Cada experiencia docente es singular y se construye con un conjunto de elementos en particular que se articulan e integran para conformar el contexto de aprendizaje. El contenido referido a la disciplina en cuestión, el desarrollo de habilidades para el ejercicio de la profesión y la naturaleza misma de la materia que se “enseña” obliga a que cada salón de clases presente condiciones diversas. Esto, además de otro conjunto de situaciones singulares a las que se enfrenta el docente y a las que tiene que ajustarse para resolverlas.

### Conclusiones

La investigación realizada aporta de manera relevante al recuperar la práctica a partir de la práctica y desde la experiencia de los docentes; este aporte puede ser utilizado para diversas vertientes: la evaluación de los aprendizajes, la evaluación de los docentes, la formación de docentes y el proceso mismo de investigar.

Desde el análisis mismo de la práctica docente el hecho de que el docente “mire”<sup>3</sup> su práctica es ya un dispositivo que impulsa al mejoramiento de la misma. En la medida en que las instituciones abran las posibilidades para que los docentes vuelquen la mirada a su quehacer docente existirá una gama de procesos y niveles para mejorar el ejercicio de nuestros profesores universitarios. Las construcciones conceptuales utilizadas en el desarrollo de esta investigación para comprender el contexto de aprendizaje configurado por tres elementos: las actividades, las interacciones y las estrategias, permitió hacer un acercamiento analítico más profundo a las prácticas a la vez de reconocer la multiplicidad de combinaciones que pueden darse en el esfuerzo del docente por ajustarse a una determinada situación de enseñanza. Lo relevante no radica únicamente en la elección de determinados recursos sino de *la forma en que se articulan para promover el aprendizaje*. Los *contextos para el aprendizaje* se refieren a la construcción y gestión de una serie de experiencias y condiciones que facilitan la interacción del alumno con el objeto de conocimiento para lograr su apropiación y se muestran a través de los procesos áulicos (Ortiz, C., 2011)

## Referencias

- Chaiklin, S. y. (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M. (1999). Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro. Morata. Latinoamericana, 43-61.
- Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. Perfiles Educativos, 9-30.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. ERGONOMICS, VOL. 43, NO. 7, 960-974.
- Goldenberg, C. G. (2005). Using Mixed Methods to Explore Latino Children's Literacy Development. The University of Chicago Press, 34-46.
- Hernández Sampieri R., F. C. (1991). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Lave Jean, W. E. (2003). Aprendizaje Situado. Participación Periférica Légitima. México: UNAM.
- Mejía, R. y. (2003 3º reimp). Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica. México: ITESO.
- Molina, L. (1997). Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas. España: Paidós.

<sup>3</sup> “Mirar” la práctica significa reflexionar acerca de lo qué se hace, cómo se hace y qué resultados produce eso que se hace.