

## **Título: Cómo Abordar la Investigación de la Consistencia entre Prácticas de Enseñanza Observadas y Prácticas de Enseñanza Planificadas: Problemas y Soluciones**

Ramírez, Elena; Clemente, María; Martín, Jorge; Rodríguez, Inés  
Universidad de Salamanca

### **1. Objetivos o propósitos:**

---

La cuestión que queremos plantear en esta comunicación surge del desarrollo de varios trabajos de investigación que tratan en su conjunto sobre el tema de cómo los profesores explican su práctica, por una parte, y cómo la llevan a cabo, por otra. Al abordar ambos asuntos, nos hemos ido enfrentando a dificultades y dilemas de diverso orden bastantes de los cuales se originan por la distinta naturaleza de los fenómenos estudiados y, consecuentemente, por los diferentes mecanismos empleados para registrar, analizar e interpretar esos fenómenos.

Por tanto, el objetivo de esta comunicación es ofrecer una reflexión acerca de cómo afrontar el estudio de las relaciones entre planificación y acción en la enseñanza. Delimitando en lo posible el alcance y el valor de los mecanismos que hemos empleado para abordar dicho estudio.

### **2. Marco teórico:**

---

### **3. Metodología:**

---

La metodología de las investigaciones combina técnicas cuantitativas y cualitativas, centrándose en el análisis del contenido. Las diferentes investigaciones han dado lugar a la utilización de diferentes instrumentos para la recogida de los datos.

En la primera investigación, se realizó una entrevista semiestructurada llevada a cabo de forma grupal con el equipo de profesoras que en cada colegio se ocupaba de la enseñanza inicial de la lectura, que tenían además un proyecto común para esta enseñanza. Cada grupo lo constituían las maestras de los alumnos de entre 3 y 8 años. La entrevista se realizaba en grupo puesto que se entiende que la adquisición de la capacidad de leer y escribir, requiere un amplio espacio de tiempo (cursos escolares) y la acción consecutiva de distintos profesores. En las entrevistas se pedía que describieran qué hacían para enseñar a leer en su centro. Dichas entrevistas se grababan y posteriormente se transcribían para analizar el

---

Organizado por:



discurso atendiendo a un sistema de categorías *ad hoc* (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010)

Posteriormente, llevamos a cabo otros estudios en la misma línea, cuya intención era enriquecer el registro con datos sobre la acción de enseñanza en los contextos reales del aula. Para este fin, las grabaciones de las sesiones permitían una metodología de observación que facilitaba el estudio de esas prácticas de enseñanza inicial de la lectura ofreciendo una información fidedigna de lo que ocurría en el aula y permitía contrastar la veracidad, fidelidad y exactitud de lo que anteriormente nos habían narrado las profesoras en las entrevistas (Rodríguez y Clemente, 2013).

Por último, otros trabajos relacionados con la incorporación de las TIC por parte de los profesores de educación infantil en las prácticas de aula y el papel que juegan las TIC en la planificación previa a ellas. Se utilizaron técnicas de registro en vídeo de las sesiones de clase y grabación en audio de entrevistas semiestructuradas a los profesores de forma individual justo antes y después del desarrollo de las sesiones grabadas.

#### 4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

---

El comienzo del estudio de las prácticas de enseñanza de la lectura en 7 centros de Infantil y Primaria, planteó una serie de preguntas respecto a la veracidad de las narraciones de las maestras sobre cómo enseñan a leer y la realidad de ese proceso de enseñanza en la propia acción. Es decir, lo que los profesores narran podría no ser un fiel reflejo del desarrollo de sus prácticas para enseñar la lectura de manera inicial.

Por tanto, surge en torno a esta divergencia la primera cuestión objeto de reflexión para el trabajo: (1) *El registro de la acción de enseñanza a través de la narración de los profesores se perfila como un mecanismo indirecto para conocer dicha acción y debe ser contrastado con el fin de ratificar su veracidad, exactitud y fidelidad a los hechos.* En este sentido, esta afirmación entiende la narración como datos en bruto sobre su práctica real, poniendo de manifiesto la importancia de la incorporación de la observación para el análisis de la acción como complemento de esos datos en bruto obtenidos de las narraciones. En palabras de Carter (1993, p.8):

“Las historias, incluyendo las narradas por los profesores, son construcciones que otorgan significado a los sucesos y llevan consigo un sentido particular de la experiencia. [...]. De este modo no podemos escapar a los problemas de veracidad e infalibilidad utilizando las afirmaciones construidas que los profesores hacen de sus prácticas”.

La cuestión indicada en el párrafo anterior genera una nueva cuestión objeto de reflexión: (2) *Cómo encontrar unidades de análisis de la acción registrada que*

---

Organizado por:



fueran equivalentes a las establecidas para la categorización de las narraciones. Es decir, ¿se pueden analizar las construcciones narrativas elaboradas por las maestras de la misma manera que los registros de su actuación directa en las aulas? Este segundo dilema nos enfrentó al hecho cierto de que los sistemas de categorías elaborados para analizar las narraciones sobre lo que las profesoras hacían para la enseñanza de la lectura, no recogían todos los elementos susceptibles de análisis en los registros directos de la práctica. Esta constatación pone de relieve la distinta naturaleza de los dos asuntos de los que nos ocupábamos: uno, el relato que los docentes construyen sobre lo que hacen (o se disponen a hacer) y otro, los componentes que configuran la acción.

A pesar de esta doble vertiente en el análisis de la práctica, y posiblemente por la naturaleza del fenómeno que estudiábamos muy centrado en aspectos relativos a los conocimientos técnicos concretos de las profesoras, se definieron unidades de análisis coincidentes tanto en los relatos como en la práctica. Dichas unidades tenían que ver con las **tareas** como elementos de desarrollo del currículum específicos que constituían el eje sobre el que se desarrollaba la práctica de la enseñanza de la lectura. Esas tareas, clasificadas atendiendo al marco teórico pertinente, aparecían de forma habitual tanto en el discurso de los profesores sobre cómo enseñaban a leer, como en su acción directa en el aula, surgiendo elementos en el análisis que conectaban la narración con la acción. Hay que puntualizar que en el segundo estudio tratamos de recoger la narración de lo que las profesoras se disponían a hacer casi de forma inmediata al desarrollo de las clases grabadas, puesto que diversos estudios (Yinger, 1980; Tillema, 2003) han puesto de relieve que cuanto más cercana sea la planificación a la acción, mayor es el grado de similitud entre ambas. Es decir la planificación a largo plazo (anual, semestral) comparte menos rasgos con la actuación directa, que la planificación a corto plazo (semanal, diaria o sobre una lección).

De todos modos, a excepción de las ya mencionadas tareas, los sistemas de categorías empleados para analizar e interpretar ambos conjuntos de datos contemplaban unidades de registro diferentes.

En trabajos abordados posteriormente con contenidos distintos (uso de las TIC en las prácticas de aula y el papel que le otorgan a las TIC en la planificación previa de esas mismas clases) se ha seguido tratando de estudiar la relación que se establece, si es que se establece, entre lo que los profesores planifican sobre su actuación y lo que llevan a cabo en el contexto real de la acción. Nuevamente, como en el caso de la enseñanza de la lectura, los sistemas de categorías utilizados para el análisis e interpretación de los datos no pudieron ser equivalentes y tratamos de encontrar similitudes, en la mayor parte de los casos derivadas de los marcos teóricos que permiten explicar los dos asuntos objeto de estudio.

Lo dicho anteriormente, hace plantearse otra cuestión objeto de estudio: (3) *¿Cuáles son los presupuesto teóricos que permiten conectar la planificación y la acción de la enseñanza?*

Existe una, hasta cierto punto, “apreciable” literatura científica sobre el tema de las relaciones entre planificación y acción. Las investigaciones sobre el tema ofrecen diversas respuestas sobre cómo se relacionan estos dos ámbitos, las más fundamentadas son aquellas que se apoyan en los enfoques de diseño y desarrollo del currículum para explicar cómo los profesores planifican los cursos de acción que luego desarrollan en las aulas. Aunque el corpus teórico pueda cifrar las explicaciones sobre enfoques más tecnológicos o más procesuales del currículum (Clemente, 2012), lo cierto es que los elementos sobre los que unos u otros enfoques cifran las explicaciones, son extraordinariamente útiles para configurar los sistemas de categorías que se usan para analizar tanto la planificación como la práctica de la enseñanza (Tillema 2003; Sardo-Brown 1990). De ahí que una de las estrategias más valiosas para enfrentarse al estudio de estos fenómenos, pase por la revisión de los planteamientos teóricos que han venido explicando cómo los profesores planifican lo que luego desarrollan en su práctica, o viceversa (Schön 1998).

De todos modos, es importante en esta revisión de los fundamentos teóricos del tema ser capaces de definir con precisión los elementos de la práctica que conectan con los conceptos teóricos. De tal forma que los marcos teóricos se contrasten con categorías que puedan deducirse del análisis de los fenómenos de la realidad que nos ocupan (Wen, Elicker, y McMullen 2011).

Finalmente, cuando planteamos (4) *¿a qué estrategias metodológicas de investigación podemos recurrir para fundamentar con mayor rigor las relaciones entre planificación y acción en la enseñanza, a pesar de la distinta naturaleza?* En las citadas investigaciones que hemos ido desarrollando intentamos poner en marcha mecanismos que contribuyan a aumentar la validez de los sistemas de categorías utilizados para analizar las realidades objeto de estudio. Algunos de esos mecanismos ya han sido mencionados, como la insistencia en la contrastación de la validez teórica y empírica de los sistemas de categorías o, como la búsqueda de la cercanía temporal en los términos de comparación entre la planificación y la acción (Ramírez, Clemente, Martín y Rodríguez, 2013).

Además, otro mecanismo utilizado para fundamentar con mayor rigor la búsqueda de relaciones entre la planificación y la acción en la enseñanza se refiere a la intensificación en el número de ocasiones en los que se realiza la recogida de datos (planificación-acción), realizándose de forma repetida a lo largo de un periodo de tiempo prolongado. Esta reiteración temporal de la cantidad de registros permite fundamentar con mayor rigor el alcance y la constancia en el tiempo de los resultados obtenidos, así como el efecto a largo plazo de las relaciones entre planificación y acción.

## 5. Resultados y/o conclusiones

---

Aunque como se puede deducir de lo descrito en este documento, el propio proceso de investigación que se ha ido desarrollando constituye el núcleo de la reflexión que proponemos, hemos alcanzado ciertos resultados en los trabajos

---

Organizado por:



realizados que pueden resultar de interés como indicadores de las dificultades, pero también de los logros conseguidos aplicando los mecanismos para solucionar las cuatro cuestiones que se vienen exponiendo. Algunos de dichos resultados se podrían resumir en las afirmaciones siguientes:

- El análisis de las narraciones de los profesores sobre qué hacen para enseñar a leer, expresa diferentes niveles de representación de la práctica que conforman un *continuum*. Dicho *continuum* avanza desde el ámbito de los “ejemplos” sobre los materiales que emplean y las acciones que llevan a cabo, pasando por las “reglas prácticas” que aplican de forma regular; hasta finalizar en los “principios” generalizadores que gobiernan sus prácticas de enseñanza de la lectura.
- Las “tareas” se constituyen en el elemento del currículum que permite conectar la planificación y la acción, pudiendo entenderse como acciones concretas, tanto para caso de la enseñanza de la lectura como para el caso de la incorporación de las TIC en la práctica de clase, como patrones de actividad en las aulas que obedecen a principios pedagógicos genéricos y que permiten conectar el diseño de lo que se va a realizar y la actuación directa.

Además, en lo que respecta al uso de las TIC en la práctica de aula, los materiales y medios se convierten en propuestas que sirven a los profesores como un elemento de apoyo en la gestión y presentación de las tareas de clase. No se han obtenido datos que permitan afirmar que la introducción de las TIC modifique la planificación y el desarrollo del currículum que llevan a cabo los profesores.

### **6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:**

---

Clemente, M., Ramírez, E. y Sánchez, M.C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22 (3), 313- 328.

Clemente, M. (2012). Diseñar el currículum: Prever y representar la acción, en Gimeno Sacristán, J. (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 13-24). Madrid: Morata.

Ramírez, E., Clemente, M., Cañedo, I. & Martín, J. (2012). Incorporating Internet resources into classroom practice: Secondary school teacher action plans. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28 (8), 1433-1450.

Ramírez, E. Martín, J. Orgaz, B. y Cañedo, I. (2012). Assessing Digital Skills In Early Childhood Education: A Classroom-Based Practices Approach. Paper presented to ECER 2012, "The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All", Cádiz, September 18-21.

Ramírez, E., Clemente, M., Martín, J. y Rodríguez, I. (2013). Planning and doing: Two sides of the same coin? A study involving teachers in Early Childhood Education. Paper presented to the ECER 2013 Istanbul. 9-13 September.

Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013). Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (2), 327-345.

### Referencias

Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12.

Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices: A US survey. *Journal of Education for Teaching*, 16 (1), 57-71.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Tillema, H. (2003). Categories in teacher planning. In M. Kompf & P.M. Denicolo (eds.). *Teacher thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education* (pp. 61-69). The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Wen, X., Elicker, J. G. y McMullen, M.B. (2011). Early Childhood Teachers' Curriculum Beliefs: Are They Consistent With Observed Classroom Practices? *Early Education & Development*, 22(6), 945-969, DOI: 10.1080/10409289.2010.507495.

Yinger, R.J. (1980). A study of teacher planning. *The Elementary School Journal*, 80 (3), 107-127.