

Capítulo VI

Mis actitudes pedagógicas, dispositivo de autotransformación¹

Introducción

En febrero de 2010 fui invitado a participar de un proyecto acerca de estilos pedagógicos en la Fundación Universitaria Monserrate. Mi interés inicial fue comprenderme mejor en mi labor como docente universitario en el área de lingüística y poder identificar maneras de mejorar mis prácticas pedagógicas.

El trabajo se planteó como una investigación-acción-participativa, de tal manera que un grupo de profesores universitarios pudiéramos avanzar en un proceso cíclico que comprendía diagnóstico de la propia práctica pedagógica, planeación de acciones para avanzar o mejorar, acción de mejoramiento, observación del proceso llevado a cabo, reflexión acerca del proceso con miras a determinar avances y reestructuraciones, y reinicio del ciclo a partir de nuevas acciones de mejoramiento de la práctica.

Los primeros semestres la dinámica de trabajo consistió en reuniones periódicas en las que aclarábamos el sentido de la investigación y compartíamos nuestras apreciaciones acerca de trabajos sobre desarrollo profesoral. De manera paralela, cada uno de nosotros iba identificando un foco de trabajo a partir del cual pudiera identificar elementos para describir y mejorar aspectos de su estilo pedagógico, cada docente expuso su foco y fue concibiendo un proyecto de investigación.

En esta dinámica de trabajo fui aclarando aspectos acerca de mi desempeño como docente. En inicio, defendí

¹ Julio Alexander Bernal Chávez. Magister en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Docente del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, de la Fundación Universitaria Monserrate.

que en las asignaturas con temática lingüística es fundamental manejar con maestría la teoría, ya que la base teórica determina todo el desempeño de las asignaturas, en tanto el conocimiento de la disciplina es base fundamental para lograr comprensiones, realizar asociaciones y relaciones y generar actitudes en, por, desde y para el lenguaje y la comunicación.

En cuanto a mi relación con los estudiantes, me interesaba mejorar la comunicación en el aula, principalmente, que los estudiantes tuvieran mayor autonomía en las diferentes actividades que desarrollábamos en el aula. Sumado a esto, yo quería estudiar la incidencia de mis comportamientos comunicativos en los estudiantes, cuando eran irónicos y sarcásticos.

Como fruto del proceso de discusión con los otros docentes y del desarrollo metodológico de mi trabajo, a partir de mi interés por la teoría y mis relaciones comunicativas con los estudiantes en el aula de clase, fui identificando que mi interés básico se centraba en mí mismo. Es decir, me interesaba saber cómo me comportaba, cuáles eran los sentimientos y pensamientos que subyacían a mi relación con los estudiantes en el aula, con el fin de conocerme, comprenderme y avanzar como docente.

Con esto, identifiqué que el referente que se ajustaba a mi interés era la teoría de actitudes, ya que ésta me permitió analizar tres dimensiones que identifiqué en mis prácticas docentes: la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la dimensión conativa. Desde esta perspectiva, mi interés se enfocó en identificar mis ideas, pensamientos, concepciones, sentimientos y mis acciones concretas y reales.

Para poder describir y analizar tales dimensiones, realicé un diario de campo en el que anoté cada clase de lingüística, durante un mes, desarrollada con los estudiantes en seis diferentes asignaturas. Posteriormente, realicé diferentes rejillas para desglosar y sistematizar la información, con lo que surgieron cuatro categorías de análisis, basadas en aspectos pedagógicos a los que les di mayor importancia:

contenidos, preparación, esquemas y protocolos, evaluación. Cada categoría fue cruzada con de cada una de las dimensiones, con el fin de describir y analizar de manera detallada mis actitudes pedagógicas.

El trabajo que presento aquí es fruto del interés por conocerme, analizarme y avanzar como docente. La labor investigativa ha sido concienzuda, seria y sistemática.

Marco de la investigación

Título: Mi estilo pedagógico a partir de mis actitudes lingüísticas en las clases con temática lingüística en el programa de licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana de la Fundación Universitaria Monserrate.

Contexto

Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana	
Asignaturas	Semestre
Oralidad y Escritura	I
Lenguaje y Comunicación	II
Semántica y Pragmática	III
Lingüística Textual	IV
Lingüística Estructural	V
Taller de Argumentación	VI

Pregunta de investigación: ¿Cuál es mi estilo pedagógico a partir de mis actitudes lingüísticas en las clases con temática lingüística en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana de la Fundación Universitaria Monserrate?

Objetivos

1. Determinar cuál es mi estilo pedagógico a partir de mis actitudes lingüísticas en las clases con temática lingüística en el programa de licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana de la Fundación Universitaria Monserrate.
2. Determinar mis creencias, ideas, sentimientos y acciones más características en las clases con temática lingüística en el programa de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana de la Fundación Universitaria Monserrate.

Referentes teóricos

Actitudes: La actitud es un concepto procedente de la psicología social, ha sido trabajado desde dos perspectivas: la mentalista y la conductista, que si bien parecieran ser disimiles, por razones metodológicas suelen cruzarse.

La primera define "la actitud como un estado de disposiciones que prepara la persona para reaccionar ante un estímulo dado de manera específica" (Allport, citado por Fishman, 1970). Definida así, la actitud no es observable, debe ser deducida por el investigador, lo cual implica la dificultad de la medición y de establecimiento de criterios de clasificación de datos. Esta perspectiva descompone la actitud en tres componentes: un componente cognitivo compuesto de percepciones, creencias y estereotipos; un componente afectivo compuesto de emociones y sentimientos y un componente conativo que representa la tendencia a actuar de una determinada forma.

De otra parte, para la perspectiva conductista la actitud lingüística se ubica en el campo de la conducta: "ellas se encuentran en la respuesta de las personas a determinadas situaciones sociales (...) se las identifica con las reacciones evaluativas de los individuos ante determinados estímulos" (Torino de Morales, 2005: 20). Para esta perspectiva, la actitud es una entidad concreta, medible y anali-

zable, lo cual permite la predictibilidad. Sin embargo, la actitud dependería de un estímulo predeterminado. Aquí, la actitud sólo tiene un componente: el afectivo; aunque algunos como Fishbein (1966) distinguen entre actitud y creencia (componente cognitivo y conativo). Todos coinciden en que las actitudes son aprendidas, relativamente estables, implícitas, se refieren a fenómenos específicos o a sistemas; es generada por la conciencia y la creencia, y ésta es negativa o positiva, nunca neutra, pues, entonces, sería una ausencia de actitud.

Con esto, la actitud es una disposición mental para reaccionar ante un referente determinado. Es de naturaleza mental y de dimensión evaluativa; esta dimensión es motivada por convenciones sociales que asignan rasgos positivos, de estatus o rasgos negativos, de estigmatización. Se adquiere en el proceso de socialización (identificación del individuo con el entorno social) y es inferida a partir de la opinión de los sujetos.

Investigadores como Greenwald (1968), Katz y Stotland (1959), Rosenberg y Hovland (1960) han propuesto un modelo compuesto por tres componentes, que son retomados en la presente investigación:

- a. *el componente cognitivo* que es el conocimiento de un objeto, exacto o no,
- b. *El componente afectivo*: sentimientos alrededor del objeto y
- c. *El componente conativo o comportamental* que es una reacción en torno al objeto.

Metodología

Planificación y desarrollo de la investigación: La investigación que realicé se instaura en dos marcos, uno comunitario, adscrito al proyecto de investigación interinstitucional titulado: *Los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la universidad*, y uno personal,

subsecuente del comunitario, en el que caminé desde mi búsqueda personal, mis necesidades y herramientas para identificar mi estilo pedagógico.

Proceso investigativo comunitario: En el marco de la investigación interinstitucional, titulada: *los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la universidad*, se propuso por los coordinadores del proyecto por parte de la Fundación Universitaria Monserrate, una metodología de Investigación Acción Participativa, con el interés de que un grupo de docentes de diferentes dependencias de la Monserrate identificáramos, caracterizáramos y examináramos de manera crítica y reflexiva nuestras prácticas y concepciones de enseñanza para poder mejorarlas a partir de la investigación propuesta.

Se planteó así, una dinámica de reflexión acción (Kemmis, 1999), en la que identificamos núcleos problemáticos personales, los cuales exponíamos y discutíamos en reuniones periódicas. La dinámica de reflexión acción fue entendida como un ciclo dialectico en el que la acción es concebida como social y política. La reflexión acerca de la acción debe ser tanto comunitaria, en tanto incide en la constitución permanente de sentidos y significados construidos y vividos socialmente, como personal, en tanto implica la constitución del sujeto desde su mirada propia.

Como consecuencia, las discusiones del grupo de profesores de la FUM y la autoreflexión personal, permitieron una actividad dialogada sobre la acción, para mejorar nuestras prácticas docentes.

La discusión de problemáticas pretendía que cada docente ubicara un foco de interés a partir del cual dispusiera una acción planificada de manera cíclica. Para tal efecto, se partió de Kemmis y McTaggart (1992, p.10), quienes proponen cuatro pasos:

1. La planificación de la acción.
2. La Acción.

3. La evaluación del resultado de la acción.
4. La planificación de una nueva acción con base en lo reflexionado la acción anterior.

Con la identificación de un foco y la planificación de la acción, cada uno de los docentes diseñamos y desarrollamos nuestro propio proyecto de investigación-acción.

Proceso investigativo personal: A partir del proceso de diálogo comunitario y de la discusión con Alberto Pardo y Sonia Rincón acerca de un video tomado el primero de marzo de 2010 entre 20:30 y 21:30 horas en una clase de lingüística textual en la que los estudiantes expusieron el tema de variantes lingüísticas en el español de Hispanoamérica, identifiqué como posible foco de trabajo: *las situaciones de relaciones dialógicas plurigestionadas que yo tenía con los estudiantes.*

El interés sobre este foco surgió, en primer lugar, de la dinámica de turnos comunicativos entre docente y estudiantes. La situación observada consistió en que en una exposición preparada por los estudiantes yo usé los turnos comunicativos con mayor frecuencia y con mayor tiempo que ellos, Yo partía de un concepto, una pregunta o una duda surgidos de la exposición de los estudiantes para desplegar un proceso explicativo de los contenidos de la materia. En segundo lugar, este foco apuntaba a estudiar la tipología discursiva que yo usaba con los estudiantes, ya sea la generación de preguntas, la ironía, el sarcasmo, la burla o el humor.

En cuanto a la dinámica de turnos, me interesaba identificar por qué yo me apoderaba de la exposición de los estudiantes. Por otro lado, me importaba identificar los sentimientos y sensaciones que subyacían a la tipología discursiva que surgía de mí hacia los estudiantes.

Como objetivos de crecimiento, en el primer fenómeno, quería evolucionar en los procesos de relación dialógica en dónde la participación llevara a una mayor autonomía

de los estudiantes en cuanto a la participación en el aula y el manejo de turnos desde su empoderamiento discursivo. En el segundo fenómeno, mi búsqueda apuntaba a que las tipologías discursivas que yo usaba con los estudiantes mejorarán, en cuanto no implicaran irrespeto, subvaloración o humillación del estudiante.

Vale aclarar, que en el proceso para seleccionar mi foco de estudio, yo consideraba que el eje principal de orientación en el aula, en el área de lingüística, es el manejo sistemático, estructurado y claro de conocimientos. En tal medida, la participación dialógica del estudiante tenía como dirección central, desde mi perspectiva valorativa, el manejo de conocimientos lingüísticos.

Como consecuencia, cualquier locución del estudiante podía ser interrumpida, complementada, aclarada o desarrollada por mi parte, en la medida en que manejo con maestría los conocimientos lingüísticos e identifico los conocimientos esperados en el estudiante. De manera similar, cuando el estudiante no participaba de manera esperada por mí, que conozco el tema y los esquemas relacionados con este, desplegué estrategias discursivas de punición velada, puesta en evidencia comunitaria, desde juegos argumentativos de apariencia lúdica.

Teniendo en cuenta lo anterior, en noviembre 16 de 2010 envié mi primer esbozo de investigación.

Diario de Campo.

Teniendo en cuenta el *Primer Esbozo de Proyecto de Investigación* inicié la recolección de información en los grupos de las seis asignaturas indicadas anteriormente, durante el primer semestre académico de 2011 en la Monserrate, entre febrero 25 y marzo 24. En total registré en un diario de campo, veintitrés clases, en tres mil cuarenta palabras.

El diario fue estructurado a partir de un formato que incluía: Número de clase registrada

Fecha, Día, Hora de inicio y finalización de la clase, Lugar de la clase, Asignatura, Temática de la clase, Notas del diario.

Nota Número	12
Fecha	Marzo 9 de 2011
Día	Miércoles
Hora	20:05 - 21:50
Lugar	Fundación Universitaria Monserrate.
Clase	Semántica y Pragmática
Temática	Creación de palabras
Estrategia	Exposición grupal por parte de los estudiantes a partir de texto de Manuel Alvar
Nota	<p>Ellos iban exponiendo partes de un texto que se repartieron previamente...a medida que avanzaban en el tema yo llamaba a un estudiante al azar y le preguntaba (control) acerca de la que acabábamos de hacer...lo que dijeron sus compañeros...creo que esta dinámica lleva a que estén más atentos, aunque creo que a algunos no les gusta (tal vez por mi actitud autoritario) y no responden... Omar avanza.</p> <p>Al salir de clase me sentí muy satisfecho, ya que comprenden y avanzamos, me pregunto por lo que falta por mejorar y para tener los contenidos necesarios.</p>

Cuadro 1: Estructuración del diario de campo.

Reorientación del rumbo del proyecto de investigación

Después de transcribir las notas en su totalidad, las releí y me di cuenta de que con este corpus no podría estudiar las relaciones dialógicas plurigestionadas entre docente y estudiantes, ya fuera en la dinámica de turnos comuni-

cativos o en la tipología discursiva que yo usaba con los estudiantes. Sin embargo, tal corpus sí me permitía retomar el interés de los objetivos 2 y 3, propuestos en mi primer esbozo de proyecto de investigación, consistentes en identificar y analizar las actitudes, creencias, sentimientos y sensaciones más determinantes en mi práctica docente en la Monserrate.

Definición de dimensiones de análisis: De manera que, profundicé en los referentes teóricos acerca de actitudes lingüísticas, de donde surgieron tres dimensiones de análisis que funcionan de manera concomitante en las actitudes adoptadas por los profesores en clase (de Souza & Elia, 1999):

- a. *Dimensión cognitiva*, referida a conocimientos, pensamientos e ideas.
- b. *Dimensión afectiva*, referida a sentimientos, emociones y sensaciones.
- c. *Dimensión conativa o comportamental*, referida a acciones, comportamientos y metodologías.

Clasificación de la información según dimensiones de las actitudes: Después de determinar las dimensiones de análisis, identifiqué cada una con un color, en todas las notas del diario de campo. Para efectos del presente texto no se ilustrará en colores, sino de manera tipográfica, así:

- a) *Dimensión cognitiva*, en cursiva.
- b) Dimensión afectiva, con subrayado
- c) **Dimensión conativa o comportamental**, en negrita.

Nota Número	9
Fecha	Marzo 7 de 2011
Día	Lunes
Hora	20:05 - 21:50

Lugar	Fundación Universitaria Monserrate.
Clase	Oralidad y Escritura
Temática	Política y lenguaje
Estrategia	Exposición grupal por parte de los estudiantes
Nota	<i>La exposición fue preparada, los estudiantes fueron claros, la información fue pertinente yo iba aportando ellos estaban abiertos a las aclaraciones y críticas, (creo que eso me lleva a estar más tranquilo-poder)los estudiantes preguntaban acerca de los temas, estaban atentos e interesados al final hubo un ejercicio de aplicación... al final sentí bien con el grupo, me levantó el ánimo...los llamé y les pregunté la nota...después me seguían preguntando cosas.</i>

Cuadro 2: Clasificación de la información según dimensiones de las actitudes.

Comentarios a los contenidos del diario: Paralelo al proceso de clasificación y etiquetado de la información fui haciendo notas al margen del diario, en donde comentaba, complementaba o explicaba acerca de lo escrito. Para ello usé la herramienta *Revisar - Nuevo comentario* del programa *Word* de *office*. Para efectos del presente texto se ilustrará en un cuadro.

Nota Número	14
Fecha	Marzo 11 de 2011
Día	Viernes
Hora	18:15 - 19:45
Lugar	Fundación Universitaria Monserrate.
Clase	Lenguaje y comunicación
Temática	Teoría y modelos de la comunicación
Estrategia	Taller a partir de texto de Luis Alfonso Ramírez.

Nota	Comentario
------	------------

... les doy instrucciones, les indico de otras clases, les recuerdo actividades posteriores (la exposición) y efectivamente no recuerdan lo que hay que hacer...

Aquí enfatizo en mis expectativas... no confío en que sigan las instrucciones

...me siento como una madre diciendo que hagan y hagan...**los llamé y les pregunté por la nota según criterios: puntualidad, asistencia, lectura, preguntas, avances, profundización. Luego trabajamos acerca del tema del ejercicio de indagación y los oriento para hacer lo...**me alegra que tenga inquietudes y orientaciones también que se tomen en serio la clase...

...me alegra que tenga inquietudes y orientaciones también que se tomen en serio la clase...

De nuevo el concepto de tomar en serio la clase...

... inician el taller los oigo discutir.....
pero de inmediato pienso en darles más tiempo (otra clase..) pensando que no tengan tiempo...

Preocupación constante en talleres.. que se distraigan, que se incomoden... que no sigan las instrucciones... que creen que los estoy engañando... que...

...no quiero buscar pidiendo las cosas (como si eso fuera mío...)...

Una manera no muy clara de esperar autonomía de los estudiantes

..._espero el momento en el que yo no tenga que exponer más, sino que lo hagan ellos
...

La exposición, o cátedra por parte mía me tensiona en cierta medida...

Cuadro 3: Comentarios a los contenidos del diario.

Después de hacerle notas al margen a todo el diario, creé un archivo en el que escribí todos los comentarios, para tratar de identificar posibles temáticas que agruparan mis intereses centrales, para que me sirvieran de base para la delimitación de las categorías de análisis.

Las posibles categorías de trabajo identificadas, a partir de la compilación de las notas al margen del diario, fueron:

- Desconfianza en el proceso de los estudiantes.
- Conocimiento y selección de contenidos.

- Manejo de estructuras, protocolos, cronogramas e indicaciones en las actividades de los estudiantes.
- Evaluación.

Análisis de mis actitudes a partir de sus dimensiones: Como pasos anteriores, había determinado las dimensiones de análisis cognitiva, afectiva y conativa, y luego las había distinguido con colores en el diario de campo. Como paso siguiente, realicé un cuadro o rejilla de análisis, diseñada en dos columnas, en la izquierda acopié el diario en tres filas, con la información correspondiente a cada dimensión. En la columna de la izquierda, agrupé la información en temáticas que me pudieran conducir a categorías de análisis por cada dimensión.

Dimensiones	Categorías Posibles de Análisis
Dimensión cognitiva	
Dimensión afectiva	
Dimensión conativa o comportamental	

Cuadro 4: Rejilla para delimitar Categorías Posibles de Análisis.

Delimitación de categorías: La definición de categorías surgió de la delimitación de temáticas posibles en cada dimensión. En el cuadro 5 se ejemplifica la manera en que etiqueté diferentes ideas de la dimensión cognitiva, tomadas del diario de campo y contrastadas con las posibles categorías que surgieron de las notas al margen del diario de campo. Cada etiqueta, en la columna **Categorías Posibles de Análisis**, corresponde a una categoría de análisis. El mismo procedimiento fue realizado en las tres dimensiones propuestas en la investigación.

Dimensión cognitiva	Categorías Posibles de Análisis
<p>-En el camino pensaba que a los de lingüística textual no les he dado las lecturas de superestructuras de Van Dijk creo que deben saber eso</p> <p>- manejar esta información es fundamental para comprender los lineamientos de estructuralismo</p>	Contenidos
<p>-Parto de la idea que debo saber todo</p> <p>- Tener el conocimiento claro</p>	Criterios básicos de selección de conocimientos
<p>-ellos tienen que retomar la lectura y construir</p> <p>- prefiero que lean y comprendan antes de exponer esto será en provecho del curso por la calidad de los contenidos...</p>	Lecturas
<p>-no doy mucho espacio y opciones con el taller</p> <p>-Pienso que si el taller sale exitoso lo aplicaré en otros cursos repasan lo que hemos visto</p>	Taller
<p>-soy muy ilustrativo, tengo ejemplos paradigmáticos...</p>	Cátedra
<p>-creo que el aprendizaje sobre la marcha es más efectivo ya que es un interés del momento. ...</p>	Aprendizaje sobre la marcha
<p>-La exposición fue preparada, los estudiantes fueron claros, la información fue pertinente yo iba aportando ellos estaban abiertos a las aclaraciones y críticas, estaban atentos e interesados al final , que aprovechen el tiempo, el espacio, los recursos para la actividad y los procesos de investigación (cognitivo)</p>	Exposiciones

-Di instrucciones, trate de ser claro...evalué personalmente y luego por grupo y... debo regularme...	Investigaciones extraclase
-supuestamente deberían hacer esquemas también me pregunto si estarán charlando o trabajando o que no van a aprovechar	Esquemas y protocolos
-hablo mucho...- me doy cuenta de que yo tiendo a "protagonizar"...	Papel del docente
-tal vez por exceso de trabajo los iba a cortar para que expongan	Exceso de contenido
-al final pienso en Paola Toro, ya que parece distraída entonces planteo preguntarle o idear una forma de controlar sus conocimientos...	Evaluación
si ,me interesa profundizar en didáctica (de parte de estudiantes)	Didáctica
entonces pienso, si no lo terminan en clase lo hagan después, eso implica que entienden la relación con esta actividad...	Interactividades
pero he pensado el asunto previamente y voy puliéndolo en los diferentes semestres esta actividad es nueva y se probará en su desarrollo y provecho...	Preparación

CUADRO 5: Categorías posibles de análisis en la dimensión cognitiva

Rejilla de análisis: Después de tener una serie de posibles categorías de análisis realicé diferentes rejillas de análisis, que fui depurando en la medida en que respondían de manera más ajustada a mis intereses. Las categorías fundamentales seleccionadas fueron: contenidos, preparación, esquemas y protocolos, y evaluación.

Categorías de análisis				
Dimensiones	Contenidos	Preparación	Esquemas y Protocolos	Evaluación
Cognitiva				
Afectiva				
Conativa				

CUADRO 6: Rejilla de análisis

La manera de ingresar los datos la rejilla consistió en pegar cada una de las frases seleccionadas del diario de campo que correspondiera a cada casilla:

VARIABLES	DIMENSIÓN CONATIVA
Contenidos	Estaba planeando que revisáramos un texto acerca del uso del diccionario en el aula
Preparación	...por eso seleccionó la lectura exacta y previa para la exposición. -Busqué en mi casa un esquema para describir la lectura sobre discurso de Van Dijk, ... reparto en grupos la lectura
Esquemas y Protocolos	-Ellos iban exponiendo partes de un texto que se repartieron previamente... -Me senté a ver 5 grupos en la manera como se distribuían, después las dinámicas, otros leen, otros charlan de cosas personales, en otros miran internet...

Evaluación	-Ellos iban exponiendo partes de un texto que se repartieron previamente...a medida que avanzaban en el tema yo llamaba a un estudiante al azar y le preguntaba (control) acerca de la que acabábamos de hacer... lo que dijeron sus compañeros...
Contenidos	Estaba planeando que revisáramos un texto acerca del uso del diccionario en el aula
Preparación	...por eso seleccionó la lectura exacta y previa para la exposición.
Esquemas y Protocolos	<p>-Busqué en mi casa un esquema para describir la lectura sobre discurso de Van Dijk, ... reparto en grupos la lectura</p> <p>-Ellos iban exponiendo partes de un texto que se repartieron previamente...</p> <p>-Me senté a ver 5 grupos en la manera como se distribuían, después las dinámicas, otros leen, otros charlan de cosas personales, en otros miran internet...</p>
Evaluación	-Ellos iban exponiendo partes de un texto que se repartieron previamente...a medida que avanzaban en el tema yo llamaba a un estudiante al azar y le preguntaba (control) acerca de la que acabábamos de hacer... lo que dijeron sus compañeros...

CUADRO 7: Ejemplo de ingreso de datos en Rejilla de análisis

Metodología de análisis: Después de tener clasificada toda la información en categorías y dimensiones, procedí a identificar mis diferentes actitudes, luego las describí y ejemplifiqué cada una.

Análisis

Contenidos

Contenidos: Cognitivo

- Hay unos contenidos pensados y seleccionados previamente por mí, a partir de clases que he recibido, lecturas que he hecho, trabajos e investigaciones que he realizado, otras clases que he dictado.

“En el camino pensaba que a los de lingüística textual no les he dado las lecturas de superestructuras de Van Dijk, eso me preocupa creo que deben saber eso y pienso como introducirlo...” (N2).

- Busco que de las lecturas se identifiquen elementos nuevos respecto a lo visto anteriormente en la clase o en otras clases de lingüística que yo mismo he dado.

“Fredy lee y otros, veo que lo que dice no tiene los elementos novedosos del texto” (N6).

- El tamaño del texto es importante, si es muy largo los estudiantes no podrán leerlo, ya sea antes de la clase o en la clase misma, por tanto es importante buscar textos que contengan la información necesaria y que tengan la extensión propicia para ser leída dentro de las limitaciones de tiempo de los estudiantes.

“Estaba planeando que revisáramos un texto acerca del uso del diccionario en el aula...pero no, cómo íbamos a trabajarlo, es un texto largo, ni se podía leer en una clase...” (N21).

- Me es fundamental que se sigan unas pautas para seleccionar los contenidos, esto permite que se agilice el proceso de comprensión, relación, aplicación

y análisis de situaciones del lenguaje reales a partir de la teoría lingüística.

“...ideé una clase para seleccionar contenidos y hacer una actividad académica de 15 min.,... dicté las pautas (bien delimitadas...)...” (N21).

- Me es fundamental manejar los contenidos lingüísticos, tanto en su globalidad como en su especificidad, sus unidades, sus relaciones, sus funcionamientos, sus sistemas, sus relaciones disciplinares internas, las relaciones interdisciplinares internas y con otras disciplinas, sus tendencias transdisciplinares, sus aplicaciones a la realidad. Esto me permite identificar el sistema lingüístico como una manera de explicar, comprender y ver la realidad, por lo menos el lenguaje humano en sus múltiples manifestaciones. En la medida en que yo maneje todo este conocimiento, podré exponerlo, explicarlo y analizarlo con los estudiantes.

“Tener el conocimiento claro me da mucha tranquilidad para poder explicar, me da seguridad.” (N2).

- Los conocimientos lingüísticos implican una aplicación a la realidad, para comprenderla, para interpretarla, para analizarla, para verla, para generar actitudes ante ella.
- Una aplicación fundamental de la lingüística es la didáctica. Teniendo en cuenta que los estudiantes de la FUM en el programa de licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana serán docentes es fundamental que inicien desde el aula procesos de reflexión y de preparación para que los contenidos lingüísticos vistos en el aula puedan ser enseñados a poblaciones con perfiles diferentes a ellos mismos. Es decir, la didáctica del aula es dirigida a un perfil de universitarios, mientras que el perfil para el que ellos deben preparar las clases es diferente. En muchas ocasiones pretenden enseñarles a los ni-

ños de colegios de la misma manera en que se les enseñó a ellos, utilizando los mismos materiales, las mismas preguntas, el mismo orden.

“les anuncio trabajo para siguientes clases, diccionario... y una actividad didáctica tengo intereses en todos los cursos en avanzar en conciencia didáctica y actitud... sí me interesa profundizar en didáctica (de parte de estudiantes) y la importancia y procesos desarrollados por los estudiantes.» (N18).

- Me interesa que asista la mayoría de los estudiantes a clase y que lleguen al momento de iniciar la clase, puesto que esto permite desarrollar el proceso de manera continua. De lo contrario yo retomo la explicación, contextualizo, y en muchas ocasiones desarrollo aspectos puntuales. En consecuencia, la impuntualidad de los estudiantes obliga a que yo repita explicaciones innecesariamente.

“...no me gusta que lleguen tarde, ya que el grupo es más pequeño...además se pierden de parte de la explicación.” (N19).

Contenidos: afectivo

- No manejar la información me tensiona, creo que los estudiantes me van a juzgar, no van a confiar en mí, no me van a respetar, van a creer que los engaño, no me van a tener afecto.

“prefiero repasar, reforzar o volar a cosas que debería saber...soy sensible a actitudes y miradas...como la incomodidad de Nancy o la del cansancio del bloque...Otros se ven a gusto... con afecto...” (N6).

- No manejar la información implica que debo dedicar tiempo para investigar, corroborar, averiguar. Pero no tengo tiempo para ello, por tanto me tensiono, en tanto no podré responder con suficiencia a

las necesidades de conocimientos de los estudiantes.

"...creo que yo debería saber más del tema...me molesta no manejarlos, saberlos de memoria, les digo que les explicare eso la siguiente semana, pero me pesa porque eso implicaría más trabajo..." (N20).

- La relación con cada grupo es diferente, con algunos siento mucho ánimo y energía, con otros siento cansancio, creo que no prestan atención, que no se apasionan con la materia, con los conocimientos de la lingüística. Como consecuencia no manejan todos los conocimientos, o no preparan con suficiencia, esto implica que no han seguido un proceso de aprendizaje continuo y sistemático. De tal manera que me tensiono al explicarles, no tanto por la explicación misma, sino porque no han avanzado con interés y trabajo en el proceso propuesto.

"les hablo desde atrás...y creo que no están poniendo atención... que no van a exponer con detalle o interés...Me tensiono con ayudar a comprender..." (N15).

Contenidos: conativo

- Mientras maneje el tema estoy seguro, y si los estudiantes son participativos, responsables atentos y tienen interés, entonces explico con tranquilidad, ánimo y amabilidad.

"Jhonatan me pregunta a partir de la lectura de DBL la relación entre competencia/actuación, lenguaje/habla y lo hago (explico) tranquilo, tono de voz amable, seguridad... (porque manejo el tema)" (N2).

- Prefiero que los contenidos sean desarrollados, tratados, profundizados en la clase, con esto yo puedo saber en qué punto del proceso se encuentran, qué debemos enfatizar, profundizar, complementar. Así despliego estrategias para que en el aula veamos lo

fundamental y lo mínimo. En tal sentido no soy dado a que los estudiantes entreguen trabajos adicionales, sobre todo si no han participado en el proceso dentro del aula.

“Rocío no fue y me entregó el trabajo, pero yo prefiero que asistan a clase les doy ejemplos o explico cómo era importante el proceso retórico lógico filosófico de los silogismos para el desarrollo cognitivo en la escolástica...aunque no profundizo en ello...” (N11).

- Tengo claridad de los contenidos que debemos ver, esto porque yo mismo planteé el programa, realicé el syllabus e identifico la globalidad del proceso y de los conocimientos que deben manejar los estudiantes, tanto en lo específico, como en lo global. Además, cuando conozco los materiales y los he aplicado y modificado en varios cursos, puedo determinar los contenidos más importantes de estos para las clases.

“al llegar 7:20 pm veo que no alcanzan a ver toda la película y adelanto hasta el momento del juicio que es el más importante...” (N23).

- En la selección de contenidos para las clases articulo varias cosas, materiales que elaboré hace años, conocimiento de los autores más representativos y aptos para ser leídos por los estudiantes, en tanto sean claros, sencillos, comprensibles, concretos, de calidad. Contando con esto, siempre busco hacer relaciones entre estos contenidos y los apuntes, notas y participaciones de los estudiantes.

“Hoy trabajé a partir de un cuadro que tengo desde hace años en un papel...coteje luego con apuntes de los estudiantes sobre Neyla Pardo” (N11).

- Ejemplifico para que se hagan relaciones entre la teoría y la realidad. Mi estilo de ejemplificación en

muchas ocasiones es provocador, en la medida en que estímulo el doble sentido, la ironía, el sarcasmo. Con esto los estudiantes, no todos, están atentos a los juegos del lenguaje en donde se relaciona la teoría con la realidad y con sus intereses cotidianos.

"...trato de darles ejemplos sobre la vida cotidiana... les hago ejemplos provocadores, ilustro, refuerzo, preguntó...al final los pongo a que den 5 ejemplos por cada tipología..." (N19).

"... lo corrijo de manera "picara" y se ríen, les argumento de deben ser conscientes de su producción..." (N23).

- Usualmente aprovecho la exposición de los estudiantes como un medio para explicar, para aclarar, para desarrollar los contenidos que ellos proponen. Esto es muy cómodo para mí, ya que ellos explican lo fundamental y yo parto de allí para la profundización.

"La exposición fue preparada, los estudiantes fueron claros, la información fue pertinente yo iba aportando ellos estaban abiertos a las aclaraciones y críticas" (N9).

"Interrumpo y explico: signo, código, sistema, lingüística, semiótica...explico varias veces, soy reiterativo, reenfoco en los textos de la exposición..." (N17).

- En cada actividad en el aula partimos de contenidos que hemos acordado con los estudiantes. Así en las exposiciones y he revisado previamente los contenidos que trabajarán, con lo cual voy aclarando los puntos que lo requieren.

"Jhonathan expone con Nataly y corto el fluir de la exposición en algunas partes...él no puede o no encuentra unos fonemas y yo voy y se los indico" (N20).

- En fundamental que cada concepto que explican los estudiantes tenga ejemplos, para que sea comprensible para sus compañeros. Además, construir ejemplos permite a los estudiantes corroborar la comprensión de los contenidos.

"...los temas que no tienen ejemplo no los dejo exponer..." (N20).

- Aprovecho el uso que los estudiantes hacen del lenguaje para explicar teóricamente fenómenos lingüísticos. Esto relaciona su realidad, su experiencia real, con la teoría, lo cual puede ser de mayor interés que partir de lo abstracto para desarrollar la teoría.

"...les estoy corrigiendo pronunciación de oclusivas y sibilantes p.e. [sekso] [sepso] [eksistencia] [epsistencia]..." (N23).

- Constantemente estoy pensando qué textos de los que conozco, tienen contenidos pertinentes para desarrollar en el aula con los estudiantes.

"Estaba planeando que revisáramos un texto acerca del uso del diccionario en el aula..." (N21).

Protocolos

Protocolos: cognitivo

- Es fundamental que los estudiantes sigan unos protocolos establecidos, para que se pueda avanzar los procesos de conocimiento, de aplicación, de comprensión de análisis de relaciones entre teoría y praxis.
- Preguntar después de que un estudiante ha expuesto permite que los estudiantes estén atentos a las participaciones de los demás.

"Ellos iban exponiendo partes de un texto que se repartieron previamente...a medida que avanzaban

en el tema yo llamaba a un estudiante al azar y le preguntaba (control) acerca de la que acabábamos de hacer...lo que dijeron sus compañeros...creo que esta dinámica lleva a que estén más atentos..." (N12).

- Hay que dar instrucciones claras, sistemáticas y coherentes, con el fin de que los estudiantes desarrollen sus actividades de manera apropiada. Las instrucciones no claras son motivo de distracciones, de confusiones, de dilaciones que generalmente implican que no se desarrolle la actividad con la eficacia, claridad y puntualidad planeadas. Ante esto mi disposición es mejorar constantemente la actividad y el sistema de instrucciones para que se lleve a cabo exitosamente.

"Tal vez tengo inseguridades de sus procesos...y quiero guiarlos sin posibilidad de pérdida..." (N2).

- Cuando las instrucciones iniciales son claras los estudiantes no se distraen en la comprensión de estas, sino que avanzan y desarrollan procesos cognitivos de comprensión y análisis.

"...y veo que no tengo que estar dando instrucciones a cada hora..." (N21).

- Es fundamental tanto para la formación de los estudiantes, como para el desarrollo cotidiano de las actividades académicas, buscar que los estudiantes sean sistemáticos. La sistematicidad es la articulación entre presentación del tema, manejo de contenidos, claridad, ejemplificación, elaboración de materiales estéticos, éticos, pertinentes, ilustrativos. Todo en un orden de aparición coherente y cohesivo, en donde la base es el desarrollo de un tema ligado a un programa.

"veo que sí han hecho su trabajo sistemático..." (N1).

“...las instrucciones sean claras y comprendidas, que aprovechen el tiempo, el espacio, los recursos para la actividad y los procesos de investigación (cognitivo)... que logren hacer la estructura de manera apropiada...” (N10).

“La exposición fue preparada, los estudiantes fueron claros, la información fue pertinente...” (N9).

- Generalmente cuando los estudiantes no siguen las instrucciones para diseñar las actividades didácticas que trabajan: exposiciones, talleres, socializaciones, el resultado no es de calidad y no se aprovechan los recursos, en consecuencia no se avanza satisfactoriamente en el desarrollo de conocimientos, ni en su comprensión.

“...me molesta que no hayan preparado diapositivas, además parecía improvisada la actividad...didáctica, sin compromiso ni método para hacerla... una lotería...me importa que sigan el protocolo...por eso seleccionó la lectura exacta y previa para la exposición.” (N13).

“Nesly expuso sin seguir la guía...eso implica que perdió información exacta y valiosa que es fundamental para sus compañeros...” (N13).

- El quórum es fundamental para que la actividad lleve su curso pedagógico esperado.

“...me molestó que sólo había cuatro estudiantes... ya que el grupo es más pequeño...además se pierden de parte de la explicación.” (N19).

- El seguimiento de los protocolos, la sistematicidad en muchos casos son fruto de la formación que se desarrolla en el aula. De tal manera que hay grupos que tienen tal sistematicidad, puntualidad, disciplina, seriedad porque han crecido en estos durante varios semestres.

"...identifico que este grupo sigue las normas y protocolo porque han sido formados de manera estricta desde antes..." (N18).

Preparación: cognitivo

- La preparación de las clases tiene varios niveles, en inicio el macro que está ligado a la estructura curricular de la carrera, por otro lado está el desarrollo de los syllabus en cada clase.
- Constantemente pienso en los contenidos y las actividades que desarrollaré con los estudiantes. Tal preparación la hago en las mismas clases, en otras clases, en la calle, en mi casa entre otros, esto no está determinado por lugares o tiempos delimitados.

"creo que deben saber eso y pienso como introducirlo..." (N2).

"...Pienso que si el taller sale exitoso lo aplicaré en otros cursos...siento que repasan lo que hemos visto..."

- Un interés fundamental que tengo es que los estudiantes se encarguen de los contenidos básicos. Yo me encargo de guiarlos en la preparación.

"Siempre me preocupo porque ellos preparen y participen en la siguiente clase con más tiempo y temas que yo..." (N8).

- Continuamente busco que preparen, les recuerdo cronogramas y protocolos, para que no se olviden, para que no incumplan.

"... les doy instrucciones, les indico de otras clases, les recuerdo actividades posteriores (la exposición) y efectivamente no recuerdan lo que hay que hacer" (N14).

Protocolos: afectivo

- Me tensiono e incomodo cuando no tengo contenidos o actividades delimitadas en una clase, o cuando los estudiantes no están trabajando cómo se espera, ya que esto incide en el comportamiento de sus compañeros.

"...me alivia que expongan la próxima semana." (N6).

- Relaciono el seguimiento de protocolos con la armonía, el buen ambiente y el fluir de las actividades. Lo contrario me tensiona y preocupa.

"...al verlos me tranquilizo, primero porque los veo felices, tranquilos integrados..." (N21).

"cómo íbamos a trabajarlo, es un texto largo, ni se podía leer en una clase...luego estaba tensionado" (N21).

- He notado que no confío lo suficiente en la autonomía, en los procesos, en la actitud de los estudiantes. Por tal razón doy un papel de suma importancia al seguimiento de protocolos.

"...no confío en que logren hacer la estructura de manera apropiada..." (N10).

- Sin embargo hay ocasiones en las que me sorprende porque los estudiantes desarrollan las actividades de manera apropiada.

"en ese momento me siento conectado con ellos y confiando en sus capacidades... afín en los intereses...esperanzado...y veo que no tengo que estar dando instrucciones a cada hora...me doy cuenta yo temo, que no confío en su despliegue hoy no sentí eso" (N21).

- Mi falta de confianza en el proceso de los estudiantes y mi temor a no tener dominio de los diferentes factores y variables de las clases me lleva a estar intranquilo cuando los estudiantes hacen trabajo grupal al interior del aula.

"...me desespera un poco el silencio o el ritmo al que vayan...no quiero presionarlos mirándolos..." (N2).

- Me incomoda salir de los límites de los horarios y espacios que me son asignados, una razón fundamental es que puedo violar los espacios y tiempos de otros profesores, grupos o personas de la institución.

"...terminamos a las 8:00 p.m., no me gusta terminar tan tarde y que otro profesor llegue en ese momento." (N22).

- De igual manera, me incomoda que los otros profesores se pasen de los horarios y ocupen el espacio que me corresponde, ya que esto detiene el desarrollo de la clase.

"Tengo que esperar varios minutos porque Antonio se demora en la asesoría a grupos de investigación lo hago por comprensión, luego me paro frente a la puerta al iniciar la clase lo siento algo acosador..." (N6).

- También me incomoda la impuntualidad de los estudiantes, en algunas ocasiones, sobre todo cuando los grupos son pequeños.

"...me parece que tienen buena disposición...pero no me gusta que lleguen tarde." (N19).

- Además del seguimiento de los protocolos, me tranquiliza cuando los estudiantes están abiertos a comentarios, aclaraciones y críticas de mi parte.

"Ellos estaban abiertos a las aclaraciones y críticas, (creo que eso me lleva a estar más tranquilo)" (N9).

- Me avergüenzo en las ocasiones en que los estudiantes han preparado bien sus participaciones y yo no los dejo terminar en una clase su trabajo, porque gasto mucho tiempo desarrollando los contenidos.

"...me apena que no terminaron la exposición los estudiantes porque yo ocupé mucho tiempo explicando..." (N17).

Preparación: afectivo

- En la medida en que los estudiantes preparen y se responsabilicen mayor cantidad de actividades y de mayor calidad, yo tengo que preparar menos. Esto me produce tensión o tranquilidad según sea el caso.

"...temo que no va a alcanzar el tema, para la clase,..."(N15).

"...espero el momento en el que yo no tenga que exponer más, sino que lo hagan ellos..." (N14).

- Hay actividades puntuales y estrategias que al ser realizadas aseguran un alto porcentaje del desarrollo del proceso en la clase. No realizar tales actividades implica generalmente que no hubo suficiente preparación, de tal manera que las actividades son deficientes. Esto me tensiona y molesta porque lo atribuyo a irresponsabilidad de los estudiantes.

"...me molesta que no hayan preparado diapositivas..." (N13).

Protocolos: conativo

- Aunque mi interés es que lo fundamental se desarrolle en clase, por las características de los estudiantes de la Monserrate en la jornada nocturna que no tienen tiempo para leer o preparar actividades porque trabajan todo el día y muchos tienen además pa-

dres, hijos o cónyuges que requieren de su atención y cuidado, en ocasiones no se logran desarrollar las actividades en su totalidad. En tales casos reacomodo el procedimiento, permitiendo que lo hagan en casa, o ubicando espacio en otra clase.

"...pero de inmediato pienso en darles más tiempo (otra clase..) pensando que no tengan tiempo... pero creo que deben sacarlo..." (N14).

- Pienso constantemente en las actividades que desarrollaremos en el aula

"Busqué en mi casa un esquema para describir la lectura sobre discurso de Van Dijk..." (N3).

- Estoy atento a las dinámicas de los estudiantes cuando trabajan en grupo.

"Me senté a ver 5 grupos en la manera como se distribuían, después las dinámicas, otros leen, otros charlan de cosas personales, en otros miran internet..." (N21).

- En varias ocasiones abarco más actividades y contenidos de lo que podemos desarrollar en una clase.

"Primero pido muchas cosas; campos semánticos, palabras, variantes y luego voy pidiendo menos" (N10).

- Tengo una disposición a ser fuerte y dar énfasis a los contenidos y protocolos que considero más importantes.

"Soy fuerte y enfático, los pasé a casi todos..." (N11).

"...puse MAPA en todo el tablero y decidí que cada uno hiciera el mapa..." (N17).

Preparación: conativo

- En la medida en que conozca bien los contenidos puedo seleccionar con agilidad y maestría las lecturas más apropiadas para la clase.

"...por eso seleccionó la lectura exacta y previa para la exposición." (N13).

- En ocasiones conozco las lecturas, las dinámicas que realizaremos en las clases, pero el cansancio me lleva a inventar una actividad en la clase misma.

"... En Ling. Estructural estoy muy, muy cansado entonces busco desembarazarme y les pongo un taller...13 preguntas..." (N2).

- Repaso, aclaro y retomo constantemente las actividades que se desarrollarán en otras clases.

"(Vemos una película)...con el fin de preparar la siguiente actividad en un juicio". (N20).

- Trato de preparar, tanto personalmente, como con los estudiantes, actividades diferentes, tales como talleres, exposiciones y discusiones.

"...les anuncio trabajo para siguientes clases, diccionario... y una actividad didáctica..."

Evaluación

Evaluación: cognitivo

- Las ideas principales acerca de evaluación, curiosamente aparecen en su mayoría en la nota número nueve de mi diario de campo (ver cuadro 8).
- Lo que evaluó o considero importante en las actividades de los estudiantes es: preparación, claridad, pertinencia, apertura a las aclaraciones, críticas y refuerzos, interés en los contenidos y actividades,

evidenciada tanto en el cumplimiento, como en la participación y en la generación de inquietudes y preguntas propias.

Nota Número	9
Fecha	Marzo 7 de 2011
Día	Lunes
Hora	20:05 - 21:50
Lugar	Fundación Universitaria Monserrate.
Clase	Oralidad y Escritura
Temática	Política y lenguaje
Estrategia	Exposición grupal por parte de los estudiantes
Nota	<p><i>La exposición fue preparada, los estudiantes fueron claros, la información fue pertinente yo iba aportando ellos estaban abiertos a las aclaraciones y críticas, (creo que eso me lleva a estar más tranquilo-poder) los estudiantes preguntaban acerca de los temas, estaban atentos e interesados al final hubo un ejercicio de aplicación... al final sentí bien con el grupo, me levantó el ánimo...los llamé y les pregunté la nota...después me seguían preguntando cosas.</i></p>

Cuadro 8: Nota 9 del diario de campo.

- Cuando los estudiantes no cumplen o no demuestran interés, pienso en construir pruebas para determinar sus conocimientos. Ya que considero que todos los estudiantes deben manejar contenidos mínimos y saber en qué nivel está es mi responsabilidad.

"...al final pienso en Paola Toro, ya que parece distraída entonces planteo preguntarle o idear una forma de controlar sus conocimientos" (N8)

"... comprendan (Paola Toro, Jennifer Rátiva, Shirley...) quiero hacer una especie de evaluación especial" (N13)

- La pregunta en la clase, después de la explicación o la participación de algún compañero, es un mecanismo de seguimiento del proceso y de generación de dinámicas para que los estudiantes estén atentos.

“a medida que avanzaban en el tema yo llamaba a un estudiante al azar y le preguntaba (control) acerca de la que acabábamos de hacer...lo que dijeron sus compañeros...creo que esta dinámica lleva a que estén más atentos, aunque creo que a algunos no les gusta” (N12).

- Una dinámica de evaluación de lo que hago implica una pregunta constante por determinar qué puedo mejorar, cómo puedo cualificar las actividades semestre a semestre, qué contenidos y lecturas son los más apropiados, cuáles esquemas permitirán que haya mayor aprendizaje y de manera más sencilla.

“me pregunto por lo que falta por mejorar” (N12).

“voy con la idea de que es soy vago al no haber escrito y evaluado el impacto...pero he pensado el asunto previamente y voy puliéndolo en los diferentes semestres esta actividad es nueva y se probará en su desarrollo y provechoso...eso depende de ellos...me sorprende que con un toque inicial, una invitación ellos sueltan, vayan...” (N21).

Evaluación: afectivo

- Me preocupo todo el tiempo porque los estudiantes comprendan

“Me está preocupando que los estudiantes comprendan” (N13).

- Cuando hay comprensión me siento satisfecho y esta es una medida para evaluar el éxito de la clase.

“Al salir de clase me sentí muy satisfecho, ya que comprenden y avanzamos...” (N12).

- Me da mucha satisfacción cuando hay interés, trabajo, discusión por parte de los estudiantes, porque siento que aprovechan los medios, los recursos y los contenidos.

“...eso me lleva a confiar más en los talleres en los trabajos así...me encanta verlos discutir acerca de los temas, me maravilla como un texto surgen tantas posibilidades e interpretaciones, uno ve unas cosas otros otra y le sacan provecho...” (N21).

- Cuando los estudiantes no siguen los protocolos o no preparan yo me enojo y me ofusco, soy irónico y enfático en la instrucción.

“...al preguntar lo hacía con ofuscación, un tanto de recriminación y regaño...” (N16).

Evaluación: conativo

- Todo el tiempo hago seguimiento y estímulo la atención de la clase por medio de preguntas, que hago al azar, sin un orden aparente, aunque tengo conciencia de quién presta atención, quién está distraído, quien ha seguido el proceso y desde estos criterios selecciono a quién voy a preguntar. Ya sea para ponerlo en evidencia, para reforzar lo visto, para incitar a que preste atención.

“...a medida que avanzaban en el tema yo llamaba a un estudiante al azar y le preguntaba (control) acerca de la que acabábamos de hacer... lo que dijeron sus compañeros...” (N12).

- Tengo conciencia de los procesos y de la secuencia de conocimientos que hemos visto. Teniendo en cuenta estos factores hago preguntas secuenciales con el fin de reforzar, retomar, re explicar.

"...la semana pasada hicieron un taller empiezo a preguntar cada punto..." (N8).

- Cuando los estudiantes no cumplen con los acuerdos les llamo la atención delante de todos sus compañeros, con el fin de reforzar las instrucciones y de evidenciar el error para que se evite.

"les llamé la atención delante de todos fui imperativo y le di énfasis a la falta de atención a instrucciones..." (N5).

- Cuando los estudiantes cumplen con los acuerdos les llamo la atención delante de todos sus compañeros, con el fin de reforzar las instrucciones y de evidenciar el éxito, para que se tome como modelo. Además de que así busco animar a quienes cumplen y se destacan.

"evidencié que Maryuri había hecho el trabajo... ..felicité a Paola y Etna por su excelente trabajo, Maryuri hizo unas excelentes definiciones..." (N5).

- Cuando detecto una falencia en las actividades o una falta de cumplimiento, además de reforzar el seguimiento de esquemas y protocolos, busco soluciones a los diferentes estudiantes y grupos, dependiendo de sus posibilidades y capacidades.

"...luego otras niñas no tenían las definiciones les di opciones para que los terminaran tomando una- la mejor de los diccionarios...a otras les dije que hicieran las definiciones... En conclusión a cada grupo le di o pedí algo diferente..." (N5).

- En ocasiones uso herramientas de evaluación como una manera de control y de castigo, en la medida en que les pongo trabajo más pesado y complejo de lo que habíamos acordado previamente.

"...como consecuencia deje una lista para que anotaran hora de llegada y unas preguntas de con-

trol acerca de lo visto...Creo que pondré a los que no vinieron a hacer el acta y un análisis" (N22).

- No me gusta asignar notas, por tanto doy unos criterios: puntualidad, asistencia, lectura, preguntas, avances, profundización, para que los estudiantes den su propia nota.

"...los llamé y les -pregunté por la nota según criterios: puntualidad, asistencia, lectura, preguntas, avances, profundización." (N14).

- A medida que tomo conciencia y certifico que una actividad es provechosa para el proceso académico trato de decírselo a los estudiantes para que ellos a su vez tomen conciencia, valoren y aprovechen las actividades.

"...les indico por qué es importante hacer el taller..." (N18).

- Me intereso porque los estudiantes hagan actividades didácticas y que proyecten hacer actividades didácticas pertinentes para la población con la que trabajen.

"...Les hablé del auditorio, del objetivo de los recursos del conocimiento y de la puesta en escena...les pregunté si la exposición había sido didáctica, dijeron que no..." (N16).

Conclusiones

El ejercicio investigativo que he realizado me permite conocerme mejor en mi labor como docente, me muestra de manera detallada los aspectos fundamentales y más importantes para mí en mi práctica pedagógica. En inicio, los resultados de la investigación me llevan a tomar conciencia de mi situación actual como docente universitario. Veo la gran importancia que le doy al conocimiento, al seguimiento de protocolos y esquemas, identifico un siste-

ma y unas pautas de preparación de mis clases, al igual que la fuerza que doy para que los estudiantes también lo hagan. Me sorprende de la ruta que he identificado en mi manera de evaluar.

Considero que este ejercicio investigativo es apenas una primera fase del camino de cualificación, autocomprensión, reflexión y sobretodo mejoramiento de mis prácticas educativas. Siento que apenas he realizado una descripción fundamentada, ejemplificada y analítica. Pero me siento invitado a releer, a explorar en lo consignado y a armar rutas más analíticas que a su vez me sirvan para reorientar mi acción pedagógica.

Desde el punto de vista metodológico, considero que he seguido una ruta de manera rigurosa, con el fin de que las clasificaciones y análisis fueran sistemáticos y con respaldo evidenciable en la experiencia. He querido describir de manera clara tal ruta para que los docentes que tengan acceso a este texto puedan identificar el paso a paso de este trabajo investigativo y así criticarlo, aplicarlo o explicarlo, entre otros usos posibles.

En cuanto a los referentes teóricos, haber elegido las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa fue una consecuencia de mi interés por conocerme, comprenderme y mejorarme como docente, ya que considero que todas nuestras acciones tienen componentes afectivos y mentales de los cuales no siempre somos conscientes.

Referencias

Aguilar Nery, Jesús. (2003). Aproximación a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente. Sonora: Revista Región y sociedad vol XV, No 26.

Fishman, Agheysi (1970). Language attitude studies: a brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*. Mayo p.137-57.

Kemmis Stephen & McTaggart, Robin. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

López, María Gertrudis. (2006). *Actitudes de profesores de la Universidad Central de Venezuela hacia la educación a distancia basada en tecnologías*. Caracas: Revista de Pedagogía v.27 n.80 oct.

Sola Fernández, Miguel. (1999). *El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional*. En *Desarrollo profesional del docente política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Susana de Souza Barros & Marcos F. Elia. (1999). *Las actitudes de los profesores: cómo influyen en la realidad de la clase*. Brasil: Universidad Federal de Río de Janeiro.

Torino de Morales, Marta (2008). *Creencias y actitudes lingüísticas en dos comunidades de habla de la provincia de Salta*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

http://icar.univ-lyon2.fr/equipe2/coast/ressources/ICPE/espagnol/PartD/ICPE_D2.pdf