

LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO DE LOS MAESTROS EN CONTEXTOS URBANOS: UN ESTUDIO DE CASO EN ESCUELAS PRIMARIAS DE GUATEMALA

by/por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

Artiles, Alfredo J. (aartiles@ucla.edu)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

Research on teacher thought processes is alarmingly scarce in the developing world. This case study addressed this important need by assessing the cognitions of three experienced and three novice teachers in urban elementary schools in Guatemala City. The case study aimed to discern (a) differences in the cognitions of these groups of teachers, (b) the link between teacher cognitions and teacher instructional practices, and (c) the impact of thinking and teaching variables in student engagement rates. Teacher attributions for student failure, teacher interactive thinking, teacher instructional practices, and student engagement were assessed. Although distinct patterns of teacher thinking were identified in these two groups of teachers, differences in their teaching styles and student outcomes were not identified until these data were analyzed in the contexts in which the cognitive variables were collected. Arguments related to the stages of teacher professional development and to the urban school contexts are used to discuss the findings and their implications.

Keywords

Teachers; cognition; thinking; professional development

Resumen

La investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor es alarmantemente escasa en el mundo desarrollado. Este estudio de caso aborda esta importante necesidad evaluando las cogniciones de tres profesores con experiencia y otros tres novatos en colegios urbanos de Primaria en la ciudad de Guatemala. Este estudio de caso pretendió discernir (a) las diferencias en las cogniciones de estos grupos de profesores, (b) el vínculo entre las cogniciones del profesor y sus prácticas instruccionales, y (c) el impacto del pensamiento y las variables de profesor sobre los niveles de implicación de los alumnos. Fueron evaluadas las atribuciones del profesor sobre el fracaso de los alumnos, el pensamiento interactivo del profesor, las prácticas instruccionales de los docentes y la implicación de los alumnos. Aunque distintos patrones de pensamiento del profesor fueron identificados en estos dos grupos de profesores, las diferencias en sus estilos de enseñanza y los resultados de los alumnos no fueron identificadas hasta que estos datos fueron analizados en los contextos en los que las variables cognitivas fueron registradas. Los argumentos relacionados con las fases del desarrollo profesional del profesorado y con los contextos de escuelas urbanas son empleados para discutir las recomendaciones y sus implicaciones.

Descriptores

Profesores; cognición; pensamientos; desarrollo profesional

1. Justificación y propósito del estudio

El propósito de este estudio es ofrecer evidencia sobre el rol de los pensamientos de los maestros en los procesos de instrucción y

aprendizaje en escuelas urbanas. La atención al contexto es un aspecto importante de este trabajo porque ha sido descuidado en el estudio del pensamiento de los maestros (Artiles, 1996) y

en los estudios sobre los procesos de enseñanza en países en vías de desarrollo (Avalos, 1991; Fuller & Clarke, 1994). Además, este estudio está basado en una metodología cualitativa--la cual no ha sido utilizada en investigaciones sobre procesos de enseñanza en países en vías de desarrollo (Artiles, 1992). Antes de describir los métodos de esta investigación, se presenta a continuación la justificación del estudio.

1.1. Justificación del Estudio

El Pensamiento de los Maestros en los Países Desarrollados: Una Reseña

Una cantidad substancial de estudios sobre la enseñanza en los países del mundo desarrollado está basada sobre un modelo cognitivo. En este modelo, el análisis de los procesos de pensamiento de los maestros juega un papel central. Esta línea de investigación está basada sobre la premisa de que los pensamientos de los docentes están vinculados a sus conductas, y, por ende, a la organización de la instrucción y del aprendizaje de los alumnos (Artiles, Mostert, & Tankersley, 1994; Clark & Peterson, 1986; Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991). Por ejemplo, los investigadores han estudiado los pensamientos interactivos y las atribuciones de los maestros (Borko, Livingston, & Shavelson, 1990). Además, algunas investigaciones han estado basadas sobre una perspectiva evolutiva del trabajo de los maestros y enfocadas en el conocimiento de los maestros experimentados (o expertos) y novatos (Berliner, 1987; Carter, 1990; Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar, & Berliner, 1987). Estudios realizados en esta área sugieren que los procesos de pensamiento de los maestros expertos son más efectivos que los de los novatos (Borko, Bellamy, & Sanders, 1992; Copeland, Birmingham, Demeulle, D'Emilio-Coston, & Natal, 1994). Los investigadores esperan que este tipo de investigación nos permita anticipar las trayectorias evolutivas de los procesos cognoscitivos de los maestros y sus prácticas profesionales.

Dado el creciente interés en el estudio de los pensamientos de los maestros, varios autores han analizado este programa de investigación y han discutido sus limitaciones y sus ventajas teóricas y metodológicas (Fenstermacher, 1994;

Kagan, 1990; Pajares, 1992). Por ejemplo, se ha argumentado que muchas investigaciones han obviado la relación entre los procesos de pensamiento del maestro, su comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes. De la misma manera, muchos estudios han ignorado la influencia que podría tener el contexto de las escuelas (e.g., urbanas vs. suburbanas) en los pensamientos de los maestros. Por otra parte, los investigadores han restringido el enfoque de muchos estudios solamente a un proceso de pensamiento, ignorando así las complejas conexiones que se dan entre los diversos procesos de pensamiento del maestro durante la instrucción (e.g., entre las creencias, las atribuciones, y las decisiones interactivas) (Artiles, 1996). Sin embargo, debemos reconocer que el estudio de los procesos de pensamiento de los educadores "ha ampliado y profundizado nuestro conocimiento sobre la enseñanza en tres campos importantes: El conocimiento sobre la complejidad de la enseñanza, el conocimiento sobre lo que saben los maestros, y el conocimiento de los métodos de investigación y reflexión sobre el pensamiento de los docentes" (Clark & Lampert, 1986).

Investigaciones Sobre la Enseñanza en los Países en Vías de Desarrollo: Una Ausencia de aportaciones de las Investigaciones Sobre los Procesos de Pensamiento de los Maestros

Las investigaciones sobre los procesos de pensamiento de los maestros realizados en países en desarrollo son virtualmente inexistentes. Aunque los investigadores han empezado a evaluar los procesos de enseñanza en esta región del mundo (Avalos, 1985; Fuller, Snyder, Chapman, & Hua, 1991), se necesitan urgentemente estudios basados en un marco cognitivo de la enseñanza que examinen el pensamiento de los maestros desde una perspectiva evolutiva. De hecho, la necesidad de utilizar un marco evolutivo del proceso de pensamiento de los docentes es respaldada por investigaciones previas. Por ejemplo, algunos estudios han demostrado que los años de experiencia del maestro influyen en el rendimiento del alumno y que hay un nivel de experiencia óptimo (i.e., entre 10 y 20 años) en el que se tiene un mayor im-

pacto en el aprendizaje de los alumnos (Avalos, 1985). Más aún, se ha señalado que los docentes novatos (i.e., con menos de cinco años de experiencia) tienen un estilo democrático de enseñar y que tienden a ser más autoritarios a medida que adquieren más experiencia y son socializados a las culturas de las escuelas (Avalos, 1985). Por lo tanto, parecería que los pensamientos del docente no están influenciados únicamente por factores relacionados con el aula (e.g. los recursos materiales, los alumnos) o variables personales (e.g., años de experiencia), sino que también podrían estar afectados por variables contextuales (e.g., ubicación de la escuela) (Artiles, 1996). Desafortunadamente, esta posible interacción de influencias en los pensamientos del docente aún no ha sido estudiada en países en vías de desarrollo.

1.2. Propósito del Estudio de Caso

Este estudio de caso trató de llenar dos limitaciones importantes de la literatura: (a) la falta de atención al contexto de las escuelas y (b) la falta de atención al estudio de varios tipos de procesos de pensamiento de maestros en la misma investigación. Específicamente, se evaluaron los procesos de pensamiento de maestras experimentadas y novatas en el contexto de escuelas primarias urbanas. Las áreas urbanas tienen una importancia crítica en países en vías de desarrollo debido a la enorme centralización de recursos y a la densidad de población en dichas áreas. Nótese que las áreas urbanas en naciones en desarrollo están experimentando transformaciones rápidas y caóticas (Stromquist, 1994). A su vez, estos cambios inciden en el contexto escolar urbano, el cual está plagado de numerosas limitaciones y problemas que incluyen escasos recursos, pobreza entre los alumnos, y bajo rendimiento académico (Artiles, 1996; Kozol, 1991). Desafortunadamente, los estudios sobre escuelas urbanas en países en desarrollo son alarmantemente escasos. Las preguntas que guiaron este estudio fueron:

1. ¿Existen diferencias en los procesos de pensamiento (atribuciones, decisiones interactivas) de maestras experimentadas y novatas que trabajan en escuelas urbanas de Guatemala?

2. ¿Se reflejan las diferencias en los procesos cognitivos de las maestras novatas y experimentadas en sus estilos de enseñanza?

3. ¿Se reflejan las diferencias en los pensamientos y estilos de enseñanza de las maestras novatas y experimentadas a nivel de la implicación de sus alumnos en las tareas?

2. Método

2.1. Guatemala: Antecedentes

Guatemala tiene más de nueve millones de habitantes y más de dos millones de personas viven en la capital (Ciudad Guatemala). Esta es una nación joven y diversa étnica y lingüísticamente (Psacharopoulos, 1993). Por ejemplo, casi el 50% de la población tiene menos de 14 años de edad (World Bank, 1990). Además, casi la mitad es de origen maya y se hablan casi dos docenas de dialectos en este pequeño país. Nótese, sin embargo, que sólo el 13% de la población indígena vive en áreas urbanas (Psacharopoulos, 1993). Más aún, existen desigualdades significativas en la distribución de la riqueza—por ejemplo, una quinta parte de la población recibe casi dos tercios del ingreso de la nación, y el 50% de las tierras productivas está en manos de un segmento muy pequeño de la población (i.e., menos del 5%). Igualmente, se ha reportado que más de dos terceras partes de la población viven en el nivel de pobreza y más de una tercera parte bajo el nivel de extrema pobreza (Steele, 1994).

La mayoría de los alumnos guatemaltecos asiste a escuelas públicas (86%) y los indicadores educativos reflejan una situación calamitosa. Por ejemplo, sólo una tercera parte de la población estudiantil que asiste al primer grado termina el ciclo de la escuela primaria. Aún más alarmante es el hecho de que uno de cada dos niños en el primer grado repite curso mientras que una tercera parte repite por lo menos uno de los restantes cursos de primaria (SIMAC, 1988, 1991, USIPE, 1987, 1991).

Cerca de la mitad de los docentes tiene entre 16 y 30 años de edad y esta fuerza laboral está conformada principalmente por mujeres (dos tercios de ellas en escuelas primarias) (USIPE, 1987). Después de completar nueve años de

educación formal, muchos estudiantes se matriculan en programas de tres años en institutos normales ("escuelas de magisterio"), para prepararse para enseñar en el ciclo de educación primaria. El gobierno requiere un diploma de docente obtenido en un instituto normal para poder ocupar un puesto de maestra.

En Guatemala hay dos estaciones, la de lluvia y la seca. La época de lluvias empieza en mayo y termina en octubre pero hay una temporada seca muy corta que tiende a ser muy calurosa durante el mes de julio. El calendario académico comienza a mediados de enero y termina a mediados de octubre. Este estudio fue realizado entre los meses de febrero y marzo. (Muchas de las estadísticas sobre Guatemala fueron obtenidas de C. I. A., 1989; Smith, 1988; Tilak, 1991; WCEFA, 1990).

2.2. Escuelas, Docentes y Aulas Participantes

Las escuelas primarias urbanas en Ciudad Guatemala trabajan por lo menos dos turnos. Los alumnos que asisten al turno vespertino generalmente son de familias de muy bajos recursos económicos y muchos de ellos trabajan en las mañanas en sus hogares o en la calle--se ha señalado que el 21% de los indígenas y el 9% de los niños ladinos trabajan en Guatemala (Steele, 1994). De igual manera, el turno vespertino tiende a ser un poco más corto que el matutino.

Aunque la palabra "urbano" puede ser definida de muchas maneras (Thomas, 1994), en este estudio "escuelas urbanas" se refiere a escuelas públicas (Artiles, 1996, Stromquist, 1994): (a) que se encuentran localizadas en áreas densamente pobladas del centro de la ciudad; (b) con una gran proporción de estudiantes que viven en el nivel de pobreza; y (c) con una gran proporción de personal pobremente preparado. Los

indicadores socioeconómicos y educativos mencionados anteriormente sugieren que una proporción significativa de estudiantes de escuela primaria en Ciudad Guatemala asiste a escuelas públicas urbanas, no son indígenas, viven en el nivel de pobreza, y tienen maestros que raramente se han preparado en universidades.

Este estudio se centró en los procesos de pensamiento de los docentes durante la enseñanza de español en segundo grado de primaria. Se seleccionó este grado debido a la alta tasa de fracaso escolar que se daba en este nivel. Seis maestras novatas y experimentadas participaron voluntariamente en este estudio. En este punto, es necesario distinguir entre maestro "experto" y "experimentado." Este es un aspecto que ha sido debatido en la literatura y existe consenso de que dichos términos no son sinónimos. Por tal razón, algunos investigadores sugieren que se utilicen criterios múltiples para determinar quien es "experto" (e.g., nominaciones de compañeros y supervisores, rendimiento académico de sus alumnos a través de varios años). Debido a que yo no tenía acceso a este tipo de información para seleccionar a las maestras, opté por usar el nivel de experiencia para seleccionar a la muestra del estudio. Nótese, sin embargo, que no se asumió que el nivel de experiencia profesional de un maestro indicaba que tal persona era "experta."

Los nombres de las escuelas y de las educadoras fueron cambiados para proteger sus identidades. Todas trabajaban en seis escuelas primarias en el centro de Ciudad Guatemala, y fueron agrupadas de acuerdo a sus años de experiencia (novatas y experimentadas). Las Tablas 1 y 2 presentan información sobre las maestras participantes, sus aulas y sus escuelas.

Información Sobre las Maestras Participantes

Maestras	Edad Cronológica	Años de Experiencia	Nivel de Educación	Años/Meses de Enseñar en Esta Escuela
Maestras Novatas				
Irene	25 años	2 años	Algunos cursos universitarios	10 meses
Isabela	21 años	2 años	Algunos cursos universitarios	2 años
Ileana	20 años	1 año	Algunos cursos universitarios	2 meses
Maestras Experimentadas				
Ethel	49 años	27 años	Escuela secundaria	10 años
Evelyn	45 años	26 años	Escuela secundaria	23 años
Elena	35 años	14 años	Escuela secundaria	8 años

Tabla 1

Características de las Escuelas Participantes

	No. de Alumnos/ No. de Maestros en la Escuela	No. de Alumnos Repitiendo Grado en la Escuela (%)	Porcentaje de Maestros Novatos y Experimentados en la Escuela ^a
Maestras Experimentadas/ Escuelas	Ethel/Escuela Cobán	432/14	41 (10%) N = 14% (n = 2) E = 43% (n = 6)
	Evelyn/ Escuela Zacapa	299/13	36 (12%) N = 8% (n = 1) E = 46% (n = 6)
	Elena/ Escuela Quiché	315/10	20 (6%) N = 10% (n = 1) E = 40% (n = 4)
Promedio del Grupo	349/12	32 (9%)	N = 11% E = 43%
Maestras Novatas/ Escuelas	Irene/ Escuela Colón	108/8	5 (5%) N = 25% (n = 2) E = 50% (n = 4)
	Isabela/ Escuela Mixco	256/10	12 (5%) N = 20% (n = 2) E = 20% (n = 2)
	Ileana/ Escuela Palín	245/9	17 (7%) N = 11% (n = 1) E = 44% (n = 4)
	Promedio de Grupo	203/9	11 (5%)

Tabla 2

Las Maestras Sin Experiencia: Irene, Isabela, e Ileana. Irene e Isabela asistieron a escuelas normales en instituciones privadas mientras que Ileana se graduó en una escuela normal pública. En cuanto a la experiencia ganada durante las prácticas profesionales supervisadas, Irene no tuvo la oportunidad de observar o colaborar con educadores experimentados durante este período ya que en el aula a la cual fue asignada no había maestro experimentado (ella estuvo a cargo de aula clase). En contraste, Isabela e Ileana tuvieron la oportunidad de observar a sus maestros en acción durante sus prácticas supervisadas. Durante ese tiempo, Ileana alternó en todos los cursos de primaria pero trabajó por un período largo en el cuarto curso. Las tres señalaron que sus experiencias en el período de práctica fueron muy útiles y valiosas.

La Escuela y el Aula de Irene. La escuela Colón se encontraba cerca del mercado central y era mixta. Aunque era una zona muy animada en el centro de la ciudad, la avenida donde estaba ubicada no tenía mucho tráfico. El centro escolar funcionaba en un edificio deteriorado que había sido construido para residencia privada, por lo tanto, las aulas eran pequeñas y estaban sobrepobladas. La oficina del Director y el salón de sexto grado se encontraban en la sala de la vivienda y se utilizaban muebles altos para separar las dos áreas.

El aula del segundo curso era la más pequeña del centro escolar no sólo en espacio físico sino también en el número de alumnos. Aunque Irene tenía sólo 18 alumnos (cuatro niños, 14 niñas), el aula estaba llena. Las edades de los alumnos eran entre 7 y 12 años (con un promedio de 9 años). Se caminaba con dificultad entre las cuatro filas de escritorios y el nivel de ruido que provenía de las aulas vecinas era considerablemente alto.

La Escuela y el Salón de Clases de Isabela. El alumnado de la escuela primaria Mixco asistía a clases por las tardes. Ésta se encontraba en un edificio de dos pisos construido en los años 1970s para albergar a dos escuelas primarias en cada turno. Un total de cuatro escuelas primarias funcionaban en este edificio todos los días (dos en la mañana y dos durante el turno de la

tarde). Una imponente cerca de hierro alrededor de la escuela le daba la apariencia de una fortaleza. El primer piso tenía una enorme área de juego. En el segundo piso, las escuelas ocupaban las dos alas del edificio. Los corredores eran oscuros y estaban llenos de gente casi todo el tiempo.

La clase estaba bien iluminado, era espaciosa y en las paredes habían algunos materiales educativos y decorativos. Cada alumno tenía su propio escritorio los cuales estaban alineados en nueve filas. Aunque había 45 alumnos (27 niños, 18 niñas) el espacio era suficiente para que cada alumno se sentara cómodamente sin perturbar a su vecino. Las edades de los alumnos oscilaban entre los siete y los 13 (el promedio era de nueve años). El edificio, los escritorios y los muebles de la clase se encontraban en condiciones lamentables.

La Escuela y el Salón de Clases de Ileana. La Escuela Primaria Palín compartía el segundo piso del edificio donde se encontraba la escuela Mixco. Sus características fueron ya descritas. La escuela Mixco también era mixta. Había 28 alumnos en la clase de segundo (15 niños, 13 niñas). Las edades oscilaban entre los 7 y los 12 años (el promedio era de ocho años). Los alumnos se sentaban en parejas en mesas rectangulares acomodadas en tres filas.

Las Maestras Experimentadas: Ethel, Evelyn, y Elena. Ethel y Evelyn habían enseñado en todos los cursos de primaria mientras que Elena sólo había tenido experiencias en el segundo, tercero, y cuarto curso. Ethel y Elena se graduaron en uno de los institutos normales más antiguos del país. Evelyn, por otra parte, asistió a un programa de preparación de maestros en una provincia oriental de Guatemala. Evelyn hizo su práctica profesional supervisada en escuelas públicas en la ciudad donde estudió. Ella aseguraba que la experiencia obtenida en su práctica docente fue valiosa. Cuando se les pidió que evaluaran sus prácticas docentes, Ethel y Elena manifestaron que fueron poco valiosas. Ethel hizo su práctica supervisada en un aula de sexto curso. Ella recordó que la maestra del aula enseñaba "dictando charlas, dando ejemplos, y usando la pizarra." Ethel no aprendió mucho en

dicha clase; a su vez, Elena se quejó de la falta de retroalimentación por parte de su supervisora durante su práctica.

La Escuela y el Aula de Ethel. La escuela Cobán era la más grande de este estudio y una de las más viejas en Ciudad Guatemala. Era una escuela para niñas únicamente que estaba ubicada en una área del centro de la capital donde había mucho tráfico y una intensa actividad comercial. El edificio tenía más de 60 años y un corredor colonial muy amplio rodeaba una gran área de juegos en el centro de la escuela. Había una docena de aulas alrededor del patio central. El salón de segundo curso estaba a un lado de la calle y por lo tanto el nivel de ruido era considerablemente alto. En las paredes había una pizarra y pocos materiales instruccionales o decorativos. Se disponía de suficiente espacio para 28 alumnos todas ellas en su propio escritorio, los cuales estaban ordenados en hileras. Las edades cronológicas de las alumnas eran entre los siete y los 13 años (el promedio era 8 años).

La Escuela y la Clase de Evelyn. La escuela de Evelyn se llamaba Zacapa y se encontraba en una sección vieja y tranquila del centro de la capital, en un edificio que fue construido a finales de los años 1970s. La escuela tenía un patio central grande rodeado por corredores. El salón de clases tenía buena iluminación aunque todas las paredes estaban desnudas. Era una escuela sólo para niñas y las alumnas se sentaban en parejas en mesas pequeñas rectangulares, muchas de las cuales estaban quebradas o deterioradas; varias de las ventanas también estaban rotas. En la clase había 47 alumnas cuya edad cronológica oscilaba entre los siete y los 16 (el promedio era 9 años).

La Escuela y la Clase de Elena. La escuela mixta Quiché se encontraba en una de las rutas más congestionadas del centro de la ciudad. El Ministerio de Educación alquiló este edificio que era una residencia privada. Las recámaras y otras habitaciones servían de aulas y lo que ocurría en un cuarto se podía escuchar en los de al lado. La clase de segundo curso se encontraba en condiciones deplorables. En las paredes había grandes hoyos y graffiti y no tenían deco-

raciones o materiales de ningún tipo. Cuarenta alumnos estaban apretujados en este pequeño cuarto; sus edades cronológicas eran de los seis a los 11 (con un promedio de 8 años).

2.3. Procedimientos de Recogida y Análisis de Datos

Atribuciones Sobre el Fracaso Académico de los Alumnos

Las atribuciones de los maestros tienen una influencia significativa en sus emociones y en su conducta. La teoría de atribuciones establece que es natural que la gente trate de entender los sucesos de la vida a través de la identificación de sus causas. Los factores causales poseen tres propiedades fundamentales: (a) locus de control (externo o interno); (b) estabilidad (estable o inestable); y (c) controlabilidad (controlable o incontrolable) (Weiner, 1995). A su vez, las atribuciones de las personas tienen consecuencias ya que están ligadas a sus emociones y a sus conductas. Específicamente, las expectativas sobre el desempeño futuro están influidas por la estabilidad de un factor causal. Por ejemplo, si una alumna suspende un examen por un factor estable (e.g., inteligencia baja), el maestro probablemente tendrá expectativas más altas de que dicha alumna fracasará en el futuro. Además, la controlabilidad es asociada y percibida como responsabilidad personal—si una situación es causada por un factor que está bajo el control volitivo de una persona, él o ella será visto como responsable del resultado. Así mismo, la controlabilidad está ligada a las emociones (e.g., cólera y lástima) y las conductas subsiguientes (e.g., elogio, ayuda, crítica) (Graham, 1991).

En este estudio, los factores causales del fracaso de los alumnos fueron evaluados por medio de preguntas hechas durante una entrevista diseñada para estudiar las creencias de las maestras sobre la instrucción de la lectura. Se pidió a las docentes que identificaran a uno(a) o varios alumnos(as) en sus clases que estuvieran experimentando dificultades en la lectura. Además, las docentes identificaron los factores causales que explicaban el desempeño acadé-

mico de tales alumnos. Posteriormente, se analizaron sus respuestas y se categorizaron los factores causales y sus propiedades principales (locus de control, estabilidad, y controlabilidad).

Igualmente, se adaptó un procedimiento utilizado en un estudio anterior (Tollefson & Chen, 1988) para evaluar las expectativas de las maestras sobre el fracaso futuro de un alumno hipotético y las reacciones emocionales y conductuales de las maestras hacia dicho alumno. Con este propósito, se les entregó a las maestras tres cuestionarios. Cada uno de ellos describía una situación hipotética sobre un alumno que pedía ayuda al maestro porque no había entendido el contenido de la lección que acababa de concluir. Cada uno de los tres cuestionarios presentaba una razón distinta para la falta de comprensión del alumno: (a) enfermedad transitoria; (b) falta de esfuerzo; y (c) falta de habilidad. Después de la descripción de la situación hipotética, se pidió a las maestras que completaran una escala que contenía ocho preguntas. Un ejemplo de estas preguntas fue:

¿Qué tan probable sería que tú ayudarías a este alumno?:

Ninguna
probabilidad

Muy
probable

Las ocho preguntas se diseñaron para medir cinco variables diferentes: Las expectativas sobre el fracaso futuro, dos variables emocionales (cólera, simpatía) y dos variables conductuales (ayuda, crítica). Similar al estudio de Tollefson y Chen, dos preguntas sirvieron para verificar la posible manipulación de respuestas (manipulation checks). Las preguntas eran las siguientes: "¿Hasta qué punto el alumno pudo controlar la falta de comprensión?" y "¿Es po-

sible que el alumno pudiera haber comprendido el material si hubiese puesto más de su parte?" (Tollefson & Chen, 1988, p. 261). El orden de presentación de los cuestionarios fue balanceado (counterbalanced) para controlar el efecto del orden de presentación.

Decisiones Interactivas de las Docentes

Se grabó una lección en video en el aula de cada maestra y ese video fue mostrado a cada una de ellas el mismo día de la grabación. Esto se hizo para ayudarles a recordar las decisiones que tomaron durante las lecciones. A medida que se observaba el video, el investigador entrevistó a cada maestra (Clark & Peterson, 1986). Basándose sobre dos estudios anteriores (Bromme, 1987; Morine & Vallance, 1975), el protocolo utilizado para estas entrevistas evaluaba (a) el contenido de las decisiones interactivas de las docentes y (b) las percepciones de las educadoras sobre la comprensión de sus alumnos durante la lección. Una semana antes de la grabación del video, las maestras recibieron instrucciones escritas para que planearan una lección para estimular el vocabulario sobre el tema, "Los juegos que jugamos durante el recreo." Se utilizó este procedimiento para facilitar la comparación entre las maestras y entre los grupos de docentes.

Las entrevistas que se llevaron a cabo posteriormente fueron grabadas en audio y transcritas para facilitar su análisis. Se adaptaron las categorías usadas por Morine Dershimer (1992) para codificar las transcripciones. Debe notarse que cada decisión reportada por las maestras fue también codificada como vinculada a la instrucción o al manejo de la clase. Las definiciones de las categorías y ejemplos se presentan en la Tabla 3.

Categorías de las Decisiones Interactivas de las Maestras (Adaptado de Morine-Dersheimer, 1992)

Categorías	Definición	Ejemplos de Respuestas
Planes / Metas / Evaluación	Comentarios sobre decisiones o cambios hechos en base al plan de la lección. Decisiones basadas en las metas de la lección o cambios hechos con el propósito de evaluar la efectividad de una actividad o para evaluar la comprensión de los alumnos.	"Yo resumí la lectura porque quería que los alumnos que no pudieron seguirla pusieran atención y entendieran."
Características de los Alumnos	Comentarios sobre decisiones o cambios hechos en base a características de un alumno en particular o de un grupo de alumnos.	"Estaba pensando ahí en esa alumna que había estado ausente por dos semanas, ella actúa como una pequeñita, y ya no lo es, tal vez se comporta así porque es consentida."
Conducta de los Alumnos	<u>Individual</u> : Comentarios sobre decisiones para responder a un alumno de una manera particular basado en la conducta o el rendimiento pasado o presente de dicho alumno. <u>Clase/Grupo</u> : Comentarios sobre cambios en los procedimientos rutinarios o planeados causados por la conducta o el rendimiento actual o pasado de un grupo de alumnos.	"Me dí cuenta que ella no se había decidido a hablar en frente de la clase, ella es tímida y nunca había venido al frente de la clase, y ya que ella decidió hacerlo esta vez, [...]." "Yo vi que todos habían escrito al menos cuatro palabras, entonces no necesitaban más tiempo, y entonces yo sabía que tenía que cambiar de actividad."
Estrategias	Comentarios sobre observaciones o decisiones relacionadas con el uso de estrategias o tácticas para enseñar contenido o para manejar las conductas de los alumnos.	"Estaba haciendo unos comentarios, tratando de darles una idea general de lo que iba a enseñar, así se podían dar una idea preliminar."

Tabla 3

Se usaron frecuencias proporcionales para examinar los contenidos de las decisiones interactivas que fueron enfatizados. Fueron utilizadas frecuencias proporcionales (número de decisiones codificadas en una categoría dividido por el número total de decisiones discutidas durante la entrevista) debido a las diferencias en el número de decisiones que aportó cada maestra.

Instrucción e Implicación de los Alumnos

El Registro de Actividad Individual (IAR) fue utilizado para evaluar la instrucción y la implicación de los alumnos (Anderson, 1987). El IAR evalúa: (a) el formato de la actividad instruccional (e.g., charla, ejercicios de práctica, trabajo independiente); (b) el rol del maestro en relación a los alumnos (monitorizando, interactuando, sin interactuar); y (c) la proporción de alumnos que el observador percibe que están involucrados en la actividad.

Hay tres tareas que un observador tiene que realizar cuando utiliza el IAR. La primera es seleccionar a ocho alumnos antes de que empiece la sesión de observación. La segunda es

observar a los ocho alumnos en cinco ocasiones diferentes durante la misma lección. "Las ocasiones deben de ser seleccionadas de tal manera que representen una buena muestra general del período que se está observando (e.g., al principio, a la mitad, al final). En cada ocasión, el alumno número 1 es observado por aproximadamente 10 segundos, después el alumno número 2 es observado por 10 segundos y así sucesivamente" (Anderson, 1987). La última tarea es anotar al final de cada intervalo de 10 segundos, los siguientes tres aspectos: (a) el formato de la actividad que se llevaba a cabo en ese momento; (b) el papel del maestro en relación a los alumnos; y (c) si el estudiante estaba implicado en la actividad. Las observaciones se llevaron a cabo en un período de seis semanas. Cada sesión de observación duró entre 60 y 90 minutos. La confiabilidad de los registros en estas observaciones se midió con un segundo codificador. El nivel de confiabilidad entre los observadores fue 0.83.

3. Resultados

3.1. Atribuciones de las Maestras Sobre el Fracaso de los Alumnos

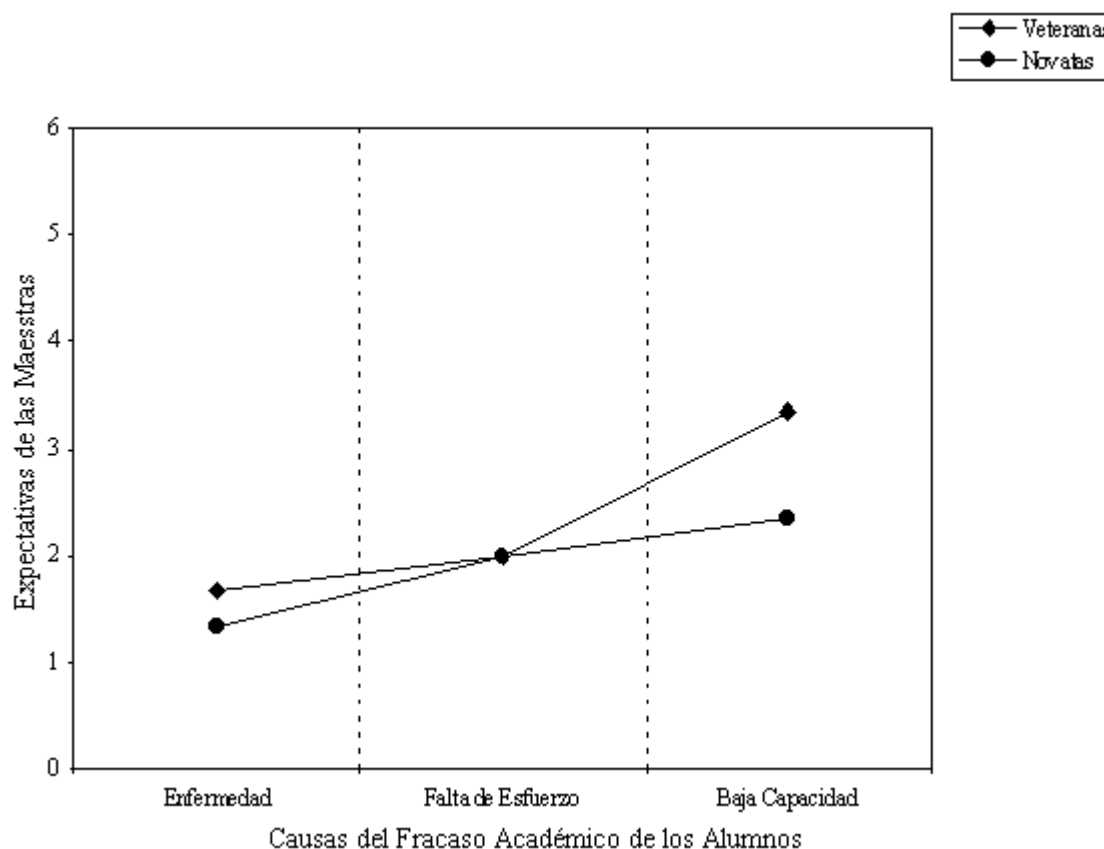
Factores Causales

Las profesoras neófitas explicaron que el fracaso académico de sus alumnos se debía a factores relacionados con la familia. Específicamente, la falta de implicación de los padres para seguir en el hogar a lo que se hacía en la escuela (desde su perspectiva, este era un factor externo, estable, e incontrolable), y la educación (o aprestamiento) en el 1er curso (un factor externo, estable, e incontrolable). En contraste, las maestras experimentadas recalcaron el papel del esfuerzo y el interés del estudiante (factores

internos, inestables, y controlables) para explicar el bajo rendimiento académico de sus alumnos.

Reacciones de las Maestras Ante el Fracaso de los Alumnos

Expectativas de Fracaso Futuro. Ambos grupos de maestras tenían expectativas altas de que el alumno con poca capacidad fracasaría en el futuro (las maestras experimentadas reportaron un nivel de expectativas más alto que sus colegas) (véase Figura 1). Todas las maestras informaron que el alumno con la enfermedad transitoria tenía menos probabilidades de fracasar en el futuro.

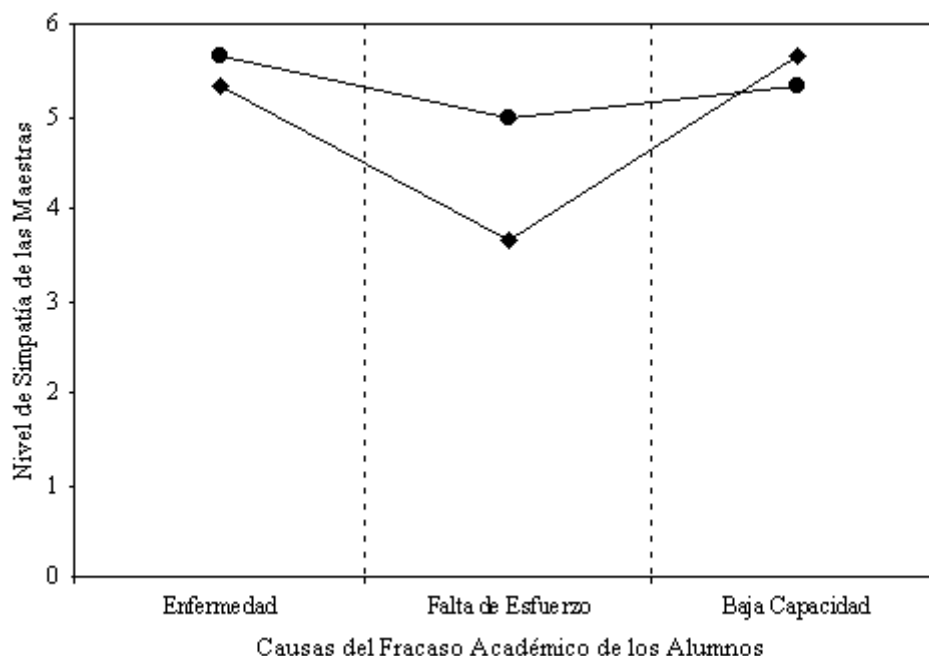
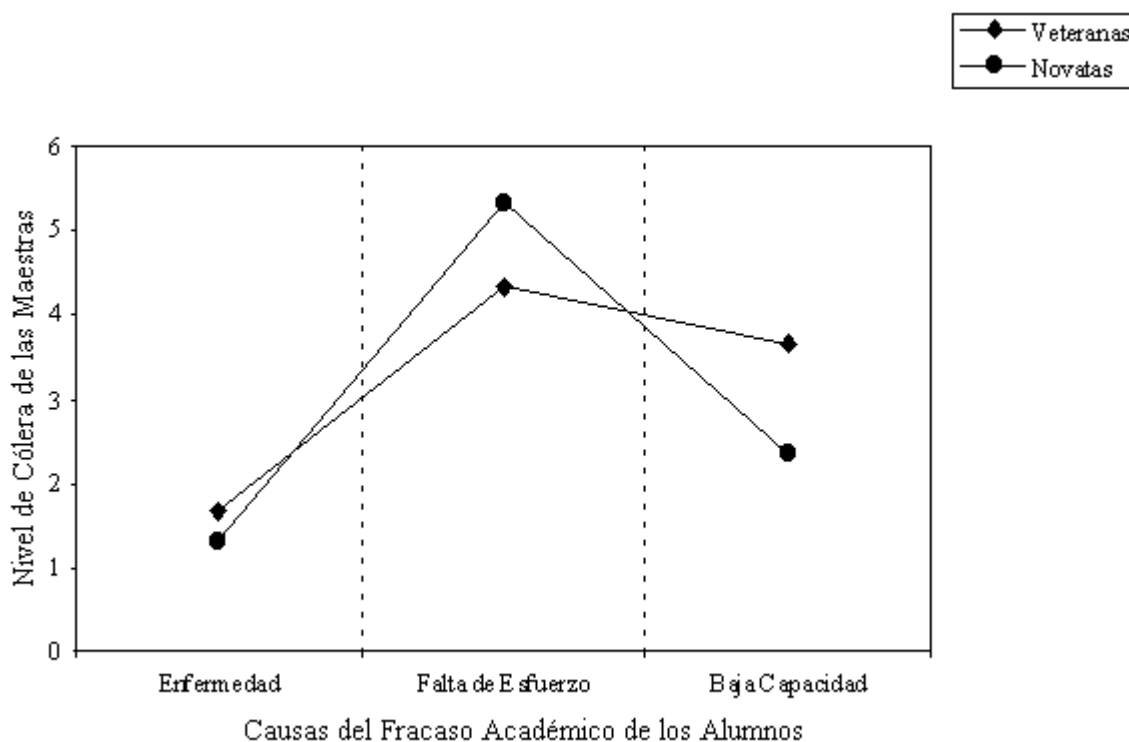


<Figura 1>

Reacciones Emocionales. La probabilidad de estar enojada con un alumno fue más baja cuando se trataba del alumno que tenía una enfermedad transitoria y más alta cuando se refería al alumno que no se esforzaba. Las maestras inexpertas expresaron más categóricamente su predisposición a enojarse con un alumno que tenía un nivel de capacidad bajo. En lo que se

refiere a la variable afectiva de simpatía, las docentes experimentadas simpatizaron menos con el alumno que fracasó debido a invertir poco esfuerzo. Estas maestras también sintieron más simpatía por el alumno con un bajo nivel de habilidad. Las maestras novatas simpatizaron con todos los alumnos, manifestando el

nivel más alto de simpatía por el alumno enfermo (véase Figura 2).



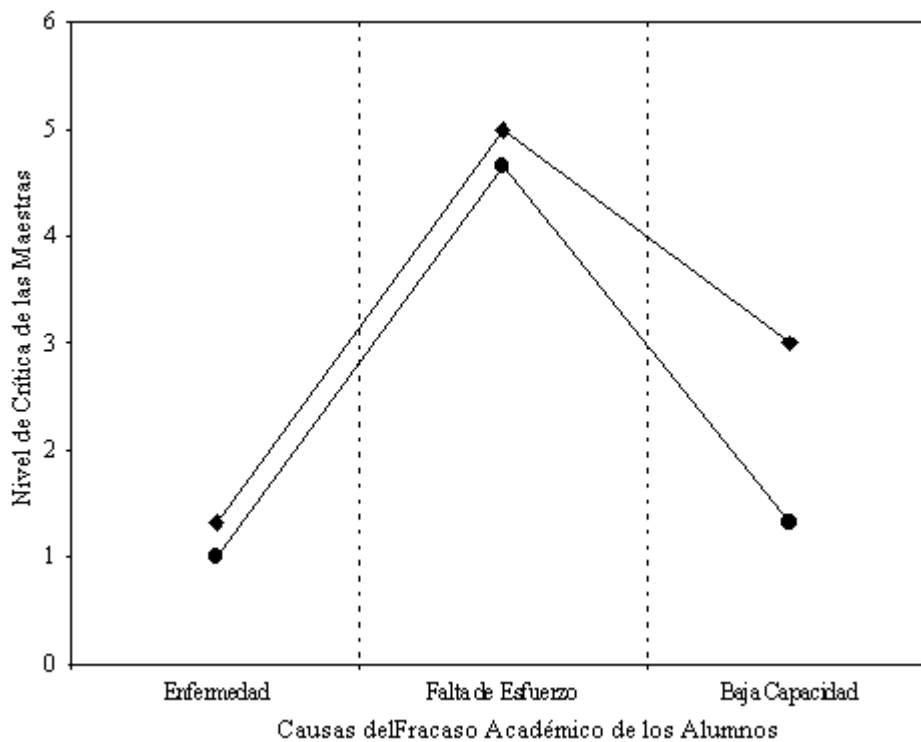
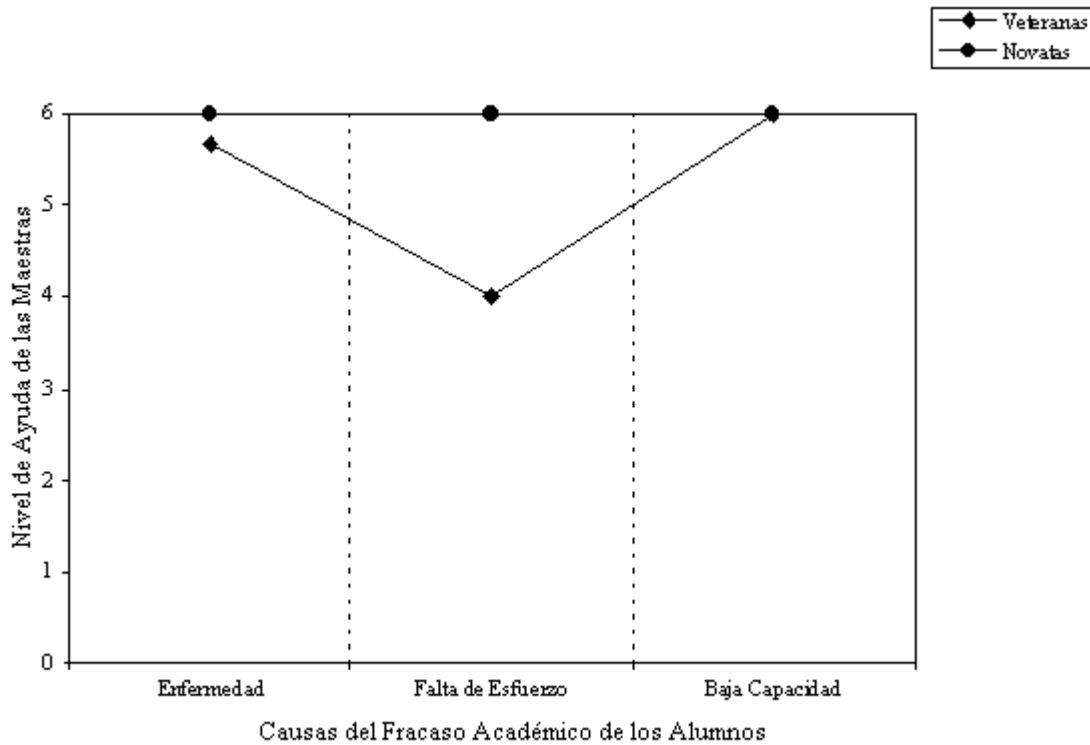
<Figura 2>

Reacciones Conductuales. Ambos grupos de maestras señalaron que criticarían más al estudiante que se esforzaba muy poco (véase la

Figura 3). Más aún, las docentes experimentadas fueron más propensas a criticar al alumno con bajo nivel de capacidad. Nótese que las maestras novatas señalaron casi el mismo bajo

nivel de crítica para el alumno que tenía poca capacidad y el que estaba enfermo. Así mismo, las maestras sin experiencia fueron más propensas a ayudar a todos los alumnos hipotéticos.

Por otra parte, en comparación con sus colegas, las maestras veteranas tendieron a ofrecer menos ayuda al alumno que se esforzaba poco y al alumno enfermo.



<Figura 3>

3.2 Decisiones Interactivas Maestras Sin Experiencia

Casi la mitad de las decisiones de las maestras neófitas fueron relacionadas con la Instrucción, mientras que más de dos tercios de las decisiones de sus colegas se centraron en este aspecto (véase Tabla 4). Proporcionalmente, las maestras novatas tomaron más decisiones vinculadas

con Estrategias Instruccionales, y comparados con sus colegas, tomaron más decisiones que tenían que ver con la organización de la clase. Por ejemplo, Irene señaló que a veces ella se colocaba al lado de un alumno que estaba distraído para asegurarse que volviera a prestar atención.

Frecuencias Proporcionales de las Decisiones Interactivas de las Maestras

Maestras	Estrategias		Planes/Metas/								TOTAL ^b	
			Evaluación		Conducta del Alumno				Características del Alumno			
	I ^a	M	I	M	Individual		Grupo		I	M	I	M
Novatas	.28	.10	.08	.01	.01	.18	.12	.02	.05	.09	.54	.40
Experimentadas	.24	.00	.28	.04	.00	.04	.16	.04	.00	.00	.68	.12

^a I: Instrucciona; M: Manejo de la clase.

^b Los totales no suman 100% porque no se incluyó la información sobre una categoría. Esto se decidió ya que los datos de dicha categoría estaban basados solamente en los reportes de una maestra experimentada y una novata. Por lo tanto, se consideró que dicha categoría no era relevante para examinar las tendencias de los dos grupos de maestras.

Tabla 4

Además, las maestras sin experiencia tomaron más decisiones sobre el Comportamiento de sus alumnos. Es interesante que las maestras novatas tomaron más decisiones que se enfocaban en alumnos específicos. Más aún, dichas decisiones estaban primordialmente relacionadas con el manejo de la conducta de tales alumnos. Las docentes sin experiencia también tomaron más decisiones centradas en las Características de los alumnos. Por ejemplo, Irene reportó varias decisiones relacionadas con las facciones físicas y aspectos de comportamiento y académicos de sus alumnos.

Al final de la entrevista se pidió a las educadoras que recordaran si un(a) alumno(a) o grupo de alumnos(as) había mostrado evidencia de

progreso durante la lección. La comprensión de los maestros sobre el progreso de los alumnos es un aspecto importante de su conocimiento porque es por medio de ésta que los docentes orquestan el ritmo de una lección y deciden cursos alternativos de acción—e.g., alterar el ritmo de la lección, hacer preguntas, o simplemente corregir los malentendidos de los alumnos. Las docentes neófitas recordaron el progreso de alumnos específicos y dichas instancias fueron clasificadas como relacionadas con aspectos instruccionales y de la organización de la clase.

Maestras Experimentadas

Comparadas con las docentes novatas, estas maestras presentaban más decisiones codifica-

das como Planes/Metas/Evaluación (véase la Tabla 4). Elena, por ejemplo, comentó: "Sí, había pensado darles una hoja de trabajo con un pasaje escrito, pero decidí moverme a la sección de vocabulario porque ya habíamos terminado de leer [...]."

Con respecto a las decisiones basadas sobre el comportamiento de los alumnos, estas maestras se centraron en grupos de alumnos y la mayoría de estas decisiones fueron codificadas como vinculadas a la Instrucción. Por ejemplo, Elena manifestó: "Normalmente les pido que lean algo y todos gritan sus respuestas al mismo tiempo, y siento que por el momento no lo están haciendo [...]." Cuando se les pidió que explicaran el progreso de los alumnos, estas maestras invariablemente notaron el progreso de grupos de alumnos, y éste siempre estaba ligado a aspectos Instruccionales.

3.3. Organización de la Instrucción **Maestras Sin Experiencia**

La mayoría de los alumnos en estas clases estaba presente durante las sesiones de observación (promedio = 84%). El promedio de asistencia en cada aula fue: Irene, 94%; Isabella, 78%; e Ileana, 79%. Los formatos instruccionales utilizados más frecuentemente fueron tareas escritas (i.e., casi el 50% del tiempo), charlas o demostraciones (i.e., más del 20% del tiempo), y lectura en silencio (i.e., más del 15% del tiempo). El ritmo de las lecciones era generalmente lento, aunque Irene tendía a ser un poco más dinámica. En promedio, estas maestras (especialmente Irene) interactuaban con sus alumnos casi dos terceras parte del tiempo, aunque las interacciones entre los alumnos eran infrecuentes. Isabela pasaba dos tercios de su tiempo sin implicarse con sus alumnos e Ileana tendía a monitorizar/observar su grupo la mayoría del tiempo.

Estas maestras no hacían preguntas frecuentemente y generalmente éstas consistían en preguntas que requerían el uso de información memorizada. Con pocas excepciones, estas maestras no utilizaban eficientemente las rutinas para iniciar o concluir lecciones (e.g., anuncios, revisiones breves, retorno de materiales,

limpieza). Igualmente, las interrupciones no se manejaban adecuadamente. Por ejemplo, Irene e Isabela interrumpían la lección para dirigirse a los alumnos que no estaban trabajando o que no estaban poniendo atención.

Maestras Experimentadas

Al igual que en las clases de sus colegas, la asistencia era alta en estas clases (i.e., promedio de grupo = 89%) (Ethel, 93%; Evelyn, 85%; Elena, 90%). Los formatos instruccionales utilizados comúnmente por estas maestras eran tareas escritas (más del 35% del tiempo) y lectura en silencio y charlas (ambos más del 20% del tiempo). Sin embargo, Elena utilizaba, ocasionalmente discusiones y presentaciones orales durante algunas lecciones. En general, el ritmo de las lecciones en estas clases era lento. Aunque estas maestras interactuaban con sus alumnos casi el 50% del tiempo dedicado a la instrucción, hubo algunas variantes entre ellas. Ethel y Elena, por ejemplo, dedicaban la mayor parte del tiempo de su lección interactuando con sus alumnos. Evelyn, sin embargo, permanecía sin involucrarse una gran parte del tiempo (i.e., dedicaba gran parte de su tiempo a revisar las tareas de sus alumnos en su escritorio).

Estas maestras generalmente hacían preguntas que tenían sólo una respuesta correcta. Ethel y Elena hacían más preguntas que Evelyn. Además, carecían de rutinas administrativas eficaces. Las interrupciones eran manejadas pobremente durante las lecciones y no contaban con tácticas para manejar rutinas administrativas cotidianas. Por ejemplo, los alumnos de Ethel algunas veces salían de clase sin pedir permiso y Evelyn no tenía un sistema para distribuir los materiales de trabajo que se usaban durante las lecciones.

En resumen, nótese que aunque los dos grupos de maestras eran diferentes en sus procesos de pensamiento no se encontraron diferencias en sus estilos de enseñanza. Éste es un hallazgo intrigante ya que un principio básico de las investigaciones sobre los procesos de pensamiento de los maestros es que hay una conexión entre el pensamiento y las acciones de los individuos. Por lo tanto, uno anticiparía que las diferencias entre estos grupos de docentes ob-

servadas en el ámbito cognitivo se reflejarían en el área conductual.

Después de reflexionar y de consultar con colegas concluí que este patrón de resultados podía haber sido producido por los procedimientos que usamos para analizar la evidencia. Es decir, concluimos que se debió haber examinado la organización de la instrucción en las lecciones grabadas en video durante las cuales los procesos de pensamiento de las maestras quedaron también grabados. Por tal razón, emprendimos el reanálisis de las lecciones grabadas para determinar cómo había sido organizada la instrucción en dichas lecciones.

Reanálisis de la Evidencia sobre la Organización de la Instrucción

Maestras Sin Experiencia. En las clases de estas maestras se observaron diferentes formatos

de actividades mientras se grababan sus lecciones (véase Figura 4). Específicamente, estas docentes aumentaron el tiempo para discusiones (del 10 al 20%) y para charlas (del 20 al 40%) durante estas lecciones. Igualmente, el tiempo para que los alumnos trabajaran independientemente en sus escritorios se redujo notablemente del 50 a menos del 25% del tiempo (particularmente en el uso de tareas escritas). En contraste con las sesiones regulares, todas las maestras sin experiencia usaron materiales didácticos (e.g., carteles, hojas de trabajo) e hicieron más preguntas durante las lecciones grabadas. De igual forma, estas maestras pasaron más tiempo monitorizando e interactuando con sus alumnos. El tiempo en el que las maestras no se relacionaban con los alumnos se redujo virtualmente a cero.



Nota: V= Sesión videograbada
 O= Sesión de observación

<Figura 4>

Maestras Experimentadas.

Es interesante que estas maestras también cambiaran sus actividades instruccionales durante las lecciones grabadas en video (véase la Figura 4). Ellas incrementaron el tiempo dedicado a las discusiones (de más del 5% a más del 10%), y las charlas (de más del 20% a más del 40%). Además, dedicaron menos tiempo a actividades en las que los alumnos debían permanecer sentados; más notablemente, el tiempo para leer en silencio--diminuyó de más del 20% a 0%. Estas maestras también hicieron uso de un recurso que no fue utilizado por ningún grupo durante las sesiones de observación regulares: les pidieron a los estudiantes que cantaran a coro. Aunque las tres maestras hicieron uso de esta estrategia de diferente manera (e.g., para hacer demostraciones, como un juego de motivación, como una manera de diagnosticar errores en la articulación de las palabras), las tres pidieron consistentemente a sus alumnos que cantaran durante las lecciones grabadas (25% del tiempo). Además, durante esas sesiones, las maestras experimentadas cambiaron su estilo de interacción con los alumnos. La falta de involucramiento con alumnos se redujo de más del 25% durante las sesiones de observación regular, a 0% durante las lecciones grabadas.

3.4. Patrones de Implicación de los Alumnos

De manera similar a los resultados sobre la instrucción, se encontraron diferencias entre los patrones de involucramiento de los alumnos obtenidos durante las observaciones regulares y las lecciones grabadas.

Maestras Sin Experiencia

Durante las sesiones de observación, Irene obtuvo el nivel más alto de implicación (i.e., 76%) seguida por Isabela (i.e., 72%) e Ileana (i.e., 55 por ciento)—dicho patrón era consistente con la inhabilidad de Ileana para mantener el orden en su aula. Este grupo de maestras demostró una variación más grande en los niveles de implicación de los alumnos. Los alumnos de las maestras novatas estaban implicados un promedio del 68% del tiempo.

Maestras Experimentadas

En este grupo, los alumnos de Ethel obtuvieron el nivel de implicación más bajo durante las

sesiones de observación (i.e., 63% del tiempo), mientras que Evelyn y Elena tenían casi la misma proporción (i.e., 68 y 69% respectivamente). Como grupo, estas maestras no demostraron marcadas variaciones en esta área. Sus alumnos estaban implicados un promedio del 67% del tiempo.

Reanálisis de la Evidencia

El nivel promedio de implicación en las aulas de las maestras sin experiencia aumentó durante las lecciones grabadas al 75% del tiempo, (Irene = 75%, Isabela = 83%, e Ileana = 68%). Los niveles de implicación de los alumnos también aumentaron significativamente durante las lecciones videograbadas en las aulas de los maestros expertos. El nivel promedio para este grupo fue del 86% (Ethel = 83%, Evelyn = 88%, Elena = 86%).

4. Discusión

El propósito de este estudio fue evaluar los procesos de pensamiento, los estilos de enseñanza, y los patrones de implicación de los alumnos de maestras experimentadas y novatas que enseñan en escuelas urbanas de Ciudad Guatemala. A pesar del número pequeño de participantes (lo cual limita la validez externa del estudio), este estudio produjo sugerentes resultados los cuales se discuten a continuación.

4.1. Explorando la Conexión Entre Pensamiento, Enseñanza, e Implicación de los Alumnos en Escuelas Urbanas de Guatemala Maestras Novatas: ¿Determinismo o Idealismo?

Las maestras novatas pensaban que el fracaso escolar de sus alumnos estaba determinado por razones externas a los niños (i.e., el involucramiento de los padres y la educación previa). Esta es una visión desesperanzadora del rendimiento escolar porque el aprendizaje de los alumnos está determinado por variables que están afuera del control de los maestros y de los propios alumnos. A su vez, la teoría de atribución propone que cuando se percibe que un factor causal está afuera del control volitivo del individuo, a dicha persona no se le considera responsable de su conducta y de las consecuen-

cias de la misma (Weiner, 1995). Por lo tanto, esta teoría establece que los observadores típicamente sienten simpatía o lástima por estos individuos y podrían ofrecerles ayuda aunque no sea solicitada, o podrían darles reforzamiento positivo (praise) aunque estén trabajando en una tarea fácil. Recuérdese que las maestras novatas manifestaron que sentían simpatía y ayudarían a todos los alumnos hipotéticos. Desafortunadamente, se ha documentado que cuando los maestros reaccionan de esta manera, podrían estar enviando el mensaje a sus alumnos de que no son capaces (Graham, 1990), lo cual podría incidir en la autoestima del alumno y esto podría crear un patrón crónico de fracaso. Esta es una consideración importante ya que este país tiene un nivel de fracaso escolar dramáticamente alto.

Es interesante hacer notar que, comparadas con sus colegas, las maestras novatas manifestaron niveles bajos de crítica a pesar de la cólera que expresaron hacia el alumno que se esforzaba poco. En otras palabras, aunque las maestras neófitas presuntamente sentían emociones negativas hacia algunos estudiantes, parece que no lo expresarían en sus reacciones conductuales. Es posible que este patrón sea explicado por la perspectiva idealística que tenían estas docentes sobre el rol del maestro, según el cual creían que debían de ser buenas y establecer contacto con todos y cada uno de sus educandos. Por otra parte, es muy probable que en la cultura de la comunidad educativa guatemalteca, implícitamente se desapruébe la expresión de emociones y comportamiento negativo hacia los alumnos. Algunos maestros guatemaltecos han señalado reacciones semejantes en otros estudios implementados en Ciudad Guatemala (Clark & Artiles, 1997). Por otra parte, nótese que las maestras experimentadas fueron capaces de expresar estas reacciones negativas más categóricamente. Por lo tanto, será necesario que los estudios futuros se centren en la posible influencia de las creencias y los valores de los maestros (e.g., en cuanto a su rol como educadores y las relaciones maestro-alumno) en las atribuciones de distintos grupos de maestros.

Un aspecto importante que debe examinarse en futuros estudios es la conexión entre las atribuciones de las maestras novatas sobre el fracaso escolar de sus alumnos y sus decisiones interactivas. Recuérdese que las educadoras novatas atribuyeron el fracaso escolar de sus alumnos a la falta de ayuda de los padres y a la mala preparación que sus alumnos recibieron en el primer curso. A su vez, éstas tomaron proporcionalmente más decisiones relacionadas con las características y el comportamiento de sus alumnos. Además, las decisiones sobre la conducta de los alumnos estaban enfocadas principalmente hacia casos individuales y estas maestras recordaban el progreso de casos particulares durante las lecciones. Cabría preguntarse si este patrón de toma de decisiones se debe a la falta de experiencia de estas docentes o a la interacción entre sus niveles de experiencia y otros factores contextuales (e.g., puede ser que simplemente refleje la filosofía educativa que prevalecía en sus escuelas). Por otra parte, las investigaciones sobre los procesos de pensamiento de maestros novatos en Estados Unidos han demostrado que ellos tienden a estar muy preocupados por el manejo de la clase y tienden a tener una visión "individualizada" de la enseñanza (Berliner, 1987). Sin embargo, debe notarse que la mayoría de tales estudios no examinaron la influencia de las variables contextuales. Por lo tanto, la hipótesis sobre la interacción de factores es una explicación que debe de ser investigada en el futuro.

Debe recordarse que las maestras novatas y sus alumnos estaban más activamente involucrados durante las lecciones videograbadas. Este cambio en el estilo de enseñanza fue fructífero porque la implicación de los alumnos aumentó del 68 al 75% del tiempo. Podría ser que la novedad de las prácticas instruccionales que estas maestras utilizaron durante las lecciones videograbadas impactó en el nivel de involucramiento de sus alumnos. Debemos recordar que estas maestras creían que el fracaso de sus alumnos estaba determinado por factores fuera de su radio de influencia, lo cual se reflejaba en las tediosas rutinas instruccionales observadas consistentemente en las lecciones que no fueron

grabadas (i.e., estas maestras típicamente requerían que sus alumnos leyeran en silencio y realizaran tareas escritas en sus escritorios). Nótese que este estilo de enseñanza es consistente con la instrucción observada en escuelas urbanas en naciones en desarrollo y países desarrollados (Montero-Sieburth, 1996; Stromquist, 1994).

Es curioso, sin embargo, que las maestras novatas tenían este estilo de enseñanza dado que trabajaban en contextos en los que había menos factores de riesgo característicos de las escuelas urbanas (Artiles, 1996). Por ejemplo, comparadas con sus colegas, las maestras novatas tenían niveles educativos más altos y trabajaban en escuelas con clases más pequeñas y con niveles de fracaso escolar más bajos (definido como el número de alumnos que repetían un grado). También es interesante que, en contraste con las maestras veteranas, estas docentes obtuvieran niveles más bajos de implicación de sus alumnos durante la instrucción. Este es un hallazgo sugerente que contradice la relación positiva que se ha documentado entre el tamaño de la escuela, el nivel de educación del maestro(a), y el nivel de implicación de los alumnos en países desarrollados y en vías de desarrollo (Finn & Voelkl, 1993; Levin & Lockheed, 1993; Lockheed & Verspoor, 1991).

Se podría especular que los procesos de pensamiento de las educadoras novatas estaban influidos por las características de los alumnos a los que enseñaban—recuérdese que dos maestras neófitas trabajaban en escuelas con turno vespertino donde la mayoría de los alumnos eran de extracción socioeconómica muy baja. Podría especularse que el nivel socioeconómico de los alumnos propició que estas maestras adoptaran una perspectiva pesimista y que tuvieran expectativas bajas sobre el rendimiento académico de sus alumnos—lo cual es un patrón que ha sido documentado en escuelas urbanas de países desarrollados. A su vez, estos procesos de pensamiento podrían haber influido en las prácticas instruccionales y en la eficacia de estas maestras. Los estudios futuros deberán investigar la posible conexión entre variables relacionadas con las escuelas y los alumnos y

los pensamientos, la enseñanza, y la eficacia de los maestros novatos.

Maestras Experimentadas: ¿Eficacia o Supervivencia?

Las maestras experimentadas explicaron el fracaso de sus alumnos con variables intrínsecas o controlables (i.e., el esfuerzo y el interés del alumno). Es decir, veían a los alumnos como sujetos responsables de su propio fracaso. Igual que sus colegas, estas educadoras tendían a pasar por alto su posible influencia en el rendimiento de los alumnos. Además, sus respuestas a la falta de esfuerzo del alumno hipotético son consistentes con los principios de la teoría de atribución (Weiner, 1995) Específicamente, ellas manifestaron más cólera, menos simpatía, más críticas y menos ayuda para el alumno que presuntamente podía controlar su rendimiento. Más aún, es interesante señalar que (comparadas con sus colegas) ellas tuvieron reacciones más categóricas hacia la baja habilidad del alumno hipotético—i.e., tenían expectativas más altas para el fracaso futuro, más cólera y niveles más altos de crítica hacia dicho alumno.

La pregunta que estos resultados suscitan es si este patrón de atribuciones es el resultado de haber trabajado durante muchos años en un sistema educativo ineficiente y si este perfil cognitivo cumple una función "protectora" para las maestras experimentadas. Es posible que estas educadoras hayan asumido una perspectiva "pragmática" en cuanto a su labor profesional, que les permitía sobrevivir en un sistema educativo donde el fracaso escolar es la norma. En un tono más positivo, debido a que estas docentes atribuyeron el fracaso de sus alumnos a factores inestables (i.e., esfuerzo e interés), las expectativas para el fracaso futuro podrían ser más bajas—lo cual podría tener implicaciones importantes para las interacciones y evaluaciones de sus alumnos (Farkas, Grobe, Sheehan, & Shuan, 1990; Lockheed & Levin, 1993). Los estudios futuros deberán examinar la conexión entre las atribuciones de los maestros, sus expectativas, y las evaluaciones del desempeño de sus alumnos.

La evidencia sobre la toma de decisiones de estas maestras parece respaldar la interpretación mencionada anteriormente: Las educadoras experimentadas podrían estar esforzándose para utilizar el tiempo de instrucción de manera más eficiente en escuelas que tienen las clases más grandes y con niveles de fracaso escolar más alto. Es posible que estas docentes aprendieran en estos contextos a manejar la enseñanza en términos evaluativos (i.e., tomar decisiones en términos de planificación de la lección, las metas, y la evaluación de las mismas). Además, ellas enfocaban su atención sobre grupos de alumnos cuando tomaban decisiones instruccionales o cuando verificaban el nivel de comprensión de los alumnos, lo cual replica hallazgos publicados en los Estados Unidos (Borko et al., 1990; Carter, 1990).

4.2. Conclusión

Los resultados de este estudio y las recomendaciones ofrecidas sugieren que necesitamos intensificar nuestros esfuerzos para entender lo que sucede en las aulas de escuelas urbanas y en la mente de los maestros en Guatemala y en otros países en vías de desarrollo. Estas conclusiones pueden tener implicaciones importantes para las reformas que el gobierno guatemalteco está llevando a cabo (Artiles & Clark, 1996), particularmente si consideramos que la fuerza docente es relativamente joven (i.e., por lo menos el 50% tiene entre 16 y 30 años de edad). Obviamente, será necesario replicar este estudio con una muestra representativa antes de que se pueda derivar cualquier implicación política o técnica de estos hallazgos.

Estos resultados también cuestionan si los hallazgos en escuelas urbanas en países en desarrollo son similares a los de las escuelas urbanas en naciones desarrolladas. Este estudio ofreció evidencia sobre los pensamientos y las prácticas instruccionales de maestras en ambientes urbanos que no siempre confirmó los hallazgos publicados en países desarrollados. Por ende, las investigaciones futuras deberán tratar de responder a dos preguntas básicas: ¿Cuáles son los factores que moldean los procesos de pensamiento y la efectividad de los maestros cuando trabajan en ambientes urbanos

desfavorables y enseñan a estudiantes que están perennemente urgidos por satisfacer sus necesidades básicas? y, ¿Qué factores—además de los años de experiencia—contribuyen a la transformación de los procesos cognoscitivos, el estilo de enseñanza, y la eficacia de los educadores a través del tiempo en países en vías de desarrollo?.

Por último, los resultados de este estudio nos llaman la atención sobre la posible reactividad de las participantes a los procedimientos de recogida de datos. Recuérdese que se detectaron diferencias en los procesos de pensamiento de los dos grupos de maestras y aunque no se encontraron diferencias en sus prácticas instruccionales y en los niveles de implicación de los alumnos durante las observaciones regulares, si se detectaron diferencias substanciales en estas áreas durante las lecciones grabadas. Basados en este hallazgo, se podría preguntar: ¿Cómo se explica que a pesar de las diferencias observadas en los procesos cognitivos de los dos grupos de docentes, las prácticas instruccionales que vimos durante las sesiones de observación fueran semejantes?. Se pueden ofrecer por lo menos dos respuestas relacionadas con aspectos metodológicos y teóricos: Primero, es obvio que estudios futuros deberán incluir procedimientos cuantitativos (e.g., escalas observacionales) y cualitativos (e.g., entrevistas etnográficas) para entender los significados que distintos grupos de maestros le podrían adscribir a actividades instruccionales que se ven topográficamente semejantes (Fuller & Clarke, 1994).

Segundo, este hallazgo hace evidente las limitaciones del marco conceptual tradicional en el que se sustenta este tipo de investigación; específicamente, el asumir que existe una dicotomía entre pensamiento y conducta y el creer que los procesos cognitivos son accesibles indirectamente ya que ocurren dentro de la mente de los individuos. Yo creo que el reto más importante para este tipo de investigación es el implementar una nueva generación de estudios basados en marcos conceptuales que nos permitan entender el desarrollo cognoscitivo y aprendizaje de los docentes como procesos

inmersos en complejos contextos socioculturales.

Referencias

- Anderson, L.W. (1987). The classroom environment study: Teaching for learning. *Comparative Education Review*, 31, 69-87.
- Artiles, A.J. (1992). *Teacher thinking and teacher effectiveness during second-grade reading instruction in inner city schools in Guatemala City: An exploratory study*. Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Artiles, A. J. (1996). Teacher thinking in urban schools: Toward a contextualized research agenda. En F. Rios (Ed.), *Teacher thinking in cultural contexts* (pp. 23-52). Albany, NY: State University of New York Press.
- Artiles, A.J., & Clark, M.D. (1996). Expanding la reforma en la capacitación de docentes en Guatemala: El rol de los procesos de pensamiento de los maestros. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28, 233-262.
- Artiles, A.J., Mostert, M.P. & Tankersley, M. (1994). Assessing the link between teacher cognitions, teacher behaviors, and pupil responses to lessons. *Teaching & Teacher Education*, 10, 465-481.
- Avalos, B. (1985). Training for better teaching in the Third World: Lessons from research. *Teaching & Teacher Education* 1, 289-299.
- Avalos, B. (1991). Contexts, training theory, and teaching practice. *Teaching & Teacher Education*, 7, 169-184.
- Berliner, D. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 60-83). London: Cassell.
- Borko, H., Bellamy, M. L., & Sanders, L. (1992). A cognitive analysis of patterns in science instruction by expert and novice teachers. In T. Russell and H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 49-70). London: Falmer.
- Borko, H., Livingston, C., & Shavelson, R. J. (1990). Teachers' thinking about instruction. *Remedial and Special Education*, 11 (6), 40-53.
- Bromme, R. (1987). Teachers' assessments of students' difficulties and progress in understanding in the classroom. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 125-146). London: Cassell.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En C. V. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Carter, K., Sabers, D., Cushing, K., Pinnegar, S., & Berliner, D.C. (1987). Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching & Teacher Education*, 3, 147-157.
- C. I. A. (1989). *The world factbook*. Washington, D.C.: Author.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clark, C., & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *The Journal of Teacher Education*, 37 (5), 27-31.
- Clark, M. D., & Artiles, A.J. (1997). *The impact of boys' learning disabilities on teachers' attributions for test failure: A cross-national comparison*. [Manuscript submitted for publication]
- Copeland, W. D., Birmingham, C., Demeulle, L., D'Emilio-Caston, M., & Dottie N. (1994). Making meaning in classrooms: An investigation of cognitive processes in aspiring teachers, experienced teachers, and their peers. *American Educational Research Journal*, 31, 166-196.
- Farkas, G., Grobe, R.P., Sheehan, D., & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55, 127-142.

- Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Finn, J.D., & Voelkl, K.E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64, 119-157.
- Fuller, B., Snyder Jr., C. W., Chapman, D., & Haiyan Hua, H. (1991). *Teacher rituals, organized sacrilege: The classroom institution in southern Africa*. Unpublished manuscript.
- Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham & V.S. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict* (pp. 17-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review* 3, 5-39.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research* 60, 419-469.
- Kozol J. (1991). *Savage inequalities*. New York: Crown Publishers.
- Levin, H., & Lockheed, M. (Eds.). (1993). *Effective schools in developing countries*. London: Falmer.
- Lockheed, M., & Levin, H. (1993). Creating effective schools. In H. Levin & M. Lockheed (Eds.), *Effective schools in developing countries* (pp. 1-19). London: Falmer.
- Lockheed, M., & Verspoor, A. (1991). *Improving primary education in developing countries*. New York: Oxford University Press.
- Montero-Sieburth, M. (1996). Teachers', administrators, and staff's implicit thinking about "at-risk" urban high school Latino students. In F. Rios (Ed.), *Teacher thinking in cultural contexts* (pp. 55-84). Albany, NY: State University of New York Press.
- Morine, G., & Vallance, E. (1975). *A study of teacher and pupil perceptions of classroom interaction* [BTES Technical Report 75-11-6, Special Study B]. San Francisco, CA: Far West Laboratory.
- Morine-Dershimer, G. (April, 1992). *Patterns of interactive thinking associated with alternative perspectives on teacher planning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Psacharopoulos, G. (1993). Ethnicity, education, and earnings in Bolivia and Guatemala. *Comparative Education Review*, 37, 9-20.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28, 559-586.
- SIMAC (1988). *Bases y elementos para la educación curricular*. Guatemala City, Guatemala: Ministerio de Educación.
- SIMAC (1991). *Incorporación del componente de educación especial en los currícula del sistema educativo nacional*. Guatemala City, Guatemala: Ministerio de Educación.
- Smith, G. (1988). Guatemala: A Fragile Democracy. *National Geographic*, 13, 768-803.
- Steele, D. (1994). Guatemala. In G. Psacharopoulos & H. A. Patrinos (Eds.), *Indigenous people and poverty in Latin America* (pp. 98-126). Washington, D. C.: The World Bank.
- Stromquist, N. P. (Ed.). (1994). *Education in urban areas: Cross-national dimensions*. Westport, CT: Praeger.
- Thomas, M. (1994). Defining urban in educational studies. En N. P. Stromquist (Ed.), *Ed-*

ucation in urban areas: Cross-national dimensions. Westport, CT: Praeger.

Tilak, J. B. G. (1991). Development indicators. En G. Psacharopoulos (Ed.), *Essays on poverty, equity and growth* (pp. 291-399). London: Pergamon Press.

Tollefson, N., & Chen, J. S. (1988). Consequences of teachers' attributions for student failure. *Teaching & Teacher Education*, 4, 259-265.

USIPE (1987). *Información educacional*. Guatemala City, Guatemala: Ministerio de Educación.

USIPE (1991). *Información educacional*. Guatemala City, Guatemala: Ministerio de Educación.

WCEFA (1990). *Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s*. New York: Unicef.

Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco el apoyo financiero de The Commonwealth Center for the Education of Teachers (University of Virginia) y de una beca del Leadership Preparation Program otorgada a Daniel P. Hallahan (No. H029D90088, U.S. Department of Education). Este manuscrito es una versión revisada de una ponencia hecha en la conferencia anual de la Comparative and International Education Society (San Diego, California, 1994). Agradezco a Stan Trent y Greta Morine-Dershimer sus comentarios y reacciones basadas en un borrador de este manuscrito (particularmente en lo que concierne al reanálisis de los datos) y a Ligia Guillén e Irene Serna por su asistencia editorial en la preparación de este artículo. Dirección: Alfredo J. Artiles, UCLA Department of Education, 3335 Moore Hall, Box 951521, Los Angeles, CA 90095-1521, USA. E-mail: aartiles@ucla.edu

Artiles, J. (1998). La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos: Un estudio de caso en escuelas primarias de Guatemala. *RELIEVE*, 4 (1), art. 2.
http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_2.htm

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Artiles, Alfredo J. (aartiles@ucla.edu). Graduate School of Education & Information Studies. University of California, Los Angeles.

RELIEVE

Revista Electrónica de **I**nvestigación y **E**valuación **E**ducativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).