



ENSINO MÉDIO

processos, sujeitos e docência

Roberto Valdés Puentes
Orlando Fernández Aquino
Andréa Maturano Longarezi
Organizadores

EDUFU

ENSINO MEDIO

processos, sujeitos e docência

GEPEDI

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL
E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE



Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Copyright © Edufu - Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total sem permissão da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E59m Ensino médio : processos, sujeitos e docência [recurso eletrônico] /
 Andréa Maturano Longarezi, Orlando Fernández Aquino, Roberto
 Valdés Puentes, organizadores. – Uberlândia : EDUFU, 2019
 295 p. : il – (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática . Série
 Profissionalização Docente e Didática ; v. 2).

ISBN: 978-85-7078-490-2(ebook)

Inclui bibliografia.

Vários autores:

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/>

Publicado no formato impresso em 2012

1. Ensino médio – Brasil. 2. Professores de ensino médio –
Formação. 3. Educação de adultos. 4. Sociologia (Ensino médio) –
Estudo e ensino. I. Longarezi, Andréa Maturano, org. II. Fernández
Aquino, Orlando, 1953-, org. III. Valdés Puentes, Roberto, org. Série.

CDU: 373.5(81)

Equipe de realização

Revisão gramatical
Revisão de língua espanhola

Revisão ABNT
Projeto gráfico e capa
Diagramação

Gean Reges de Brito
Roberto Valdés Puentes
Orlando Fernández Aquino
Aline Alves Ramos
Ivan da Silva Lima
Bruna Finotti Fontes

La planificación de la gestión de la clase en la enseñanza media: un estudio diagnóstico

Orlando Fernández Aquino

Roberto Valdés Puentes

Maria Célia Borges

Andréa Maturano Longarezi

La motivación principal que nos ha llevado a la redacción del presente artículo es la necesidad de exponer parte de los resultados de nuestra investigación sobre el “Desarrollo profesional de los profesores que actúan en la enseñanza media: un diagnóstico de necesidades y obstáculos didáctico-pedagógicos”;¹ por otra parte, mantenemos nuestra preocupación relacionada con los problemas de concepción y gestión de la clase;² del mismo modo, nuestro diálogo interminable con alumnos de magisterio, en los niveles de graduación y de pos graduación, nos mantiene atentos a esta importante cuestión pedagógico-didáctica.

Dos aclaraciones son necesarias para comprender adecuadamente el presente artículo. La primera es de carácter metodológico, la segunda de índole terminológica. Desde el punto de vista metodológico consideramos que la *gestión la clase* es una actividad integral y en extremo compleja –que se sitúa en la esencia de la actividad profesional de todo docente-, y que en la práctica se desarrolla en tres etapas: de planificación de la gestión de la clase; de gestión de la clase junto a los alumnos; y de evaluación

¹ Los datos aquí presentados son parte de los proyectos: 1) *Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio; um diagnóstico de obstáculos e de necessidades didático-pedagógicas*, financiado pela FAPEMIG; 2) *Didática da sala de aula*, desenvolvido com recursos de la Emenda Parlamentar del municipio de Uberlândia; y 3) *O perfil dos professores do Ensino Médio*, que actualmente conta con el apoyo del CNPq.

² Vid. AQUINO, O. F.; PEREIRA, K. M. A.; PUENTES, R. V. (2009); CARMENATE, M.G.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. (2009); PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. (2008); AQUINO, O. F. (2010); AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. (2010).

de la gestión de la clase. En la investigación mencionada, para lograr un estudio exhaustivo de cada uno de esos momentos, éstos fueron operacionalizados a través de un conjunto de indicadores, antes extraídos de la literatura didáctica. No obstante, esto no pasa de una operación de análisis, una disección de las etapas, para luego devolverles el dinamismo y la vida. Por razones de espacio, en el presente trabajo comunicamos sólo los resultados que tienen que ver con la *fase de planificación de la gestión de la clase*.³

La aclaración conceptual se refiere al uso del término *clase*. Con este sustantivo designamos tanto al *grupo clase* como a la *dirección de la actividad cognoscitiva de los escolares* en el contexto del aula. Consideramos también al término *aula* como equivalente al *clase*. Esto se debe a varias razones: en primer lugar, a que el *grupo clase* y la *dirección del aprendizaje* de los alumnos en el aula forman una unidad dialéctica. No hay manera de separar *el aula*, *la clase*, del *grupo clase*. En *la clase*, o sea en *el aula*, lo que se gestiona es el *grupo clase* para que este aprenda. Fuera de eso la clase no existe, independientemente del cual sea el tiempo-espacio en que ella se realiza; en segundo lugar, en la tradición de los didactas marxistas se infiere esa identidad terminológica (Cfr. BUDARNI, 1978, Passim; YAKOLIEV, 1979, Passim) y; en tercer lugar, en los idiomas Inglés, Español y Portugués, que son las lenguas con que trabajamos, los términos *clase* y *aula*, en sus varias acepciones, se refieren tanto al *grupo clase*, como al *aula* o *clase*.

La complejidad de la clase en el mundo globalizado de hoy va – para usar un término de la música –, *in crescendo*: la sociedad del conocimiento, las aplicaciones tecnológicas de la era digital, la multiplicidad de los lenguajes, el bombardeo inusitado de la información por diferentes medios, la fuerza seductora de la imagen, la sensación de movilidad y de escape del tiempo vital, el hedonismo, el consumismo, la diversidad de opciones que el mundo capitalista ofrece para el empleo del tiempo traen consigo la complejidad progresiva de los procesos educativos. El proceso de enseñanza-aprendizaje, y en particular la clase, están siendo

³ En trabajo aparte comunicamos los resultados de las etapas de *gestión de la clase junto a los alumnos* y de *evaluación de la gestión de la clase*. Un texto integral con todos los resultados debe ser publicado en forma de capítulo de libro.

fuertemente impactados por esas realidades. Consideramos que los formadores de formadores tenemos el deber de investigar estos problemas complejos de la didáctica y auxiliar a los iniciantes –practicantes y profesores jóvenes – en la búsqueda de soluciones a la práctica pedagógica; no ofreciendo recetas, claro está; sino proporcionando una comprensión científico-práctica de la realidad de la escuela y de la sala de aula que nos ayuden a gestionarlas con sabiduría y eficacia.

Los propósitos esenciales del presente artículo son: 1) presentar los resultados encontrados en nuestra investigación sobre *la etapa de planificación de la gestión de la clase* que realizan los profesores de la red estadual de enseñanza media de la ciudad de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; 2) contrastar esos datos con los hallados en tres importantes estudios internacionales; 3) extraer conclusiones que permitan un mejor encausamiento de la formación didáctico-pedagógica de los profesores.

2 Fundamentación

El concepto de clase

No debe confundirse la clase con el proceso de enseñanza-aprendizaje.⁴ Los didactas del enfoque histórico-cultural consideran la clase como la célula del proceso docente educativo: la clase en ejecución presenta las relaciones dinámicas entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios de enseñanza y evaluación; además de las relaciones alumnos-profesor a través de las cuales cobran vida dichos componentes y de lo cual depende el éxito de la enseñanza. Toda clase adecuadamente concebida constituye un eslabón orgánico de una cadena dentro de un de-

⁴ En nuestra concepción, el proceso de enseñanza-aprendizaje es una categoría de amplio alcance, que trasciende el aula y se extiende hasta la actividad de estudio, al trabajo extra-clase, a la resolución de la tarea de casa, a la preparación para las evaluaciones, etc. Lo que en última instancia define el proceso de enseñanza-aprendizaje es la relación intencional profesor-alumno, colocada esta en función de la adquisición de los conocimientos y de la formación integral de los escolares, ya sea en el ámbito de la escuela o fuera de ella.

terminado tema, de una unidad de materia, de un curso, módulo o grupo de disciplinas y, en general, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo así, la clase es una unidad en sí misma, lo suficientemente enmarcada como para tener contornos específicos y, lo suficientemente abierta como para conectarse con las demás del sistema. Como forma fundamental de organización de la enseñanza, la clase es el espacio-tiempo por excelencia que permite instruir y educar simultáneamente a los escolares, favoreciendo el desarrollo intelectual, moral, estético, físico, ideológico y laboral de estos. (Cfr. Yakoliev, 1979, p.38; LABARRERE; VALDIVIA, 2001, p.138-139).

A. Budarni (1978), en su respetado estudio sobre la clase, nos proporciona uno de los conceptos más acabados que se encuentran en la literatura didáctica:

Clase es la forma organizativa mediante la cual el maestro, en el transcurso de un periodo de tiempo rigurosamente establecido y en un lugar condicionado especialmente para este fin, dirige la actividad cognoscitiva de un grupo constante de alumnos, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos, utilizando los tipos, medios y métodos de trabajo que crean condiciones propicias para que todos los alumnos dominen los fundamentos de lo estudiado directamente durante el proceso de enseñanza, así como también para la educación y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas de los alumnos. (p. 233)

De lo dicho anteriormente se infiere que los rasgos principales de la clase son: su carácter de forma organizativa principal de la enseñanza; la necesidad de tener en cuenta el diagnóstico y las particularidades de los alumnos; la dirección por parte del profesor de la actividad cognoscitiva de un grupo constante de alumnos en un tiempo-espacio determinado; la unidad dialéctica entre la instrucción y la educación de todo el grupo de alumnos. Estas peculiaridades reflejan la esencia de la clase, sin las cuales ella no puede existir. Por otra parte, hay que advertir que las características citadas exigen la preservación de la integralidad de la clase para su adecuado funcionamiento y resultados.

La gestión de la clase: papel del profesor

Para Gauthier (1998), “la gestión de la clase surge como la variable individual que más determina el aprendizaje de los alumnos [...] antes que los elementos referentes a la meta cognición [...] la cognición y el apoyo parental” (p.241). Este autor define la gestión de la clase como:

un conjunto de reglas y de disposiciones necesarias para crear y mantener un ambiente ordenado favorable tanto a la enseñanza como al aprendizaje. El grado de orden varía en función de los desvíos verificados de cara al programa de acción implantado en el aula. Así, se diría que es frágil si los desvíos son grandes, y que es fuerte si los desvíos son reducidos. (p.240).

Otros aspectos resaltados por este investigador son: a) el orden es necesario para el desarrollo de la clase, pero por sí solo no da garantías absolutas del aprendizaje y el éxito de los escolares; b) la gestión de la clase depende del contexto: la definición del orden cambia de acuerdo con las actividades propuestas, con el tiempo disponible, con la organización social y material, con la función del patrón de comunicación que es privilegiado; c) en la gestión de la clase los profesores deben considerar variables tales como: el desarrollo intelectual y social de los alumnos, las influencias culturales y socioeconómicas, la educación de la responsabilidad personal y social. (Cfr. Gauthier, 1998, p. 240).

O sea, que el profesor tiene una función determinante en la planificación, ejecución y evaluación de la clase, procesos estos de los cuales depende la eficiencia y resultados de la misma. El profesor crea las condiciones para el aprendizaje productivo y racional de los escolares, tanto en la clase como en las tareas para la casa. Esto se refiere también a los comportamientos, a la disciplina de estudio, al clima de trabajo, a los ritmos de aprendizajes, a la distribución del tiempo, al orden de las ocupaciones, al aseguramiento de los vínculos intermaterias. Si estas condiciones no son observadas, difícilmente pueda lograrse una clase de rendimientos adecuados.

No hay que olvidar, además, que el profesor no solo enseña

-dirige la actividad cognoscitiva de los alumnos-, sino que también educa. Instrucción y educación constituyen una unidad dinámica de la cual no puede desentenderse una concepción científica de la enseñanza. Yakoliev (1979) afirma que:

Mediante la creación de la necesaria atmósfera de trabajo, mediante sus palabras, mediante una relación sentimental con el objeto de la enseñanza y la preocupación con la disciplina, así como mediante su actitud justa entre los alumnos, el maestro los educa en una ideología científica; desarrolla su interés por las ciencias, su voluntad y su carácter, así como sus cualidades morales y técnicas. En la clase, los conocimientos y habilidades en el campo científico no solo son importantes como tales, sino también como medios de educación de hombres ideológicamente ajustados, consecuentes, activos, y con una moral sólida (p. 33).

A lo anterior hay que añadir que al profesor le corresponde también la observación atenta de los procesos de aprendizaje y de comportamiento de sus alumnos, así como una evaluación justa de los resultados individuales y colectivos. Tan determinante es la importancia del profesor, que sin su actuación profesional y responsable no sería posible una enseñanza que instruya, desarrolle y eduque de manera simultánea.

La planificación de la clase: generalidades

Las investigaciones sobre la docencia documentan que la planificación que los profesores realizan de su actividad de enseñanza tiene una influencia positiva en el aprendizaje de los alumnos. En la fase de organización del trabajo los profesores se preocupan con la realización de un conjunto de tareas que permiten, por ejemplo, determinar los objetivos de aprendizaje, correlacionar los contenidos con los objetivos, identificar necesidades individuales y grupales, prever las reacciones de los alumnos, organizar el ambiente educativo (tiempo, lugar y recursos), seleccionar las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje, la secuencia de las actividades que deben ser realizadas, así como los procedimientos de evaluación que serán empleados (GAUTHIER, 1998, p. 198).

Se sabe también que existen dos modelos básicos de planificación de la enseñanza y que esos modelos varían de acuerdo con la experiencia de los profesores. Hay un modelo clásico, racional, que se estructura en cuatro etapas: 1) determinación de los objetivos; 2) selección de las actividades de aprendizaje; 3) organización de las actividades de aprendizaje; 4) especificación de los procedimientos de evaluación. Ese modelo se acerca mucho a la forma de planificación que realizan los profesores noveles. Estos profesores elaboran planes diarios, por clases. Ya los profesores de experiencia, acostumbran a seguir una secuencia diferente: primero analizan el contexto en que se realiza la enseñanza; después piensan en las situaciones de aprendizaje que pueden interesar y motivar a sus alumnos y, finalmente, elaboran los objetivos y las actividades de aprendizaje.

Los profesores de experiencia suelen ser también menos rígidos con respecto a lo planificado, preocupándose principalmente con el flujo de las actividades para una semana completa y no con los detalles de cada aula. Las experiencias revelan que los buenos planeamientos son detallados, pero no rígidos. Los alumnos de los profesores que planean de manera rígida y detallada obtienen resultados más bajos que los alumnos de los profesores que planean de manera más flexible. O sea, que el trabajo de planificación puede resultar contraproducente si los profesores no logran desentenderse de él en el momento en que es preciso (GAUTHIER, 1998, p. 199-200).

Otro develamiento tiene que ver con el diagnóstico de sus alumnos que llevan a cabo los profesores de experiencia. Estos reúnen gran cantidad de informaciones sobre los alumnos, utilizando una considerable variedad de fuentes. Estas informaciones diagnósticas abarcan la historia familiar, los conocimientos y habilidades que poseen, grado de motivación, hábitos de trabajo y estudio, necesidades particulares, etc. Este es un principio didáctico que está en la base de toda planificación científica de la enseñanza (GAUTHIER, 1998, p 200). La psicología pedagógica marxista tiene en consideración el diagnóstico como instrumento para determinar el nivel actual de desarrollo de las capacidades humanas (Zona de Desarrollo Efectivo) sólo como punto de partida para la potencialización de aquellas capacidades aún en

desarrollo (Zona de Desarrollo Potencial) (Cfr. VIGOTSKI, 1989, p. 216-219).

3 Metodología y muestra

Nuestra investigación se realizó entre 2009 y 2011, teniendo como objeto de estudio la red estadual de escuelas de la ciudad de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Esa red cuenta con 26 centros de enseñanza media. Para el estudio se seleccionó una muestra integrada por 7 escuelas, escogidas a partir del criterio de que sus notas estuvieran por encima y por debajo de la media de las notas obtenidas en el Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) en 2009.⁵ Las tres primeras escuelas⁶ poseen notas que las sitúan por encima de la media de la red pública (536) y las cuatro restantes⁷ poseen notas que las sitúan debajo de esa media.

Las 7 escuelas que integran red estadual de la enseñanza media de Uberlândia posee un total de 331 profesores. De ellos fueron escogidos aleatoriamente 66 docentes para integrar la muestra, o sea, el 20% de esa población. Al mismo tiempo, dicha red cuenta con una matrícula total de 5.500 alumnos; para integral la muestra fueron seleccionados 1.059 estudiantes, lo que representa el 19% de la población.

Como parte del estudio se aplicó un cuestionario a los profesores en el que estos autoevalúan su práctica pedagógica. Un alto número de los indicadores de este cuestionario se refieren a la gestión de la clase en sus tres etapas: planificación, ejecución y evaluación. Del mismo modo, se aplicó un cuestionario a los alumnos en el que, entre otros indicadores, ellos evalúan la gestión de la clase por parte de sus profesores.

⁵ La selección de las escuelas con notas en el Enem 2009, abajo y arriba de la media, se realizó teniendo en consideración el interés de estudiar, dentro del citado proyecto de investigación, las probables correlaciones existentes entre el perfil socio-demográfico, profesional y pedagógico-didáctico de los profesores y el desarrollo cognitivo manifestado por los estudiantes en los exámenes.

⁶ E. E. Messias Pedreiro (1ª nota), E. E. de Uberlândia (4ª nota) e E. E. Segismundo Pereira (8ª nota).

⁷ E. E. Teotônio Vilela (14ª nota), E. E. Mario Porto (15ª nota), E. E. Américo René Gianetti (20ª nota) e E. E. Jerônimo Arantes (21ª nota).

En el presente artículo se analizan los resultados obtenidos sobre la etapa de planificación de la gestión de la clase, estableciendo correlaciones entre las evaluaciones realizadas por los profesores y las evaluaciones realizadas por los alumnos sobre el mismo tema. Simultáneamente se contrastan esos datos con tres importantes estudios internacionales (BUDARNI, 1978; YAKOLIEV, 1979 y GAUTHIER, 1998). Ello nos ha permitido elaborar conclusiones interesantes sobre este importante tópico de la didáctica, tan escasamente tratado en la literatura pedagógica.

4 Resultados

Presentación de los datos.

La Tabla 1 muestra la autoevaluación que los profesores realizan sobre la etapa de planificación de la gestión de la clase. La Tabla 2 presenta las evaluaciones que efectúan los alumnos sobre aquellos indicadores que se relacionan con la planificación de la clase que hacen los profesores. La Tabla 3 exhibe la experiencia docente de los profesores que integraron la muestra de la investigación. Preferimos presentar aquí las tres tablas juntas, de tal manera que el lector tenga, de un golpe de vista, todos los resultados juntos. Las correlaciones entre las tablas y datos las realizamos en epígrafe aparte. El lector debe permanecer atento para no perder el hilo de la discusión.

TABLA 1: Autoevaluación del planeamiento de la gestión de la clase por los profesores

No	Indicadores	Bien	%	Reg.	%	Mal	%	No sabe	%	Total Resp.
1	Planificación de los objetivos.	45	73.77	16	26.23	0	0.00	0	0.00	61
2	Planificación de los contenidos.	52	81.25	11	17.19	1	1.56	0	0.00	64
3	Planificación de las actividades de aprendizaje.	36	55.38	25	38.46	3	4.62	1	1.54	65
4	Planificación de las actividades de enseñanza.	45	70.31	16	25.00	2	3.13	1	1.56	64
5	Planificación de las evaluaciones	46	70.77	19	29.23	0	0.00	0	0.00	65
6	Planeamiento del ambiente educativo.	19	29.69	30	46.88	15	23.44	0	0.00	64
7	Planeamiento de las medidas disciplinarias	50	78,12	10	15,63	3	4,39	1	1,56	64
8	Planeamiento de las reglas y de los procedimientos.	44	69,84	17	26,98	2	3,17	0	0,00	63
9	Planeamiento según el desempeño que se espera de los alumnos	35	54,68	27	42,19	2	3,13	0	0,00	64

Fuente: investigación

TABLA 2: Evaluación de la gestión de la clase por parte de los alumnos.

No	Indicadores	Bien	%	Reg.	%	Mal	%	No sabe	%	Total Resp.
1	Parecen saber el contenido que enseñan	547	56.51	369	38.12	48	4.96	04	0.41	968
2	Parecen planificar sus aulas	431	44.39	458	47.17	71	7.31	11	1.13	971
3	Evalúan en todas las aulas	256	26.95	473	49.79	195	20.53	26	2.74	950
4	Informan los resultados de las evaluaciones en todas las aulas.	234	24.71	412	43.51	280	29.57	21	2.22	947

Fuente: investigación

TABLA 3: Experiencia docente de los profesores encuestados

Experiencia / años	Enseñanza Media		Otro nivel	
	No	%	No.	%
Sin experiencia	-	-	16	24,24
0-3	18	27,27	25	37,87
4-6	15	22,72	8	12,12
7-10	10	15,15	5	7,57
11-20	7	10,60	6	9,09
Más de 20	15	22,72	6	9,09
Sin experiencia	66	100	66	100

Fuente: investigación

Análisis de los resultados

1 Sobre la planificación de los objetivos

En la Tabla 1 (ítem 1) se muestra que de las 61 respuestas obtenidas de parte de los profesores que integraron la muestra sólo

el 73,77% considera que realiza *Bien* la *planificación de los objetivos*, mientras que el 23, 23% considera que ejecuta la tarea de forma *Regular*. Es lamentable que esto ocurra, pues una práctica eficiente de la enseñanza sitúa a los objetivos como una prioridad, de común acuerdo con los intereses de la sociedad y con la aprobación de los profesores. Así, por ejemplo, Budarni (1978), en su valioso estudio experimental, llega a la conclusión de que la primera etapa en la planificación de la clase debe ser la determinación de los objetivos. Esto certifica “su integridad, y la certidumbre de que la atención en la clase estará enfocada en los resultados valiosos y significativos, y no en el logro de objetivos carentes de importancia” (p. 285). Para este autor:

los objetivos son el foco en torno al cual se organiza toda clase; su fuerza controladora dirige toda la actividad del maestro y de los alumnos. [...] la categoría de objetivo, según I.P. Pavlov, constituye por lo general uno de los fundamentos de la conducta humana. El reflejo del objetivo está ligado al reflejo de la atención, factor este que tiene una importancia de primer orden en el proceso docente. (BUDARNI, 1978, p.287).

Por su parte, Yakoliev (1979), en su extenso estudio sobre la clase, afirma que:

Antes de comenzar la clase, el maestro debe determinar, con la mayor exactitud posible, en qué se diferenciará, de cómo era al principio, el grupo, y en especial el alumno K al final de la clase, qué cambios ha de tener, y qué se debe añadir a las cualidades ya existentes dentro de esa clase.

Se debe determinar qué conocimientos, capacidades, habilidades y hábitos, sentimientos y aspiraciones hay que agregar y en qué volumen debe hacerse esto. (p.50)

O sea, que existe reconocimiento casi unánime acerca de que la determinación *a priori* de los objetivos que deben ser alcanzados facilita y orienta el aprendizaje de los alumnos. La práctica de los profesores mejora a partir del momento en que estos se disponen a explicar mejor los objetivos que deben ser logrados por los alumnos.

Esto se debe, entre otras razones, a que “la selección de los objetivos de aprendizaje debe ser efectuada en función de un criterio de pertinencia para los alumnos” (GAUTHIER, 1998, p.201).

Hay cuestiones principales que orientan la elaboración de los objetivos de la clase: el carácter “completo y multifacético” de ellos; los niveles cognitivos de que parten y a los cuales aspira; el valor motivacional que estos aportan y las condiciones que ayudan a elevar ese valor; las categorías en que se enmarcan (conocimientos, habilidades, hábitos, valores) (Cfr. BUDARNI, 1978, p.287). Sólo teniendo en cuenta estos aspectos, los objetivos se justifican ante los ojos de los alumnos y consiguen motivarlos para actuar en consecuencia.

2 Sobre la planificación de los contenidos

La tarea de organización del contenido brinda el soporte necesario para que el profesor y los alumnos realicen una actividad efectiva durante la clase. No hacerlo puede acarrear consecuencias desastrosas para la acción docente. Es el profesor quien determina el contenido de cada clase partiendo de los programas escolares y de la selección de los datos concretos ofrecidos por la ciencia. Es el docente quien debe realizar la transposición didáctica de los contenidos científicos en contenidos escolares, realizando el ajuste necesario entre el programa, el libro de texto y los cuadernos de ejercicios, siempre que estos existan. Hay cuestiones básicas que orientan la planificación del contenido de la clase: la estructura de la matriz conceptual de que se trate; las correlaciones entre los hechos reales, los conceptos, las teorías y las leyes; así como los métodos de aprehensión, control y evaluación de esos contenidos (Cfr. BUDARNI, 1978, p.289).

En nuestra investigación, de una muestra de 66 profesores, 64 respondieron a la pregunta relacionada con la *planificación de los contenidos* (Tabla 1, ítem 2). Se observa que 81,25% considera que realiza *Bien* esa actividad, mientras que el 17,19% piensa que lo hace *Regular* y el 1,56% opina que lo hace *Mal*. Lo deseable en una muestra como esta sería que el 95% o más de los profesores planificaran adecuadamente los contenidos de aprendizaje, estableciendo las relaciones apuntadas arriba, lo que mostraría su dominio de la didáctica, ciencia cara al ejercicio de la profesión.

Por otra parte, debe suponerse que las decisiones que los profesores toman en cuanto al contenido, de seguro tienen influencia considerable en el aprovechamiento de los alumnos. Se sabe que los profesores expertos tienen pleno dominio de la materia, lo cual les ayuda a integrar conocimientos ya tratados con los nuevos por conocer, al tiempo que les permite un trabajo más dinámico con las relaciones intermateria. Del mismo modo, los profesores que tienen la certeza de que la materia a ser enseñada será efectivamente aprendida aumentan las posibilidades de éxito de los alumnos. (GAUTHIER, 1998, p.202).

Resulta curioso que, en el cuestionario aplicado a los alumnos (Tabla 2, ítem 1), al preguntárseles si los profesores *parecen dominar el contenido*, de 968 respuestas, sólo el 56,51% responde que lo dominan *Bien*, al tiempo que el 38,12% lo considera *Regular* y el 4,96% opina que lo dominan *Mal*. La diferencia entre el criterio de los alumnos y el criterio de los profesores es alarmante, y tiende a descalificar a los docentes. Eso es notoriamente grave para cualquier sistema de enseñanza, toda vez que el dominio de los contenidos se considera, unánimemente, como el saber principal que debe asistir a la profesión docente.

3 Sobre la planificación de las actividades de aprendizaje

La planificación de las actividades o tareas de aprendizaje es vital para la estructuración general de la clase, así como para establecer los vínculos entre las acciones del profesor y las acciones del alumno, tanto hacia el interior de las situaciones docentes,⁸ como hacia el enlace externo que se produce entre ellas. Desde el punto de vista interno, en la enseñanza cada acción prepara y entrena para la que le sigue, pues una parte de la tarea refuerza la otra. Y desde el punto de vista externo, en cada tarea nueva, ulterior, deben ser aprovechados los resultados alcanzados durante la enseñanza en la

⁸ Budarni (1978, p. 299), considera que la clase se estructura a través de diferentes partes: "situaciones docentes heterogéneas y homogéneas que siguen unas tras otras en determinado orden. El orden y vínculo interno de las situaciones docentes constituye la estructura de la clase". Las tareas y actividades de aprendizaje, en dependencia de su envergadura, pueden considerarse 'situaciones docentes'. Cabe al profesor la organización de esas situaciones (tareas, actividades) para colocar al alumno en una condición favorable de aprendizaje.

actividad que le antecede (BUDARNI, 1978, p. 299-300). Los conocimientos que el profesor posee sobre la preparación de sus alumnos influyen sobre el éxito de las actividades, ya que se relacionan con otros componentes del proceso: objetivos, contenidos, métodos, tiempo y lugar de trabajo, evaluación de los resultados, etc.

Esta última idea es también hallada entre los enunciados reseñados por Gauthier (1998) en sus investigaciones. El autor afirma que los profesores se debían preocupar con la identificación clara de los recursos disponibles, así como con las estrategias de aprendizaje, tratando de armonizarlas con los objetivos y con el nivel de desarrollo de los escolares. Sostiene que los profesores expertos seleccionan niveles de desafíos adecuados a las capacidades de sus alumnos, tratando de activar la motivación interna de los mismos. Los estudios muestran que las recompensas externas (reconocimientos, felicitaciones) no surten un efecto tan positivo como las motivaciones internas (envolvimiento en las actividades por placer, curiosidad o interés por el trabajo).

En nuestra investigación, al preguntárseles a los profesores sobre como evalúan la *planificación de sus actividades de aprendizaje* (Tabla 1, ítem 3), de un total de 65 respuestas, sólo el 55,38% responde que lo hace *Bien*; el 38,46% opina que lo hace *Regular*, y el 4,62% dice que lo hace *Mal*. Como se aprecia en los párrafos que anteceden, estos datos contrastan con las concepciones didácticas explicitadas en los estudios internacionales que nos sirven de referente.

4 Sobre la planificación de las actividades de enseñanza

Resulta curioso que en la literatura especializada aparecen pocas referencias sobre la *planificación de las actividades de enseñanza* (acciones a desarrollar por el profesor). Ello se debe, probablemente, a que es difícil concebir las acciones del profesor separadamente de las actividades que deben efectuar los alumnos durante la clase. Aceptemos provisionalmente la separación de esas acciones en función de cumplir con exigencias metodológicas.

Al respecto encuentra C. Gauthier que los profesores cuyos alumnos son más exitosos frecuentemente usan programas de aprendizaje adaptados a las habilidades y necesidades de los alumnos (1998, 205). Esto supone que ellos transforman la materia

de aprendizaje en un programa donde las ideas y conceptos guardan una coherencia tal que evidencian las relaciones entre ellos. Previsiblemente, esa selección y tipo de organización del material, convertido en programa de aprendizaje, tiene una influencia positiva en el aprendizaje de los alumnos.

En nuestro estudio diagnóstico sobre la gestión de la clase hallamos que 64 profesores respondieron a este indicador del cuestionario (Tabla 1, ítem 4) de la siguiente manera: el 70,31% opina que planifica *Bien* sus actividades de enseñanza; 25% encuentra que lo hace *Regular* y un 3,13% opina que lo hace *Mal*. Admitamos, también, que probablemente los profesores que respondieron a nuestro cuestionario no tenían ideas muy precisas sobre lo que se les estaba preguntando. De todos modos, sería lamentable que profesionales de la educación se conformen con niveles tan bajos de desempeño.

Gauthier, con base en Berliner (1984), refiere que “los profesores eficientes saben dirigir de manera adecuada los grupos de alumnos cuyas habilidades no son equivalentes”. (1998, p. 205). Dice que Berliner menciona de manera convincente que los grupos de alumnos que poseen habilidades muy desarrolladas pueden avanzar hasta 15 veces más rápido que los alumnos que tienen bajo nivel de desarrollo de las habilidades.

5 Sobre la planificación de las evaluaciones

La planificación de la evaluación es otra de las previsiones importantísimas que el profesor debe realizar antes de enfrentarse a los alumnos en el aula. No obstante, es sorprendente la escasez de enunciados sobre este particular en las investigaciones sobre la clase. En la interesante investigación de tercer nivel llevada a cabo por Gauthier y colaboradores, este se queja de que “ningún elemento tratando del planeamiento de las evaluaciones fue presentado en las síntesis analizadas” (1998, p.205).

En nuestra investigación, 65 profesores de un total de 66 incluidos en la muestra, respondieron al indicador de *planificación de las evaluaciones* (Tabla 1, ítem 5). El 70,77% de ellos considera que realiza *Bien* esta tarea; y el 20,23 estima que lo hace *Regular*. En fin, que sólo un 70% de nuestros profesores encuestados se preocupa

realmente con la planificación de la evaluación del rendimiento de sus alumnos. Cuando nos remitimos al cuestionario aplicado a los alumnos (Tabla 2, ítem 3), vemos que esta situación es aún peor, pues de 950 respuestas, sólo 256, o sea, el 26,95% dice que los profesores evalúan *Bien* en todas las aulas, al tiempo de que el 49,79% opina que lo hacen *Regular* y más del 20% juzga que lo hacen *Mal*. Del mismo modo, si cruzamos las opiniones de los alumnos respecto a si los profesores *informan los resultados de las evaluaciones* (Tabla 2, ítem 4), con los dos ítems anteriores nos encontramos con que las respuestas de los alumnos son muy parecidas. Este indicador fue respondido por 947 alumnos, de ellos sólo el 24,71% considera que sus profesores *informan Bien* los resultados evaluativos; el 43,51% dice que lo hacen *Regular* y el 29,57% opina que lo hacen *Mal*. Una vez más hay que lamentar que esto esté ocurriendo en nuestras aulas de nivel medio.

Debiéramos estar de acuerdo con N. Yakoliev cuando explica que la manera de encarar la evaluación depende de cómo el profesor interpreta su deber pedagógico:

Si se siente comprometido a reproducir en calificación el verdadero nivel de los conocimientos de un alumno y expresar en él, en qué medida estos conocimientos corresponden a las exigencias del plan, esto es una situación muy favorable. De esta manera el maestro es objetivo y sus valoraciones serán cada vez más justas (1979, p. 176).

Infelizmente, como muestran los datos de nuestra investigación, aún estamos lejos de que esto suceda, para bien del alumno, de las familias y de la sociedad en general.

6 Sobre la planificación del ambiente educativo

La planificación del ambiente educativo integra tres elementos principales: tiempo, espacio físico y medios o recursos de enseñanza. La planificación del tiempo y del espacio de la clase aparece escasamente referenciada en los estudios que nos sirven como referencia, mientras que la planificación de los medios de enseñanza presenta un alto índice de referencias en la literatura didáctica en general.

En nuestra investigación hallamos que 64 profesores respondieron al indicador sobre *planeamiento del ambiente educativo* (Tabla 1, ítem 6). De ellos sólo 19, o sea, el 29,69%, dice que realiza *Bien* esta actividad; el 46,88% opina que lo hace *Regular*, y el 23,44% cree que lo ejecuta *Mal*. O sea, que el *planeamiento del ambiente educativo* es el indicador más precario de entre las actividades de planificación de la clase que fueron encuestadas, lo cual resulta como mínimo, preocupante.

Las investigaciones previas que nos sirven de referente muestran la importancia que se debe dar a la planificación del tiempo, del espacio físico y de los recursos humanos y materiales. Con base en diferentes autores revisados por C. Gauthier, puede afirmarse que los docentes cuyos alumnos parecen obtener mejores resultados hacen su planeamiento teniendo en cuenta los ambientes de aprendizaje; del mismo modo que, una gestión eficiente de la clase parece envolver una buena preparación del material y del ambiente físico (1998, p.206). Eso significa que para que una buena clase tenga lugar, el ambiente físico debe estar en orden, los medios o recursos de enseñanza deben estar en buenas condiciones, el ambiente físico debe ser acogedor y que la gestión del tiempo debe ser adecuada. Supone también que el profesor tiene en cuenta la ubicación de los materiales en la clase, así como los niveles cognitivos al organizar los alumnos en grupos. Presumiblemente, los profesores eficientes usan el tiempo, los espacios y los recursos de manera menos tradicional.

Resulta interesante la observación de N. Yakoliev en la cual afirma que en la "organización de la enseñanza y para la impartición de los conocimientos, el profesor utiliza su propia palabra, el lenguaje, y, para el desarrollo de capacidades y habilidades utiliza el lenguaje y la acción" (1979, p. 34). La utilización de la palabra, y del lenguaje humano en general, como medio de enseñanza es importante para la cuestión pedagógica, sin embargo la acción del alumno ejecutando primero actividades materiales sobre el objeto de estudio y después actividades psíquicas es vital para la elaboración de los conceptos que permiten la apropiación de los contenidos. Ante la imposibilidad de extendernos en el tema, baste recordar siquiera la relación dinámica existente entre pensamiento y lenguaje, ampliamente estudiada por L. Vigotski. Vale recordar, también, que

el profesor tiene usualmente a su disposición una diversidad de medios de enseñanza para hacerla más efectiva: ilustraciones, instrumentos, equipos electrónicos y no electrónicos, reactivos, mapas, obras de referencias y obras de consulta, objetos de la naturaleza, etc. Mas, entre todos ellos tiene lugar principal el libro didáctico de los alumnos.⁹ Los medios tienen un papel determinante en la dirección de la enseñanza: “cuando los niños asimilan la materia de enseñanza, cuando la afianzan y la aplican en la práctica, lo hacen con la ayuda de dichos medios. Sin medios didácticos especiales no hay proceso de enseñanza” (YAKOLIEV, 1979, p. 35). Son los medios de enseñanza, en sustitución de los objetos reales, los que permiten el proceso de ejecución de actividades materiales y psíquicas sobre las cuales se desarrolla la capacidad de pensar.

7- Sobre la planificación de las reglas, de los procedimientos y de las medidas disciplinarias

De una muestra de 66 profesores, 63 respondieron a la pregunta sobre el *planeamiento de las reglas y de los procedimientos* (Tabla 1, ítem 8). 69,84% estima que hace *Bien* esa tarea, mientras que el 26,98% opina que lo hace *Regular* y el 3,17% dice hacerlo *Mal*. Al mismo tiempo, 64 profesores respondieron al indicador sobre el *planeamiento de las medidas disciplinarias* (Tabla 1, ítem 7). El 78,12% considera que *planea Bien* este aspecto, mientras el 15,63% piensa que lo hace *Regular*; y el 4,39% cree que lo hace *Mal*. Estos son elementos que también deben tenerse en cuenta por los profesores a la hora de preparar sus aulas.

Las referencias a estos aspectos en la literatura didáctica son escasas. Mas se sabe que sería deseable que desde el inicio del curso los alumnos tengan claridad sobre el conjunto de reglas que van a condicionar el comportamiento de ellos durante todo el año lectivo. Profesores eficientes, que tienen clara conciencia sobre la influencia de la conducta en las tareas cognitivas y educativas de los alumnos, acostumbran a elaborar, conjuntamente con todo el grupo, un cuadro de reglas disciplinarias que deben ser observadas en la sala de aula y en la escuela en general. Este cuadro de reglas permanece en

⁹ Para una explicación detallada de la enorme importancia del libro de texto de los alumnos, Vid. YAKOLIEV, 1979, p. 34-35.

lugar visible y a él se apela constantemente para mantener el orden. Dice Gauthier (1998, p.242-243) que en su extensa investigación sólo halló un enunciado referido al planeamiento de las medidas disciplinarias. No obstante, hemos observado en experiencias recientes, que las posibles sanciones que deben ser aplicadas a los violadores se planean juntamente con las reglas y se aprueban democráticamente por el grupo. Nos resulta contradictorio el escaso tratamiento de estos temas en las investigaciones sobre la docencia y el elevado por ciento de profesores de encuestados que dicen planear *Bien* estos aspectos (más del 70%).

Junto con las reglas y las sanciones, los profesores expertos planean también el uso de los espacios, así como los desplazamientos que serán necesarios. La planeación de los espacios permite realizar actividades variadas de aprendizaje, cuidando que las rotaciones y cambios de posición no alteren demasiado el orden, ni las actividades de supervisión del docente. O sea, se trata de minimizar las posibles alteraciones del tiempo dedicado a la actividad de aprendizaje, si bien los cambios espaciales se utilizan como *respiro*, para luego volver a la actividad principal.

8 Sobre la planificación según el desempeño que se espera de los alumnos

El 54,68% de los 64 profesores que respondieron a la pregunta sobre el *planeamiento de acuerdo con el desempeño que se espera de los alumnos* (Tabla 1, ítem 9) evalúa de *Bien* esta actividad; al tiempo que el 42,19% considera que lo hace *Regular* y el 3,13 dice hacerlo *Mal*. Como evidencian los datos, los niveles de preocupación de los profesores encuestados, son bajos respecto a este asunto. Este es, también, un tema escasamente tratado en la literatura consultada. No obstante, C. Gauthier(1998, p. 244), apoyado en Shavelson y Sterns (1981), afirma que los profesores consideran una variedad de informaciones sobre sus alumnos durante las tareas de planeamiento: sexo, edad, concepto de sí propio, participación en clase, grado de independencia, comportamientos, hábitos de trabajo y estudio, así como el éxito del alumno desde el punto de vista escolar. Del mismo modo, las investigaciones de Good (1990) revelan que las creencias de los profesores respecto a la inteligencia humana ejer-

cen influencia considerable en el comportamiento de los profesores respecto a sus alumnos.

De hecho, los profesores que perciben la inteligencia como una entidad estable tienden a clasificar los alumnos de modo jerárquico de acuerdo con el desempeño que se espera de ellos. [...] En cuanto a los profesores que vehiculan una visión dinámica de la inteligencia humana, ellos transmiten la idea de que todos los alumnos pueden progresar, que las diferencias entre los modos de aprendizaje y los resultados son inevitables y que los alumnos pueden aprender con aquellos que demuestran una cierta habilidad (GAUTHIER, 1998, p. 244).

El conjunto de los nueve indicadores analizados hasta aquí (Tabla1) puede contrastarse con lo que los alumnos opinan sobre la planificación de las aulas por parte de los profesores. Al preguntárseles si *parecen planificar sus aulas* (Tabla 2, ítem 2), de un total de 971 respuestas, sólo el 44,39% considera que sus profesores lo hacen *Bien*; el 47,17% opina que lo hacen *Regular* y el 7,31% cree que lo hacen *Mal*. Si tenemos en cuenta las respuestas que evalúan de *Mal* y de *Regular* esta actividad de los profesores, se evidencia que el 54,47% de los alumnos tiene una percepción deficiente de la actividad de planeamiento de sus profesores.

Comparando, en general, las autoevaluaciones de los profesores con los criterios de los alumnos sobre el planeamiento de la gestión de la clase que realizan los primeros, hay que convenir en que los profesores tienden a ser optimistas y a sobrevalorar su desempeño profesional, mientras que los alumnos son decididamente más críticos. Recuérdese, por ejemplo, que la mejor evaluación se la dan los alumnos al *dominio de los contenidos que enseñan* con sólo el 56,51% de aprobación (Tabla 2, ítem 1), contra el 81,25% de los profesores que consideran hacerlo *Bien*. En los demás indicadores de la Tabla 2, los alumnos se sitúan siempre bien por debajo del 50% de asentimiento.

Si revisamos ahora los indicadores de la Tabla 3, sobre la *experiencia de los profesores* que integraron la muestra, se observa que esta es muy heterogénea en cuanto a experiencia en la docencia en general y, en particular, en la enseñanza media. El tiempo de expe-

riencia en la enseñanza media es de 11,16 años y en otros niveles de 5,51 años. La experiencia más frecuente (moda) varía entre 2 y 10 años. Casi el 30% (exactamente el 27,27%) de los profesores encuestados tienen menos de tres años de experiencia, o sea son docentes noveles. De otra parte, el 50 % de los profesores investigados tienen entre 0 y 6 años de servicio en la enseñanza media, de lo que se infiere que es un cuadro docente que todavía está a inicio de la carrera y por tanto con una escasa experiencia pedagógica. Además, llama la atención también que el 24% de los profesores no tiene experiencia en la enseñanza media. Por fin, sólo el 22,72% tiene más de 20 años de experiencia.

Es posible, entonces, concluir que las deficiencias detectadas en el planeamiento de la gestión de la clase no sólo se deben a la falta de formación profesional de los profesores, sino también, como bien explica la literatura didáctica, a que los profesores inexpertos tienen grandes dificultades para lidiar con la compleja tarea de planear la enseñanza. Obviamente que, otras variables de seguro están interviniendo (condiciones de trabajo, número de alumnos, números de turmas, titulación, remuneración salarial, etc.) en estas deficiencias, más no hacemos referencias a ellas porque no han sido objeto de análisis en este reporte de investigación.

5 Conclusiones

El mundo cambió: vivimos la era del conocimiento y de las tecnologías digitales; la percepción del tiempo hoy es diferente a la de hace veinte o treinta años atrás; el poder seductor de la imagen nos acecha por todas partes; el consumismo y el hedonismo están produciendo una levedad en la percepción de la vida; segmentos otrora discriminados ocupan hoy importantes espacios sociales; la clase media creció a nivel mundial; la escolarización y el acceso a la cultura tienden a universalizarse en todos los niveles educacionales; se han multiplicado los recursos y conocimientos al alcance de todas las profesiones; la violencia criminal, la drogadicción, la corrupción y otros males causan verdaderos estragos a la conciencia social. Pero también hay aspectos que casi no han mudado: la escuela continúa siendo la principal institución socio-cultural, cuya responsabilidad principal consiste en instruir y educar a los ciuda-

danos a través de la asimilación consciente de la herencia cultural, científica y tecnológica que la humanidad ha venido acumulando en su devenir histórico. La clase continúa siendo la entidad tiempo-espacial principal donde se organizan y adquieren, individual y colectivamente, los conocimientos, las habilidades y los valores de los ciudadanos en formación. La enseñanza es y continuará siendo en grupos por mucho tiempo. El profesor continúa siendo el profesional especializado en dirigir los procesos cognitivos y la adquisición de habilidades, hábitos y valores por parte de los alumnos.

En ese contexto, nuestro estudio corrobora la importancia de la clase como forma organizativa principal de la enseñanza. Y si aceptamos, además, que la función principal del profesor es enseñar, se debe admitir, al mismo tiempo, que la gestión integral de la clase constituye una competencia principalísima de la profesión.

Dentro de eso, la *etapa de planificación de la gestión de la clase* es determinante para el éxito del aprendizaje de los alumnos. Profesores que no planean, y que improvisan su labor docente, causan verdaderos perjuicios al aprendizaje de los alumnos. La percepción de los escolares que integraron la muestra de que sus profesores no planean adecuadamente sus clases, no es irreal. Ello se confirma a través del cruzamiento de esos datos con la experiencia docente de los profesores y con sus propias visiones, aun cuando sospechamos que los docentes tienden a sobrevalorar sus actividades de planeamiento.

Dentro del conjunto de indicadores revisados, el indicador mejor evaluado por los profesores resulta ser el de *planificación de los contenidos*, pues más del 81% considera que lo hace Bien. El indicador peor evaluado por los profesores es el que tiene que ver con la *planificación del ambiente educativo* (tiempo, espacio y recursos), sólo el 30% considera que lo hace Bien. El segundo indicador mejor evaluado por los profesores es la *planificación de los objetivos*, aunque sólo el 73,77% considera que lo hace Bien. El segundo peor indicador evaluado por los profesores es la *planificación según el desempeño que se espera de los alumnos*, sólo el 54,68% dice hacerlo Bien. A su vez, la tendencia de las evaluaciones de los alumnos es a descalificar la labor de planeamiento de los profesores. Las contradicciones notables entre las evaluaciones que los profesores otorgan a los indicadores y la negación que de ello hacen los alumnos nos inducen

a pensar en las vacilaciones, desconocimientos e incertezas por las que atraviesa ese cuerpo profesional.

Un análisis que correlacione la respuesta de los profesores con relación a los indicadores de planeamiento de los contenidos, de las actividades de enseñanza y de evaluación, sugiere el predominio de una concepción tradicional de enseñanza cuyo foco principal está en el tratamiento de los contenidos, en la figura del profesor y en la clase expositiva frontal con poco auxilio de recursos didácticos o tecnológicos. Del alumno se espera muy poco, por eso es escaso el planeamiento de actividades de aprendizaje y bajo el nivel de expectativa en relación con su desempeño. Por fin, la evaluación parece ser planeada sólo para verificar en el alumno la cantidad de contenidos transmitidos que fue capaz de reproducir en un espacio de tiempo determinado.

Los resultados de nuestro estudio confirman los enunciados hallados en la literatura respecto a que los profesores inexpertos -y consiguientemente con deficiencias de formación-, presentan dificultades para lidiar con la compleja tarea de planificación de la enseñanza, lo que evidentemente tiene influencia negativa en el aprendizaje de los alumnos; al mismo tiempo, los profesores de experiencia logran contender mejor con esa tarea e influir positivamente sobre el éxito de los alumnos. Los profesores inexpertos tienden a ser optimistas y a sobrevalorar sus tareas de planificación de la enseñanza; mientras que los alumnos tienden a ser más críticos y objetivos cuando observan de cerca la labor de sus profesores.

Los resultados de este estudio pueden ser importantes para: 1) la sustentación -en cuanto diagnóstico-, de planes de intervención dirigidos a la formación continuada en servicio de los docentes de la red estadual de enseñanza media de la ciudad de Uberlândia, M.G. Brasil; 2) servir de referencia para estudios diagnósticos similares en otros contextos educativos; 3) aprovecharse para la formación pedagógico-didáctica inicial de profesores de los niveles fundamental y medio.

Referencias

- AQUINO, O. F. Dinamização da aula pós-moderna: resultados de pesquisa. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010, Belo Horizonte. Anais XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-12.
- AQUINO, O. F; PEREIRA, K. M. A; PUENTES, R. V. Globalización y enseñanza de lenguas: hacia una clase rizomática. *Revista de Educação* (PUCCAMP), v. 1, p. 1-24, 2009.
- AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. A aula complexa: uma experiência inovadora. In: X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro Oeste. Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento, 2010, Uberlândia. X Encontro de Pesquisa da Anped Centro-Oeste. Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Anais. Uberlândia: FACED - UFU, 2010. v. I. p. 1-11.
- AQUINO, O. F; PUENTES, R. V; LONGAREZI, A. M. O perfil profissional dos professores do Ensino Médio em Uberlândia. In: XI Seminário Nacional "O uno e o diverso na educação escolar", 2011, Uberlândia. Anais do XI Seminário Nacional "O uno e o diverso na educação escolar". Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia, 2011. v. 1. p. 1-11.
- BUDARNI, A. A. La clase: forma fundamental de organización del proceso de enseñanza en la escuela. In: *Didáctica de la escuela media*. M.A. Danilov; M.N. Skatkin. La Habana: Pueblo y Educación, 1978, p. 224-305. Condiciones.
- CARMENATE, M.G; AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. Perfil del profesor y de la clase universitaria en Cuba: resultados de un estudio de caso. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 25, p. 107-131, 2009.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora INIJUI, 1998.
- LABARRERE, G.; VALDIVIA, G.E. *Pedagogía*. Segunda reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 2001. PUENTES, R. V; AQUINO, O. F. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. *Linhas Críticas* (UnB), v. 14, p. 111-129, 2008.
- RICO M., Pilar. *La zona de desarrollo próximo*. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación, 2003.
- SILVESTRE O., Margarita. *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Proyecto TEDI, s/f.
- SILVESTRE O., Margarita; ZILBESTEIN T., José. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. In: *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski. A. Leontiev. A. Luria.* : Editorial Progreso, 1989. (Recopilación, prefacio y comentarios de A. Puziréi). Moscú: Editorial Progreso, 1989.

YAKOLIEV, Nicolai. *Metodología y técnica de la clase.* La Habana: Libros para la Educación, 1979.