

Córdoba,
2012

LA PRÁCTICA DE AULA: PERCEPCIÓN DE EFECTIVIDAD Y AUTOEFICACIA

Tesis Doctoral
Gloria Sanzana Vallejos

Directores
Dra. Carmen Tabernero Urbieta
Dr. Abelardo Castro Hidalgo

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



TITULO: *La práctica de aula: percepción de efectividad y autoeficacia*

AUTOR: *Gloria Sanzana Vallejos*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2014
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**LA PRÁCTICA DE AULA: PERCEPCIÓN DE
EFECTIVIDAD Y AUTOEFICACIA**

TESIS DOCTORAL

GLORIA SANZANA VALLEJOS

DIRECTORES:

DRA. CARMEN TABERNEO URBIETA

DR. ABELARDO CASTRO HIDALGO

CORDOBA, 2012

Diseño de portada: Robinson (@udec.cl)



TITULO DE LA TESIS: La práctica de aula: su efectividad y autoeficacia

DOCTORANDA: Gloria Sanzana Vallejos

INFORME RAZONADO DEL DE/LOS DIRECTORES DE LA TESIS
(Se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma)

La Dra. Carmen Tabernero Urbieta, Catedrática de Psicología Social en la Universidad de Córdoba, España; y el Dr. Abelardo Castro Hidalgo, catedrático de Ciencias de la Educación en la Universidad de Concepción, Chile; informan que la tesis doctoral realizada por Doña Gloria Sanzana Vallejos titulada La práctica de aula: percepción de efectividad y autoeficacia, Cumple a nuestro juicio con los criterios de originalidad y rigor científico para optar al grado de Doctora por la Universidad de Córdoba. Doña Gloria Sanzana Vallejos comenzó su tesis doctoral tras realizar el Programa de Doctorado en Innovación Curricular y Práctica Psico-Socio-Educativa en la universidad de Córdoba (Bienio 2008-2009).

La tesis doctoral que aquí se presenta se ha desarrollado desde el análisis de la práctica docente eficiente, utilizando una metodología cualitativa y cuantitativa, tratando de explorar las características del razonamiento que conduce a las acciones; para finalmente proponer un modelo explicativo en el que se incorpora la percepción de autoeficacia de los docentes.

Los resultados de la presente Tesis Doctoral han sido presentados en diferentes foros científicos y han sido sometidos a evaluación en una revista científica.

La publicación que se presenta se encuentra en revisión.

Sanzana, G., Taberero, M., Castro, H. (2012). La producción conjunta que crea significado: Un espacio para el desarrollo de la práctica educativa en contexto de vulnerabilidad. *Revista Brasileña de Educación*.

Clasificación de la revista: SCOPUS, SciELO

Ponencias:

Sanzana, G. (2009, Noviembre). *La producción conjunta en la sala de clases*. III Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente, Temuco, Chile.

Sanzana, G. (2012, Noviembre). *Gestión directiva y práctica educativa en contexto de pobreza; su configuración a partir de las percepciones de los docentes directivos*. Seminario Internacional “El legítimo otro: experiencia educativa en escuelas en contexto de vulnerabilidad socioeconómica”, Concepción, Chile.

Capítulo de libro:

Sanzana, G. (2013). La práctica de aula, un espacio de reflexión sobre la relación pedagógica. En O. Nail (coord.), *Análisis de Incidentes críticos de aula* (pp. 121-137). Concepción: RIL Editores.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 26 de septiembre de 2013

Firma del/de los director/es

Fdo.:  Fdo.:

Abelardo Castro Hidalgo



Carmen Taberero Urbieto

*A mi Clotilde, el origen
A mi hijo, el fin.*

Agradecimientos

A mis árboles.....

Árboles

*Esos árboles que no se llenan los bolsillos de aguaceros,
que no sólo viven de verdes pensamientos amarillos.
Sino que le sacan puntas a las hojas
para adelantarse al rumbo venidero de sus frutos.*

*Esos árboles que aprenden con la lluvia a no mojarse los pies,
aún cuando el agua les suba a la cintura.*

*Estos árboles se comunican con la doncella que está con dolores
para que multiplique el número de su amante por si misma,
para que pueda decir amado multiplícate dentro de mí
para que cuando la emoción se acerque a su cuadrado
tu imaginación cautive la palabra con labios*

*Estos árboles le dan albergue a la opinión desamparada
que tan elocuentemente cultiva la anonimia.
Donde la madera verde de la lluvia le brota en llamaradas
por los dedos.....*

*Aquellos árboles producen la tela y combustible de sus suelos
con la nieve imposible del verano
Con lo que sucede en la noche de abril de cualquier mes de mayo
para que lo imposible escale en el gozo de su desventura
la cima infranqueable de lo que la claridad no deja ver*

*Aquellos árboles ponen a madurar su ir en su venir,
Aprendiendo a salir en su llegar*

Clemente Soto Vélez

*Oscar, Bea.....Lili, Pe, Pao.....Gamal.....Vicenta, Pepe, Toñita, Charo,
Rosario.....Pamelita....Ceci, Lilian, Jorge.....siempre, Marcos.*

Mi paciente maestra, Carmen.....la confianza de Abelardo.

	<i>páginas</i>
AGRADECIMIENTOS	
ÍNDICE GENERAL	8
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	9
FIGURAS	11
TABLAS	11
RESUMEN	14
I. INTRODUCCIÓN	16
1.1. CAPÍTULO 1: UN ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA DE AULA	19
1.1.1. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA	21
1.1.2. APRENDER DE LA PRÁCTICA	24
1.2. CAPÍTULO 2: ESTUDIOS SOBRE LA PRÁCTICA EFECTIVA	29
1.2.1. UTILIZA EL TIEMPO DE FORMA EFECTIVA YA QUE SUS ESTUDIANTES SE CENTRAN EN ALCANZAR LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS	31
1.2.2. ORGANIZA LA MATERIA ADECUADAMENTE PARA QUE SUS ESTUDIANTES ALCANCEN EL DOMINIO DE LOS CONTENIDOS	38
1.2.3. ENSEÑA ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA QUE SUS ALUMNOS SEPAN CÓMO CONSEGUIR LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS Y ANALICEN SUS PROGRESOS	45
1.2.4. TIENE HABILIDADES PARA APLICAR LA ENSEÑANZA DIRECTA	52
1.2.5. UTILIZA ORGANIZADORES PREVIOS PARA MOSTRAR A LOS ESTUDIANTES LAS RELACIONES ENTRE LO APRENDIDO Y LO NUEVO POR APRENDER	65
1.2.6. PROMUEVE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO	72
1.2.7. DESARROLLA ACTIVIDADES TUTORIALES DIRIGIDA A ALUMNOS CON HABILIDADES Y NECESIDADES DE APRENDIZAJE SIMILARES	76
1.2.8. ADAPTA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS A LAS NECESIDADES INDIVIDUALES O GRUPALES	77

1.3. CAPÍTULO 3: EL CÍRCULO VIRTUOSO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EFECTIVA Y EL DESARROLLO DE AUTOEFICACIA	81
1.3.1. SOBRE EL CONCEPTO DE AUTOEFICACIA	81
1.3.2. AUTOEFICACIA DOCENTE	82
1.3.3. AUTOEFICACIA Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE	82
1.4. CAPÍTULO 4: ACERCAMIENTO A UN MODELO SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EFECTIVA	88
1.4.1. PRÁCTICAS QUE SITÚAN LA ACTUACIÓN DOCENTE	88
1.4.2. PRÁCTICA QUE DEFINE LA ESTRATEGIA DE ACTUACIÓN DOCENTE EFECTIVA	90
1.4.3. PRÁCTICAS QUE DEFINEN LA INTERACCIÓN	91
II. METODO	93
2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	94
2.2. PARTICIPANTES	96
2.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	103
2.4. PROCESO DE RECOGIDA, CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	107
III. RESULTADOS	112
3.1. MÁXIMAS QUE GUÍAN LA PRÁCTICA DOCENTE EFECTIVA	113
3.2. CARACTERÍSTICAS DEL RAZONAMIENTO PEDAGÓGICO QUE CONDUCE A LAS ACCIONES DE DOCENTES EFECTIVOS Y LA EXPLICAN	115
3.3. RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DOCENTE EFECTIVA Y LA AUTOEFICACIA	197
3.4. PRÁCTICA DOCENTE EFICAZ Y SU RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA	203
IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	206
V. REFERENCIAS	219
ANEXOS	227

Índice de Figuras y Tablas

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1: Estructura práctico teórica de la profesionalidad (Gimeno, 1997)</i>	24
<i>Figura 2: Influencia del aula en la práctica docente.</i>	26
<i>Figura 3: Prácticas efectivas que influyen el aula</i>	30
<i>Figura 4: Aprendizaje de sucesos y conductas según Pozo (2008)</i>	33
<i>Figura 5: Aprendizaje social según Pozo (2008)</i>	35
<i>Figura 6: Aprendizaje verbal y conceptual según Pozo (2008)</i>	36
<i>Figura 7: Aprendizaje de procedimientos según Pozo (2008)</i>	38
<i>Figura 8: Prácticas efectivas que definen la actuación de Enseñanza directa</i>	56
<i>Figura 9: Modelo de autoeficacia docente</i>	87
<i>Figura 10: Modelo sobre Prácticas Docentes Efectivas</i>	92
<i>Figura 11: Distribución de la muestra por sexo</i>	100
<i>Figura 12: Distribución de la muestra por años de docencia</i>	101
<i>Figura 13: Distribución de la muestra por años de permanencia en el establecimiento</i>	101
<i>Figura 14: Distribución de la muestra según casa de estudios</i>	102
<i>Figura 15: Distribución de la muestra según participación en evaluación docente</i>	102
<i>Figura 16: Distribución de la muestra según resultados de Evaluación Docente</i>	103
<i>Figura 17: Aproximación a un modelo comprensivo de la práctica de aula efectiva</i>	115
<i>Figura 18: Integración de categorías sobre uso del tiempo</i>	120
<i>Figura 19: Integración de categorías sobre organización de la materia</i>	128
<i>Figura 20: Integración de categorías sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje</i>	135
<i>Figura 21: Integración de categorías sobre la enseñanza directa</i>	143
<i>Figura 22: Integración de categorías sobre el uso de organizadores previos</i>	152
<i>Figura 23: Integración de categorías sobre el trabajo colaborativo</i>	160
<i>Figura 24: Integración de categorías sobre la adaptación de la enseñanza</i>	168
<i>Figura 25: Integración de categorías sobre las actividades tutoriales</i>	176
<i>Figura 26: Prácticas que sitúan la Actuación Docente</i>	183
<i>Figura 27: Prácticas que definen la Actuación Docente Efectiva</i>	186
<i>Figura 28: Práctica que define la Interacción Docente</i>	189

<i>Figura 29: Prácticas Docentes Efectivas</i>	192
<i>Figura 30: Modelo de prácticas docentes efectivas</i>	193
<i>Figura 31: Nivel de acuerdo sobre implementación de las prácticas docentes</i>	194
<i>Figura 32: Autoeficacia para dirigir grupos</i>	195
<i>Figura 33: Autoeficacia para implicar a los alumnos en nuevas tareas</i>	196
<i>Figura 34: Autoeficacia para utilizar adecuadamente las nuevas prácticas educativas</i>	197
<i>Figura 35: Modelo práctica de aula y autoeficacia</i>	205
<i>Figura 36: Práctica docente eficaz y autoeficacia</i>	215

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Resultados de aprendizaje según Pozo (2008)</i>	32
<i>Tabla 2: Coherencia del desarrollo del pensamiento estratégico con la Enseñanza Directa</i>	60
<i>Tabla 3: Distribución de la población de referencia</i>	98
<i>Tabla 4: Muestra intencionada</i>	99
<i>Tabla 5: Variación positiva en resultados de medición SIMCE de la muestra</i>	99
<i>Tabla 6: Fiabilidad autoeficacia para dirigir grupos</i>	106
<i>Tabla 7: Fiabilidad autoeficacia para implicar a los alumnos en nuevas tareas</i>	106
<i>Tabla 8: Fiabilidad autoeficacia para utilizar adecuadamente las nuevas prácticas educativas</i>	107
<i>Tabla 9: Árbol de nodos</i>	117
<i>Tabla 10: Niveles de percepción de aplicación de las prácticas</i>	194
<i>Tabla 11: fiabilidad instrumento prácticas efectivas</i>	201
<i>Tabla 12: Validez escala prácticas efectivas</i>	202
<i>Tabla 13: Análisis de componentes principales</i>	202
<i>Tabla 14: Fiabilidad habilidades de contenido</i>	203
<i>Tabla 15: Fiabilidad habilidades de aula</i>	203
<i>Tabla 16: Correlaciones globales habilidades de aula y autoeficacia</i>	204

RESUMEN

....La investigación logró establecer que las máximas sobre las prácticas efectivas tienen gran consenso en la comunidad científica y se refieren a: la utilización del tiempo de forma efectiva, organización de la materia, enseñanza de estrategias de aprendizaje, enseñanza directa, uso de organizadores previos, la promoción del aprendizaje colaborativo, el desarrollo de actividades tutoriales y la adaptación de la enseñanza; al respecto los docentes perciben una alta utilización de todas ellas, el razonamiento pedagógico que conduce a estas acciones se ajusta mayoritariamente al discurso teórico que caracteriza a cada una de ellas, los desajustes encontrados se explican por comprensiones erradas en alguno de sus aspectos lo que implica que el refinamiento sobre la comprensión de dichos fenómenos otorgaría mayor efectividad al proceso de enseñanza, los más identificables son los referidos a; la ausencia de comprensión analítica sobre los objetivos de aprendizaje, la visualización de estrategias y métodos como algo prescrito y no como la creación profesional en respuesta al espacio situado de la práctica que supera la técnica, la comprensión de los organizadores previos como un rito de inicio de clases y no como una constante que hace transitar el currículum homogéneo al contexto singular del aula determinando su interacción específica. Como fortalezas de ajuste se encontraron las altas expectativas del docente como gatillante del fenómeno de la práctica docente efectiva, y la reflexión docente como herramienta de búsqueda de la práctica docente eficaz que se expresa en la práctica de la enseñanza directa influida por la función analítica sobre la comprensión de las metas y la interacción para facilitar la aproximación al currículum homogéneo desde la particularidad del fenómeno, en este caso escuelas en sectores de pobreza en Chile, en que el acto complejo de enseñar se vuelve aún más complejo al calor de la inequidad social.

A pesar de la complejidad que enfrentan estos docentes, su percepción de autoeficacia es alta, fundamentalmente en lo referido a su capacidad para dirigir grupos lo que facilita el trabajo con foco en el aprendizaje (OCDE, 2009). Ello influye en el desarrollo de las prácticas docentes efectivas en su función analítica y de interacción, por lo que se puede inducir que es motor de la práctica reflexiva y activa, derivando en la conducta de responsabilidad respecto del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y en altas expectativas sobre los mismos. Un aspecto preocupante es la falta de otros actores en la confirmación de autoeficacia, lo que puede explicar que no se sienten fuertes para mantener los proyectos cuando sus compañeros se muestran escépticos. Los docentes chilenos que trabajan en

escuelas pobres hacen un esfuerzo consciente y en solitario sobre su práctica, se precisa encontrar la forma de acompañarles para que puedan hacer sinergia entre ellos y provocar un avance mayor sobre su práctica a partir de la suma de experiencias de cada uno y la apropiación comprensiva del conocimiento científico, igualmente se deberían generar oportunidades para transferir sus conocimientos a docentes que en su misma condición se encuentran más desmotivados o confusos.

....Respecto de un modelo comprensivo de la práctica docente efectiva, se encontró que ella está motivada por las altas expectativas de los docentes sobre sus estudiantes y diferentes prácticas la configuran de forma fundamental. Las expectativas llevan al docente a promover la *enseñanza directa* procurando el tránsito de sus estudiantes de un estadio de menor a mayor autonomía, dos condiciones intervinientes influyen sobre la aplicación de la enseñanza directa. Una primera condición es la capacidad analítica del docente para situar su actuación a partir de la comprensión de los objetivos de aprendizaje prescritos en el currículum, lo que redundaría en el fortalecimiento de las prácticas de *uso efectivo del tiempo, organización adecuada de la materia y enseñanza de estrategias de aprendizaje*; La segunda condición refiere al modo de interacción docente durante la aplicación de la enseñanza directa al contextualizar el currículum homogéneo a las particularidades de sus estudiantes, ello implica el fortalecimiento de las prácticas de *utilización de organizadores previos, promoción del aprendizaje colaborativo, desarrollo de actividades tutoriales y adaptación de la enseñanza*. Este proceso analítico entre la teoría y la práctica confluye en la reflexión pedagógica que gatilla la búsqueda y perfeccionamiento de la práctica docente eficaz, a partir de la cual construye y modifica sus esquemas estratégicos de acción (conformados por esquemas prácticos); la práctica eficaz redundaría en el aprendizaje de los estudiantes lo que retroalimenta positivamente a los docentes promoviendo su autoeficacia, fenómeno que a modo de círculo virtuoso autogenerativo impacta en el docente haciéndole asumir una conducta de responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

I. Introducción

El fenómeno del aprendizaje escolar está cruzado por múltiples variables, en el último tiempo la investigación ha puesto en el centro la discusión sobre la relevancia de la práctica docente efectiva en la sala de clases como el factor más influyente respecto de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (OCDE, 2009; Barber y Moursched, 2008; Slavin, 2006, Perkins, 2003). Al respecto, se ha ido delimitando una serie de prácticas menores que constituyen y caracterizan la práctica docente efectiva (Walberg y Paik, 2005), prácticas que pueden ser generalizables ya que las salas de clases comparten semejanzas en las diversas culturas y contextos (Brophy, 2000).

La práctica docente es cambiante y compleja (Perrenoud, 2008), ella se puede comprender como el contexto propiamente pedagógico conformado por las prácticas cotidianas de la sala de clases, que son complementarias al transcurrir de la escuela (Gimeno, 1997). Una complejidad sobre el estudio de la práctica lo constituye la disyuntiva sobre si este refiere al pensamiento práctico o al pensamiento formal, una posible salida es considerar la necesidad de promover el desarrollo profesional de los docentes asentado en la investigación sobre la práctica, en que teoría y práctica se nutren y evolucionan recíprocamente a partir del desarrollo de la reflexión consciente sobre la misma (Eirín, García y Montero, 2009; Fernández, 2010; Gimeno, 1997; Tejada, 2009; Pozo, Sheuer, Pérez, Mateos, Martín, de la Cruz, 2009).

Asociado al desarrollo de la práctica docente efectiva se ha encontrado que los docentes que la practican demuestran una alta percepción de autoeficacia ya que cuando creen que la enseñanza eficaz se puede aprender y desarrollar, la autoeficacia les ayuda a resolver mejor los problemas que se derivan de la práctica (OCDE, 2009; Timperley, 2010). La autoeficacia está referida a la creencia de estos sobre su capacidad de obtener resultados (Lefrancois, 2000), de forma que; si un profesor se siente capaz de obtener resultados que se explican por

su práctica educativa, será más predecible que la conducta se vuelva a repetir (Tabernero y Arenas, 2005).

Si la enseñanza es un acto complejo y cambiante en todos los contextos, los docentes que se desempeñan en escuelas pobres deben sumar una complejidad mayor ya que las situaciones problemáticas a que se enfrentarán en el desarrollo de su práctica tienen una mayor tensión, puesto que el capital cultural de sus estudiantes se presentará antagónico a los requerimientos del currículum escolar (Castro, 2007; Bordieu y Passeron, 2009). Por todo lo anterior en este estudio se exploran las prácticas de docentes que se desempeñan en contexto de pobreza y su relación con la percepción de autoeficacia.

La práctica docente efectiva no es un campo nuevo de estudio, hay aspectos de este que han sido ampliamente explorados; por ello en el capítulo 1 se estudia y define un acercamiento a la práctica de aula, su profesionalidad y conciencia sobre la misma; en relación al impacto que esta tiene sobre la posibilidad del docente de aprender a partir de su práctica. En el capítulo 2 se identifican y exploran en profundidad los hallazgos sobre las prácticas que configuran la práctica docente efectiva, como punto de partida se refirió al meta análisis realizado por Walberg y Paik (2005) relacionado a las prácticas de: uso efectivo del tiempo, organización de la materia, enseñanza de estrategias de aprendizaje, aplicación de la enseñanza directa, uso de organizadores previos, promoción del aprendizaje colaborativo, desarrollo de actividades tutoriales y adaptación de la enseñanza. En el capítulo 3 se explora el concepto de autoeficacia, la especificidad de la autoeficacia docente, su relación con la obtención de resultados en los estudiantes; buscando explicar el círculo virtuoso de la práctica docente efectiva y su relación con la autoeficacia. En el capítulo 4 se relacionan los aspectos teóricos de las prácticas efectivas y a partir de las relaciones entre ellas se aproxima la propuesta de un modelo sobre la práctica docente efectiva.

Finalizados los capítulos teóricos del estudio (capítulos 1, 2, 3, y 4) se expone el capítulo 5 sobre la metodología de trabajo en que se incluye la definición del problema, los objetivos y preguntas de investigación, descripción de los participantes, al igual que los instrumentos y pasos que conformaron el estudio. En el capítulo 6 se muestran los principales resultados obtenidos en el estudio, organizados en apartados que dan respuesta a las preguntas de investigación. Finalizando con el capítulo 7 en que se exponen las conclusiones y discusión organizadas igual que el capítulo anterior por bloques que apuntan a las preguntas de

investigación; este capítulo concluye exponiendo las limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.

El presente trabajo de tesis doctoral se desarrolla en el contexto del Proyecto “Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad”: CONICYT SOC-15, en Chile.

1.1. Capítulo 1: Un acercamiento a la Práctica

La práctica docente no es inmutable, en la medida que el conocimiento profundiza en las teorías educativas se van implicando nuevas competencias para su ejercicio, al respecto, Perrenoud (2008) sostiene que “Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma” (p.9). El modo cambiante de las prácticas educativas es algo más complejo si consideramos los aspectos que definen su peculiaridad, desde la perspectiva de Gimeno (1997) éstas:

- No se reducen a las prácticas escolares. El fenómeno de escolarización se genera para responder a la necesidad de la educación informal, por ello las prácticas educativas escolarizadas e informales se influyen mutuamente.
- Parte de ellas se desprenden del sistema escolar, fundamentalmente lo referido a su regulación e institucionalización y normalmente transitan de modo “oculto” a la actividad didáctica.
- Las que se circunscriben al aula y centro escolar, son más identificables con el concepto de práctica educativa y la figura del profesor como protagonista.
- La práctica educativa es sustancialmente un producto social que se nutre de destrezas profesionales, enmarcadas en la actividad social más amplia.
- Las racionalizaciones derivadas de la investigación compiten con las racionalizaciones culturales para configurar la práctica educativa.

Los enunciados expuestos dejan en evidencia que un acercamiento a la conceptualización sobre la práctica educativa implica atender a una complejidad mayor. Según Gimeno (1997), quien refiere a Popkewitz, indica la necesidad de contextualizarla desde su interacción en tres niveles; el contexto sociocultural, el contexto profesional de los docentes, y “El contexto propiamente pedagógico, formado por las prácticas cotidianas de la clase, que complementa el transcurrir dentro de las escuelas, y que es lo que comúnmente llamamos “práctica” (p.85). Este último nivel refiere de forma más directa a la actuación de los docentes e incluye implícita o explícitamente los contextos sociocultural y profesional de éstos. En esta perspectiva no se puede concluir que la práctica docente sea autónoma ya que el contexto sociocultural demandará por unos valores y contenidos previamente seleccionados como necesidad del contexto social específico que los define a partir de sus intereses; a su vez, el contexto profesional imprimirá un modelo referencial sobre el comportamiento profesional (ideas, creencias, rutinas) que pretenden guiar un saber técnico sobre la práctica.

Es en este escenario de tensión en donde se pone en duda la “profesionalidad” docente ya que las respuestas originales derivadas de los ajustes del ejercicio de la práctica, como ocurre en cualquier campo profesional, en el caso de los docentes se ve coartada por la imposición de valores culturales predeterminados por un colectivo ajeno al suyo (sociedad en su conjunto) y por unos dominios técnicos (contexto profesional) que suponen cierta estática en el ejercicio de la práctica educativa lo que lleva a sugerir rutinas que relevan el conocimiento técnico por sobre el saber profesional. Al decir de Fernández “El problema, entonces, podría no residir en la dificultad para la transferencia de conocimiento sobre la enseñanza, sino en la separación que existe entre pensamiento práctico y pensamiento formal o superior, que la tradición acumulada en formación del profesorado y en el desarrollo del currículum han venido manteniendo” (p. 28). Lo cierto es que en mayor o menor medida los docentes pueden tener buenas prácticas y/o malas prácticas; la diferencia estará dada por el grado de consciencia que tienen sobre ello (Gurney, 2009; Timperley, 2010). Ello se confirma en lo expresado en el informe TALIS (OCDE, 2009) al plantear que en muchos ámbitos profesionales la práctica es transformada por la investigación, lo que no ocurre en la profesión docente producto de los modelos de participación de éstos en su desarrollo, los procesos de evaluación de los docentes y; en la definición y análisis sobre sus prácticas.

1.1.1. La profesionalización de la práctica

Eirín, García y Montero (2009), al igual que Fernández (2010) establecen como singularidad de la profesión docente la necesidad de abordar la investigación sobre la práctica educativa para avanzar hacia la profesionalización, en que el desarrollo profesional es entendido como un recurso personal que se nutre de la experiencia; de esta postura se deriva que el desarrollo profesional asentado en la investigación sobre la práctica, desde los propios docentes, confluiría en la profesionalización de la docencia; ello es confirmado por Schön (2008) al sugerir la necesidad de aprender de las competencias de profesionales que se manejan adecuadamente en zonas indeterminadas de la práctica, superando la aplicación de técnicas que prescriben respuestas a conflictos supuestamente estáticos ya que no pueden anticipar las particularidades del contexto en que se ejerce. La propuesta indica que a pesar de las definiciones sistémicas que determinan parte del campo de actuación del docente y la complejidad que se deriva de la evolución constante de la profesión (Tejada, 2009), éste sí puede determinar su rol y dirigir su propia actuación en el contexto específico en que ejerce la acción docente, al respecto Gimeno (1997) sostiene:

La competencia docente no es tanto una técnica compuesta por una serie de destrezas asentadas en conocimientos concretos o creadas y transmitidas a través de la experiencia, como tampoco es puro descubrimiento personal, aunque algo de todo ello se da en la realidad. El docente no es un técnico ni un improvisador, sino un trabajador que puede utilizar su conocimiento y su experiencia para desenvolverse en contextos pedagógicos prácticos preexistentes. (p.102)

Según el autor, la construcción de la profesionalización desde el docente que investiga su práctica tiene implicancias como; la ampliación del campo de conocimientos a la base de la práctica educativa, aclarar los límites de influencia del docente versus el sistema y la concesión de mayores espacios de participación del docente en las definiciones contextuales macro que determinan su práctica. A raíz de lo anterior se amplían los ámbitos de actuación y por consiguiente de formación pedagógica, el desarrollo profesional se centra en los contextos que determinan su práctica, conocimiento y práctica se conjugan de forma permanente ya sea consciente o inconscientemente; por ello “ (...) escudriñar este fenómeno

cultural tiene mucha más importancia que cualquier otro enfoque” (Gimeno, 1997, p.107), ya que la práctica se tiñe de las ideas, concepciones y creencias de las personas que interactúan en el contexto educativo. Al respecto Tamir (2005) se refiere a la dimensión teórico- práctica aclarando que el conocimiento teórico es aquella información que forma parte de la estructura cognitiva y el conocimiento práctico “(...) puede ser definido como la reserva de información y habilidades que guía y conforma la conducta de una persona.” (p.2); una dificultad es que el conocimiento teórico puede influir o no la práctica ya que la transición del conocimiento teórico al conocimiento práctico dependerá de la experiencia particular de la persona, por ello el docente puede o no explicitar su práctica para comprenderla y darle sentido desde la construcción teórica (Fernández, 2010). Al respecto la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos (National Research Council, (en adelante NRC) sostiene que:

Estudios cooperativos del diseño y evaluación de ambientes de aprendizaje, entre psicólogos cognitivos, psicólogos del desarrollo y educadores, están produciendo nuevo conocimiento acerca de la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza que ocurren en una variedad de escenarios. Además, los investigadores están descubriendo formas de aprender a partir de “la sabiduría de la práctica” que proviene de maestros exitosos que pueden compartir su experticia. (2000, p. 3)

Conciencia sobre la práctica

Se ha venido configurando la idea de la relevancia que tiene para la profesionalización docente la conciencia que pueda ir desarrollando el propio profesor sobre su práctica, superando las destrezas básicas de aplicación (dominio de lo técnico). En este ejercicio el docente desarrollaría esquemas de actuación profesional (Fernández, 2010) que según Gimeno (1997) son definidos como “esquemas estratégicos” abstractos y de rango superior que funcionarán como principios reguladores a nivel intelectual y práctico para dar un curso consciente a la acción; a la vez, éstos “esquemas estratégicos” están conformados por “esquemas prácticos de acción” que corresponden a actividades pedagógicas que no son mecánicas, más bien son rutinas no rígidas de la práctica que operan como patrones que se pueden ajustar al contexto situacional, estos esquemas prácticos se encadenan de acuerdo al contexto en que se da la práctica y el encadenamiento es producto de la reflexión crítica y

situada del docente. Toda esta materia hace relevante y válido el conocimiento práctico ya que la reflexión crítica que jerarquiza las prácticas en una cadena estratégica no emerge del vacío, necesariamente debe acompañarse del conocimiento; es la capacidad formal del docente para conectar “(...) ideas y prácticas en una determinada situación que debe ser evaluada o mínimamente analizada” (Gimeno, 1997, p.120), al respecto Gimeno refiere a Carr y Kemmis:

(...) la relación entre lo teórico y lo práctico (no ha de ser) tal que la teoría “implique” la práctica, ni que “se derive” de la práctica, ni siquiera que “refleje” la práctica. Se trata de que, al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y se entiende. Es decir, que no hay transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y a la reflexión”. (1997, p...)

Los “esquemas estratégicos” son flexibles y multidimensionales. Son flexibles porque se pueden adaptar al nivel de la unidad menor “esquema práctico”, es el caso de una rutina que operando como “esquema práctico” puede ver alterada alguna de sus actividades; o, se puede alterar el “esquema estratégico” de rango superior que regula y da coherencia al curso de acción de las unidades menores (esquemas prácticos); ejemplo, La clase siempre comienza con un “esquema práctico” de lectura silenciosa en que los estudiantes eligen un texto lo leen en silencio y luego se da comienzo al trabajo sobre una materia dada; sin embargo, el profesor lo puede alterar y dar a leer un texto seleccionado por él, los estudiantes lo leen en silencio y luego lo comentan ya que dicha alteración es productiva para los objetivos que abordará a continuación. Son multidimensionales porque puede estar operando más de un “esquema estratégico” a la vez, dependiendo de los objetivos que la situación demande; por ejemplo, lo regular es que siempre opere el “esquema estratégico” que guía la acción para la consecución del objetivo de aprendizaje, pero en un contexto determinado puede estar operando al mismo tiempo un “esquema estratégico” para modificar el comportamiento de los estudiantes. Esta idea de Gimeno se representa en la figura 1.

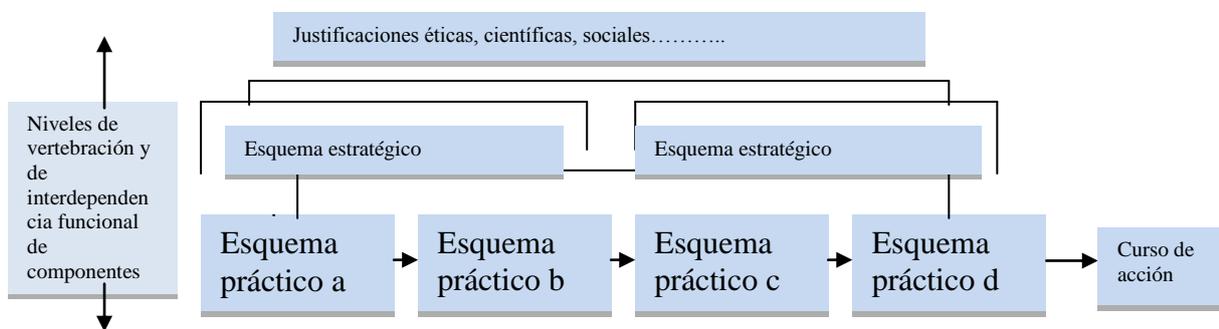


Figura 1: Estructura práctica teórica de la profesionalidad (Gimeno, 1997)

Gimeno (1997) llama la atención sobre lo difícil que es concebir que un sistema técnico de reglas pedagógicas (el docente como técnico) puedan sustentar y dar sentido a la práctica docente dado que actualmente el acento se ha puesto en el conocimiento de las estructuras de pensamiento que guían dichas prácticas, referidas al modo en que los docentes configuran su pensamiento estratégico para responder adecuadamente a diferentes escenarios de acción. En el docente confluyen los referenciales que permiten observar cómo las elaboraciones intelectuales, éticas y sociales juegan con los “esquemas estratégicos” y “esquemas prácticos” que le dan curso a la acción, así su actuación en la práctica es el producto de la capacidad reflexiva apoyada por el conocimiento. Lo anterior explica el sentido primordial que tiene el estudio sobre la práctica de los docentes para la presente investigación; ya que se busca caracterizar su reflexión a partir de los sustentos de su pensamiento pragmático que caracterizan aspectos de la profesionalidad, la respuesta al cómo las ideas y prácticas generalizables se evalúan para ajustarlas a la situación particular que contextualiza la acción (Timperley, 2010).

1.2.1. Aprender de la práctica

Dos aspectos fundamentales de la práctica educativa contribuyen a la explicitación de la práctica y la perfeccionan.

La interacción en la producción conjunta. El terreno en el que el docente se perfecciona y por tanto en el que “aprende” es en gran medida su sala de clases; ya sea que este aprendizaje se transforme en un conocimiento consciente o se manifieste como un conocimiento intuitivo, lo interesante es que siempre se produce y se transforma (ver figura 2). Chaiklin y Lave (2001) sostienen que la “La actividad situada, implica siempre cambios en el conocimiento y la acción” (p.17) y que éstos cambios en el conocimiento y la acción son los que promueven el aprendizaje ya que las personas en actividad generan un continuo en el que se ayudan mutuamente a participar de las situaciones lo que supone ir generando respuestas en el curso de la propia actividad; es decir, en un contexto situacional que implica y genera interacción, acotado por la situación particular del escenario cultural y en los estados intencionales de los participantes (Bruner, 2008). La enseñanza trasciende la entrega o transferencia de información “(...) es la participación de las mentes para buscar respuestas” (Gurney, 2007).

Siguiendo las ideas expuestas por Chaiklin y Lave (2001) podemos extrapolar que los diferentes escenarios en que se da la práctica educativa delimitan unos aprendizajes docentes específicos sobre la misma, determinando su acción, la que se configura en los “esquemas estratégicos” y “esquemas prácticos”, de manera tal que gran parte de los aprendizajes del docente estarán influidos por el tipo de acompañamiento que hagan sus estudiantes a su actuación práctica. Así, una primera aproximación a la práctica de aula es que el tipo de aprendizaje docente sobre su práctica depende del contexto en que se propicia; a partir de ello podemos suponer que la especificidad del aprendizaje docente en un aula conformada por estudiantes provenientes de un sector acomodado será distinto de aquel que se desempeña en contexto de vulnerabilidad social. Román (2008) refiere que la investigación de escuelas en contexto de pobreza ha confirmado que la equidad educativa se juega cotidianamente en la sala de clases.

Otro aspecto relevante que sostienen los autores citados es que el conocimiento y el aprendizaje se distribuyen a lo largo “(...) de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes” (Chaikin y Lave, 2001, p. 21); no se les puede situar en un lugar específico (cabeza de las personas, tareas, herramientas, ambientes) sino que dicho conocimiento y aprendizaje se conjuga en las relaciones entre ellos. Parte determinante de estas relaciones se da en el aprendizaje conjunto entre docente y estudiantes por lo que la actividad conjunta no sólo promueve el aprendizaje de los estudiantes sino también el del

docente. Así, una segunda aproximación la constituye el hecho de que la producción conjunta docente- estudiantes contribuye al aprendizaje docente.

Un tercer aspecto relevante es que, “El carácter heterogéneo y multifocal de la actividad situada implica que el conflicto es un aspecto omnipresente de la existencia humana” (Chaikin y Lave, 2001, p. 27), esto se explica porque personas que comparten una misma situación y que inevitablemente se encuentran construyendo su aprendizaje en la actuación aportan diferentes intereses y saberes determinados por lugares sociales distintos. Lo que se construye en el aula se determina por condiciones básicas de los actores: lo que sabe el profesor y lo que saben los estudiantes, los objetivos del profesor y los objetivos de los estudiantes, la condición social del profesor y la condición social de los estudiantes. De esto se deduce una tercera aproximación, la práctica docente en el aula está sujeta de modo permanente al conflicto, es parte omnipresente en la interacción humana y el conflicto está caracterizado por el tipo de contexto en que se da la interacción.

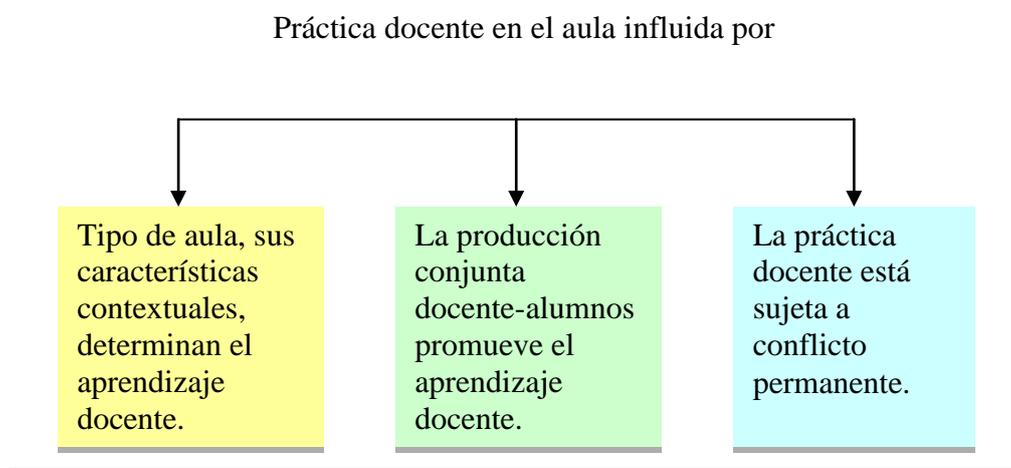


Figura 2: Influencia del aula en la práctica docente.

La construcción de significado. Los seres humanos creamos significados a partir de nuestro encuentro con el mundo (Bruner, 2006; Pozo, 2008), éstos significados se traducen en actividades simbólicas que le dan sentido a nuestro actuar. Lo particular de este fenómeno es que el proceso de significación no es universal sino que está permeado por la cultura de la comunidad en que se crean determinados significados ya que la comunidad ha elaborado

herramientas simbólicas a través de su historia comunitaria, herramientas que son transferidas de forma natural (implícita) la mayor parte del tiempo a las nuevas generaciones. Al acceder y usar éstas herramientas simbólicas las personas pueden dar sentido o significación al mundo ajustándose a los significados compartidos por su comunidad de pertenencia, esto les permite integrarse a la comunidad a partir de unos significados compartidos constitutivos de la cultura. Al respecto Bruner (2006) refiere:

No se trataba sólo del aumento de tamaño y potencia de nuestro cerebro, ni de la bipedestación y la liberación de las manos. Éstos no eran más que pasos morfológicos de la evolución que no habrían tenido demasiada importancia si no fuera por la aparición simultánea de sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos; en una palabra, de la cultura humana. (p. 30)

La participación en la cultura promueve el despliegue de nuestras potencialidades mentales y posibilita que el significado se haga público y compartido; por ello resulta coherente lo que decimos, lo que hacemos y las circunstancias en que ello ocurre en el contexto de la cultura en que nos desenvolvemos (incluso el idioma nos limita el desempeño en otras culturas), nos hacemos raros a nuestra comunidad cuando nuestros actos no calzan con los significados de ella (imagine a un joven en la esquina de su barrio intentando hablar en lenguaje culto con sus amigos). Esto es confirmado por Bordieu y Passeron cuando explicitan el riesgo de no considerar las diferencias del contexto social en la actuación docente. “La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades –particularmente en materia de éxito educativo- como desigualdades naturales, desigualdades de talentos” (2009, p.104).

Ello explica que la práctica educativa sea una tarea aún más compleja cuando el currículum declarado supone que está destinado a una población homogénea, desconociendo la diversidad cultural natural en todas las comunidades. Si se suma a ello el peso de la desigualdad social (caso de Chile), se configura una declaración de propósitos curriculares que no discrimina en relación al grupo social a que está dirigido ya que supone que los estudiantes están en un mismo punto de partida para alcanzar las metas curriculares, de tal forma que, cuando se miden los logros alcanzados y estos arrojan bajos rendimientos en las escuelas en contexto de pobreza se explican como desigualdades de talento con lo que se

tiende a naturalizar el éxito educativo al considerarlo una condición dependiente de la “calidad” del estudiante y no como derivación del fenómeno de desigualdad social; esta idea es claramente expresada por Bourdieu y Passeron.

Hay acuerdo en que este sistema encuentra su culminación en el concurso, que asegura a la perfección la igualdad formal de los candidatos pero que excluye a través del anonimato la posibilidad de tomar en consideración las desigualdades reales ante la cultura. (2009, p.104)

Cuando los docentes no están atentos a este fundamento dialéctico determinante en la construcción de los basamentos filosóficos que guían la acción de la comunidad educativa en que se desempeñan podrían transitar de manera implícita por la lógica del sistema reflejada en la ideología “carismática” (Bourdieu y Passeron, 2009) que atribuye el éxito académico como mérito personal y no como privilegios culturales; ello explicaría que las dificultades para alcanzar los objetivos curriculares de sus estudiantes se atribuye a los méritos individuales de éstos y se olvida su desventaja social frente al currículum. El punto es que un escalafón de privilegios sociales trae aparejado la acumulación de un capital cultural que resulta ser amistoso con las pretensiones de un currículum pensado desde la intelectualidad de la clase privilegiada y que obviamente pone en desventaja a los que no participan de los códigos de dicho grupo, es natural suponer que un niño de clase privilegiada se apropiará con mayor facilidad de la comprensión sobre las zonas climáticas de Chile ya que ha tenido la oportunidad de viajar por su país. El acto de otorgar valor a la cultura de los estudiantes para transitar por el currículum puede favorecer la efectividad de la comunidad educativa en lo que es su razón de ser, alcanzar aprendizajes junto a sus estudiantes. Lo interesante de atender a este foco es que cuando el docente promueve la construcción de significados compartidos necesariamente se adentra en las herramientas culturales que dan sentido al actuar de la comunidad de pertenencia de sus estudiantes lo que le permite valorar aquella actuación, este tránsito aporta aprendizaje al docente sobre cómo configurar esquemas prácticos y estratégicos efectivos para el logro de aprendizajes de sus estudiantes que pertenecen a una comunidad que no es universal.

1.2. Capítulo 2: Estudios sobre la Práctica Efectiva

Según Brophy (2000) la mayoría de los estudios sobre la enseñanza se han llevado a cabo en Estados Unidos, Canadá, Europa occidental y Australia; por ello advierten que la generalización a otros contextos culturales aún debe ser confirmada; sin embargo, fundamentan que los principios de la práctica docente efectiva presentados pueden ser generalizables ya que las investigaciones han demostrado que las salas de clases son semejantes en las diversas culturas y contextos (el horario diario dividido en diferentes materias, lecciones para cada clase, explicaciones del maestro, interacción maestro-estudiante, actividades de aplicación). Los aspectos de la práctica que se busca estudiar en este trabajo operan de forma transversal como principios de la didáctica general de la enseñanza, no de forma exclusiva para materias o niveles determinados. Respecto del enfoque con que se ha abordado el conocimiento práctico de los docentes, Bolívar (2005) indica que se ha usado un enfoque más cualitativo y etnográfico, derivando en el estudio del conocimiento práctico personal, para desentrañar la organización del pensamiento de los docentes; reflejado en sus teorías implícitas, metáforas, imágenes; etc. El mismo autor sostiene que la investigación sobre el conocimiento de los docentes tiene dos vertientes; una referida a su conocimiento práctico y la otra al conocimiento didáctico del contenido.

La revisión sobre el estudio de la práctica educativa da cuenta del desarrollo de habilidades de los docentes que se manifiestan en la configuración de sus “Esquemas Prácticos” y “Esquemas Estratégicos”, que le permiten influir efectivamente en la sala de clases y extender dicha influencia educativa a los hogares. Es difícil suponer que dichas habilidades se sitúan en un momento específico de la clase, más bien interactúan y transitan

superponiéndose durante el transcurso de la clase con diferentes intensidades, determinadas por los objetivos de aprendizaje y el contexto propio del aula en que se da el acto de enseñanza.

El meta análisis realizado por Walberg y PaiK (2005), da cuenta de las prácticas efectivas de la actuación docente que serán profundizadas para su comprensión. El presente estudio ha supuesto que, de las prácticas propuestas por los autores, podemos distinguir aquellas que son de directa actuación en el ámbito de aula y otras de influencia hacia el ámbito del hogar de los estudiantes, este trabajo abordará las referidas al ámbito de aula; tal decisión no implica el atributo de mayor significación a estas últimas, por sobre la influencia que se pueda ejercer sobre el ámbito del hogar, sino que se supone como una forma de focalizar la acción en la sala de clases. Según lo expuesto estas prácticas se pueden representar en el esquema de la figura 3:

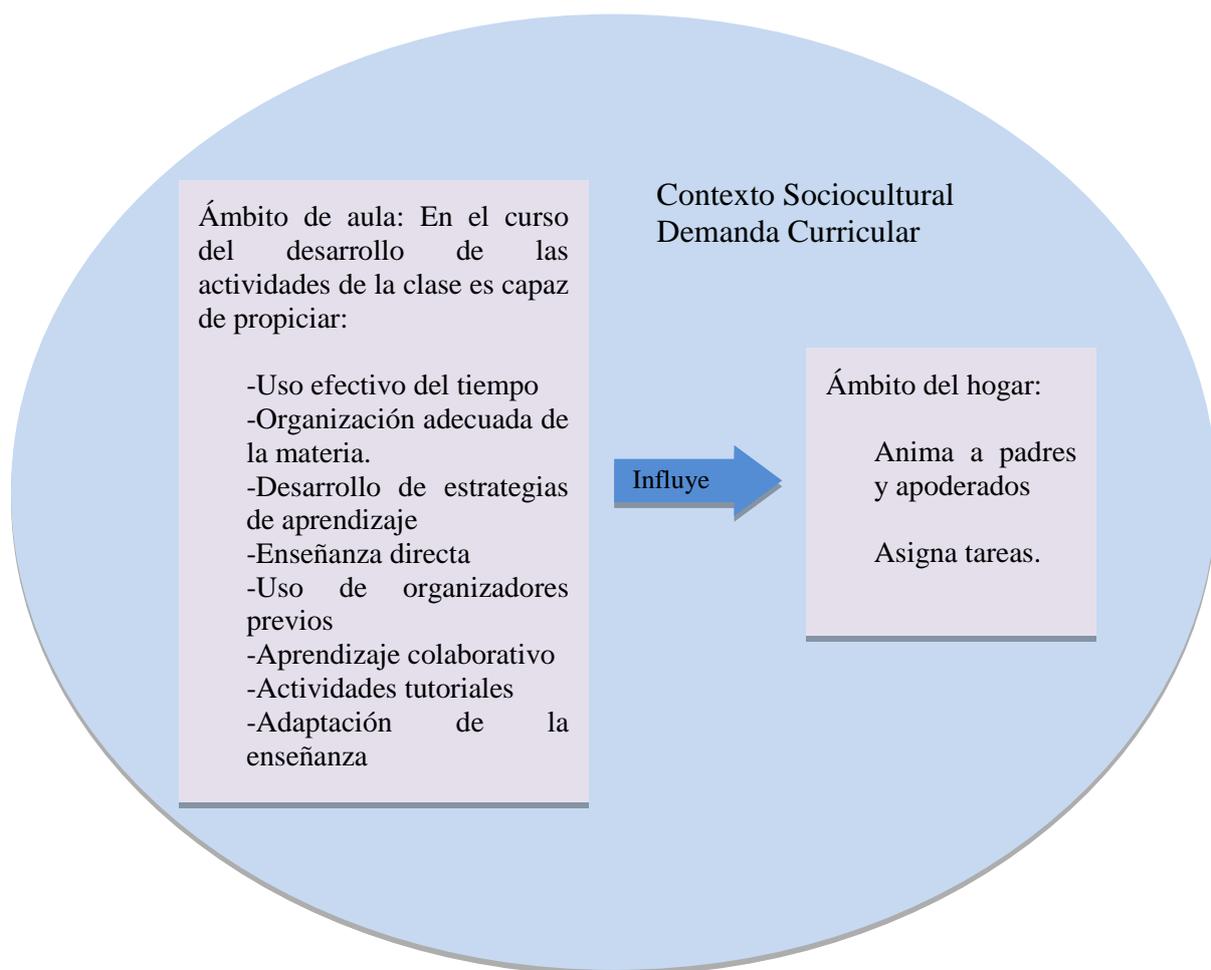


Figura 3: Prácticas efectivas que influyen el aula

1.2.1. Utiliza el tiempo de forma efectiva para que sus estudiantes se centren en alcanzar los objetivos educativos

Los autores Walberg y Paik (2005); refieren a Anderson y Walberg, 1994; Fredrick, 1980; Fredrick y Walberg, 1980; Peng y Wright, 1994; Walberg y Fredrick, 1991; Walberg y Haertel, 1997; Waxman y Walberg, 1999; Walberg y Paik, 1997; además se encontró en Román, 2008; Timperley, 2010; Slavin, 2006; Brophy, 2000; para confirmar el acuerdo sobre resultados de investigaciones que relevan el tiempo invertido en estudiar para asegurar el logro de aprendizajes, destacando que más que la cantidad del tiempo invertido en aprender, la calidad del tiempo es una variable importante ya que las actividades de aprendizaje deberían coordinar los objetivos de forma permanente con el transcurso de la clase, de forma tal que los objetivos de aprendizaje sean el fundamento y enfoque constante del trabajo docente; ello implica que medios (libro de texto, materiales, actividades) y evaluación deben ser coherentes con el contenido y enfoque educativo que son guiados de forma explícita por el objetivo en tránsito. Esto permite al docente situar a los estudiantes para guiar su progreso (conocimientos y habilidades) respecto del nivel determinado por el objetivo, dirigiendo el aula con foco en lo que hay que aprender y la capacidad de presentarlo de forma efectiva. De este modo la variable tiempo estará determinada, más que por la cantidad, por la calidad de las actividades desarrolladas en dicho espacio temporal ya que seguirán de modo permanente la ruta de los objetivos o resultados de aprendizaje definidos; al decir de Moral (2010) visionar el currículum desde los objetivos educativos es nuclear en la comprensión del proceso de enseñanza y apela a la capacidad analítica del docente, lo relativo a su planeación y diseño es el ejercicio técnico de la misma.

Según el informe TALIS (OCDE, 2009), la variable uso del tiempo se muestra muy frágil ya que se encontró que en la mayoría de los países estudiados se pierde un 30% del tiempo de clases (en algunos casos llega a ser el 50%) por razones derivadas de la conducta perturbadora de los estudiantes y tareas administrativas; al respecto Brophy (2000) sostiene que los docentes que basan la disciplina en su autoridad profesional son más exitosos que quienes la sustentan en “mantener la disciplina”. De lo anterior podemos leer que el aspecto disciplinar de la clase se sustenta más en la autoridad docente que se deriva de la claridad que

tiene sobre sus metas de aprendizaje y la coherencia y sentido que logra transmitir a sus estudiantes de ello a través de las actividades de aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje contemplan tres componentes básicos (Pozo, 2008); resultados, procesos y condiciones de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje u objetivos que guían el cambio como producto del aprendizaje han sido categorizados en diversas taxonomías, en el presente trabajo se acoge la propuesta de Pozo (2008) que los organiza para su comprensión en las categorías y subcategorías que se presentan en la tabla 1:

Tabla 1: Resultados de aprendizaje según Pozo (2008)

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Aprendizaje de sucesos y conductas.	Aprendizaje de sucesos.
	Aprendizaje de conductas.
	Aprendizaje de teorías implícitas.
Aprendizaje social	Aprendizaje de habilidades sociales.
	Adquisición de actitudes.
	Adquisición de representaciones sociales.
Aprendizaje verbal y conceptual	Aprendizaje de información verbal.
	Aprendizaje y comprensión de conceptos.
	Cambio conceptual.
Aprendizaje de procedimientos	Aprendizaje de técnicas.
	Aprendizaje de estrategias.
	Aprendizaje de estrategias de aprendizaje.

Aprendizaje de sucesos y conductas

Las pautas relativamente estables de nuestra vida cotidiana informan sobre regularidades que son producto de nuestra interacción con el entorno (sujetos, objetos, hechos), la mayoría de ellos son producto del aprendizaje implícito generado a partir de procesos asociativos. Una primera subcategoría de este tipo de resultados son los referidos al *aprendizaje de sucesos*

que implica adquirir información sobre las relaciones que tienen los acontecimientos del ambiente de modo tal que nos permitan establecer secuencias predictivas que son de gran valor para la supervivencia y que están ligadas fundamentalmente a la emoción; este primer orden de resultados puede evolucionar al *aprendizaje de conductas* o respuestas eficientes de influencia sobre el ambiente, puesto que si estamos informados de las relaciones entre los acontecimientos podemos ajustar nuestra conducta para evitar condiciones desagradables y provocar aquellas que nos resultan más agradables; por último, estos resultados pueden evolucionar a un nivel superior expresado en el *aprendizaje de teorías implícitas* sobre las relaciones del ambiente, que funcionan como estructuras mentales y nos permiten generalizar sobre la naturaleza y organización de lo que nos rodea.

La mayoría de estos resultados de aprendizaje (ver figura 4) se adquieren situacionalmente, de forma implícita y asociativa; muchos de ellos serán ciertos y adecuados y otros estarán reñidos con el aprendizaje escolar ya que las premisas científicas que guían el conocimiento escolar entrarán en contradicción con las premisas cotidianas; a modo de ejemplo, puede que la conducta “dar un portazo” sea productiva en el contexto familiar y promueva la obtención de lo deseado, esta misma ocasionará serios problemas en el contexto escolar.

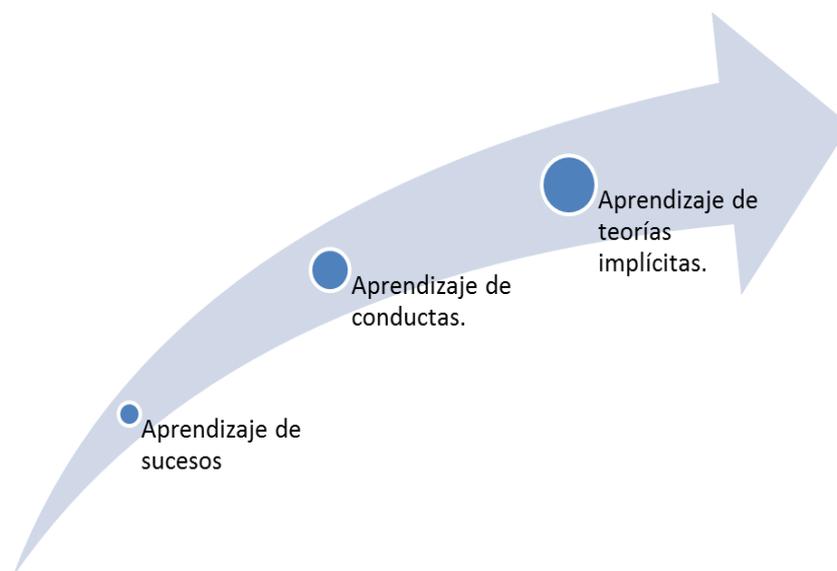


Figura 4: Aprendizaje de sucesos y conductas según Pozo (2008)

Aprendizaje social

Este tipo de resultados de aprendizaje nos provee de conocimiento sobre las relaciones sociales y como consecuencia, de la adquisición de pautas de conducta, su especificidad nos remite a nuestro grupo social de pertenencia por lo tanto su predominio es situacional, implícito y asociativo; surge de la experiencia cotidiana. Un primer tipo de este es el referido al *aprendizaje de habilidades sociales* reflejadas en comportamientos propios de nuestro grupo cultural de pertenencia con los que interactuamos a diario; en un segundo nivel de evolución se podría alcanzar la *adquisición de actitudes* que implicaría la “(...) tendencia a comportarse de una forma determinada en presencia de ciertas situaciones o personas” (Pozo, 2008, p. 187) a nivel más personal y van configurando nuestra identidad; un último eslabón de evolución de este tipo de resultado es el de la *adquisición de representaciones sociales* aportadas por la interacción con nuestros grupos de pertenencia, que permiten reconstruir la realidad generando un modelo que transita desde los procesos de socialización a la reconstrucción individual. Los cambios sociales inducen a cambios de representaciones sociales que generalmente explican las divergencias generacionales ya que las redes relacionales y el contenido de interés van cambiando de generación en generación.

Al igual que los resultados de aprendizaje de sucesos y conductas, los resultados del aprendizaje social son situados, mayoritariamente implícitos y asociativos (ver figura 5); ello implica que cuando el contexto social está reñido con la expectativa de socialización de la cultura escolar el docente deberá hacer un esfuerzo mayor de reestructuración para modificar lo ya aprendido, en este esfuerzo deberá considerar el contexto de origen de dicho aprendizaje y su tránsito desde lo implícito a lo explícito (para alcanzar dicha reestructuración), ya que si no se hace consciente no se alcanzará la modificación que persigue el resultado.

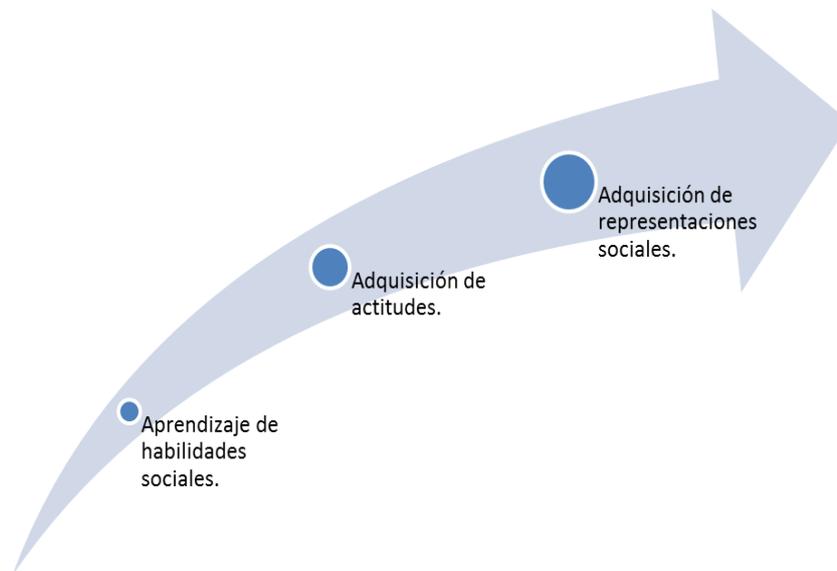


Figura 5: Aprendizaje social según Pozo (2008)

Aprendizaje verbal y conceptual

Referido a los conocimientos verbales que generalmente aluden al nivel de aprendizaje explícito, este tipo de conocimiento es muy demandado por la educación formal. En un primer nivel se manifiesta como el aprendizaje de *información verbal* que no necesariamente es dotada de significado, los podemos repetir acertadamente pero no los podemos explicar porque se adquieren fundamentalmente por asociación; transitando a un segundo nivel se encuentra el *aprendizaje y comprensión de conceptos* “(...) que nos permite atribuir significado a los hechos que nos encontramos, interpretándolos dentro de un marco conceptual” (Pozo, 2008, p. 190), no refiere a hechos aislados sino que implica explicar sus relaciones a través de la asimilación de esta nueva información con la previa, por lo tanto reestructura la información previa (la modifica, la completa), haciendo más específicos dichos conceptos mediante procesos de diferenciación o generalización, la nueva ciencia del aprendizaje no niega la relevancia de los hechos como cuerpo de conocimientos que están al servicio del “conocimiento utilizable” ya que el conocimiento experto se conecta y organiza en torno a conceptos importantes (NRC, 2000). Un nivel más elaborado lo constituyen los

cambios conceptuales o *reestructuración de conocimientos previos* ya que cuando ellos no son compatibles con el conocimiento escolar no pueden ser asimilados por comprensión (diferenciación- generalización) se hace necesario reestructurarlos a partir de la explicitación para la modificación profunda, “(...),el cambio conceptual es un proceso de aprendizaje muy relevante, porque modifica en profundidad el sentido último de muchos otros conocimientos y conductas” (Pozo, 2008, p.191),.

Estos niveles de resultados de aprendizaje, representados en la figura 6, requieren un mayor avance hacia la reestructuración y explicitación en el ámbito escolar ya que superan lo asociativo y explícito; por ello este aprendizaje es difícil de conseguir ya que es muy demandante para el estudiante y suele acarrear ansiedad lo que implica un mayor esfuerzo y claridad del docente.

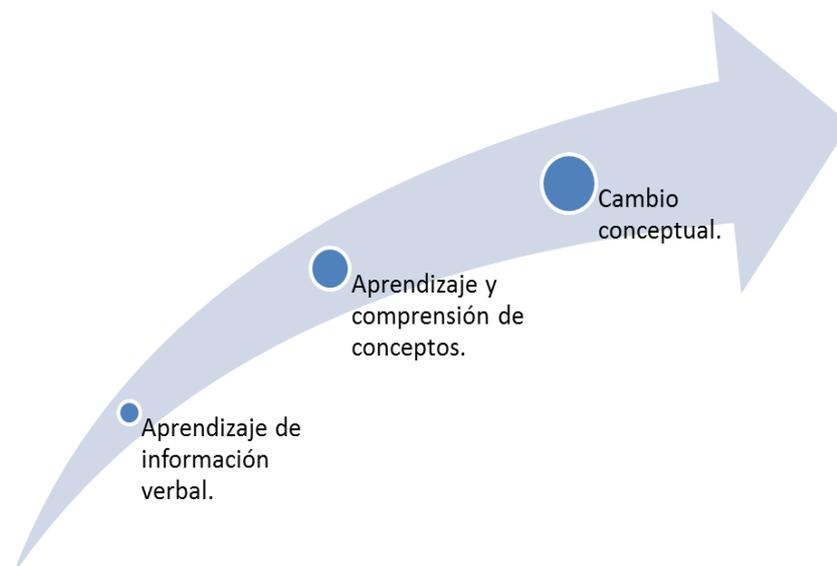


Figura 6: Aprendizaje verbal y conceptual según Pozo (2008)

Aprendizaje de procedimientos

Relacionado con el saber hacer y demostrables en actos concretos, “Los procedimientos implican secuencias de habilidades o destrezas más complejas y encadenadas que un simple hábito de conducta” (Pozo, 2008, p.192) y se aprenden fundamentalmente de modo explícito (su ejecución reiterada puede transformarlos en implícitos). En un primer nivel se encuentra el *aprendizaje de técnicas* que apuntan a la realización rutinaria de secuencias de acciones para alcanzar siempre un mismo objetivo, no se aprenden de forma implícita ya que requieren de entrenamiento que debe concluir en la automatización de las acciones encadenadas de ejecución rápida y certera que puede responder a solucionar situaciones constantes ya que son insuficientes para responder a nuevas condiciones de la situación; la superación de esta limitación lleva al segundo nivel de avance referido al *aprendizaje de estrategias* “que permiten planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea” (Pozo, 2008, p.193) cuando la situación rutinaria se transforma en un problema ya que se rompe lo canónico y necesitamos reestructurar nuestra propia práctica a través de la explicitación; empuja los procesos a un nivel superior de desarrollo de *estrategias de aprendizaje* para alcanzar el control sobre nuestros procesos de aprendizaje, lo que nos permite regular los procesos cognitivos apelando a la metacognición en busca de la comprensión y significado de lo que se dice, hace y piensa (episteme).

El avance de complejidad al nivel de reestructuración y explicitación del aprendizaje, como se observa en la figura 7, demanda de los docentes una mayor reflexión sobre su práctica, ya que según Pozo (2008) los estudiantes no pueden alcanzar niveles de metaconocimiento si sus maestros no tienen dicha capacidad.

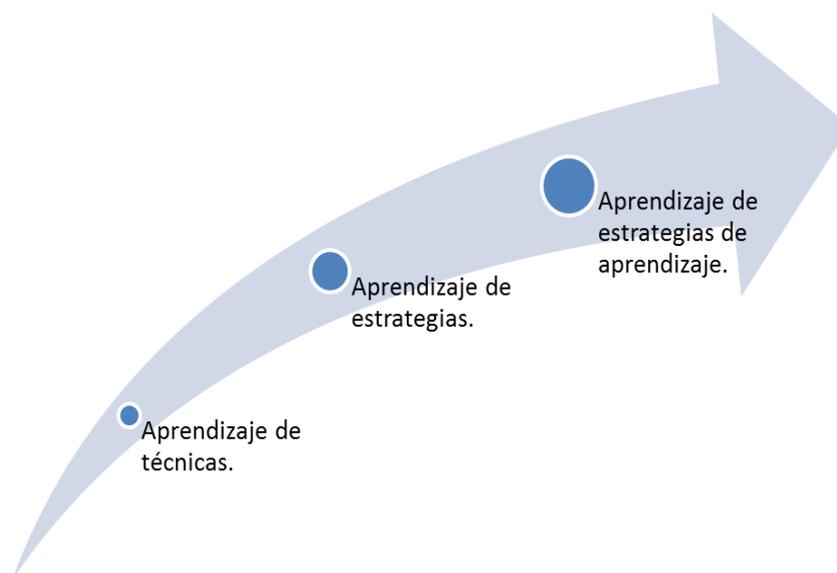


Figura 7: Aprendizaje de procedimientos según Pozo (2008)

1.2.2. Organiza la materia adecuadamente para que sus estudiantes alcancen el dominio de los contenidos

Los autores Walberg y PaiK (2005); refieren a Bloom, 1988; Guskey, 1990; Kulik, Kulik y Bangert-Drowns, 1990; Walberg y Haertel, 1997; Waxman y Walberg, 1999; otros autores que avalan este postulado son NRC, 2000; Brophy, 2000; para dar cuenta de que la secuencia rigurosa del contenido, así como el seguimiento y control del proceso de enseñanza incrementan el aprendizaje del docente informando sobre el tiempo necesario, los procesos correctivos, la identificación de los componentes didácticos y el desarrollo de estrategias de evaluación que permiten ubicar al estudiante en el continuo de aprendizaje. Según la NRC (2000) la investigación que compara el desempeño de expertos y novatos sobre el aprendizaje y su transferencia ha demostrado que para desarrollar los aprendizajes los estudiantes deben “(...) tener una base profunda de saberes factuales, comprender hechos e ideas en el contexto de un marco conceptual; y organizar los saberes en formas que faciliten el acceso a ellos y su aplicación”. (p.10)

Los docentes consciente o inconscientemente reestructuran el contenido para hacerlo comprensible a sus estudiantes (Bolívar, 2005; Shulman, 2005), a veces esta reinterpretación

resulta adecuada y otras no. Al respecto Bolívar (2005) refiere a Shulman quien sostiene que los programas de investigación sobre el pensamiento del profesor han fallado “(...) en analizar la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los profesores; y las relaciones de esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos” (p. 4); dicha investigación debería complementarse con las que se asocian a investigar la estructura de la clase, las tareas, las actividades de aprendizaje; etc.

El dominio de los contenidos se relaciona con el aprendizaje verbal y conceptual (Pozo, 2008) desarrollado en el punto anterior, que aquí será ampliado por la necesidad de profundizar su complejidad.

Aprendizaje de información verbal

Como se planteó, en un primer nivel de resultados de este tipo de aprendizaje se encuentra el aprendizaje de información verbal, al respecto se debe decir que muy pocos resultados de aprendizajes escolares persiguen sólo el alcance de información verbal que configura saberes caracterizados por su naturaleza arbitraria ya que no poseen relaciones significativas entre sus componentes, remitiendo fundamentalmente a un tipo de aprendizaje factual; en este caso, la enseñanza busca que el estudiante recupere información literal y exacta. Para alcanzar estos objetivos la enseñanza buscará procesos de repetición y repaso del material de aprendizaje, en el caso de la repetición se da como un proceso automático y no controlado “(...) en el que cada unidad de información tiende a asociarse con aquellas que están presentes en el momento del procesamiento” (Pozo, 2008, p. 438), la presencia de cada unidad de información actúa como clave para la recuperación de las otras; en un estado más avanzado aprendemos a hacer uso de este proceso de repetición y lo transformamos en una herramienta explícita necesaria para la recuperación de información desarrollando el proceso de aprendizaje por repaso. Para efectos de activar este tipo de meta de aprendizaje el docente deberá organizar la práctica pedagógica considerando como relevantes algunos aspectos recuperados por Pozo (2008); la cantidad de práctica y su distribución en el tiempo, la exposición a material que obligue a incrementar la práctica, el que a mayor tiempo transcurrido desde el aprendizaje se deriva en olvido de gran parte del material, el efecto de posición serial que indica que la recuperación inmediata tiende a recuperar las últimas unidades (recencia) y cuando la recuperación es más permanente se tiende a recuperar las primeras unidades (primacía), que la semejanza de las unidades hace interferencia y dificulta

su recuperación, la influencia del significado para el aprendiz en el proceso de recuperación. No se debe perder de vista que si bien este tipo de aprendizaje es eficiente en la vida real ya que no necesitamos explicarlo todo para sobrevivir, para la pretensión escolar se vuelve escaso (efímeros, arbitrarios por su falta de organización interna, difíciles de transferir) ya que en el mundo escolar se busca alcanzar un nivel explicativo de los fenómenos cambiantes y dinámicos que nos rodean, lo que da origen a la construcción intelectual de redes conceptuales. Algunas claves que permiten al docente hacer efectiva la adquisición de información verbal, según Pozo (2008) son:

- Diseñar las tareas de la práctica educativa reduciendo los elementos arbitrarios que puedan presentar los materiales.
- Recurrir al aprendizaje de información por repetición sólo en el caso de que dicha información resulte fundamental y funcional para la adquisición de nuevos aprendizajes.
- La información que se aprende debe tener posibilidad de recuperación en el uso de la cultura de los estudiantes.
- Aportar estrategias de elaboración que permitan recuperar la información, ellas no dan significado a la información pero establecen rutas de recuperación por asociación (claves mnemotécnicas, rimas; etc.).

Aprendizaje y comprensión de concepto

Un segundo nivel del aprendizaje verbal y conceptual es la adquisición y comprensión de conceptos. Siguiendo las ideas de Pozo (2008) es preciso establecer que la adquisición de información verbal es diferente a la adquisición y comprensión de conceptos, la primera se refiere a categorías manifestadas como listas de rasgos aislados, de carácter implícito, que funcionan a nivel pragmático ya que no se traduce en una función explicativa; a diferencia del aprendizaje y comprensión de conceptos en que un concepto se define por su relación con otros conceptos ya que va más allá de lo asociativo, es relacional a las representaciones previas de los estudiantes. Un aspecto destacable es que claramente somos más eficientes interpretando y relacionando información que reproduciéndola de forma literal, lo que actualmente se ha vuelto muy relevante ya que encontrar y utilizar información es más necesario que saber recordarla y repetirla (NRC, 2000).

Las prácticas de enseñanza deben tener en cuenta algunas claves que están a la base del aprendizaje y comprensión efectiva de conceptos:

- Los conceptos se aprenden en relación con las representaciones previas de los estudiantes.
- Los estudiantes pueden tener niveles de comprensión sobre un concepto, no es absoluto (todo o nada), tiene matices cualitativos involucrando el cómo se comprende.
- El aprendizaje y comprensión de conceptos es gradual, se incrementa en espiral hacia la profundización.
- Es más fácil recuperar información (superar el olvido) de lo que comprendemos ya que el material es más significativo cuanto más relaciones establecemos entre los elementos del material y las representaciones previas.

Pozo (2008) sostiene que lo esperable sería que la comprensión fuera el motor del aprendizaje “comprensión como aprendizaje constructivo”, un riesgo en la enseñanza es alcanzar la comprensión sin aprendizaje al activar ciertas redes relacionales que no redunden en cambios en el aprendizaje de los estudiantes; del mismo modo, se puede dar el aprendizaje sin comprensión limitándolo a ciertos contextos por su carácter asociativo y no por lo explicativo. Esta relación entre aprendizaje y comprensión “(...) depende críticamente de las relaciones entre los conceptos que deben aprenderse y las representaciones previas de los aprendices” (Pozo, 2008, p. 448), ya que se fundan en representaciones personales que han sido construidas fundamentalmente en la relación con el entorno y que muchas veces se ajustarán a la verdad científica del contenido escolar y otras veces no, estas representaciones son resistentes al cambio y pueden perdurar solapadamente de forma implícita más allá de la enseñanza. Estas ideas buscan dar respuesta pragmática de utilidad en el mundo cotidiano, más que sustentar un valor epistémico en busca de la verdad, “(...) no son vehículos de saber ante problemas teóricos o virtuales sino de soluciones eficaces ante problemas reales” (Pozo, 2008, p. 451); esta característica entra en conflicto con los saberes académicos que buscan el poder explicativo de carácter explícito. Cuando las teorías implícitas se expanden hacia nuevos dominios explícitos, se “desempaquetan” según Pozo, suelen entrar en conflicto y limitar la capacidad de asimilación, en este caso la ayuda del docente en el proceso de explicitación será vital para que el estudiante alcance la asimilación dando paso al proceso de construcción de conocimiento por comprensión para propiciar cambios en la estructura

representacional (crecimiento, ajuste o reestructuración). Según Pozo (2008) se pueden dar tres situaciones derivadas de los niveles de explicitación y aprendizaje constructivo, cuando se busca la adquisición y comprensión de conceptos:

- Explicitación del objeto, *crecimiento* mediante la suma de información sobre el concepto sin buscar la relación con otros conceptos.
- Relación con otros conceptos, que modifica o *ajusta* la estructura conceptual, aprendizaje por comprensión.
- *Reestructuración* de las ideas previas que conlleva la explicitación de nuestras teorías implícitas ya que se busca establecer redes de relaciones entre relaciones; situación dada en caso de que nuestra estructura sea incompatible con el nuevo conocimiento.

Las dos últimas situaciones enunciadas son eminentemente de nivel explícito y constructivo ya que reinterpretan un nivel jerárquico inferior ya disponible. El aprendizaje por comprensión o ajuste (discriminación y generalización) se funda en dos procesos complementarios, la diferenciación progresiva e integración jerárquica de los conceptos. La diferenciación progresiva parte de un conocimiento previo indiferenciado que una vez producida su asimilación y comprensión da origen a su diferenciación en dos o más conceptos, “(...) diferenciación progresiva de las ramas del saber” (Pozo, 2008, p. 455). Al mismo tiempo que avanza esta diferenciación progresiva, el proceso de aprendizaje organiza la conceptualización jerárquica que permite integrar muchos conceptos bajo una categoría conceptual. Estos procesos de diferenciación e integración hacen del aprendizaje por comprensión un acto complejo y de mayor esfuerzo en el proceso de enseñanza enfrentado por los maestros y maestras. Para alcanzar la comprensión y aprendizaje de conceptos Pozo (2008) sugiere:

- Evitar buscar respuestas reproductivas en el proceso, manifiesto cuando se enfatiza en la corrección literal
- Dar paso a la generalización por parte del estudiante planteando nuevas situaciones en contextos diversos que requieran de la generalización.
- Ayudar a los estudiantes a explicitar en profundidad sus representaciones previas.
- Diseñar situaciones que permitan a los estudiantes parafrasear y explicar fenómenos con sus propias palabras.

- Valorar el error del estudiante como un esfuerzo incipiente de asimilación y como un dato para trabajar la corrección individual.
- Diseñar actividades que propicien el uso del conocimiento del estudiante, para expandir sus aprendizajes.

Cambio conceptual

Hay situaciones de aprendizaje en que el proceso de comprensión o asimilación de los nuevos conceptos no se hace posible a través del ajuste dada su incompatibilidad con la estructura de conocimiento existente en el capital de aprendizaje de los estudiantes, en estos casos se requiere de un cambio conceptual o reestructuración de lo aprendido. Esta forma de aprender es más costosa pero sus efectos son más extensos e intensos y requieren de las otras formas elementales de aprendizaje (Pozo, 2008). El mismo autor sugiere “(...) tres tipos de cambios relacionados: epistemológico, ontológico y conceptual” (Pozo, 2008, p. 463).

Cambios epistemológicos: Siguiendo las ideas de Pozo (2008), nuestras teorías implícitas se derivan de nuestra postura realista frente a los fenómenos que nos rodean y configuran que el mundo es tal cual como lo percibimos, por ello aprender es como “copiar internamente el mundo exterior” expresado como una suerte de realismo ingenuo. No obstante, el aprendizaje escolarizado muchas veces exige explicar hechos y fenómenos que están lejos de ser aprehensibles desde nuestra percepción cotidiana (movimiento de traslación, fotosíntesis; etc.) impidiendo su conocimiento directo, en este punto la ciencia y la tecnología nos permiten avanzar al realismo interpretativo a partir de la traducción de nuestras impresiones y percepciones sobre lo conocido a través del conocimiento científico, por ello este conocimiento se hace más creíble que el conocimiento cotidiano. Un despliegue superior al realismo interpretativo lo constituye la construcción de modelos que superan el objeto real para transformarse en construcciones abstractas que ayudan a interpretar el mundo en sus fenómenos que no son directamente aprehensibles; al respecto, se debe advertir que ningún modelo es la realidad.

Cambios ontológicos: La búsqueda hacia la explicación del mundo transita por un primer momento en que se interpreta el mundo en función del estado en que se encuentran los objetos o hechos de conocimiento, sin importar las relaciones entre sí. En un segundo nivel de despliegue importa la relación que explica la sucesión de los hechos definidos como procesos. En estado más avanzados de comprensión sobre el mundo nos aproximamos a un

nivel de mayor complejidad que busca explicarse los fenómenos a partir del “(...) conjunto de relaciones complejas que forman parte de un sistema” (Pozo, 2008, p. 465), refiriendo al cambio estructural con un sentido ontológico.

Cambios en las estructuras conceptuales: El llegar a un nivel de complejidad sistémica como acto de aprendizaje, nivel de sistema referido en el cambio ontológico, requiere de un cambio profundo en nuestras estructuras conceptuales. Así, siguiendo a Pozo (2008) nuestra descripción o conceptualización de los fenómenos transita por un primer nivel evolutivo en que hechos y datos se describen a partir de propiedades y cambios observables, dando paso a la explicación por sus relaciones causales simples y finalmente se despliega la interpretación como un fenómeno de relaciones de interacción. Un segundo nivel evolutivo a considerar según el autor, dice relación con explicar el fenómeno a partir de lo que se altera olvidando lo que permanece, cambio sin conservación; luego se avanzaría al despliegue de la explicación del cambio con conservación de propiedades que no se observan pero se comprenden a partir de su implicancia, en el último nivel se encuentra la conservación y el equilibrio explicado por su interacción (lo que vemos y lo que no vemos en interacción). Una última cadena de despliegue cognitivo influyente en el cambio conceptual es la evolución desde las relaciones de interpretación cualitativa de los fenómenos, al paso de utilización de reglas heurísticas simplificadoras (aproximaciones), para llegar a las relaciones cuantitativas (proporción, probabilidad, correlación); estas aproximaciones que se explican en campos científicos de rigor y control, generalmente no aplican en la vida cotidiana lo que dificulta su aprendizaje en la escuela.

Esta complejidad de los cambios en las estructuras conceptuales es definida por Brophy (2000) como una oportunidad de aprender en que cualquiera sea la forma de resolver el dilema extensión- profundidad conceptual, los estudiantes tendrán mayores oportunidades de alcanzar los objetivos de aprendizaje si la mayor parte de la clase se desarrollan actividades que promueven la adquisición de redes de conocimientos interrelacionados, que se configuran en torno a ideas nucleares en contexto de situaciones significativas; esto garantiza una mayor posibilidad de transferencia en situaciones futuras.

1.2.3. Enseña estrategias de aprendizaje para que sus alumnos sepan cómo conseguir los objetivos educativos y analicen sus progresos

Los autores Walberg y Paik (2005); refieren a Haller, Child y Walberg, 1988; Palincsar y Brown, 1984; Pearson, 1985; Walberg y Haertel, 1997; también se encontró en NRC, 2000; Brophy, 2000; cuyos estudios han demostrado la necesidad de que los estudiantes puedan controlar y organizar su proceso de aprendizaje, ello apunta al desarrollo de la capacidad del estudiante de hacerlo consciente (habilidades de autoconciencia, control personal, autoevaluación), ya que “Un primer paso fundamental para lograr aprender independientemente de un modo eficaz es ser consciente de lo que sucede en la mente de uno mismo cuando se produce el aprendizaje” (Walberg y Paik, 2005, p.13). Esta práctica permite a los estudiantes transferir sus aprendizajes a nuevos escenarios y acontecimientos.

Un rasgo crítico de la enseñanza eficaz es que ella saca a flote la comprensión previa que los estudiantes tienen de la materia de estudio que se va a enseñar, y les ofrece oportunidades para construir a partir de ella —o la pone a prueba (NRC, 2000, p. 10).

Como se ha configurado las metas de aprendizaje refieren a diferentes categorías; de sucesos y conductas, social, verbal y conceptual y; de procedimientos. El aprendizaje de procedimientos contiene un despliegue que implica las subcategorías de aprendizaje de técnicas, de estrategias y de estrategias de aprendizaje “(...) o control sobre nuestros propios procesos de aprendizaje, con el fin de utilizarlos de manera más discriminativa, adecuando la actividad mental a las demandas específicas de cada uno de los resultados que hemos descrito con anterioridad” (Pozo, 2008, p. 193). Esta capacidad desarrolla en los estudiantes la posibilidad de manejar y regular su aprendizaje, llevándole a reflexionar sobre sus procesos cognitivos a través del metaconocimiento que es definido por Sadurní (2003) como:

(...) el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos cognitivos), los contenidos y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje. (p. 204)

Las personas tenemos dos formas distintas de conocer, ellas son el conocimiento declarativo referido a nuestra capacidad de decir cosas sobre el mundo y el conocimiento procedimental que se expresa en nuestra capacidad de hacer cosas que lo afectan. Se podría esperar que dichas capacidades de decir y hacer operan en una relación de causalidad pero ello no siempre es así en la cotidianeidad (podemos decir la conjugación del verbo to be, probablemente no la podamos usar en un diálogo), esta condición cotidiana de no correspondencia entre el decir y el hacer que se conjugan entre lo implícito y lo explícito ha sido un punto determinante en la formulación de los nuevos currículum.

Los objetivos curriculares se expresan en la tridimensionalidad de alcanzar los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales para configurar competencias (Perrenoud, 2008), así toda adquisición conceptual está demandada por un requerimiento procedimental que la moviliza, de este modo el aprendizaje escolarizado se asegura que tanto los dominios conceptuales como procedimentales transiten de forma explícita en una asociación intencionada por los objetivos escolares. A modo de ejemplo se presenta un Objetivo Fundamental Vertical del currículum de Chile correspondiente al nivel de Primer Año Básico, sector de Lenguaje y Comunicación.

Producir y reproducir por escrito frases, oraciones y textos breves significativos. (MINEDUC, p.37)

En este caso los procedimientos de producir y reproducir por escrito operan para movilizar los conceptos de frases, oraciones y textos breves significativos. Esta especificidad del objetivo exige un control y regulación explícita del estudiante para adecuar su actividad mental a las demandas específicas del objetivo, operando como metaconocimiento. Lo planteado confirma el supuesto de Pozo (2008) que sostiene que “Difícilmente puede aplicarse una estrategia en un dominio dado (sea la planificación de una reunión, el baloncesto, la inversión bursátil o el ligue) sin unos *conocimientos temáticos específicos* sobre el área al que ha de aplicarse la estrategia” (p. 500).

El docente juega un rol importante en el desarrollo del metaconocimiento de sus estudiantes, al decir de Walberg y Paik (2005), debe “Proporcionar alternativas al alumnado sobre cómo conseguir los objetivos educativos y enseñarles a analizar sus progresos” (p.13).

Enseñar estrategias de aprendizaje implica dos conceptos clave, el concepto de *estrategias* que de acuerdo a Castañeda y López (1988) es:

(...) una representación cognoscitiva de secuencias de acciones complejas ligada a la noción de plan. La estrategia es una manera global de decidir tipos de acciones diferentes que serán aplicadas a lo largo del curso de una actividad; las estrategias son flexibles porque operan en diversos niveles al mismo tiempo, son sensibles al contexto y son susceptibles de cambio”. (González, 2006, p.16)

Y el concepto de aprendizaje para el cual no existe una sola acepción, ya que dependerá del enfoque educativo que privilegie el docente. Una interpretación apuntada por González (2008) de lo que significa aprendizaje refiere que:

Es el proceso de adquisición cognoscitiva que explica, en parte, el enriquecimiento y la transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad. (p.2)

Estos dos conceptos se complementan comprensivamente ya que el aprendizaje apunta a un proceso de desarrollo cognitivo para enriquecer y transformar las potencialidades de la persona de modo que pueda comprender y actuar sobre el entorno de forma óptima y las estrategias le permiten alcanzarlo ya que el proceso de desarrollo cognitivo debe transitar en contexto de diversas actividades que permitan al estudiantes decidir sobre cursos de acción o planes, de forma flexible al contexto en que emerge o se presenta la acción. Ello permitirá dotarle de habilidades que le posibiliten convivir adecuadamente con la cotidianidad, tanto en sus formas de regularidad como en los desafíos que presenta la ruptura de lo canónico, tomando la figura de situaciones problemáticas que son esperables y normales en el tránsito de la vida diaria.

Brophy (2000) repara que los maestros habitualmente se centran en el contenido por aprender y sitúan las actividades de aprendizaje desde esta perspectiva, en que una serie de pasos asegurará que se cubre una cantidad de contenidos que los estudiantes deben aprender, sin pensar en los objetivos de aprendizaje como unidades en que las habilidades están integradas al contenido; es más, las habilidades lo movilizan para darle sentido como un

orden de ideas que se organiza al servicio de alguna operación sobre el mundo para comprenderlo y modificarlo.

Las fases de aplicación de una estrategia de aprendizaje se corresponden con las tres grandes funciones del metaconocimiento como proceso de regulación y control sobre la acción, que son: planificación, supervisión y evaluación del procedimiento aplicado (Pozo, 2008; Castañeda, 1998; González, Castañeda y Maytorena, 2006; Manuale, 2006), confirmado por Monereo et, al (1997) quienes sostienen que : “(...) enseñar estrategias implica enseñar al alumno a decidir *conscientemente* los actos que realizará, enseñarle a modificar *conscientemente* su actuación cuando se oriente al objetivo buscado y enseñarle a evaluar *conscientemente* el proceso de aprendizaje o de resolución seguido” (p.8). A continuación se detallan estas tres funciones del metaconocimiento.

Fase de planificación: comprende dos pasos, el de fijar el objetivo o meta de la estrategia y seleccionar la secuencia de acciones más adecuada. Respecto del primer paso su finalidad tiene que ver con que cuanto más claro se tiene el objetivo de la acción, más posible será tener conciencia sobre el proceso de consecución y el momento en que se logra la meta final, proporciona claridad al estudiante respecto de donde debe llegar. El segundo paso que implica seleccionar la secuencia de acciones más adecuada para conseguir la meta implica considerar los recursos de que se dispone, mientras más recursos técnicos tenga el estudiante más opciones de diseño de cursos de acción tendrá y su pensamiento será más flexible ya que tiene mayores posibilidades de alcanzar la meta; cuando la tarea es rutinaria no se requiere un pensamiento estratégico con repetir el modelo basta, el desafío del diseño estratégico requiere de un contexto pedagógico en que el curso de acción a definir contenga dudas, la posibilidad de error, conflicto cognitivo. Carrasco (2004) cita a Nisbett y Shucksmith para referir a las estrategias de aprendizaje como “(...) secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y /o utilización de la información” (p. 28).

Fase de supervisión: la secuencia seleccionada para abordar la tarea se sustentará en técnicas que mientras más variadas y más dominio tenga el estudiante sobre su ejecución, darán mayor garantía sobre el logro del objetivo; sin embargo, como el diseño estratégico responde a tareas que no tienen una rutina establecida es natural y esperable que su transcurso esté sujeto a dificultades y fallas que hacen necesario detectarlas para ajustar la estrategia, control

y regulación, de forma autónoma o solicitando ayuda para su ajuste. La supervisión debe ser comprendida como el proceso constante de evaluación, en este caso sobre la marcha, para hacer emerger el pensamiento de los estudiantes de modo que informe al docente el nivel de despliegue y ajuste alcanzado respecto del objetivo de aprendizaje para tomar decisiones sobre la enseñanza (NRC, 2000), de modo que se pueda ofrecer a los estudiantes oportunidades para reorientar y mejorar su pensamiento.

Fase de evaluación: así como se ejerce control y regulación sobre el proceso de las tareas para conseguir la meta, es preciso evaluar si se ha llegado al punto de conseguir el objetivo, este acto debe tener en consideración que cuando se trabaja sobre aprendizajes constructivos el logro de la meta puede ser parcial o total y en ambos casos hay un nivel de valoración sobre lo realizado, ya que cuando el logro es parcial se puede detectar el error de la técnica y rehacer el camino lo que redundará en el propósito del proceso de aprender que tiene que ver con considerar el error y ofrecer variadas oportunidades para aprender.

Implicancias para la actuación docente

- Decidir con los estudiantes donde se quiere llegar, esto otorga un móvil que implica superar el procedimiento automático que confluye en lo técnico.
- Proponer una variedad de recursos didácticos, actividades variadas y en diversos contextos provee al estudiante de un menú de técnicas que le dan un abanico más amplio para formular sus estrategias.
- Proponer situaciones de aprendizaje que impliquen confrontar dudas, el desafío de afrontar el error y trabajar en base al conflicto cognitivo. Si las situaciones de aprendizaje son rígidas y la fórmula de solución ya está prediseñada el estudiante no requiere desarrollar su pensamiento estratégico.
- Comprender que se ha puesto a los estudiantes en condición de desafío cognitivo, en un recorrido que supera el diseño rutinario por lo que es esperable que surjan dudas frustraciones o errores que al no ser detectados por los estudiantes impedirán el logro de los objetivos; por ello es vital que se acompañe la supervisión de la ejecución a través del control y regulación, tanto para alentar al estudiante a seguir el curso cuando es adecuado, como cuando se le debe alentar para detectar y corregir el error de alguna técnica que no esté funcionando bien.

- Tener en cuenta que la fase de evaluación alerta a los estudiantes sobre sus logros parciales y/o totales y les permite volver a intentar el trayecto estratégico para reparar aquellas técnicas que no eran dominadas por estos; influyen de forma positiva la motivación y la consideración del error como una oportunidad de aprender, como plantea Brockett y Hiemstra (1993), la autodirección beneficia “(...) una mayor retención, un mayor interés en el aprendizaje continuado, un mayor interés por la materia y actitudes más positivas hacia el instructor” (p. 28).
- Comprender que si bien la estrategia de aprendizaje está focalizada en el estudiante, el acompañamiento de la misma es una oportunidad de fortalecer la estrategia de enseñanza ya que concede claridad al docente sobre las modificaciones que debe ir haciendo a su propio diseño estratégico en el curso de la enseñanza. Como plantea González (2008) “(...) no solo tiene que seguir e interpretar los procesos de aprendizaje del alumno, sino que también debe modificar sus propias estructuras de conocimiento, condición indispensable para facilitar este nuevo enfoque en la relación enseñanza y aprendizaje” (p. 3). Es decir, “(...) para que el profesor sepa enseñar a aprender antes debe haber *aprendido a aprender*” (Carrasco, 2004, p. 201).
- Esta forma de trabajar apoya los conceptos didácticos de autorregulación y autoaprendizaje ya que según Villanueva (2008):

...la dinámica de autoaprendizaje o de formación de la autonomía de aprendizaje implica una transferencia o delegación de poderes por parte del enseñante/asesor/tutor y un <apoderamiento> (empowerment) por parte del aprendiz a la hora de establecer los propios objetivos, determinar los contenidos, seleccionar los materiales y recursos, definir el tiempo y establecer los criterios de autoevaluación. (p. 75)

La enseñanza de estrategias de aprendizaje supera la enseñanza de técnicas de aprendizaje, si bien estas son el soporte de la estrategia, el estudiante debe seleccionarlas y planificar su secuencia para alcanzar el pensamiento estratégico. La enseñanza de estrategias de aprendizaje persiguen la autonomía del estudiante ya que según Monereo, et. al (2001):

Deberíamos distinguir entre un primer momento en el que se presenta la estrategia, una segunda etapa en la cual el alumno puede practicar con la

estrategia aprendida, bajo la atenta guía de su profesor, y una última fase en la que se espera que el estudiante, poco a poco, demuestre un dominio cada vez más autónomo de la estrategia aprendida. (p.18)

El profesor debe ofrecer en un primer momento el modelamiento a través de la búsqueda de la planificación de la estrategia explicitando en voz alta sus procesos cognitivos, de modo que no implique una forma única de inducir el cómo abordar la tarea sino una guía sobre cómo abordar este acto complejo de aprendizaje buscando “evitar que el observador (el aprendiz) imite exactamente el modelo” (Monereo et. al, 2001, p.19).

Por lo anterior es necesario ofrecer una instancia de práctica guiada para que el estudiante pueda avanzar desde el control externo de la secuencia de actividades al control interno de las mismas, al respecto, Pérez (1997) sostiene que la práctica guiada: “Se trata, en general, de graduar la ayuda que proporciona el profesor disminuyendo su participación a medida que los alumnos son más autónomos” (p. 67). Una buena oportunidad para implementar la práctica guiada es la *enseñanza recíproca* entendida como “(...) una técnica instruccional según la cual alumnos y profesores intercambian turnos conduciendo un diálogo sobre las estrategias para estudiar cierta materia” (Mayer, 2002, p.101); para ello Monereo et. al (2001) recomiendan que:

(...) las primeras actividades sean muy similares a las que originalmente se emplearon para presentar la estrategia, y que gradualmente se vayan produciendo cambios en las propuestas que exijan de los alumnos empezar a matizar sus decisiones, plantear decididamente cambios en la estrategia y dejar paulatinamente las ayudas, pautas y guías proporcionadas por el profesor”. (p.20)

Ofrecer una instancia de aplicación independiente de la estrategia en que el estudiante sea capaz de cuestionar e interrogar la efectividad de las decisiones que toma en el transcurso del desarrollo de la estrategia, esta autonomía le permite operar en diferentes situaciones de aprendizaje ya que supera la dependencia de modelos ofrecidos y transita a la elaboración de los propios. Lo relevante de ello es el desarrollo de la capacidad de desafiarse a abordar la tarea, por complejo que ella sea ya que lo esperable es que “(...) los alumnos actúen como aprendices estratégicos en las

diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje que se les propone desde las diferentes áreas curriculares” (Pérez, 1997, p. 69).

1.2.4. Tiene habilidades para aplicar la enseñanza directa

Enseñanza Directa, una Forma de Definir la Actuación

Los autores Walberg y PaiK (2005); refieren a Brophy y Good, 1986; Gage y Needles, 1989; Walberg y Haertel, 1997; Waxman y Walberg, 1999, y Wang, Haertel, y Walberg, 1993a, 1993b; para destacar que la enseñanza directa, a diferencia de la enseñanza dirigida, produce resultados importantes y consistentes ya que se ajusta a la diversidad de estudiantes; recientemente el Informe TALIS (OCDE, 2009) encontró que los docentes asumen una postura argumentativa más constructivista respecto de la enseñanza, pero sus prácticas se enmarcan en el paradigma de enseñanza directa. Una aproximación conceptual sobre la “enseñanza directa” es la referida por Rojas quien expresa que es:

“(…) útil para enseñar tanto conceptos como habilidades, se trata de una estrategia de enseñanza centrada en el docente, quien identifica las metas de la clase, desempeñando un papel activo al realizar las explicaciones a los alumnos. Se basa en la explicación y la modelización, sin embargo, los estudiantes no necesariamente serán pasivos, al contrario, la enseñanza directa pretende lograr un proceso de “transferencia de la responsabilidad” (2007, p. 96)

Es preciso aventurar que en este punto nos centramos en el cómo el profesor racionaliza su actuación para conseguir los objetivos de aprendizaje, decidiendo si su actuación se reflejará en la enseñanza directa o dirigida. Según lo que hemos venido desarrollando el docente debe desplegar un proceso analítico para hacer comprensión sobre los tres aspectos de su práctica tratados en los puntos anteriores porque constituyen la situación de lo que debe hacer y reportan antecedentes para tomar esta decisión; por ello podríamos referir que se constituyen en “prácticas situacionales”.

Prácticas situacionales que definen la actuación

Logra utilizar el tiempo de forma efectiva ya que sus estudiantes se centran en alcanzar los objetivos educativos. Esta práctica requiere del docente la apropiación de los objetivos de aprendizaje y la comprensión de ellos le permite determinar secuencias de actividades en que el tiempo invertido es coherente con dichas metas, él tiene claro que se debe superar el activismo ya que la inversión del tiempo en actividades de aprendizaje está más determinada por su calidad que por su cantidad. Este es un acto complejo ya que para comprender los objetivos debe contar con el conocimiento explícito y científico de un orden taxonómico sobre cómo se despliega la inteligencia, en este estudio hemos adscrito a la propuesta de Pozo (2008) que nos permite referir a la comprensión y situación de los objetivos de aprendizaje a partir de las categorías de Aprendizaje de sucesos y conductas, Aprendizaje social, Aprendizaje verbal y conceptual y Aprendizaje de procedimientos. La riqueza de poder interpretar y comprender los objetivos de aprendizaje a partir de un orden taxonómico estriba en que éstos dan cuenta del despliegue de los procesos cognitivos especificando el orden en que ocurren, el nivel de profundidad que alcanza el proceso y los requerimientos previos y contextuales que la situación de aprendizaje a diseñar e implementar amerita; lo que redundará en el abandono de las ideas ingenuas o erróneas de los estudiantes para alcanzar ideas más sofisticadas y válidas expresadas en los objetivos de aprendizaje que guían el proceso de enseñanza (Brophy, 2000).

Otra cuestión relevante en este punto es la consideración a que el docente, normalmente, no es el que define el currículum sino que actúa sobre uno prescrito, lo que implica la habilidad de comprenderlo y contextualizarlo de forma adecuada. Esto se condice con la enseñanza directa en el aspecto que la define como “útil para enseñar tanto conceptos como habilidades, se trata de una estrategia de enseñanza centrada en el docente, quien identifica las metas de la clase” (Rojas, 2007, p. 96).

Organiza la materia adecuadamente para que sus estudiantes alcancen el dominio de los contenidos. Esta práctica del docente implica su capacidad de reconocer el despliegue cognitivo que le demandan los dominios conceptuales que están contenidos en los objetivos de aprendizaje. Se explicitó la relevancia que tienen en el currículum escolar los conceptos ya que son las construcciones científicas que se ha estimado pertinente el estudiante debe dominar y ellas son complejas de adquirir porque no resultan del conocimiento implícito sino de la traducción de dichos fenómenos a la explicitación para su comprensión, apropiación y dominio; correspondiente con los fundamentos teóricos de la ciencia en estudio. Nuevamente,

el docente requiere de conocer un orden taxonómico que le permita comprenderlos para definir la organización y sentido que le dará a su práctica pedagógica.

En este caso, según Pozo (2008), el profesor puede decidir contar con otra guía taxonómica, este nivel de análisis le lleva a centrarse en la categoría de Aprendizaje Verbal y Conceptual referido a los conocimientos verbales que generalmente aluden al nivel de aprendizaje explícito, conocimiento muy demandado por la educación formal. La comprensión de que esta categoría de aprendizaje contiene un nivel de despliegue cognitivo que transita desde el Aprendizaje de información verbal, el Aprendizaje y comprensión de conceptos y el Cambio conceptual; no sólo como un orden nominal sino las condiciones y características específicas de cada nivel de pensamiento, según donde se ubique el objetivo a desarrollar, le permitirá organizar la materia adecuadamente. Ello se condice con la referencia de Rojas respecto de la enseñanza directa cuando plantea que esta es “útil para enseñar tanto conceptos como habilidades, se trata de una estrategia de enseñanza centrada en el docente, quien identifica las metas de la clase, desempeñando un papel activo al realizar las explicaciones a los alumnos” (2007, p. 96).

En este punto nos encontramos nuevamente con que el docente se debe ajustar a unos contenidos curriculares que no son definidos por él ya que se encuentran explicitados en el currículum, ello implica que necesariamente se debe hacer un esfuerzo de comprensión adecuada sobre los mismos para apropiarse y actuar sobre ellos de manera coherente.

Enseña estrategias de aprendizaje para que sus alumnos sepan cómo conseguir los objetivos educativos y analicen sus progresos. Esta práctica refiere de forma directa a la actuación, el diseño de las actividades del docente se definen por el tipo de procedimientos a ejecutar sobre los contenidos conceptuales que son demostrables en actos concretos, ya que “Los procedimientos implican secuencias de habilidades o destrezas más complejas y encadenadas que un simple hábito de conducta” (Pozo, 2008, p.192) y se aprenden fundamentalmente de modo explícito, el mismo autor nos indica que los objetivos focalizados en el aprendizaje de procedimientos se despliega desde el Aprendizaje de técnicas, al Aprendizaje de estrategias y luego al Aprendizaje de estrategias de aprendizaje; siendo este último nivel el que genera autonomía en el estudiante en cuanto a enfrentar efectivamente los procesos de aprendizaje desde las explicitaciones de los mismos. El dominio de esta práctica es coherente con la definición de la enseñanza directa cuando refiere *que* “Se basa en la explicación y la

modelización, sin embargo, los estudiantes no necesariamente serán pasivos, al contrario, la enseñanza directa pretende lograr un proceso de “transferencia de la responsabilidad” (Rojas, 2007, p. 96).

Este nivel de análisis para la situación didáctica también es indicativo ya que los niveles procedimentales que serán abordados están normalmente prescritos en el currículum. La comprensión y apropiación de ellos requiere del conocimiento explícito de lo que subyace para definir la actuación docente.

Revisadas las tres prácticas anteriores desde la perspectiva de su influencia sobre la decisión que debe tomar el docente para definir su tipo de actuación en la sala de clases se puede decir que se aproxima de forma coherente con el modelo de enseñanza directa, esto puede explicar que el estudio internacional sobre las prácticas docentes efectivas Informe TALIS (OCDE, 2009), reiterara que a la base de la práctica docente se encuentra el paradigma de la práctica de la enseñanza directa.

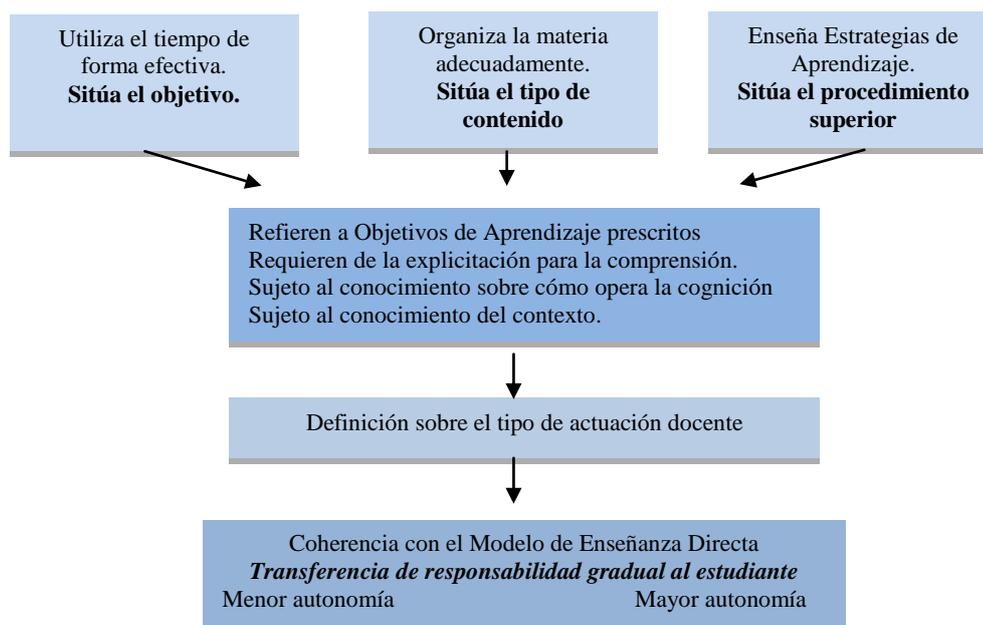


Figura 8: Prácticas efectivas que definen la actuación de Enseñanza directa

Fundamentos teóricos de la enseñanza directa

A la base de la enseñanza directa se encuentran tres fundamentos teóricos principales; la investigación en relación a la enseñanza eficaz, la teoría de Albert Bandura y la teoría de Lev Vigotsky.

Investigación en relación a la enseñanza eficaz. Son numerosos los estudios que buscan explicar el tipo de enseñanza que está a la base de los aprendizajes de calidad (Piñeros, 2004), se considera una enseñanza eficaz la que logra un contexto de enseñanza y aprendizaje dirigido a favorecer que los estudiantes tengan todos los estímulos necesarios para reaccionar al nivel de compromiso cognitivo que requieren los objetivos educativos. Al respecto (Brophy y Good 1986, p. 385), siguiendo esta línea, citan a Rosenshine para enumerar algunas técnicas instruccionales representativas de una enseñanza eficaz y del modelo instruccional directo:

- Poner de relieve las metas académicas.

- Procurar favorecer la cobertura de extensos contenidos y conseguir que los alumnos participen lo más posible en las actividades escolares.
- Seleccionar las metas y los materiales de enseñanza, además de vigilar activamente el adelanto de la clase.
- Proporcionar retroalimentación inmediata, orientada al aspecto académico.
- Crear un ambiente que, sin perder de vista las actividades de la instrucción, favorezca la serenidad y la relajación.

Estos enunciados no pretenden ser un listado de pasos a seguir más bien corresponden a una caracterización de los rasgos de la enseñanza efectiva en el contexto de la enseñanza directa.

Teoría de Albert Bandura. La Enseñanza Directa contempla dentro de sus fases de implementación la “presentación del nuevo contenido y de las habilidades en pequeños pasos” (Walberg y Paik, 2005), asociado a la teoría del aprendizaje social que postula Bandura quien insiste en la efectividad del modelado y representaciones propuestas por el docente ya que son vitales para el posterior diseño y aplicación del pensamiento estratégico autónomo del estudiante. De acuerdo a Fierro (1997):

(...) se trata de un tipo de aprendizaje en el cual la exposición a formas nuevas de conducta mediante la observación de modelos da lugar a importantes cambios conductuales en el observador, sin necesidad de que éste ejecute en el momento del aprendizaje la respuesta que se está aprendiendo (p. 375).

El modelado pretende influir en determinadas conductas de los estudiantes que opera como reforzamientos para la regulación de las conductas aprendidas según los objetivos que se pretenden ya que si bien no se busca que el estudiante repita la secuencia estratégica modelada por el docente sí se pretende que observe los modelos reflexivos que permiten diseñar la estrategia más adecuada, al respecto Cuadrado (2008) refiere:

(...) la función autorreguladora viene en su origen determinada por factores externos como el modelado y la enseñanza directa, pero no se asume de forma

pasiva sino de manera activa, seleccionando de entre los diferentes modelos y estándares sociales que se le ofrecen (p.41)

Al respecto Brophy (2000) manifiesta que la enseñanza de estrategias es más efectiva cuando incluye demostraciones cognoscitivas ya que el pensamiento en voz alta del docente advierte sobre el uso y la forma del pensamiento estratégico. Esto permite hacer visible el pensamiento que acompaña la ejecución (procedimiento), generalmente el estudiante es aproximado a una de las formas (pensamiento o procedimiento); ello dificulta el alcance del desarrollo del pensamiento estratégico que supera lo asociativo-implícito y requiere de un estilo de pensamiento situacional-explicito.

Teoría de Lev Vigotsky. Cuando se alude a “la práctica guiada con seguimiento continuo por parte del profesor” (Walberg y Paik, 2005) se relaciona con la zona de desarrollo próximo que “es el área donde la instrucción puede ser exitosa, porque el aprendizaje real es posible” (Woolfolk, 2006, p. 52), el estudiante ha sido puesto allí a propósito de un objetivo escolar de aprendizaje para avanzar desde lo conocido a lo nuevo por conocer, el docente consciente de ello acompaña a sus estudiantes durante todo el proceso regulando la intensidad de la ayuda para promover la transferencia de responsabilidad gradual al estudiante. En este sentido: “(...) Según Vigotsky, en cualquier nivel de desarrollo existen ciertos problemas que el niño está a punto de resolver; lo único que necesita son ciertos indicadores, estructura, recordatorios, ayuda para recordar los detalles o pasos, motivación para perseverar, etc.” (Woolfolk, 2006, p. 52). Jerome Bruner refiere a este aspecto de la teoría de Vigotsky con el nombre de *Andamiaje*, la que es definida como “(...) una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto” (Satulovsky y Theuler, 2009, p. 139). Al respecto Schunk refiere a Bruning et al. para acotar el concepto de andamiaje educativo como: “(...) proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez” (1998, p. 216). En este momento el docente acompaña el despliegue conceptual y procedimental retroalimentando la actividad de los estudiantes para reforzar las ideas integradoras que dan alcance a los objetivos de aprendizaje propuestos para transitar desde la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo potencial, esta última permitirá alcanzar la autonomía del estudiante para transferir a la resolución de problemas, de manera eficaz, sus aprendizajes (Brophy, 2000).

Características generales de la enseñanza directa y su coherencia con la enseñanza de estrategias

Todo modelo de enseñanza contempla determinadas características que lo diferencian de otros, también es el caso del Modelo de Enseñanza Directa, cuyas particularidades son resumidas por Gimeno y Pérez (1989) en la siguiente cita:

(...) las características del comportamiento del profesor, que aparecen con mayor frecuencia relacionadas con el rendimiento satisfactorio del alumno, son aquellas que definen la enseñanza directa. Las clases están enfocadas académicamente, dirigidas por el profesor utilizando materiales estructurados y organizados secuencialmente, son clases formales con objetivos académicos concretos y claras actividades dirigidas y supervisadas por el profesor, existe poco espacio para la improvisación y espontaneidad, se mantiene un clima disciplinado, libre de interrupciones, las actividades se organizan para el grupo amplio o trabajo individual (p.103)

El transcurso del presente estudio permite constatar la coherencia entre las características generales de la enseñanza directa y la enseñanza de estrategias, a continuación, en la tabla 2, se presenta su detalle en un cuadro comparativo.

Tabla 2: Coherencia del desarrollo del pensamiento estratégico con la Enseñanza Directa

Características de la enseñanza de estrategias.	Características de la enseñanza directa.
<ul style="list-style-type: none"> - Determinada por su condición de hacer, operar sobre lo que se conoce a partir de procedimientos. - Su objetivo es la transferencia de responsabilidad al estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinada por su condición de hacer, operar sobre lo que se conoce a partir de procedimientos. - Su objetivo es la transferencia de responsabilidad al estudiante.
<p><i>Fase de planificación</i></p> <p><i>Paso a) fija el objetivo o meta de la estrategia.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Claridad sobre el objetivo de aprendizaje hace consciente el proceso de consecución y logro de la meta. <p><i>Paso b) selecciona la secuencia de acciones más adecuada.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración de los recursos técnicos con que se cuenta. - A mayor cantidad de recursos más flexible es el diseño estratégico. - A mayor cantidad de recursos más posible es alcanzar la meta. - El contexto pedagógico contiene dudas, alternativas, posibilidades de error; requiere de pensamiento estratégico. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente tiene la responsabilidad de dirigir a los estudiantes porque tiene claros los objetivos. - Los objetivos son explícitos y conocidos por los estudiantes. - Organiza las lecciones adecuadamente para fomentar el desarrollo cognitivo, porque conoce su despliegue. - Atiende a los requerimientos del objetivo y del contexto. - Los pasos estructurados y el énfasis en los contenidos a aprender alertan al estudiante sobre las partes importantes de la lección (Escribano, 2008, p.30) - La estructura establecida reduce conductas relacionadas negativamente con el rendimiento y adquisición de los estudiantes (Escribano, 2008)
<p><i>Fase de supervisión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo del diseño estratégico no se limita a la rutina de una técnica. - El estudiante requerirá de control y regulación para el ajuste de la estrategia. - El docente estará atento al desempeño para ayudar a detectar errores y apoyar el control y regulación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Provee variadas oportunidades para el desempeño de la estrategia. - A partir de la práctica guiada provee oportunidades de aplicación de lo aprendido. - Supervisa de forma continua. - Procede de manera ágil en pequeños pasos, proporcionando explicaciones detalladas. - Emplea preguntas para comprobar la comprensión de los estudiantes. - Proporciona retroalimentación e información correctiva. - Utiliza el error para controlar y ajustar. - Permite que los estudiantes practiquen de forma independiente.
<p><i>Fase de evaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Por tratarse de aprendizajes constructivos el logro de la meta puede ser parcial o total. - Cuando el logro es parcial se debe valorar el nivel de alcance de la meta y proceder a ajustar y regular para lograrla en su totalidad. - Cuando el logro es total se debe explicitar los factores que guiaron el pensamiento estratégico efectivo para su valoración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se ofrece un resumen de la lección, logrando una relación positiva del estudiante con el aprendizaje. - Invita a exponer frente al grupo lo aprendido para evaluar el ajuste.

Implicancias para la actuación docente:

En la fase inicial:

- Tener claras las metas de aprendizaje le permitirá transmitir las a sus estudiantes de modo que guíen la intención educativa.
- Cuando se conoce el despliegue cognitivo respecto del nivel conceptual y procedimental demandado por el objetivo, será más fácil desarrollar un diseño de acciones coherente y que facilite el aprendizaje de los estudiantes.
- El despliegue del objetivo (nivel conceptual y procedimental) debe ser puesto en una relación situacional para la propuesta de actividades, por ello el conocimiento del contexto es un dato didáctico muy relevante para el docente.
- Es central proceder con conocimiento profundo del contenido ya que debe proporcionar eslabones relacionales que propicien el conocimiento comprensivo y aseguren el alcance complejo de lo simbólico; comprendido como conceptos.
- Por medio de la estructura que se traduce en la organización de secuencias de actividades, se pretende asegurar el alcance paso a paso del estudiante; ello evitará una relación negativa con el aprendizaje.

En la fase de desarrollo:

- Es la oportunidad del docente de procurar el tránsito de sus estudiantes desde la zona de desarrollo real (ZDR) a la zona de desarrollo potencial (ZDP), este ejercicio es crucial para lograr la autonomía como resultante del proceso de aprendizaje.
- Cada actividad diseñada y apoyada por el docente es una oportunidad de avanzar en el desarrollo estratégico que confiere unidad al proceso.
- La práctica guiada es una oportunidad para aplicar lo aprendido ya que el contenido se moviliza a partir del procedimiento en una situación que supera lo regular y requiere pensamiento estratégico.
- La supervisión continua es vital para la actuación ágil y en pequeños pasos que otorga el docente ya que las explicaciones ocurren paso a paso en un continuo que colabora con el aprendizaje de los estudiantes, porque el discurso es apoyado por la actividad para la comprensión de los contenidos y procesos.
- Una forma eficiente de acompañar a los estudiantes es a través de la pregunta ya que se inserta en el pensamiento estratégico, requiere de un nivel de elaboración (distinto

de completar una oración). Para alcanzar aprendizajes significativos las preguntas abiertas propician que los estudiantes analicen, apliquen, sintetizen y evalúen lo que están aprendiendo; incluso se puede evolucionar a un diálogo en que maestros y estudiantes exponen sus puntos de vista (Brophy, 2000)

- En este proceso de ajuste es oportuno entregar información correctiva.
- Comprende que los errores de los estudiantes son una oportunidad para apoyar el ajuste ya que este emergió del pensamiento estratégico en desarrollo y corresponde pesquisar en qué momento del despliegue del contenido o procedimiento se produjo el desajuste. Para ello el maestro apremia a sus estudiante a que otorguen justificaciones o explicaciones sobre lo realizado, no las acepta a priori, ello colabora con la comprensión de maestros y estudiantes (Brophy, 2000).
- La meta del docente es que sus estudiantes alcancen el desarrollo de la actividad de forma autónoma, por ello está pendiente de sus procesos y no interviene cuando no se requiere ya que sus propios estudiantes controlan y ajustan su estrategia, ello implica que él lo tiene muy claro.

En la fase de cierre:

- Es una oportunidad para que el docente evalúe si alcanzó la meta de aprendizaje que se propuso.
- Ya que el aprendizaje es constructivo se ofrece una actividad que permita hacer un resumen para verificar si el alcance ha sido total o parcial. En el caso de un alcance parcial se debe diseñar de inmediato la estrategia correctiva.
- Cuando el logro es total se debe explicitar el pensamiento estratégico que permitió conseguirlo.
- Corresponde estimular a los estudiantes por sus logros, sean parciales o totales ya que el docente comprende que los logros de ellos son su responsabilidad.

Sobre las críticas a la enseñanza directa

El modelo de enseñanza directa es objeto de reconocimientos y críticas, entre estas últimas se encuentran las referidas a que no puede considerarse un modelo universalmente válido, a ello refieren Gimeno y Pérez (1989) razonando que:

(...) no puede considerarse como un estilo docente universalmente válido y eficaz. Es un tipo de enseñanza, que supone factores de comportamientos peculiares en el profesor y en el alumno, y que produce unos resultados variables en función del contenido, el contexto y el alumno. (p 104)

Según hemos venido construyendo el docente eficaz sí posee unas características peculiares ya que domina los contenidos desde la perspectiva racional para reconocer el nivel de despliegue que tienen los desafíos cognitivos que propone a sus estudiantes, razón por la que determina su actuación a partir de los mismos operando con mayor coherencia respecto de las metas curriculares, teniendo en cuenta los ajustes que debe hacer a sus estrategias de enseñanza de acuerdo al contexto de aprendizaje y características de sus estudiante; de hecho el monitoreo y retroalimentación constante se lo permiten ya que propician el propio ajuste a la estrategia de enseñanza en base a las necesidades que van manifestando sus estudiantes. Al respecto Sarramona (2008) se refiere al papel activo del profesor ya que “(...) no hay duda de la importancia decisiva que para el aprendizaje tiene el rol del docente, a quien sigue correspondiendo la tarea fundamental de planificación y diseño de las situaciones de aprendizaje” (p. 95).

Otra dificultad que se argumenta es la referida a su eficacia sólo en las primeras etapas del aprendizaje, al respecto Castejón y Navas (2009) señalan que:

El modelo de enseñanza directa, tal como proponen sus autores, parece imprescindible en las primeras etapas del aprendizaje de contenidos nuevos (...) En estadios posteriores de aprendizaje donde se requiere un alto nivel de aprendizaje cognitivo, la dirección que ejerce el profesor sobre el proceso de aprendizaje del alumno, presente en un modelo de enseñanza directa, debe dejar paso a formas más elaboradas de aprendizaje en las que se favorezca el descubrimiento de nuevas relaciones (p.107).

Al respecto se puede observar que el despliegue de las nuevas propuestas curriculares va poniendo desafíos acordes a los niveles de complejidad abordables de acuerdo a las etapas de desarrollo de los estudiantes, ello indica que siempre se requiere del experto que acompaña dichos desempeños. Además, se debe considerar que el desempeño en contextos de autonomía para aprender estrategias de aprendizaje constituye desafíos de orden superior desde los primeros niveles de enseñanza. Como se ha confirmado la enseñanza directa se ajusta a las características de la enseñanza y desarrollo del pensamiento estratégico que opera en todos los niveles de enseñanza.

Otra crítica al modelo apunta hacia la pasividad de los estudiantes propiciada por el modelo, al respecto Hargreaves (2005) sostiene que “(...) favorece la dependencia y la inflexibilidad en quienes la utilizan” (p. 89), ya que el docente organiza la enseñanza y el estudiante es un participante pasivo que no aprende significativamente porque no comprende el sentido de la enseñanza, por lo que el aprendizaje no va a ser funcional para su utilización en diversos contextos cuando surjan las necesidades (Solé, 1999). Al parecer la referida crítica pierde sentido cuando se comprende la enseñanza directa como un modelo que propicia la transferencia de responsabilidad gradual al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, ello lo confirma Gómez (2007) cuando plantea que:

El rol activo del docente no es contradictorio con el rol activo de los alumnos. Así, el docente selecciona contenidos, los organiza, los discute y reinterpreta, plantea situaciones, orienta, estimula, ayuda y en general crea condiciones para favorecer los procesos de construcción activa por parte de los alumnos. (p.311)

Rojas plantea al respecto que la enseñanza directa es:

(...) útil para enseñar tanto conceptos como habilidades, se trata de una estrategia de enseñanza centrada en el docente, quien identifica las metas de la clase, desempeñando un papel activo al realizar las explicaciones a los alumnos. Se basa en la explicación y la modelización, sin embargo, los estudiantes no necesariamente serán pasivos, al contrario, la enseñanza directa pretende lograr un proceso de “transferencia de la responsabilidad”. (2007, p. 96)

La enseñanza directa requiere de docentes que diseñen contextos de aplicación en que los estudiantes puedan desarrollar y demostrar la comprensión conceptual del conocimiento y la aplicación autorregulada de habilidades; de modo que se ofrezca la oportunidad de ir refinando habilidades anteriores, demostrables a partir de una mayor fluidez, automatización y eficacia (Brophy, 2000).

1.2.5. Utiliza organizadores previos para mostrar a los estudiantes las relaciones entre lo aprendido y lo nuevo por aprender

Los autores Walberg y PaiK (2005); refieren a Ausubel, 1968; Walker, 1987; Weinert, 1989; Walberg y Haertel, 1997; otros autores que lo confirman son NRC, 2000; Brophy, 2000 para destacar que los estudios han demostrado la efectividad que tiene la relación que los estudiantes pueden establecer entre el conocimiento previo y el que se encuentra en adquisición, ello les ayuda a recuperar información que será aportada para la nueva comprensión; así pueden anticipar aspectos claves sobre lo que deben aprender de modo que el aprendizaje se presenta como una secuencia (se anula la arbitrariedad de ideas aisladas). Otorga consciencia sobre lo conseguido, donde están y hacia dónde se dirige el aprendizaje. Moreira (2008) los define como puentes cognitivos entre los conocimientos nuevos y los existentes en la estructura mental del estudiante.

Los maestros necesitan atender a “(...) las comprensiones incompletas, a las falsas creencias y a las versiones ingenuas de conceptos con los que los aprendices llegan a abordar una materia de estudio” (NRC, 2000, p.6). Al superar el riesgo de no considerar las ideas y creencias con que los estudiantes abordan el nuevo aprendizaje se puede alcanzar una comprensión más madura sobre las metas de aprendizaje, ya que si bien el constructivismo como teoría del conocimiento enfatiza el dar la posibilidad a los estudiantes de construir su propio conocimiento, desde la perspectiva de la pedagogía los maestros deben orientarles directamente cuando sea necesario.

Organizadores previos y enseñanza directa

Hemos venido configurando que la enseñanza directa es un modo de actuar por el cual el docente opta a partir de la comprensión de; sus objetivos de aprendizaje, los niveles de profundidad del contenido demandado por los objetivos y sobre la necesidad de transitar por la enseñanza desarrollando estrategias de aprendizaje en sus estudiantes, todo ello configura una forma de diseñar e implementar sus propias estrategias de enseñanza. Definida así la enseñanza directa, como un modo de actuación comprensivo y explícito del docente que se deriva de los requerimientos curriculares y contextuales, es que en este apartado se pretende demostrar que la práctica efectiva del uso de organizadores previos está contenida en la enseñanza directa (NRC, 2000).

Moreira (2008) cita a Ausubel para aclarar la existencia de los pseudo organizadores y organizadores previos, distinguiendo que los pseudo organizadores tienen por finalidad operar como materiales introductorios para facilitar el aprendizaje de varias materias como capítulos o unidades de estudio, a diferencia de los organizadores previos que facilitan la obtención del aprendizaje significativo de materias específicas o serie de ideas estrechamente relacionadas. Lo relevante de esta diferenciación es que mientras el pseudo organizador opera al inicio del proceso, como introductorio; el organizador previo transita por todo el proceso de enseñanza.

Siguiendo las ideas de Ausubel, Moreira (2008) indica que existen dos tipos de organizadores previos.

Organizadores previos comparativos: Operan para relacionar los conocimientos o ideas previas con la nueva información a partir de la explicitación de sus diferencias y similitudes, este acto resulta posible cuando las ideas previas son reconciliables con la nueva información y se puede actuar por crecimiento conceptual. Obsérvese que si la necesidad es operar a partir de organizadores previos comparativos es más apropiado diseñar actividades de mayor autonomía para el estudiante, su conocimiento previo se extenderá por comparación de similitudes y diferencias sin dificultad ya que el crecimiento conceptual tiene antecedentes que aporta el propio estudiante para su despliegue. La mayor autonomía del estudiante requiere de menor control y ajuste aportado por el docente, se comprende que ello no implica que el docente se retire de forma pasiva del proceso ya que precisa confirmar que el control y ajuste de los estudiantes es el adecuado, por otra parte; será natural que los estudiantes

aporten grados distintos de profundidad respecto del conocimiento previo, a ello se suman los estilos y ritmos individuales de aprendizaje por lo que deberá aportar apoyo de control y ajuste diferenciado.

Organizadores previos expositivos: A diferencia de los anteriores, estos operan cuando los conocimientos previos no son reconciliables con la nueva información, puede ser que el aprendizaje sea errado o que las ideas implícitas aprendidas a partir de lo que informan los sentidos como resultado de su relación con el entorno cotidiano no represente la construcción científica que será abordada; en este caso se debe apelar a la reestructuración de los conocimientos previos. En esta situación de aprendizaje el docente tiene mayor protagonismo y los estudiantes mayor dependencia, el docente domina explícitamente el nivel de despliegue del contenido y buscará explorar con mayor profundidad los conocimientos previos de sus estudiantes que están en un nivel más bajo de la espiral de desarrollo cognitivo requerido para la reconstrucción, demostrando a sus estudiantes de forma explícita las concepciones implícitas de estos que provocan interferencia para el ajuste entre lo que saben y lo nuevo.

En ambos casos el docente requiere haber explorado en profundidad los conocimientos previos de sus estudiantes para definir su actuación por proceso comparativo o expositivo. A lo anterior se suma la ventaja de los docentes que operan en contexto de enseñanza directa ya que el desarrollo de la enseñanza de estrategias de aprendizaje le exige atención permanente sobre el despliegue cognitivo de sus estudiantes y le va proporcionando evidencias sobre cuándo necesitará activar conocimientos previos por procesos comparativos o expositivos, al respecto García Madruga (1990) especifica que

Cuando se posee escaso conocimiento relacionable con la nueva información, un organizador expositivo puede proporcionar los conceptos inclusores necesarios para integrarla. Si existe familiaridad con el contenido que ha de aprenderse, un organizador comparativo puede facilitar la discriminación entre lo aprendido y lo nuevo. (p. 101).

Fuentes del conocimiento previo

El capital cultural. El tránsito por la cotidianidad va proporcionando aprendizaje permanente que contiene saberes universales y saberes singulares, es universal que aprendamos relaciones de pertenencia a grupos familiares, locales y nacionales; es singular que nos relacionemos a partir de un idioma con modismos propios de la comunidad en que vivimos, Good & Brophy citan a Vigotsky para referir que “(...) la disposición de los niños para aprender algo depende mucho más de su conocimiento anterior acumulado acerca del tema que la maduración de las estructuras cognoscitivas” (1996 p. 167). Al respecto Bruner (2008) rescata que nuestra cultura nos provee de herramientas que nos permiten ser coherentes en la convivencia ya que garantizan una interacción adecuada con los modos culturales en que nos corresponde actuar. Este tipo de aprendizaje es situacional, aprendemos modos culturales diferenciados de acuerdo al contexto en que nos tocó convivir; es asociativo ya que al ser producto de la situación no es abordado de forma comprensiva, la situación lo justifica y operamos con ciertas garantías ya que “así se hace culturalmente” porque es “lo acostumbrado”, esto último nos lleva a una tercera característica de este tipo de aprendizaje que es su condición de implícito.

Los aprendizajes cotidianos, producto del tránsito cultural de los estudiantes son de carácter situacional (contextual), asociativos e implícitos; estarán a la base operando como organizadores previos y el docente deberá “desempaquetarlos” recuperándolos de la memoria a largo plazo, operación que hace que dichos conocimientos transiten desde lo implícito a lo explícito. Es esta operación de “desempaquetamiento de la realidad” la que da la oportunidad de desarrollar estructuras comprensivas de orden superior, explicitar la realidad es una forma comprensiva de aprender que va generando un capital comprensivo sobre los acontecimientos y sus relaciones tanto cuando se mantienen estables como cuando se rompe lo canónico y necesitamos aprender un modo distinto de aproximación para superar lo que se presenta como un desafío. Quizá este es el estadio más ideal cuando ponderamos a los pueblos o las personas como “más cultos”, ya que la comprensión que genera la capacidad de operar eficientemente sobre la realidad se reconoce culturalmente como una muy apreciada.

Siguiendo el planteamiento anterior podemos configurar que no existen culturas más ricas que otras, ya que lo situacional le da sustento a lo asociativo promoviendo el aprendizaje

implícito, es lo natural y ocurre en todas las culturas; sería demasiado costoso ir explicitando cada acto del acontecer cotidiano (Pozo, 2008). Sin embargo, hemos aprendido que dentro de una misma cultura hay personas “más cultas” que otras, al parecer son personas que han tenido la oportunidad de participar de espacios que promueven la comprensión y por tanto la explicitación de los fenómenos cotidianos; piense en la oportunidad de comprender procesos sociales si visita un museo, o la oportunidad de comprender fenómenos naturales si visita un observatorio y la gran oportunidad de comprender los fenómenos climáticos, su fauna y vegetación si puede viajar por su país. El docente siempre dependerá de esta condición, ya que al “desempaquetar” el conocimiento cultural de sus estudiantes para ponerlo al servicio de los nuevos aprendizajes como sustento constructivo se encontrará con puntos de partida distintos, que no son producto de diferencias intelectuales (“cultura carismática”) sino de diferentes oportunidades sociales de operar sobre aspectos complejos de la realidad que requieren del ejercicio intelectual de explicitación.

La consideración del capital cultural de sus estudiantes provee al docente de dos aspectos claves. El primero de ellos se refiere a que no hay una cultura de pertenencia más valiosa que otra sino unas clases sociales que proveen de más oportunidades que otras para alcanzar estructuras comprensivas a nivel cognitivo para desentrañar el currículum escolar, la consideración de este punto moviliza al docente a partir de la valoración del avance de su estudiante respecto de las oportunidades, es decir; todos han aprendido adecuadamente a partir de las oportunidades que les ha generado el contexto. El segundo aspecto clave se refiere a la claridad que aporta al docente sobre las situaciones de aprendizaje más efectivas en cada contexto ya que si sus estudiantes han tenido más oportunidades de operar comprensivamente sobre la cotidianeidad los organizadores previos comprensivos serán más adecuados que los expositivos, puesto que sus estudiantes poseen conocimientos relacionales sobre los fenómenos que le permitirán actuar de forma autónoma sobre los nuevos conocimientos por comparación (similitudes y diferencias), entre lo conocido y lo nuevo este escenario indica que la autonomía de los estudiantes es mayor y el docente se preocupa de monitorear los procesos de regulación y ajuste. A la inversa, si sus estudiantes han tenido menos oportunidades de operar comprensivamente sobre la cotidianeidad los organizadores previos expositivos serán más adecuados ya que el docente deberá proveer de más aspectos relacionales entre lo que conocen y lo nuevo, ya que el proceso de explicitación de lo que conocen no ha evolucionado producto de las situaciones abordadas en la cultura social de pertenencia, será tarea de la cultura escolar provocar este tránsito, ello implica una menor

autonomía de los estudiantes y mayor participación del docente en el acompañamiento de la regulación y ajuste; esto último puede ser el fundamento para comprender por qué la enseñanza directa es más efectiva en contextos culturales de oportunidades sociales limitadas.

El capital curricular. El currículum opera como una espiral que va profundizando niveles cognitivos de mayor complejidad en la medida en que se avanza, los nuevos conocimientos requieren de los conocimientos curriculares anteriores como capital comprensivo, los estudiantes no siempre cuentan con este capital ya que muchos currículos han enfatizado más la memoria que la comprensión (NRC, 200). Los aprendizajes escolares siempre “desempaquetan” las nociones explícitas que se han capitalizado en la memoria a largo plazo, ello indica que se constituyen en fuente de conocimientos previos de aquellos aprendizajes curriculares que son parte de la memoria a largo plazo y que pueden operar de forma comprensiva (explícita), se pueden utilizar para establecer relaciones con el nuevo conocimiento; al respecto Pozo (2008) plantea que entre las características del aprendizaje eficaz se encuentra el que este es duradero ya que puede ser recuperado (porque está en la memoria a largo plazo) y puede ser transferido a nuevas situaciones (apoya el nuevo conocimiento).

En el punto anterior se rescató que los estudiantes pueden haber sido apoyados por su cultura generándoles oportunidades de transitar del aprendizaje implícito cotidiano, al aprendizaje explícito comprensivo; en este caso los estudiantes tendrán mayores herramientas para apropiarse del capital curricular ya que el adecuado aprendizaje va garantizando el éxito de los que están por venir, el andamiaje es exitoso porque cada nueva construcción podrá ser recuperada y transferida para propiciar las nuevas demandas curriculares. Considerando que el aprendizaje escolarizado se funda en aprendizajes eminentemente explícitos, los estudiantes que no han tenido la oportunidad de interactuar culturalmente con este tipo de aprendizajes, requerirán de una práctica docente que resguarde los procesos de alcance de la memoria a largo plazo comprensiva y la transferencia de los mismos, el acompañamiento del docente en los procesos de regulación y ajuste se vuelve más necesario así como la atención que debe prestar al ajuste que tienen las nociones implícitas de sus estudiantes en relación con las explícitas de la ciencia, nociones que son el campo conceptual del currículum; ya que muchas veces deberá operar no sólo por ajuste y crecimiento conceptual sino por reconstrucción, esta tarea requiere de mayor habilidad del docente para generar oportunidades

eficientes de aprendizaje que se traducen en actividades ajustadas a la necesidad de la situación de aprendizaje.

Conjugar conocimiento previo cultural y curricular

Producto de que permanentemente estamos en interacción con los otros y con lo otro, siempre aprendemos de forma implícita y explícita siendo más frecuente en el diario vivir el aprendizaje implícito. La cultura escolar surge como necesidad de la sociedad de garantizar que ciertos aprendizajes fundamentalmente explícitos que no se dan de forma natural y que son requeridos por las personas participantes de dicha cultura sean alcanzados (Gimeno, 1997), no todos comprenderíamos el movimiento de rotación y traslación sin ir a la escuela; el caso es que este tipo de conocimiento escolarizado es propio de la ciencia ya que es producto de la explicitación del hombre sobre lo que le rodea; dicho de otra forma el aprendizaje se podría quedar en su estado natural de implícito, la escolarización empuja el alcance de lo explícito. En este escenario, los estudiantes siempre tienen un nivel de elaboración sobre lo que aprenden acerca de lo que les rodea, fundamentalmente implícito; sin embargo el tránsito por la escolarización ha ido poniendo valor agregado a este aprendizaje refinándolo en su ajuste con el conocimiento científico por ello el docente al utilizar organizadores previos se asegura de conjugar los referidos a las fuentes culturales y curriculares puesto que ambas han contribuido a lo que sus estudiantes saben.

Esta recuperación del aprendizaje a partir de los organizadores previos, transita por toda la clase y provee fundamentos sobre el ajuste con el nuevo conocimiento ya que la comprensión del mundo es confirmada por una red de relaciones conceptuales que sustentan el nuevo conocimiento, estas redes de relaciones se extienden hacia el conocimiento nuevo permitiendo configurarlo a través de sus redes de similitudes o diferencias (generalización y diferenciación progresivas). En la escolarización hay permanente búsqueda de la convergencia sobre la cotidianidad a través de la confirmación desde la realidad (ingenua) respecto de lo que se aprende y los conceptos curriculares (científicos) como ajuste de lo que se aprende respecto de las construcciones conceptuales. En esta complejidad el docente recupera selectivamente las confirmaciones de la realidad que han transitado a la explicitación comprensiva para andamiar el nuevo conocimiento, esta recuperación implica

considerar y conjugar el objeto de aprendizaje en su dimensión contextual (realidad ingenua) y científica (conocimiento curricular).

Es en este espacio de construcción en que el docente provee oportunidades de recuperación de la información para ser usada en la elaboración de los nuevos aprendizajes. Así, los organizadores previos operan para fortalecer el aprendizaje eficaz en una doble dimensión; al apoyar la nueva construcción permiten la recuperación y uso de los aprendizajes adquiridos con lo que se garantiza que se queden en la memoria a largo plazo y al establecer redes relacionales entre lo conocido y lo nuevo para el crecimiento, ajuste o reestructuración, se asegura la transferencia a nuevas situaciones. Al respecto Walberg, H. & Paik, S. (2005) postulan que:

Además, comprender la secuencia o continuidad del desarrollo del contenido de una materia puede ser motivador; si los alumnos aprenden simplemente una idea aislada detrás de otra, el contenido de la materia puede parecer arbitrario. Dar un “mapa mental” de lo que han conseguido, de dónde están en este momento, y hacia dónde van, puede evitar sorpresas desagradables y ayudarles a establecer objetivos realistas. Efectos similares pueden alcanzarse estableciendo metas, haciendo pronósticos y realizando una evaluación inicial antes de comenzar los temas, lo que alerta a los alumnos acerca de puntos y cuestiones importantes que encontrarán en los libros de texto y en las explicaciones de los profesores. (p.19).

1.2.6. Promueve el aprendizaje colaborativo

Los autores Walberg y Paik (2005); refieren a Hertz y Miller, 1992; Johnson y Johnson, 1989; Walberg y Haertel, 1997; Waxman y Walberg, 1999; otros autores que confirman el hallazgo son Bruner, 2008; NCR, 2000; Slavin, 2006; Bruphy, 2000; para afirmar que el aprendizaje es más eficaz si la interacción es frecuente, considera problemas reales y se cuenta con el interés de los estudiantes a trabajar en pequeños grupos, sobre la base de un diseño previo de actuación para capitalizar el avance individual y grupal (Bruner, 2006). El aprendizaje colaborativo debe ser comprendido como un espacio en que se “promueve la camaradería intelectual y las actitudes hacia el aprendizaje que construyen un sentido de comunidad” (NCR, 2000, p. 16) en que la argumentación y cooperación para solucionar

problemas incrementan el desarrollo cognitivo de la comunidad intelectual. Estas características de la actuación docente para propiciar el aprendizaje eficaz a partir de la promoción del aprendizaje colaborativo pueden ser comprendidas dentro de la enseñanza directa, según se defenderá a continuación.

Interacción frecuente

El docente sabe que los conocimientos previos de sus estudiantes son producto de su capital cultural y curricular y que dentro del mismo grupo en su sala de clases hay diferencias de oportunidades operando, según Slavin (2006) uno de los mayores desafíos al organizar la sala de clases se debe al hecho de responder a las necesidades de estudiantes que cuentan con dichas diferencias. Sus estudiantes han tenido diferentes oportunidades para apropiarse comprensivamente de su mundo cotidiano, así como diferentes oportunidades de aprendizaje escolarizado para apropiarse comprensivamente del currículum por el que han transitado. Al respecto Román (2008) indica que el concepto de equidad en la sala de clases se manifiesta en procesos de enseñanza que asumen y consideran la diversidad natural de los estudiantes.

Oportunidades de apropiación comprensiva del mundo cotidiano: Como ya se trató anteriormente, las diferentes clases sociales proveen de distintas oportunidades de apropiación comprensiva sobre el mundo, algunos estudiantes viajan por el mundo o su país y otros no, sin embargo; esta condición no transita sólo de escuela a escuela con diferente condición social sino que también se da al interior de un mismo grupo social, en este caso nuestras salas de clases; supongamos que el docente trata sobre los climas del país de origen, naturalmente se encontrará con estudiantes que han estado en una región determinada y otros que han visitado una distinta; en este caso los conocimientos previos se encuentran distribuidos como piezas de rompecabezas por el salón de clases y se comprende que sólo en contexto de interacción será posible conformar la unidad necesaria para otorgar sustento a los nuevos aprendizajes. Esta es una construcción que requiere de la interacción entre estudiantes y maestros ya que los estudiantes aportarán sus piezas comprensivas sobre la realidad y el currículum; a partir de ello el docente irá provocando la unidad necesaria para configurar el campo comprensivo sobre el que opera el nuevo conocimiento.

Oportunidades de apropiación comprensiva del currículum. Respecto de este punto ya se ha mencionado la relevancia que tiene la calidad de las actividades que son ofrecidas a los estudiantes ya que mientras más coherentes sean con los objetivos de aprendizaje generan

mayores oportunidades de aprender. A ello se debe sumar las características individuales que determinan nuestra forma de aprender, es natural que tengamos distintos estilos configurados por rasgos relativamente estables sobre cómo percibimos, interrelacionamos y respondemos a los ambientes de aprendizaje (García, 2008) y diferentes ritmos referidos a la velocidad con que alcanzamos los resultados de aprendizaje (Hederich, Camargo, & Reyes; 2005). Los diversos estilos y ritmos requieren de un control y ajuste diferenciado del aprendizaje que se da en la interacción y opera como oportunidad ya que los mismos estudiantes completan sus campos conceptuales y procedimentales por observación o consulta al realizar tareas en conjunto, de igual modo el docente que está guiando a sus estudiantes desde un campo de menor autonomía a uno de mayor autonomía está en alerta para ofrecer el control y ajuste cuando sea necesario en el proceso de interacción.

Considera problemas reales

Ya planteamos que el campo conceptual se moviliza u opera a partir de una demanda procedimental, caracterizada por el hacer que implica el despliegue del pensamiento estratégico. El campo conceptual propio de la ciencia que se traduce en la síntesis simbólica de la realidad expresada en los contenidos curriculares, se extiende a la realidad y opera sobre ella a través de procedimientos, es este calce perfecto entre los contenidos científicos y su capacidad de ajustarse a la realidad concreta a partir de una operación sobre la misma la que le da sentido y permite su apropiación explícita (lo más probable es que ya existía una apropiación implícita). Este es un campo complejo de ajustar para el docente ya que requerirá de un profundo conocimiento sobre la cultura de sus estudiantes para aproximar las situaciones problemáticas de aprendizaje a la realidad (si el contenido no se puede aplicar a la realidad pierde sentido). Esto se volverá más complejo si es que el campo conceptual escapa a la realidad inmediata, piense en la implicancia de operar sobre el concepto de flora y fauna del desierto en una escuela ubicada en la selva, en que la aproximación a problemas reales deberá ser planteada como un supuesto de proyección a vivenciar aquella situación (por empatía con persona o personaje, estudio de caso, película; etc.) en que la situación de aprendizaje sea coherente con la vida real del estudiante respecto de su comparación por similitudes o diferencias. Más complejo se volverá operar sobre el campo conceptual cuando estos refieren a construcciones simbólicas, el concepto explica el símbolo como es el concepto de Línea del Ecuador, situación que no ha estado al alcance de los sentidos en ninguno de sus aspectos en la vida real y se hará muy necesaria la utilización de recursos

como representaciones, modelos o metáforas que tienen rasgos que reproducen aspectos de la realidad y que sugieren dicha abstracción (la Línea del Ecuador no podrá ser representada en su real magnitud).

En todos los casos presentados la interacción en la sala de clases se justifica por la actividad que promueve el pensamiento estratégico ya que no necesitamos hacer el esfuerzo de explicitar lo corriente, lo repetitivo; este nivel cognitivo opera cuando el fenómeno implica una toma de decisiones, un plan para operar de forma concreta es por ello que alude a situaciones problemáticas que refieren a la práctica situada (Chaikin y Lave, 2001), circunstancias problemáticas en un contexto situacional que siempre recupera la realidad. Obsérvese lo natural que resulta diseñar situaciones reales cuando el campo conceptual se vive en la cotidianeidad (aunque sea de modo implícito) y el esfuerzo didáctico que deberá hacer el docente cuando este se aleje más del contexto de sus estudiantes.

Trabajo en pequeños grupos que cuentan con un diseño previo de actuación

Los puntos anteriores redundan en este rasgo de la práctica que promueve el aprendizaje colaborativo ya que los pequeños grupos garantizan la interacción de todos los estudiantes que aportarán su capital cultural y curricular en un trayecto común, este trayecto común implica un diseño previo de actuación coincidente con la enseñanza de estrategias de aprendizaje contenida en la enseñanza directa. Los estudiantes cuentan con la definición de una planificación, supervisión y evaluación que irá apoyando su independencia progresiva ya que al tener definido un camino a seguir los grupos no dependen de instrucciones anexas a su experiencia sino de sus propios recursos para avanzar, este nivel de independencia genera más posibilidades al docente de focalizar las ayudas para efectuar el control y ajuste en aquellos casos en que el nivel de autonomía es menor. Este punto es apoyado por el énfasis social puesto por Vigotsky (2005) sobre el aprendizaje cuando expresa que nuestra cognición transita desde la función interpersonal a la intrapersonal sobre lo que aprendemos, así el pequeño grupo opera como una oportunidad para que el estudiante alcance el primer momento de apropiación sobre lo que aprende desarrollando actividades que propician el despliegue cognitivo a partir de la función interpersonal. Al decir de Brophy (2000) son salas de clases en que se promueve el discurso interactivo más que el trabajo individual del estudiante.

1.2.7. Desarrollan actividades tutoriales dirigida a alumnos con habilidades y necesidades de aprendizaje similares

Los autores Walberg y PaiK (2005); refieren a Cohen, Kulik y Kulik, 1982; Ehly, 1980; Medway, 1991; Walberg y Haertel, 1997; para destacar que la investigación indica que la acción tutorial provee al profesor de estrategias para atender a las diferencias individuales, siendo la evaluación personalizada y seguimiento lo central de esta acción. Esta habilidad es vital para desarrollar el aprendizaje, tanto cuando el docente la desarrolla como cuando la propicia entre sus estudiantes. Walberg y PaiK (2005) sostienen que “La necesidad de organizar las ideas propias para expresarlas de modo inteligible para otros, ser conscientes del valor del tiempo y aprender estrategias de organización y habilidades sociales son, probablemente, los beneficios fundamentales que reporta ser tutor” (p. 23).

En este trabajo se sugiere que la actividad tutorial está comprendida dentro de la práctica del aprendizaje colaborativo ya que presenta las mismas características dadas por: una interacción frecuente, considerar problemas reales, trabajo en pequeños grupos y diseño previo de actuación. Sólo se agrega un énfasis en la interacción entre estudiantes asumiendo que el más “experimentado” guiará el proceso de sus pares, esto no difiere de la enseñanza directa en que la autonomía se transfiere de forma gradual a los estudiantes en el desempeño de las estrategias de aprendizaje, ya que:

- Para apoyar a otro en el desarrollo de aprendizajes se debe explicitar los conceptos y procedimientos que determinan la actividad o tarea ello permite incrementar el aprendizaje del tutor y del tutoreado, al respecto Freire (1999) sostiene que en la interacción siempre se juegan ambos roles.
- Para explicitar los conceptos y procedimientos se debe operar sobre lo conocido, el ofrecer problemas reales al tutor y tutoreado posibilita actuar en contextos conocidos facilitando la recuperación de los conocimientos previos ya que el contexto del problema asimila a la realidad.
- El trabajo en pequeños grupos, al igual que el de grupo clase, requiere de alguien “experimentado” que pueda provocar o validar los procesos de control y ajuste del aprendizaje, en ambos casos generalmente es el docente quien cumple este rol; sin embargo, el grupo pequeño permite al docente otorgar esta misión a algún estudiante que generalmente será el más experimentado ya que tendrá la misión de guiar el control y

ajuste de la tarea, obviamente el docente velará por la supervisión de esta labor ya que su meta es que los estudiantes alcancen la autonomía en coherencia con las metas de aprendizaje, la autonomía no se basta por si misma.

- El diseño previo de actuación configurado por la estrategia de aprendizaje (pensamiento metacognitivo) tiene como función desarrollar el aprendizaje explícito - comprensivo a partir de situaciones problemáticas, ello indica que el tutor posee un mayor repertorio de técnicas para abordar la tarea de acompañar a sus compañeros en el desarrollo de la estrategia de enseñanza.

1.2.8. Adapta la enseñanza de contenidos a las necesidades individuales o grupales

Los autores Walberg y PaiK (2005); refieren a Walberg y Haertel, 1997; Waxman y Walberg, 1999; Wang, 1992; Wang, Haertel y Walberg, 1998; Wang, Oates y Whiteshew, 1995; Wang y Zollers, 1990; para confirmar la eficacia de la adaptación de la enseñanza de contenidos a las necesidades individuales o grupales; otros autores que confirman el hallazgo son Bruner, 2008; NCR, 2000; Slavin, 2006; Bruphy, 2000 configurado que es natural tener diferencias para enfrentar los procesos de aprendizaje derivados de nuestros estilos y ritmos mediante los cuales alcanzamos los objetivos, por ello el docente cuenta con principios didácticos que consideran estas diferencias como algo natural del proceso de enseñanza y no como una dificultad que escapa a su repertorio profesional.

La ampliación de la cobertura en educación ha propiciado que la mayoría de los niños y jóvenes tengan acceso a la educación, por otra parte la ciencia avanza y ello permite detectar diferencias específicas de aprendizaje; esto ha provocado la detección de estudiantes con necesidades educativas especiales que además de tener un ritmo y estilo de aprendizaje distintos (natural en todos los estudiantes), presentan otras particularidades que “(...) demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad” (Bruner, 1995, p. 46), al respecto el informe TALIS (OCDE, 2009) encontró que uno de cada tres docentes informaron fuertes necesidades para enseñar a estudiantes con requerimientos especiales. Esta educación adaptativa requiere de un proceso integrado de diagnóstico- intervención que implica planificar, programar, delegar tareas y evaluar. Sánchez & Torres (1997) citados en Pérez, I. (2003) refieren a este tipo de enseñanza como.

La educación especial es un servicio de apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se define por apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan, por diversas razones, necesidades educativas especiales. (p.10).

Walberg y PaiK (2005), especifican algunas características de la enseñanza adaptativa que colabora con el estudiante o grupo específico que requiere el apoyo.

Actúa como un programa comprensivo que se aplica durante toda la jornada escolar. Este aspecto no difiere de la enseñanza directa ya que el docente actúa en un marco en que se provee de diagnóstico, planeación, seguimiento y evaluación de la enseñanza; lógica que acompaña el proceso particular del estudiante como una constante y no como intervenciones esporádicas. Según lo que hemos planteado esta es una labor que se facilitará en el caso del docente que actúa acompañando a sus estudiantes en los procesos de control y ajuste sobre su estrategia de aprendizaje, ello le provee del desarrollo de habilidades para acompañar de forma diferenciada los ajustes de acuerdo a la evaluación permanente sobre el desempeño. En este caso el diagnóstico implica una comprensión que va más allá de las habilidades requeridas para responder a estilos y ritmos diferenciados de aprendizaje, será natural que el docente requiera apoyarse en otros especialistas para ampliar su comprensión al problema específico de enseñanza que deberá resolver.

El estudiante se transforma en responsabilidad de un equipo de docentes y especialistas. El docente necesita extender su comprensión a desafíos específicos planteados por las necesidades de sus estudiantes, ello implica apoyarse en los conocimientos de otros profesionales que le aporten herramientas para acompañar los procesos de control y ajuste de ellos ya que lo más probable es que su rol sea de mayor protagonismo puesto que la necesidad del estudiante puede implicar una menor autonomía por lo que el docente proveerá en mayor medida de organizadores previos expositivos (más que comparativos) lo que implica tener un mayor conocimiento sobre sus estudiantes sobre su capital social y curricular, a lo que se agrega la comprensión sobre la diferenciación del proceso cognitivo del estudiante o grupo de estudiantes en particular.

Este espacio de trabajo en equipo de profesionales proveerá al docente de herramientas para ampliar la comprensión sobre los procesos cognitivos ya que le permitirá explicitar aspectos de la enseñanza y comprenderlos a partir de los principios teóricos aportados por otros. Es en esta comprensión que se puede deducir que la enseñanza adaptativa promueve el desarrollo de estudiantes con necesidades especiales de enseñanza y las habilidades profesionales del docente se amplían para acompañar efectivamente el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, ello es relevante ya que la investigación ha demostrado que un aspecto de la fragilidad del desarrollo profesional docente es lo solitario de su trabajo. El informe TALIS (OCDE, 2009) aportó que “La cooperación entre profesores en todos los países adopta la forma de intercambiar y coordinar ideas e información con mayor frecuencia que la colaboración profesional directa tal como la enseñanza en equipo” (p. 14).

Pone en relación el currículum con las habilidades y necesidades de cada estudiante. Cuando el docente tiene dominio sobre la demanda cognitiva implicada por los objetivos de aprendizaje y, a la vez, puede identificar el nivel de despliegue cognitivo en que se encuentra su estudiante, estará en condiciones de relacionar el currículum con las habilidades y necesidades de estos, por ello la claridad sobre los objetivos escolares favorece la educación adaptativa. Es natural que el docente proceda tratando de generalizar su propuesta pedagógica por ello se nutre de características psicológicas según el rango de edad, características sociales y culturales; que le proveen de la posibilidad de generalizar su propuesta en un contexto de flexibilidad ya que su tarea sería muy compleja si tuviera que diseñar la enseñanza diferenciada a cada uno de sus estudiantes. En esta perspectiva el docente siempre ajusta el currículum con las habilidades y necesidades, es solo que en este caso el ajuste deja de ser grupal y se le agrega(n) otro(s) atributo(s), es una particularización más progresiva que contiene las categorías de ajuste del grupo y agrega la o las personales. Al respecto Pérez (2003) menciona que

El término de NEE implica un cambio conceptual educativo importante que trata de centrar la atención en el hecho de que todos, sin excepción, precisamos de ayudas educativas para desarrollar adecuadamente nuestras posibilidades y llegar a ser miembros integrados en nuestro entorno sociocultural y, de esa manera, alcanzar los objetivos generales de la educación (p. 16).

Al decir de Brophy (2000), la enseñanza individualizada tiene el valor de indicar a los estudiantes que sus avances en los aprendizajes se deben al progreso continuo respecto de su propio conocimiento previo, y no el de sus compañeros o lo que se espera de ellos en los exámenes normalizados; favoreciendo la actitud de estos estudiantes con los procesos escolares.

1.3. Capítulo 3: El círculo virtuoso de la práctica docente efectiva y el desarrollo de autoeficacia

1.3.1. Sobre el Concepto de Autoeficacia

El concepto de autoeficacia está influenciado por aspectos interpersonales manifiestos en percepciones que se relacionan con el autoconcepto, autoestima y eficacia. El autoconcepto refiere al sistema de conceptos de que disponemos para definirnos a nosotros mismos que se expresa en el “cómo me veo”; a diferencia de la autoestima que estaría reflejada en la connotación afectiva respecto del “cómo me siento” (Sarramona, 2008), en tanto; la eficacia corresponde “a las creencias relacionadas con la capacidad que tiene el individuo para realizar determinadas acciones” (Alecroy, 2011, p. 90) y la autoeficacia alude a las creencias del individuo sobre su propia eficacia, a su capacidad de obtener resultados en determinados ámbitos (Lefrancois, 2000). Se puede observar que los criterios que sustentan el autoconcepto y eficacia son de tipo descriptivo y la autoestima y autoeficacia se dan como resultado de un criterio más valorativo.

Estos aspectos interpersonales tienen dos cualidades relevantes. La primera de ellas es que son percepciones sobre uno mismo que se encuentran en constante evolución, no son estáticas y su evolución está determinada en gran medida en los contextos sociales en que vamos interactuando; la segunda cualidad se refiere a su independencia entre los diferentes aspectos, aunque sería esperable que una alta percepción de autoconcepto determinara alta autoestima no siempre se da así, lo mismo ocurre respecto de la eficacia y autoeficacia (Prieto, 2007 ; Riso, 2009; Riquelme, 1997; Woolfolkp, 2006); al decir de Tornimbeni, Pérez y Olaz (2008)

“(…) uno puede valorarse mucho a sí mismo (autoestima elevada) pero no sentirse capaz de realizar una actividad específica (autoeficacia disminuida en algún dominio) y viceversa” (p.53).

La teoría de autoeficacia tiene su principal exponente en Albert Bandura quien la circunscribe al modelo conexionista que comprende intervenciones del tipo cognitivas y conductuales, ello implica que la mayor o menor credibilidad que se tenga en las propias capacidades (autoeficacia) influirá en las conductas a ejecutar por el sujeto. Desde la teoría de la autoeficacia se postula la existencia de cuatro fuentes de información capaces de generar un sentido de eficacia o ineficacia en el individuo.

La primera y más influyente es la *experiencia directa*; el encuentro personal con el ambiente proporciona el índice más fiable de las capacidades de uno.

Una segunda influencia es la *vicaria*; en parte, la gente basa las evaluaciones de sus propias capacidades en la ejecución de otros que son similares a ellos.

Una tercera fuente de influencia es la *persuasión verbal*; los sujetos con frecuencia intentan inculcar creencias de eficacia percibida persuadiendo a otros de su eficacia.

Finalmente, los *estados afectivos y psicológicos* pueden proporcionar información acerca de la propia eficacia. (Martínez, 2011, p.35)

1.3.2. Autoeficacia docente

Como se ha venido sosteniendo, un supuesto fundamental del presente estudio es que el docente aprende de su práctica, este espacio determina su desarrollo profesional, entendido por Gimeno, J (2009) “(…) como expresión de la especificidad de la actuación en la práctica...” (p. 84) en donde se manifiestan acciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que constituyen lo propio de ser maestro. Desde este entendido de la práctica como aprendizaje situado, si las acciones que el maestro desarrolla en la práctica le permiten lograr que sus alumnos aprendan “el docente aprende a enseñar”; lo contrario sería que la práctica que desarrolla no redunde en aprendizajes de sus estudiantes provocando que “el docente aprenda a no enseñar” ya que según Bandura, citado en Cañal “la percepción del profesor acerca de su propia eficacia o competencia constituye

un importante predictor de su conducta docente en el aula” (2011, p. 13). Este importante supuesto se puede apoyar en lo planteado por Taberero, C. y Arenas, A. (2005) al sostener que “(...), cuando una persona se siente capaz de llevar a cabo una acción para obtener unos resultados deseados, es muy probable que su conducta tenga lugar”; así si un profesor “aprende a enseñar” como producto de su práctica, dicha confirmación propicia que su práctica real sea efectiva ya que la conducta de enseñar efectivamente está probada y por tanto puede tener lugar, según confirman las autoras (2005):

“(...), los juicios de autoeficacia influyen tanto en la construcción social que elaboramos ante una situación concreta como en las metas y expectativas que nos planteamos y, finalmente, en el resultado logrado” (p. 4).

Al cambiar la construcción social en la práctica se implican cambios en el conocimiento y cambios en la acción, lo que Chaiklin y Lave (2001) refieren como “actividad situada”. En el contexto de dicha “actividad situada” el docente siempre está desarrollando la producción social como un acto inevitable de la práctica en sí, en la que debe resolver conflictos permanentes dados por los diferentes intereses y saberes que aportan para la construcción los actores de la práctica, en este caso docentes y estudiantes; en este sentido el docente tiene mayores posibilidades de resolver el conflicto de manera adecuada si ha probado en su práctica que ello es posible, esta autoeficacia promueve la acción eficaz que es producto de un conocimiento eficaz ya probado.

Según Bandura (1986), citado en Prieto, L. (2007)

No basta el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas para enseñar bajo circunstancias impredecibles y, a la vez, muy variadas. Concibe la autoeficacia, en último término, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente (p. 4).

Las autoras Taberero y Arenas (2005) expresan que los docentes ingresan con un elevado idealismo a la vida profesional, sin embargo; después de un tiempo de vida laboral comenzaría un proceso de sucesos estresantes que agudiza el desempeño de aquellos que

tienen un bajo nivel de autoeficacia. Lo expuesto se confirma en las aulas en condiciones de pobreza ya que la alta estratificación de los resultados pone a los docentes que atienden dichas aulas en el estresante escenario de ejercer una docencia que es evaluada indirectamente como ineficiente, a partir de los bajos resultados de sus estudiantes, esto tiene un peso sobre su conocimiento y por tanto influirá sobre sus acciones. Al respecto Prieto refiere a Bandura para expresar que la autoeficacia docente es una “(...) variable dependiente del contexto, que puede variar, en el caso de los profesores, en función de la situación de enseñanza a la que se enfrentan” (2007, p. 128)

En este estudio se configura que si el docente se da la oportunidad de ejercer una práctica consciente tendrá mayor oportunidad de encontrar conocimiento práctico en sus propios estudiantes a partir del conocimiento cotidiano que aportan, como fuente de retroalimentación de su práctica lo que le permitirá resolver de forma más adecuada los naturales conflictos que se derivan de la actividad situada, un aspecto central de esta práctica es que los docentes se comprendan responsables del éxito de sus estudiantes y confíen que estos pueden aprender (Brophy, 2000). Al respecto se ha demostrado que la construcción social y cognitiva de los factores objetivos presentados en el entorno para el desarrollo personal tienen una gran relevancia (Tabernero C, Arenas A, Briones E; 2005) esto permite suponer que un profesor atento a reconocer, explicar y usar dichos factores tendrá mayor posibilidad de enriquecer su práctica y por tanto percibirse más autoeficaz. Según Tabernero y Arenas (2005) “Los profesores con un alto nivel de autoeficacia tenderán a adoptar medidas más efectivas para afrontar y resolver los problemas que experimentan” (p. 13). Sumando a esta postura que repara en la relevancia de los factores objetivos presentados en el entorno se ha destacado la pertinencia de que los docentes tengan la oportunidad de ser retroalimentados respecto de su trabajo, ello contribuiría a configurar su confianza respecto de su capacidad para enfrentar los desafíos educativos (OCDE, 2009).

Shulman (2005) refiere que “(...) aunque el aprendizaje en sí continúa siendo en definitiva responsabilidad de los alumnos. La enseñanza culmina con una nueva comprensión por parte del maestro y de los estudiantes” (p. 10); es esta nueva comprensión que hace el docente sobre su práctica la que contribuye a enriquecerla y expertizarla en el tipo de contexto en donde se ejerce, es por ello que la explicitación de la práctica provee al docente del espacio específico para afinar sus competencias respecto de un “campo situacional” que no es universal ya que se encuentra acotado por el contexto; en este espacio el docente se permite

entrar al mundo de los aprendizajes primarios de sus estudiantes lo que le facilitará aproximarse a los aprendizajes secundarios (cultura escolar) que se expresan como objetivos curriculares; operando como “fuentes” de cognición. Shulman y su equipo de investigadores han llegado a concluir que los docentes poseen un extenso conocimiento intuitivo sobre su práctica que nunca han intentado sistematizar lo que se transforma en parte importante de la agenda de investigación de la próxima década; al respecto es claro cuando sostiene:

La sabiduría adquirida con la práctica. La fuente última para el conocimiento base es la menos codificada de todas. Se trata de la sabiduría que se obtiene de la práctica misma, las máximas que guían la práctica de los profesores competentes (o proporcionan la racionalización efectiva para ella). Una de las tareas más importantes para la investigación educativa consiste en trabajar junto con los educadores para desarrollar representaciones codificadas de la sabiduría didáctica práctica de los profesores competentes (2005, p. 15).

Perrenoud (2004) concede un importante rol a la participación de los docentes en la nueva construcción de competencias profesionales que están en el “corazón de la cualificación”, de modo tal que las representaciones compartidas de las competencias profesionales se transforman en medios que hacen emerger una identidad colectiva; ciertamente al acoger estos postulados se apela a un profesor que despierta a la práctica consciente porque la puede explicitar para hacerla evidente y aprender de ella, la que devolverá como una acción mejorada a la realidad concreta del aula en que se desempeña; es en este circuito en donde el docente se retroalimenta y se vuelve eficaz.

Los docentes de las aulas en que los estudiantes viven en situación de pobreza social, requieren apropiarse de un desempeño profesional más experto en dichos contextos, para ello es importante mirar cómo se desarrolla su práctica desde la perspectiva del profesor (lo que no implica olvidar lo fundamental del aprendizaje del estudiante) de modo que se puedan ir dibujando ciertas rutas que guíen la práctica educativa del docente de manera que se pueda fortalecer, ya que la práctica docente está identificada como una variable muy influyente para el logro de aprendizajes en el ámbito escolar. Al respecto el informe TALIS (OCDE, 2009) confirmó que.

La percepción de autoeficacia ha demostrado estar relacionada con la productividad e influye sobre la actividad de los individuos en su puesto de trabajo. Cuando los profesores consideran que la enseñanza eficaz es una habilidad que puede ser aprendida, este sentimiento de autoeficacia les puede ayudar a analizar y resolver mejor los problemas. Por el contrario, los profesores con sentimientos de escasa autoeficacia pueden experimentar dudas sobre sí mismos y desarrollar preocupaciones sobre la evaluación de su trabajo si sus esfuerzos resultan infructuosos (p.7).

Como se configuró en el capítulo 1 el docente conforma sus esquemas de actuación a partir del conocimiento teórico y práctico, Gimeno (1997) los reconoce como “esquemas estratégicos” que, a la vez, contienen los “esquemas prácticos”. En sus dos niveles estos esquemas de actuación son flexibles y operan como regularidades, dependiendo de la estabilidad del contexto; así, si la situación contextual lo requiere ellos serán ajustados o modificados. Este esfuerzo que debe realizar el docente será más viable si es que el nuevo modo de actuación resulta eficiente para la nueva situación de enseñanza lo que confirma aspectos “objetivos” de la identidad profesional como fines, valores, metas y aspectos “subjetivos” como autopercepción, aceptación, éxito y seguridad (Fernández, 2010).

Autoeficacia y resultados de aprendizaje

Un aspecto relevante es el planteado por Timperley (2010) quien asocia la evolución del docente al desarrollo de mayores expectativas sobre sus estudiantes a partir de los resultados de aprendizaje que ellos obtienen, al comprenderse como parte de dichos resultados confirma la efectividad de sus prácticas y eleva su sentido de responsabilidad sobre el logro de aprendizajes; ello porque los resultados de aprendizaje son explicitados para estudiarlos desde la perspectiva de su hacer como palanca de logros académicos. Al respecto el mismo autor sostiene que “Existe poca evidencia que sugiera que las expectativas se desarrollan independientemente del progreso” (2010, p.7). Este punto de vista es confirmado por la OCDE (2009) en el informe TALIS cuando sostiene que la percepción de autoeficacia se relaciona con la productividad, en el caso específico de los docentes se da cuando consideran que la enseñanza eficaz puede ser aprendida, lo que les conduce a estudiar los resultados de

El círculo virtuoso de la práctica docente efectiva y el desarrollo de la autoeficacia

sus estudiantes como fuente de aprendizaje para mejorar su enseñanza a partir de la modificación de sus prácticas.

El mismo informe (OCDE, 2009) indica que la capacidad de tener una convicción sobre la práctica de enseñanza está asociada positivamente a la confianza que redundará en una mayor autoeficacia; de hecho, el fenómeno puede ser sostenido aun cuando las visiones sean antagónicas, opera del mismo modo en docentes que sostienen ideas constructivistas como de transmisión directa sobre el aprendizaje. Lo expuesto se expresa en la propuesta de un modelo de autoeficacia docente en la figura 9.

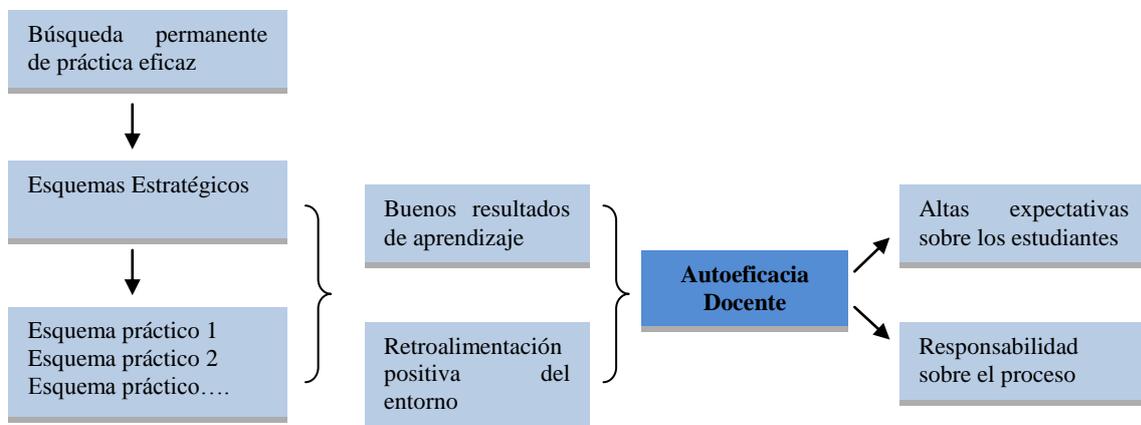


Figura 9: Modelo de autoeficacia docente

1.4. Capítulo 4: Acercamiento a un modelo sobre las Prácticas Docentes Efectivas

Finalmente, producto de los principios de prácticas docentes efectivas estudiadas, se puede comprender los siguientes aspectos de la práctica docente efectiva:

1.4.1 Prácticas que sitúan la actuación docente

Como se ha venido configurando, las prácticas efectivas de influencia en el aula no pueden ser comprendidas operando de forma aislada, por el contrario, operan de forma sistémica y no se sitúan en momentos específicos de la actuación docente ya que se superponen en diferentes funciones y con distinta intensidad; lo que podemos confirmar es que todas ellas se encuentran presentes en los procesos de enseñanza efectiva. Al respecto Brophy (2000) plantea.

(...) los principios deben de ser entendidos como componentes complementarios de un enfoque coherente sobre la enseñanza, en el cual los planes y expectativas del maestro, el ambiente de aprendizaje en el aula y el manejo del sistema, el contenido del plan de estudios y los materiales de enseñanza, las actividades de aprendizaje y métodos de evaluación están todos coordinados para ayudar a los estudiantes a lograr los resultados esperados (p.43).

Las prácticas docentes referidas a la utilización del tiempo de forma efectiva, organización de la materia adecuadamente y la enseñanza de estrategias de aprendizaje operan a nivel comprensivo para situar la actuación docente, ellas otorgan claridad al docente respecto de lo demandado curricularmente y guían su pensamiento para situar la enseñanza en el contexto singular de su sala de clases, así los objetivos que se dirigen a una comunidad escolar general adquieren una forma particular de ser implementados, es en esta compleja tarea que el docente supera el conocimiento técnico generando un modelo pedagógico único. Estas tres prácticas efectivas que sitúan comprensivamente la actuación docente comparten aspectos que son claves para la enseñanza efectiva.

Refieren a objetivos de aprendizaje prescritos: la naturaleza de los objetivos de aprendizaje generalmente es producto de un diseño que tiende a la generalización por ello se expresan en marcos curriculares prescritos por lo que el docente se debe apropiarse de ellos para su comprensión. En este trabajo el orden taxonómico que sustenta la reflexión (Pozo, 2008) nos permite aproximar la situación en que se opera pedagógicamente.

En un primer nivel indica que la utilización del tiempo de forma efectiva implica situar las actividades de enseñanza de acuerdo al tipo de aprendizaje que sugiere el objetivo, ya sea aprendizaje de sucesos y conductas, aprendizaje social, aprendizaje verbal y conceptual, o; aprendizaje de procedimientos. En un segundo nivel sitúa el tipo de contenido para organizar la materia adecuadamente a partir del aprendizaje verbal y conceptual, ubicando el objetivo de acuerdo al despliegue que requiera según sea aprendizaje de información verbal, aprendizaje y comprensión de conceptos o cambio conceptual. En un tercer nivel sitúa el procedimiento superior del aprendizaje de procedimientos que se despliega desde el aprendizaje de técnicas, aprendizaje de estrategias y aprendizaje de estrategias de aprendizaje; siendo este último nivel el que estructura la forma de operar en el contexto de la práctica efectiva de enseñanza de estrategias de aprendizaje.

La apropiación de esta distinción permite diferenciar las actividades que despliegan el proceso cognitivo demandado por el objetivo, ello garantiza la coherencia de las actividades de enseñanza con los objetivos de aprendizaje porque al comprender el tipo de objetivo se puede remitir el tipo de actividad que lo despliega.

Requieren de la explicitación para la comprensión: por la complejidad que implica dar sustento a la actuación ya que se debe operar de forma intencionada bajo la guía de objetivos

de aprendizaje prescritos, el docente debe superar lo implícito y dirigir su actuación de forma consciente a partir de su conocimiento científico y práctico.

Están sujetos al conocimiento sobre cómo opera la cognición: situar de forma correcta los aprendizajes requiere distinguir los tipos de aprendizajes, su despliegue y las operaciones concretas que implican, según su tipo, para dar cuenta del nivel cognitivo que se encuentra operando. La carencia de dominio sobre un nivel taxonómico puede implicar la ausencia de intención en el diseño pedagógico lo que puede confluir en la incoherencia del diseño de actividades respecto del objetivo que se pretende implementar.

Están sujetos al conocimiento del contexto: aunque los objetivos de aprendizaje deben ser alcanzados por todos los estudiantes, la situación de aprendizaje es singular para cada sala de clases. Por ello el docente sitúa los objetivos de aprendizaje desde los principios teóricos que sustentan su conocimiento sobre cómo opera la cognición y la consideración del contexto de aprendizaje para singularizar su propuesta.

1.4.2. Práctica que define la estrategia de actuación docente efectiva

El docente define conscientemente su forma de actuación que se pragmatiza en su capacidad de aplicar la enseñanza directa, esta práctica docente efectiva que tiene por finalidad la transferencia gradual de responsabilidad al estudiante desde una menor autonomía a una mayor contiene las tres prácticas que sitúan la actuación docente, se puede decir que son las que determinan la definición de aplicar la enseñanza directa. Según Rojas (2007) la enseñanza directa corresponde a una estrategia de enseñanza centrada en el docente quien tiene claridad y dominio sobre las metas de la clase por lo que tiene un rol protagónico en la guía del proceso, esta distinción implica situar el objetivo lo que se traduce en su capacidad de utilizar el tiempo de forma efectiva. Gimeno y Pérez (1989) sostienen que en la aplicación de la enseñanza directa las clases se enfocan académicamente y son dirigidas por el profesor quien utiliza materiales estructurados y organizados secuencialmente, ello se expresa en la práctica de organizar adecuadamente la materia ya que al situar el tipo de contenido puede organizar su despliegue. En su práctica el docente se ajusta a la enseñanza directa ya que diseña procedimientos que implican secuencias de habilidades y destrezas más complejas que un simple hábito de conducta (Pozo, 2008), basado en la explicación y modelización, en que los estudiantes no son pasivos receptores ya que tal actuación persigue

transferirles la responsabilidad (Rojas, 2007); esta comprensión del docente implica definir su actuación en el contexto de la práctica referida a la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

1.4.3 Prácticas que definen la interacción

La enseñanza directa como estrategia de enseñanza contiene una propuesta de modelo flexible que explica aspectos de la interacción que permitirán al docente transferir la responsabilidad a sus estudiantes, cuatro prácticas efectivas son coherentes con el modelo de enseñanza directa y enfatizan la calidad de la interacción, ellas son; la utilización de organizadores previos, la promoción del aprendizaje colaborativo, el desarrollo de actividades tutoriales, y la adaptación de la enseñanza.

El profesor en el acompañamiento permanente sobre el control y ajuste del aprendizaje requerirá ir capitalizando los organizadores previos de sus estudiantes lo que implicará el aporte de todos ellos para construir el sustento conceptual y procedimental sobre el que se construye el nuevo conocimiento, esta construcción se sustenta sobre la colaboración intelectual de todos ya que las oportunidades de aprendizaje se encuentran distribuidas en la sala de clases lo que les permite operar como “socios cognitivos” (Salomon, 2001), ello se ve facilitado por el trabajo en pequeños grupos liderados por tutores que ofrecen la ventaja de colaborar con el docente en el control ajuste y evaluación de la estrategia de aprendizaje y ofrecer la oportunidad de exponer de forma más comprensible a sus pares ya que su lenguaje e intereses se corresponde de forma más directa con sus compañeros. Por último, el docente siempre encuentra estudiantes que requieren de una interacción con apoyos más específicos ya que además de tener estilos y ritmos de aprendizaje particulares poseen alguna necesidad educativa que debe ser trabajada con otros especialistas y que propiciará una estrategia de enseñanza diferenciada y más personalizada.

Según lo estudiado las prácticas docentes efectivas se podrían representar en el siguiente modelo.

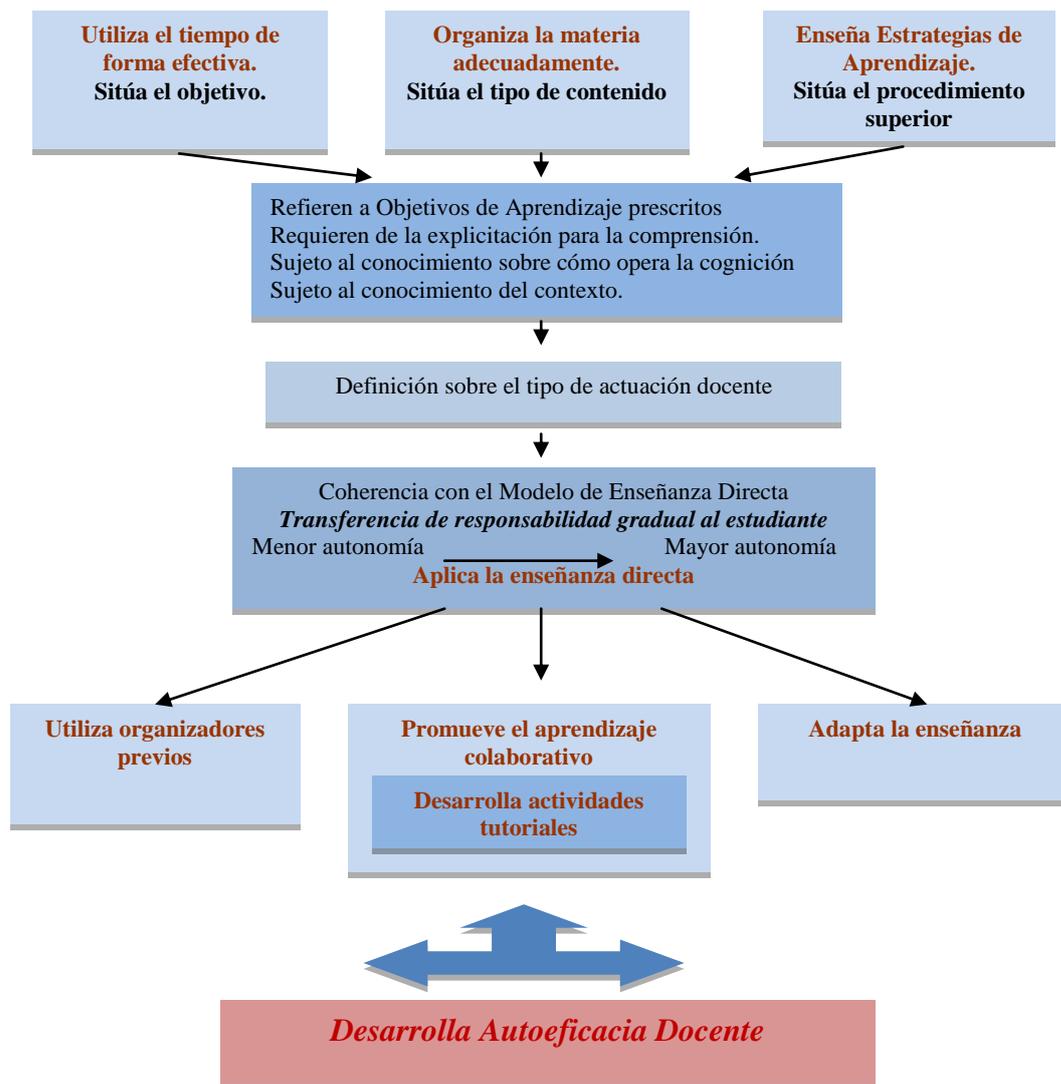


Figura 10: Modelo sobre Prácticas Docentes Efectivas

II. Método

Este capítulo tiene por propósito dar comprensión al trabajo investigativo ya que da cuenta sobre cómo se ha diseñado la investigación y los detalles de la misma. Por esta razón en este capítulo se da cuenta del problema que se aborda, los objetivos que permitirán estudiarlo y las preguntas que resulta pertinente responder. Luego se presentan las características de los participantes de la investigación que dan cuenta de la población de referencia. Igualmente, se presenta una descripción de los instrumentos que permiten recabar la información necesaria, lo que conlleva a detallar la estrategia para procurar la recogida de datos, de forma que se pueda asegurar que dicha información sea fidedigna. A continuación se detalla el proceso de codificación de los datos para organizar la información respecto de poder dar respuesta a las preguntas de investigación; asociado a ello se describe el tipo de análisis estadístico que resulta coherente con la obtención de los resultados que se buscan.

2.1. Planteamiento del problema, objetivos y preguntas de investigación

Como se ha configurado existe un amplio acuerdo científico sobre las prácticas docentes efectivas como la variable más influyente desde el ámbito educativo sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Muchos son los estudios que las han descrito, en la presente investigación se ha acogido la propuesta de la guía sobre Prácticas Eficaces de los autores Walberg y Paik (2005) cuyo original de publicación fue producido por la Academia Internacional de Educación, Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruselas, Bélgica, y la Oficina Internacional de Educación (IBE), P.O. Box 199, 1211, Ginebra 20, Suiza; ya que los autores basaron su propuesta en un metanálisis que además es corroborado con otras fuentes para ampliar su margen de fiabilidad. Las prácticas quedaron configuradas en ocho (los autores proponen diez, se seleccionaron ocho que se relacionan de forma directa con el desempeño en aula), teniendo presente que el rango investigado puede extenderse; esta opción se hace porque se constató que son las más frecuentemente aludidas y porque ello hace factible su nivel de profundización.

Todas las fuentes investigadas dan cuenta de la necesidad de transitar desde la práctica implícita a la explicitación de la misma, ya que la práctica efectiva se nutre de las acciones concretas y los atributos científicos que explican y dan comprensión a dicha actuación; es en este continuo que el conocimiento práctico y científico originan el desarrollo de las prácticas efectivas, por esta razón importa indagar las características del razonamiento pedagógico de los docentes como fundamento de su acción.

La investigación ha comenzado a mostrar interés acerca de la constatación sobre la relación que tiene la práctica docente efectiva y los niveles de autoeficacia percibida por los docentes, demostrando que la obtención de resultados de aprendizaje de los estudiantes debería confirmar la práctica impactando su desarrollo, esto se vuelve más relevante cuando el contexto en el que se desempeña el docente es altamente desafiante y complejo ya que de no estar atento a ello el docente podría ser superado por la dificultad impactando negativamente el aprendizaje de los estudiantes con lo que su autoeficacia tendería a disminuirse. En este caso se busca constatar que los docentes que trabajan en contexto de vulnerabilidad social y que obtuvieron variación positiva en resultados de aprendizaje (resultados SIMCE 2011, Chile) presentan una autoeficacia elevada.

Es importante consolidar una comprensión sobre cómo interactúan las prácticas efectivas respecto de la autoeficacia ya que la actuación docente se da de forma integrada, su pensamiento no puede ser unidireccional se nutre de fuentes diversas como el currículum prescrito, contexto, diferencias individuales; etc. Por ello ningún modelo pretende reproducir la realidad, sin embargo, debido a su complejidad es necesario aproximar una comprensión sistémica del fenómeno; por lo que se busca proponer un modelo explicativo que pueda ayudar a leer de forma sistémica la práctica docente efectiva.

Objetivos

El principal objetivo de la presente investigación es *estudiar la práctica docente para describir las máximas que guían la práctica de los profesores competentes, explorando las características del razonamiento pedagógico que conduce a las acciones y la explican (Shulman, 2005); así como la relación que ello tiene con la percepción de autoeficacia docente*. Para ello, este objetivo general se subdivide en los siguientes objetivos específicos:

- a) Estudiar la práctica docente efectiva para describir las máximas que la guían.
- b) Explorar las características del razonamiento pedagógico que conduce a las acciones y la explican (Shulman, 2005)
- c) Describir los niveles de percepción de autoeficacia manifestada por docentes que obtienen avances significativos en resultados de aprendizaje de escuelas en contexto de pobreza.
- d) Proponer un modelo comprensivo sobre la práctica docente eficaz y su relación con la percepción de autoeficacia.

Preguntas de investigación

Los objetivos anteriormente explicitados buscan dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- a) *¿Cuáles son las máximas que definen la práctica docente efectiva que cuentan con mayor consenso científico?*

- b) *¿Cuáles son las características del razonamiento pedagógico que conduce a las acciones de docentes efectivos y la explican?*
- c) *¿Cuáles son los niveles de percepción de autoeficacia manifestada por docentes que demuestran prácticas efectivas?*
- d) *¿Cómo se expresaría un modelo comprensivo sobre la práctica docente eficaz y su relación con la percepción de autoeficacia?*

2.2. Participantes

Población de referencia

El universo del estudio se compone de una población referencial que comparte las siguientes características.

Ubicación geográfica: establecimientos educacionales de la Provincia de Concepción, Chile; que está conformada por 12 comunas, esta decisión se toma con el criterio de acceso al campo.

Medición de aprendizajes, resultados 2011: establecimientos que rindieron evaluación SIMCE el año 2010, resultados publicados el 2011, el Ministerio de Educación de Chile la define como:

“El SIMCE es el Sistema Nacional de evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden” (SIMCE; 2011).

Evaluación del nivel de 4° básico: Anualmente rinden esta evaluación los niveles de 4° y 8° de la Enseñanza Básica y 2° de la Enseñanza Media. La selección del nivel de 4° básico se consideró adecuada porque normalmente el curso ha sido atendido por el docente desde 1° básico (4 años) y realiza la totalidad o mayoría de las asignaturas; estos dos factores pueden

implicar una mayor influencia de su práctica educativa sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

Establecimientos administrados por las municipalidades: En Chile existen establecimientos de dependencia Particular Pagada, Particular Subvencionada y Municipalizada; éste último atienden a los estudiantes de estratos sociales más pobres. Las variables que se consideran para estratificarlos son: nivel educacional de la madre y el padre, ingreso económico mensual del hogar y el índice de vulnerabilidad (IVE); “A partir del año 2007, el IVE-SINAE* es calculado en base a una medición individual de vulnerabilidad a través de la metodología SINAE que refleja la condición de riesgo asociada a los estudiantes de cada establecimiento.” (SIMCE, 2012)

“Mediante el análisis de conglomerados (disponibles en la mayoría de los paquetes computacionales de estadística) se obtuvieron cinco grupos que representan los diferentes niveles socioeconómicos:

1. Bajo (A),
2. Medio – Bajo (B),
3. Medio (C),
4. Medio – Alto (D) y;
5. Alto (E). (SIMCE, 2012)

El interés de focalizar en los niveles socioeconómicos Bajo, Medio Bajo y Medio supone que éstos docentes desarrollan habilidades docente efectivas para incrementar los aprendizajes de estudiantes en contextos sociales de pobreza.

Variación positiva en relación a la evaluación anterior: La medición SIMCE señala la variación entre los puntajes promedio obtenidos por el establecimiento en las pruebas 2010 y la evaluación anterior, ello arroja tres niveles de significancia.

- a. Significativamente más alto que el puntaje promedio con el que se compara.
- b. Similar al puntaje promedio con el que se compara.
- c. Significativamente más bajo que el puntaje promedio con el que se compara.

Este estudio discriminó considerando los niveles de significancia a y b, para focalizar en la movilización hacia la variación positiva de los aprendizajes.

De este modo la distribución de la Población de Referencia queda definida en la tabla 3.

Tabla 3: Distribución de la población de referencia

Comunas de la Provincia de Concepción	Total establecimientos	Dependencia Municipal	Municipales variación positiva.	Grupo socioeconómico		
				A	B	C
CHIGUAYANTE	26	7	2	1	1	
CONCEPCION	68	27	9	2	7	
CORONEL	35	21	7	3	3	1
FLORIDA	14	13	3	2	1	
HUALPEN	25	10	7		5	2
HUALQUI	17	14	1		1	
LOTA	17	10	3		3	
PENCO	19	13	4	1	3	
SAN P DE LA PAZ	29	9	3	1		2
SANTA JUANA	20	18	2	2		
TALCAHUANO	46	26	8	2	2	4
TOMÉ	26	23	8	1	6	1
			57	15	32	10

Así, la Población Referencial queda definida por docentes de 57 establecimientos de la Provincia de Concepción, Chile; que demuestran variación positiva en relación a la medición anterior de sus resultados SIMCE año 2010; de los cuales 15 establecimientos pertenecen al grupo socioeconómico Bajo, 32 al Medio- Bajo y 10 al Medio.

Muestra

Se ha definido un diseño de investigación transversal para la recogida de datos (Buendía, Colás y Hernández, 1998), seleccionando del universo de 57 establecimientos de la Población de Referencia que cuentan con: dependencia administrativa municipal, pertenecientes a la provincia de Concepción y que obtuvieron variación positiva en los resultados de medición SIMCE 2011 en el nivel de 4° básico; así, la muestra intencionada quedó conformada por 36 docentes informantes, correspondiendo a 36 escuelas que cuentan con las características de la Población de Referencia que fue contactada en su totalidad; factores como traslados, licencias médicas y acceso al campo determinaron la conformación final, expresada en la tabla 4.

Metodología

Tabla 4: Muestra intencionada

Establecimientos Provincia de Concepción.	Dependencia Municipal	Población de Referencia Municipales variación positiva	Muestra Municipales con variación positiva.
Establecimientos	191	57	36

A continuación, en la tabla 5, se explicita el nivel de variación positiva en relación a la medición anterior de los resultados SIMCE año 2011, por asignatura evaluada en cada establecimiento de la muestra.

Tabla 5: Variación positiva en resultados de medición SIMCE de la muestra

Establecimiento	Nº estudiantes evaluados	Grupo Socioeconómico	Lectura	Matemática	Sociedad
COMUNA DE CHIGUAYANTE					
E 1	62	A	+13	-6	-10
COMUNA DE CONCEPCION					
E2	30	B	+9	-8	+23
E3	37	B	+31	+5	-13
E4	12	A	+21	-2	+46
E5	28	B	+45	+13	+3
COMUNA DE CORONEL					
E6	26	A	+19	+13	+1
E7	16	A	+52	+29	+38
E8	19	B	+21	+10	+18
E9	43	B	+22	+9	+5
E10	29	A	+31	-4	+8
COMUNA DE FLORIDA					
E11	7	A	+25	+54	+20
E12	16	A	+43	+16	-8
COMUNA DE HUALPEN					
E13	34	B	+28	+39	+17
E14	97	c	+26	+22	+1
E15	46	B	+36	+20	+19
E16	96	B	+12	-1	-8
COMUNA DE HUALQUI					
E17	25	B	+39	+4	+1
COMUNA DE LOTA					
E18	59	B	+6	+15	+27
E19	40	B	+15	-2	+19
COMUNA DE PENCO					
E20	21	B	+8	+24	+6
E21	41	B	+13	+7	+19
E22	21	A	+29	+17	-15
COMUNA SAN PEDRO DE LA PAZ					
E23	40	A	+5	+7	+14
E24	30	C	+11	+32	-15
COMUNA DE SANTA JUANA					
E25	26	A	+33	+36	+8
COMUNA DE TALCAHUANO					
E26	29	A	+33	+11	+22
E27	25	C	+44	+40	-4

Metodología

E28	76	C	+15	+16	+20
E29	22	A	+20	+59	-7
E30	89	C	+17	+2	-9
COMUNA DE TOMÉ					
E31	39	B	+41	+23	+10
E32	24	B	+52	+23	+7
E33	6	A	+52	+67	+31
E34	28	B	+25	-5	+12
E35	18	B	+14	+18	+23
E36	7	B	+49	+13	+2
TOTAL VARIACIÓN POSITIVA			+ 28,33	17.11	+ 9.19

Significativamente más alto que el puntaje promedio con el que se compara.

Similar al puntaje promedio con el que se compara.

En cuanto a la distribución por sexo se ha obtenido una muestra muy desequilibrada en que se cuenta con 32 docentes más del sexo femenino, ello supone una diferencia del 78% (ver figura 11).



Figura 11: Distribución de la muestra por sexo

En cuanto a la distribución de la muestra por años de servicio la distribución es variada, la mayor concentración se da en el tramo entre 1-5 años de docencia en que se agrupa el 52% de los docentes. El rango general de años de docencia de los profesores de la muestra se distribuye entre 1- 40 años (ver figura 12).

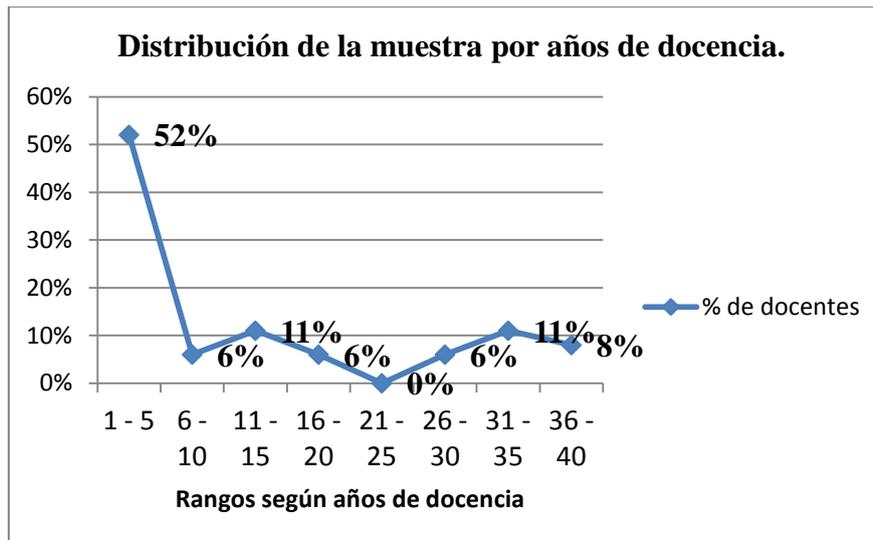


Figura 12: Distribución de la muestra por años de docencia

En cuanto a la distribución de la muestra por años de desempeño en el establecimiento en que se recoge la información, la distribución es variada, la mayor concentración se da en el tramo entre 1-5 años de docencia en que agrupa el 48% de los docentes. El rango general de años de docencia en el establecimiento se distribuye entre 1- 40 años (ver figura 13).

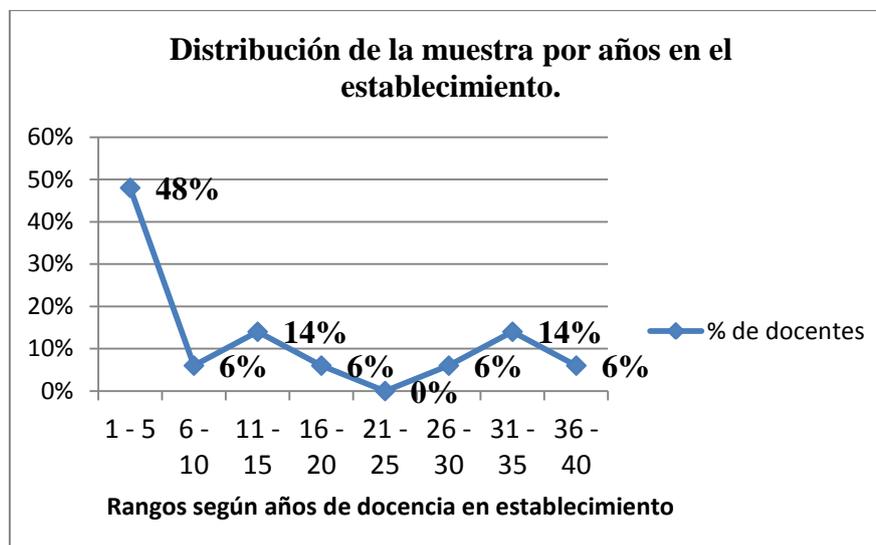


Figura 13: Distribución de la muestra por años de permanencia en el establecimiento

En cuanto a la distribución según la casa de estudios que otorgó el título profesional, sólo 2 docentes no lo obtienen en universidades. La mayor parte de la muestra lo obtiene en la Universidad de Concepción, Chile (ver figura 14).

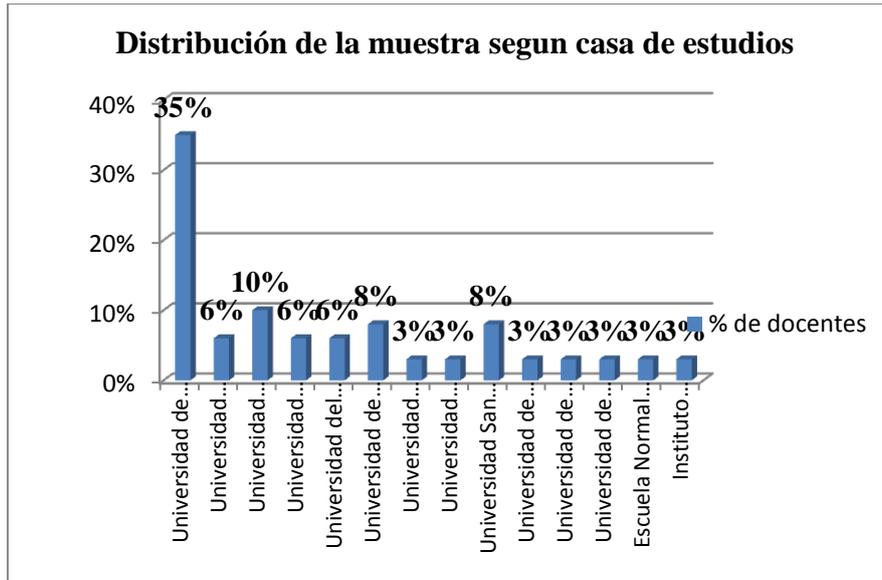


Figura 14: Distribución de la muestra según casa de estudios

En Chile existe el Sistema de Evaluación Docente, sólo 3 docentes de la muestra no se han evaluado, encontrándose un 92% de los participantes que declaran haber participado de dicha evaluación (ver figura 15).

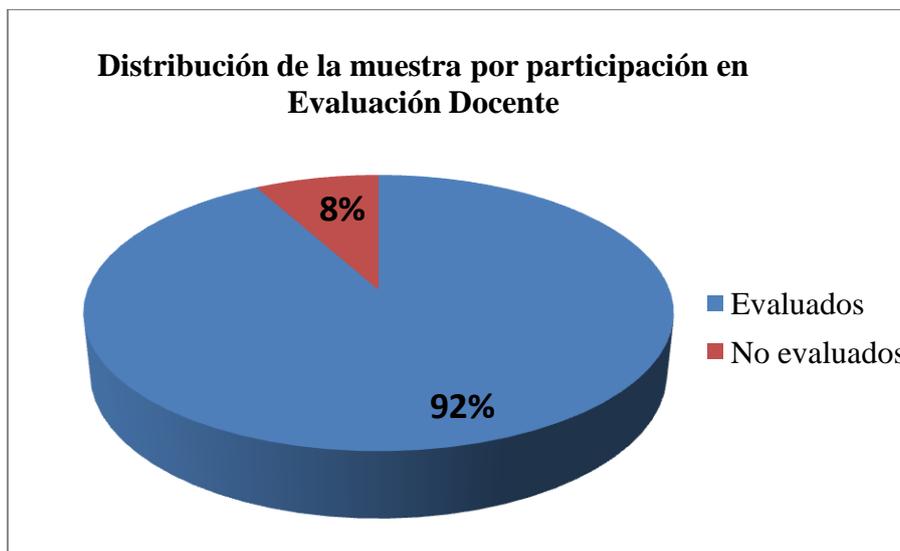


Figura 15: Distribución de la muestra según participación en evaluación docente

Respecto de los resultados obtenidos en la evaluación docente (se ordena en niveles de desempeño), la mayor concentración se da en el nivel de competente en que 21 de 36 docentes lo alcanzan, en el nivel de destacado se informan 2 docentes y en el nivel de básico 7 (ver figura 16).

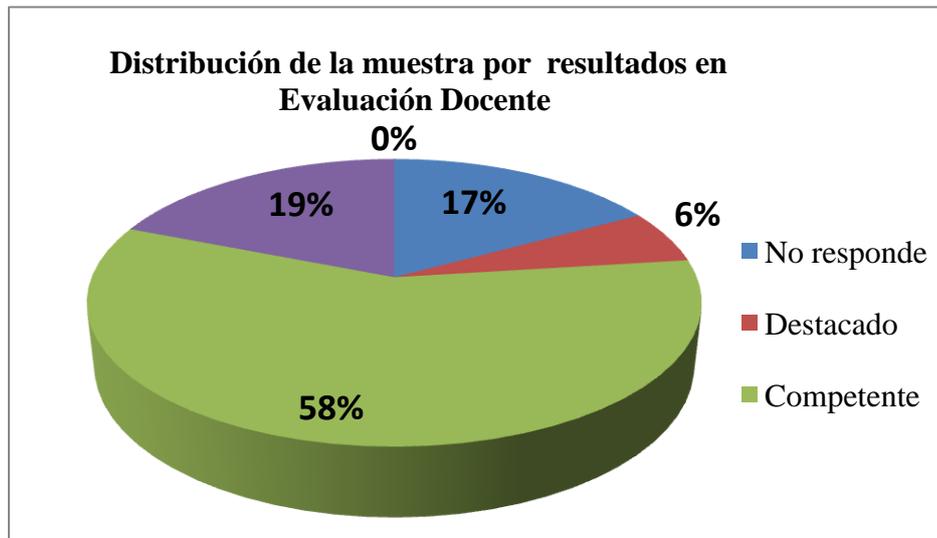


Figura 16: Distribución de la muestra según resultados de Evaluación Docente.

2.3. Diseño de investigación

En función de los objetivos de investigación se formula un diseño cualitativo y cuantitativo, en que se contemplaron dos etapas secuenciadas e interdependientes. La primera de ellas, vinculada a generar un modelo explicativo de la práctica docente efectiva, desde dos vertientes; por una parte, el examen de la construcción teórica existente y por otra del relato de los propios docentes que permite dar significado a su hacer en relación a las prácticas estudiadas. En una segunda etapa, elaborar un instrumento coherente con los hallazgos de la primera etapa que permita medir la percepción sobre la implementación de la práctica docente efectiva desde la perspectiva del acuerdo científico, para posteriormente analizar su relación con la autoeficacia docente percibida.

En la primera etapa se postula desarrollar un meta-análisis para levantar las prácticas docentes efectivas según la comunidad científica, y paralelamente, se exploraron las percepciones y significados atribuidos por los docentes respecto de las prácticas docentes efectivas, en los ámbitos estudiados (situar-actuar-interactuar). Para ello se utilizó un diseño de investigación de carácter cualitativo, con la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas en las cuales los docentes exponían sus razonamientos sobre cómo implementan dicha práctica. Con posterioridad se organizaron las respuestas mediante un análisis basado en la teoría fundamentada, los datos fueron tratados con el paquete estadístico NVIVO 9.

En la segunda etapa y a partir de los hallazgos de la práctica efectiva, se procedió a construir y diseñar un instrumento para examinar la percepción de los docentes sobre la medida en que ejercen dicha práctica efectiva al trabajar con sus estudiantes (basado en las 8 prácticas). Como también la aplicación de un instrumento para examinar la autoeficacia docente. Para tal efecto se siguió una metodología de tipo cuantitativa con un diseño correlacional, realizando un análisis de fiabilidad para ambos instrumentos a través del coeficiente Alpha de Crombach, como también, la aplicación de un análisis factorial de componentes principales. Finalmente, se aplicó un análisis de correlación de Pearson para determinar las relaciones entre las variables, y un path análisis para determinar la relación entre la autoeficacia y las prácticas docentes efectivas, en un modelo interpretativo; para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS 18.

Instrumentos

La recogida de datos se llevó a cabo a través de dos instrumentos:

1. Cuestionario sobre percepción de la práctica efectiva

A partir del estudio sobre la práctica docente efectiva se definieron ocho principios que guían la práctica de los profesores competentes, esta definición se hizo en base al estudio de diferentes fuentes que confluyen en el acuerdo científico sobre aquellas prácticas. Las ocho prácticas fueron traducidas en afirmaciones frente a las cuales el docente se situó para aportar información de dos tipos:

Cualitativa (Etapa 1): Apartado del cuestionario con preguntas abiertas en las cuales los docentes exponían sus razonamientos sobre cómo implementan cada una de las 8 prácticas. Informa explícitamente el relato escrito del razonamiento pedagógico que le conduce a las acciones de su práctica y la explican (cuestionario en anexos).

Cuantitativa (Etapa 2): Apartado del cuestionario que informa su percepción sobre la medida en que ejerce dicha práctica al trabajar con sus estudiantes, en una escala de apreciación del tipo Likert en el rango de 1 a 5 (cuestionario en anexos).

2. Cuestionario sobre percepción de autoeficacia

Aplicación de cuestionario para medir autoeficacia docente Evers, Brouwers and Tomic (2002) en que los docentes sitúan la medida de su percepción de autoeficacia en una escala tipo Likert que se expresa en los criterios de apreciación:

“totalmente de acuerdo”

“de acuerdo”

“ni de acuerdo ni en desacuerdo”

“en desacuerdo”

“totalmente en desacuerdo”

El cuestionario contiene las siguientes dimensiones acotadas por los reactivos que se presentan.

1. Autoeficacia para dirigir grupos

1.1. Si un alumno se muestra poco motivado, me siento capaz de encontrar una razón del por qué.

1.2. Siempre evalúo bien qué está ocurriendo cuando un grupo trabaja de manera problemática.

1.3. Me siento capaz de generar cooperación dentro de un grupo cuando percibo que un alumno tiene dificultades.

1.4. Cuando un grupo es problemático-distractor, me siento capaz de hacerles volver a su trabajo rápidamente.

1.5. Rápidamente puedo mandar a un alumno que vuelva al trabajo cuando percibo que está rompiendo la cooperación con los demás.

1.6. Me siento capaz de destacar a los alumnos responsables de los buenos resultados académicos.

2. Autoeficacia para implicar a los alumnos en nueva tareas

2.1. Si un alumno experimenta dificultades para resolver una tarea, puedo conseguir que piense para que encuentre soluciones por sí mismo.

2.2. Me siento capaz de aportar las claves necesarias para que los alumnos busquen información complementaria para resolver una tarea por si mismos.

2.3. Si un alumno experimenta dificultades en resolver una tarea, yo soy capaz de ayudarlo de la forma adecuada.

2.4. Puedo encontrar y evaluar cuando una tarea tiene un nivel de dificultad óptimo.

3. Autoeficacia para utilizar adecuadamente las nuevas prácticas educativas.

3.1. En general, puedo enfrentarme bastante bien al estrés que supone la implementación de las innovaciones educativas.

3.2. Puedo afrontar bien el estrés que suponen los cambios educativos.

3.3. Incluso cuando mis compañeros más escépticos sobre los cambios lo comentan, me siento capaz de mantenerme fuerte para mantener los proyectos de innovación.

Como se observa en la tabla 6, respecto de la fiabilidad de la dimensión Autoeficacia para Dirigir Grupos (6 ITEMS), presenta una fiabilidad aceptable y no mejora eliminando ningún elemento.

Tabla 6: Fiabilidad autoeficacia para dirigir grupos

Alfa de Cronbach	N de elementos
,657	6

Respecto de la fiabilidad de la dimensión Autoeficacia para Implicar a los Alumnos en Nuevas Tareas (4 ITEMS), presenta una fiabilidad adecuada ($\alpha = .77$) una vez que eliminamos el ítem 1 (ver tabla 7).

Tabla 7: Fiabilidad autoeficacia para implicar a los alumnos en nuevas tareas

Alfa de Cronbach	N de elementos
,685	4

Respecto de la fiabilidad de la dimensión Autoeficacia para Utilizar Adecuadamente las Nuevas Prácticas Educativas (3 ITEMS), presenta una fiabilidad elevada ($\alpha = .92$), expresado en la tabla 8.

Tabla 8: *Fiabilidad autoeficacia para utilizar adecuadamente las nuevas prácticas educativas*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,924	3

2.4. Proceso de recogida, codificación y análisis de datos

Recogida de datos

Realizada por un equipo de 7 encuestadores conformados por la doctoranda y estudiantes de pregrado en el desarrollo de su tesis final dirigida por esta doctoranda, igualmente este equipo se ocupó de contactar a los directivos de escuelas para conseguir la participación y coordinar las acciones a desarrollar.

- Se contactó a los directivos de la Población de Referencia para definir su anuencia a participar como informante, cuestión que se le solicitó definir con el respectivo docente del curso con resultados de aprendizaje de interés (4° básico, 2010). Se acordó volver a llamar para informar resolución.
- En el segundo contacto con directivos de escuelas se acordó día y hora de entrevistas a docentes, en el caso de aceptar participar.

Los encuestadores contaban con un protocolo que buscaba asegurar que los docentes informantes contaran con la claridad y disposición para la entrega de la mayor información posible.

- Dos encuestadores abordaron cada entrevista en ella se informó a los docentes sobre el propósito de la investigación y se les invitó a participar manifestando su disposición a través de su firma.
- Se leyó y aclaró los dos cuestionarios a fin de asegurar la adecuación de las respuestas.

- Se dio la opción de tomar el curso del docente por uno de los encuestadores para dar tiempo y tranquilidad al docente informante (ya que se encontraban en horario de clases), esta opción fue tomada por la mayoría de los docentes y se consideró una estrategia facilitadora, tanto por los docentes como los directivos de escuela.
- Uno de los encuestadores permaneció cercano y disponible al docente informante para efectos de responder alguna duda.
- Los docentes informantes contaron con un mínimo de 90 minutos para responder los cuestionarios.

En el transcurso de la recogida de datos no se registraron incidentes ya que se resguardó que los docentes no sintieran que se les ocupaba tiempo extra puesto que durante los 90 minutos invertidos en contestar las encuestas fueron reemplazados en aula.

Los datos fueron recogidos entre junio y septiembre del año 2011, posterior a la publicación de los resultados de la evaluación de rendimiento de los 4° básicos SIMCE 2010 de Chile.

Codificación de los datos

El relato escrito de los docentes fue analizado para describir el razonamiento pedagógico que le conduce a las acciones de su práctica y la explican. Para este proceso se utilizó como estrategia analítica el Método de Comparación Constante (MCC) contextualizado en la Teoría Fundamentada, la cual permite el desarrollo de un conjunto de conceptos integrados ofreciendo una explicación teórica detallada y precisa del fenómeno en estudio, trascendiendo del nivel meramente descriptivo y generando modelos explicativos del objeto de investigación (Strauss y Corbin, 2002).

Los datos recogidos en la escala de apreciación tipo Likert fueron codificados para identificar la percepción sobre la medida en que el docente ejerce dicha práctica, al trabajar con sus estudiantes, en un rango de cinco opciones expresadas en “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “totalmente en desacuerdo”.

Otro aspecto relevante a describir es el nivel de autoeficacia percibido por los docentes ya que se busca constatar si el nivel se corresponde con lo encontrado en estudios que explican que los docentes que muestran prácticas efectivas tienen una percepción alta de autoeficacia, por ello sus datos serán codificados en un rango de cinco opciones expresadas en “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “totalmente en desacuerdo”.

Análisis de datos

En cuanto al análisis de datos se procede a detallar las principales técnicas utilizadas para alcanzar los objetivos propuestos, ellos son:

- a) Estudiar la práctica docente efectiva para describir las máximas que la guían.
 - Meta-análisis que se desprende del marco teórico.
- b) Explorar las características del razonamiento pedagógico que conduce a las acciones y la explican (Shulman, 2005)

Este objetivo se explora a través del Cuestionario sobre percepción de la Práctica Efectiva, en que se analizan datos desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa.

Cualitativa: Informa explícitamente el relato escrito del razonamiento de los docentes, que le conduce a las acciones de su práctica y la explican.

- Para alcanzar este aspecto del objetivo se utilizó como estrategia analítica el Método de Comparación Constante (MCC) contextualizado en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).
- Por medio de su aplicación se lleva a cabo una codificación y análisis paralelo de la información, a través de la conceptualización y categorización de variables estudiadas, que luego fueron contrastadas con el fin de establecer caracterizaciones de

los conocimientos y opiniones que tienen los docentes acerca las prácticas en las que se pretende indagar en este estudio.

- Este procedimiento se desarrolla en cuatro etapas: la primera implica la comparación de los datos; la segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades; la tercera requiere delimitar la teoría que comienza a desarrollarse; por último, en la cuarta etapa, que se produce tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, se recoge la redacción de la teoría (Strauss y Corbin, 2002); para ello se utilizó como procesador de la información recabada en las entrevistas, el software cualitativo NVIVO 9, a través de los cuales se desarrollaron las etapas iniciales propuestas por el MCC.

Cuantitativa: informa su percepción sobre la medida en que ejerce dicha práctica al trabajar con sus estudiantes en una escala de apreciación del tipo Likert en el rango de 1 a 5.

- Para el análisis de fiabilidad de la escala utilizada se aplicó el alpha de cronbach sobre los 8 ítems del cuestionario (definidos por escala de apreciación con rango de 1 a 5), luego se realizó un análisis factorial con rotación varimax para observar la distribución de factores de los 8 ítems.
- c) Describir los niveles de percepción de autoeficacia manifestada por docentes que obtienen avances significativos en resultados de aprendizaje de escuelas vulnerables.
- Para el análisis de fiabilidad de la escala utilizada se aplicó el alpha de cronbach sobre los 13 ítems del cuestionario (definidos por escala de apreciación con rango de 1 a 6), luego se realizó un análisis factorial con rotación varimax para observar la distribución de factores de los 13 ítems, agrupados en 3 subcategorías, autoeficacia para dirigir grupos (6 ítems), autoeficacia para implicar a los alumnos en nuevas tareas (4 ítems), autoeficacia para utilizar adecuadamente las nuevas prácticas educativas (3 ítems).
 - Para definir la percepción de autoeficacia grupal manifestada por los docentes en cada una de las subcategorías se realizó un análisis de medidas repetidas.

d) Proponer un modelo comprensivo sobre la práctica docente eficaz y su relación con la percepción de autoeficacia.

- Se realizó un análisis de correlación de Pearson que permitió analizar las relaciones entre las variables objeto de estudio.
- Se trató como variables independientes las prácticas efectivas, evaluadas de forma cuantitativa, para explicarlas desde la percepción de autoeficacia de los docentes; para lo que se creó un modelo basado en un path análisis o análisis de vías.

III. Resultados

En el presente capítulo se comentarán los resultados de este trabajo, con esta finalidad se abordarán los objetivos que guiaron el estudio y se tratará de conseguir los datos necesarios para responder a las preguntas planteadas como punto de partida.

Referido a la Etapa I se comenzará presentando un marco explicativo de las ocho máximas que guían la práctica docente efectiva, ellas son producto de la exploración del marco teórico y se confirman a partir del acuerdo científico que se detalla; posteriormente se describe el razonamiento pedagógico que explica las acciones de docentes efectivos a partir de lo expresado en el discurso escrito sobre las ocho prácticas eficaces definidas, se realiza el análisis contextualizado en la Teoría Fundamentada que lleva al desarrollo de un conjunto de conceptos integrados ofreciendo una explicación teórica sobre las características del razonamiento pedagógico que conduce a las acciones de docentes efectivos, (Strauss & Corbin, 2002).

En la Etapa II se trabaja con descriptivos básico que permiten informar sobre el nivel percibido de acuerdo sobre la implementación de las prácticas en su actuación docente y; Los niveles de autoeficacia percibido por los docentes se trabajan a partir de los datos obtenidos sobre la aplicación del cuestionario de Evers, Brouwers and Tomic (2002), tratado con descriptores básicos. Con el fin de verificar el nivel percibido de autoeficacia y su relación

con las prácticas efectivas se examinó las variables prácticas efectivas y autoeficacia con la herramienta SPSS. Finalmente se propone un modelo comprensivo de las prácticas docentes efectivas que se expresa a partir de los resultados relevantes de las variables estudiadas.

I.- ETAPA

3.1. Máximas que guían la práctica docente efectiva

En este estudio se encontró un amplio espectro teórico propositivo respecto de las referencias a prácticas efectivas de los docentes, por ello se decidió discriminar considerando aquellas que están directamente implicadas en las acciones de la sala de clases y se tomó como punto de partida el meta-análisis realizado por Walberg y Paik (2005) cuyo original de publicación fue producido por la Academia Internacional de Educación, Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruselas, Bélgica, y la Oficina Internacional de Educación (IBE), P.O. Box 199, 1211, Ginebra 20, Suiza. El estudio propone diez prácticas efectivas, aquí se consideraron ocho aplicando el criterio de directa relación con lo que el docente hace en la sala de clases, teniendo en cuenta que las dos prácticas que no se consideraron son relevantes en el aprendizaje de los estudiantes. De este modo se da cumplimiento a este objetivo en la construcción teórica del capítulo 2.

Aproximación comprensiva a las máximas que definen la práctica docente efectiva.

La profundización sobre las prácticas efectivas de los docentes permite proponer un modelo sinérgico a partir del cual se pueden explicar las relaciones que subyacen entre las diferentes prácticas ya que actúan sobre el propósito común de lograr aprendizajes en los estudiantes, desde la perspectiva del docente. Este análisis permite proponer que tres prácticas emergen desde los objetivos de aprendizaje y sitúan al docente respecto de las metas y la coherencia que deberá tener su actuación, ellas son: *Logra utilizar el tiempo de forma efectiva, organiza la materia adecuadamente y enseña estrategias de aprendizaje*; estas tres prácticas refieren a objetivos de aprendizaje prescritos que requieren de su explicitación para la comprensión, además; el docente debe dominar el conocimiento teórico sobre cómo opera la cognición ya que requiere situar el objetivo, el contenido y el procedimiento superior en

algún orden taxonómico que le otorgue la lógica de despliegue, en un continuo que permite distinguir el punto de referencia anterior y hacia el que se dirige el aprendizaje.

El desarrollo del pensamiento estratégico, implicado en la enseñanza de estrategias de aprendizaje conlleva a una forma de actuar que supone la transferencia de responsabilidad del docente al estudiante desde un estadio de menor autonomía a uno de mayor autonomía, ello es coherente con la *estrategia de enseñanza directa* que acompaña el desarrollo del pensamiento estratégico del estudiante en las fases de planificación, supervisión y evaluación; en que el docente media permanentemente los procesos de regulación y ajuste de la tarea.

Finalmente se pueden distinguir cuatro prácticas que caracterizan el modo de interacción en el contexto de actuación docente mediante la estrategia de enseñanza directa, ellas son: *utiliza organizadores previos, promueve el aprendizaje colaborativo, desarrolla actividades tutoriales, adapta la enseñanza*. La utilización de organizadores previos transita por toda la clase a través de la interacción ya que se persigue que los estudiantes logren un “hacer comprensivo” por ello el docente está atento a propiciar las redes relacionales que darán sustento a dicha comprensión, esta aproximación al nuevo aprendizaje a partir de las redes de relaciones con lo conocido es propiciada en colaboración ya que distintos niveles de conocimiento y comprensión se encuentran distribuidos entre los estudiantes y el docente; una forma concreta de esta colaboración es propiciar el desarrollo de actividades tutoriales lo que concede a los estudiantes tener que transitar a la explicitación de sus aprendizajes para colaborar con la comprensión de sus pares, ello es efectivo para ambos ya que el tutor tiene la oportunidad de profundizar en sus aprendizajes y los estudiantes que son apoyados cuentan con la oportunidad de aproximarse desde un lenguaje y contextualización más propio de un par, lo que debería otorgar mayor accesibilidad y naturalización a los desafíos de aprendizaje. Finalmente esta interacción requiere de una práctica más refinada y de equipo cuando el estudiante presenta necesidades de aprendizaje que escapan a la naturaleza de los estilos y ritmos de aprendizaje y se requiere de adaptar la enseñanza.

El circuito propuesto por el modelo representado en la figura 17, asume que el logro de las metas expresadas en los objetivos de aprendizaje, se sustenta en el conocimiento (contenidos) ya que es el fundamento base para la comprensión y facilitador de la nueva adquisición al sostener la transferencia; por otra parte, la actuación docente va más allá de promover la participación de los estudiantes y busca el hacer con comprensión que se refleja en el desarrollo del pensamiento estratégico de los estudiantes (NRC, 2000). Según lo expresado

por Moral (2010) el diseño de aula es producto de niveles de comprensión sobre la materia y su coherencia con las metas de aprendizaje

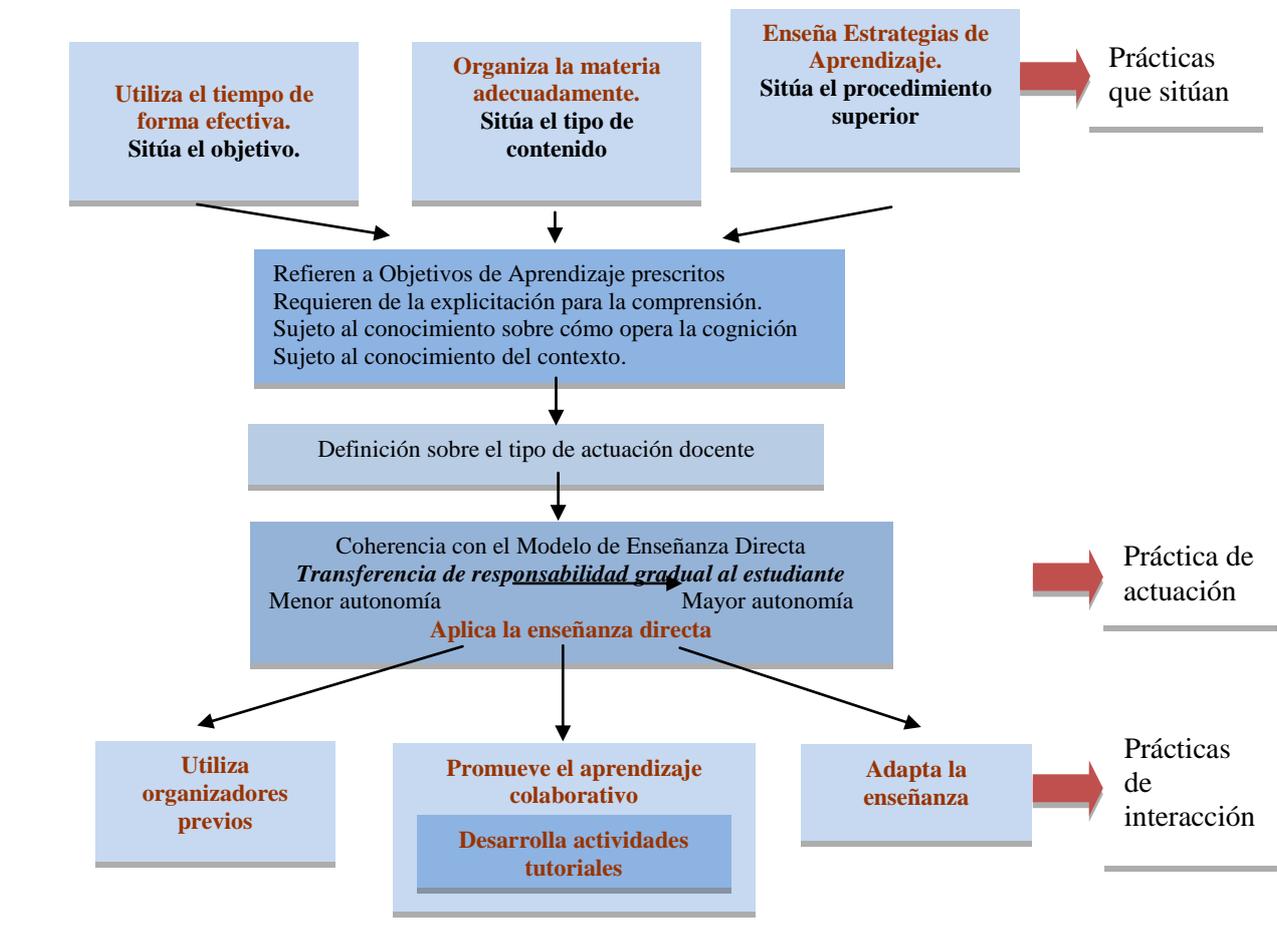


Figura 17: Aproximación a un modelo comprensivo de la práctica de aula efectiva.

3.2. Características del razonamiento pedagógico que conduce a las acciones de docentes efectivos y la explican.

Se caracteriza el razonamiento pedagógico que conduce a las acciones de docentes efectivos, a partir de lo expresado en el discurso escrito sobre las ocho prácticas eficaces definidas. Para este proceso se utilizó como estrategia analítica el Método de Comparación Constante (MCC) contextualizado en la Teoría Fundamentada, la cual permite el desarrollo de un conjunto de conceptos integrados ofreciendo una explicación teórica detallada y precisa del fenómeno en estudio, trascendiendo del nivel meramente descriptivo, generando modelos explicativos del objeto de investigación (Strauss & Corbin, 2002).

Por medio de su aplicación se lleva a cabo una codificación y análisis paralelo de la información, a través de la conceptualización y categorización de variables estudiadas, que luego fueron contrastadas con el fin de establecer caracterizaciones de los conocimientos y opiniones que tienen los docentes acerca las prácticas en las que se indagó en este estudio.

Este procedimiento se desarrolla en cuatro etapas: la primera implica la comparación de los datos; la segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades; la tercera requiere delimitar la teoría que comienza a desarrollarse; por último, en la cuarta etapa, que se produce tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, recoge la redacción de la teoría. (Strauss & Corbin, 2002). Para ello se utilizó como procesador de la información recabada en las entrevistas, el software cualitativo NVIVO 9, a través de los cuales se desarrollaron las etapas iniciales propuestas por el MCC.

1.- Codificación abierta

En primer lugar se realizó un proceso de codificación abierta, en la cual se analizaron los discursos de los 36 docentes entrevistados, lo que dio lugar a la creación de nodos libres o conceptos relacionados con la temática de estudio. Luego se procedió a relacionar los diferentes nodos libres, obtenidos en la codificación abierta, hasta llegar a un primer ordenamiento de datos del cual resultó la construcción de tres grandes categorías de análisis:

1.- Prácticas que sitúan la Actuación Docente.

2.- Prácticas que definen la Estrategia de Actuación Docente Efectiva.

3.- Prácticas que definen la Interacción.

Los resultados que se presentan a continuación están organizados en base a las tres categorías mencionadas anteriormente y a los nodos internos agrupados en cada una de ellas, las que en su totalidad corresponden a la etapa de codificación axial. Esta categorización se representa en el Árbol de Nodos en la tabla 9.

2. Codificación axial, árbol de nodos o de categorías

Tabla 9: *Árbol de nodos*

<p><u>CATEGORÍA 1: Prácticas de situación la Actuación Docente.</u></p> <p>1.1 Uso del Tiempo</p> <p>1.1.1 Planeación Curricular</p> <p>1.1.1.1 Estructura de la clase</p> <p>1.1.1.2 Indicadores de desempeño Mapas de Progreso</p> <p>1.1.1.3 Complejidad del contenido</p> <p>1.1.1.4 Logro de Objetivos</p> <p>1.1.2 Enseñanza para el Aprendizaje</p> <p>1.1.2.1 Activación de Conocimientos Previos</p> <p>1.1.2.2 Bajo dominio de contenidos</p> <p>1.1.2.3 Concluir Proceso de Aprendizaje</p> <p>1.1.2.4 Logro de Objetivos</p> <p>1.1.2.5 Metodología de Enseñanza</p> <p>1.1.3 Apoyo en el aula</p> <p>1.1.4 Clima de aula</p> <p>1.1.5 Reflexión sobre la práctica pedagógica</p> <p>1.1.6 Optimización del uso del tiempo de Aprendizaje</p> <p>1.2 Organización de la Materia</p> <p>1.2.1 Planeación Curricular</p> <p>1.2.1.1 Complejidad del contenido</p> <p>1.2.1.2 Recursos Educativos</p> <p>1.2.1.3 Metodología de Enseñanza</p> <p>1.2.1.4 Características de los Alumnos</p> <p>1.2.1.5 Activación de Conocimientos Previos</p> <p>1.2.2 Enseñanza Contextualizada</p> <p>1.2.3 Aprendizaje Significativo</p> <p>1.3 Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje</p> <p>1.3.1 Metodología de Enseñanza</p> <p>1.3.1.1 Dominio de Estrategias de Aprendizaje</p> <p>1.3.1.3 Características de los Alumnos</p> <p>1.3.1.3 Desarrollo de Habilidades</p> <p>1.3.1.4 Modelamiento</p> <p>1.3.1.5 Tipos de Estrategias de Aprendizaje</p> <p>1.3.1.6 Metacognición</p> <p>1.3.2 Cultura de Altas Expectativas</p> <p>1.3.3 Monitoreo de Aprendizajes</p> <p>1.3.3.1 Evaluación Formativa</p> <p>1.3.3.2 Retroalimentación</p> <p>1.3.4 Autorregulación de Aprendizajes</p> <p>1.3.5 Reflexión sobre Práctica Pedagógica</p> <p><u>CATEGORÍA 2: Prácticas que definen la estrategia de Actuación Docente Efectiva.</u></p> <p>2.1 Enseñanza Directa</p> <p>2.1.1 Metodología de Enseñanza</p> <p>2.1.1.1 Enseñanza Personalizada</p> <p>2.1.1.2 Conocimiento del Contenido</p> <p>2.1.1.3 Aprendizaje Significativo</p> <p>2.1.2 Estructura de la clase</p> <p>2.1.3 Ambiente Propicio para el Aprendizaje</p> <p>2.1.3.1 Dominio de grupo</p> <p>2.1.3.2 Relación Profesor – Alumno</p> <p>2.1.4 Monitoreo de Aprendizajes</p> <p>2.1.5 Experiencia Profesional</p> <p>2.1.5.1 Punto de vista acerca de la Enseñanza</p> <p>2.1.5.2 Reflexión sobre Práctica Pedagógica</p>	<p><u>CATEGORÍA 3: Prácticas que definen la Interacción.</u></p> <p>3.1 Uso de Organizadores Previos</p> <p>3.1.1 Definir Estructura Global del Contenido</p> <p>3.1.2 Recursos Educativos</p> <p>3.1.3 Inicio de la clase</p> <p>3.1.3.1 Activación de Conocimientos Previos</p> <p>3.1.3.2 Anclaje para nuevos Aprendizajes</p> <p>3.1.3.3 Aprendizaje Significativo</p> <p>3.1.4 Relación Profesor – Alumno</p> <p>3.1.5 Estrategias para relacionar Aprendizajes</p> <p>3.1.6 Monitoreo de Aprendizajes</p> <p>3.1.6.1 Evaluación Formativa</p> <p>3.1.6.2 Retroalimentación</p> <p>3.1.7 Concluir Proceso de Aprendizaje</p> <p>3.1.8 Reflexión sobre Práctica Pedagógica</p> <p>3.2 Trabajo Colaborativo</p> <p>3.2.1 Trabajo en Grupos</p> <p>3.2.1.1 Asignación de roles</p> <p>3.2.1.2 Potenciación entre Pares</p> <p>3.2.1.3 Socialización de Aprendizajes</p> <p>3.2.1.4 Coevaluación</p> <p>3.2.1.5 Fomento de la Comunicación Oral</p> <p>3.2.2 Alumnos Monitores</p> <p>3.2.3 Situación Evaluativa</p> <p>3.2.4 Aprendizaje Sociocultural</p> <p>3.2.5 Involucramiento de la Familia</p> <p>3.2.6 Componente Valórico</p> <p>3.3 Adaptación de la Enseñanza</p> <p>3.3.1 Adaptación del Currículum</p> <p>3.3.1.1 Adecuación Curricular de los Alumnos con NEE 3.3.1.2 Características de los Alumnos</p> <p>3.3.1.3 Dificultades para adaptar el Currículum</p> <p>3.3.1.4 Enseñanza Contextualizada</p> <p>3.3.1.5 Trabajo Colaborativo entre Docentes</p> <p>3.3.2 Enseñanza Personalizada</p> <p>3.3.3 Equidad Educativa</p> <p>3.3.4 Estrategias Didácticas</p> <p>3.3.5 Recursos Educativos</p> <p>3.3.6 Clima de Aula</p> <p>3.3.7 Reflexión sobre Prácticas Pedagógicas</p> <p>3.4 Actividades Tutoriales</p> <p>3.4.1 Características de los Alumnos</p> <p>3.4.1.1 Trabajo por Niveles de Aprendizaje</p> <p>3.4.1.2 Alumnos Monitores</p> <p>3.4.1.3 Evaluación Diferenciada</p> <p>3.4.2 Relación Profesor – Alumno</p> <p>3.4.3 Reforzamiento Educativo</p> <p>3.4.4 Función Diagnóstica de la Evaluación</p> <p>3.4.5 Reflexión sobre Práctica Pedagógica</p>
--	---

CATEGORÍA 1.- PRÁCTICAS QUE SITUAN LA ACTUACIÓN DOCENTE

A través de esta categoría se aborda de manera descriptiva la identificación de las prácticas docentes que emplazan la labor pedagógica en el aula, de esta forma encontramos el discurso de los docentes entrevistados frente al uso el tiempo de manera efectiva para el logro de objetivos, la organización que hacen de la materia para asegurar el dominio de los contenidos de sus estudiantes y la enseñanza de estrategias a fin de que éstos puedan autorregular sus aprendizajes.

De forma general se puede destacar que existe gran consciencia en los docentes entrevistados acerca de la importancia que tienen cada una de estas prácticas, detallando que para lograr usar el tiempo de forma efectiva lo primordial es la planificación curricular previa y el evitar las interrupciones de los tiempos de enseñanza y de aprendizaje académico. En cuanto a la organización de la materia se hace relevante la realización de planes anuales, de unidades y diarias y la consideración de las características de los estudiantes y su contexto. Finalmente, en cuanto a la enseñanza de estrategias, los docentes mencionan una variedad de estrategias de aprendizaje que dicen usar en sus clases y enseñar a sus estudiantes.

Uso del Tiempo

Según se observa en la figura 18 sobre la integración de categorías referidas al uso del tiempo, los docentes exponen que este se relaciona principalmente con la planeación curricular y enseñanza para el aprendizaje; con menor frecuencia se relaciona a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, la optimización del tiempo de aprendizaje, el clima y apoyo en aula.

La planeación curricular se relaciona con el cumplimiento de lo programado a través de la organización y articulación de los elementos curriculares teniendo en consideración las características, ritmos y estilos de sus estudiantes. La planeación está determinada principalmente por la estructura de la clase que indica pasos a seguir en cada una de las etapas que la componen, por la complejidad del contenido según resulten fáciles o complejos para los estudiantes, el logro de los objetivos planteados de forma clara y realista a partir de los desempeños de los estudiantes; un docente alude a los indicadores de desempeño de los

Mapas de Progreso que dan una visión clara de los conocimientos y habilidades que deben alcanzar los estudiantes.

La enseñanza para el aprendizaje refiere a las técnicas o métodos para favorecer la enseñanza de contenidos en sus estudiantes, la activación de conocimientos previos para captar el interés de los estudiantes hacia el contenido puesto que estimula el conocimiento y las nociones que tienen sobre este ya que fue adquirido en años anteriores de escolarización, una forma de alcanzar el logro de los aprendizajes, concluir el proceso de aprendizaje al cierre de la clase con la finalidad de comprobar los aprendizajes de los estudiantes y el logro de los objetivos fijados; un docente refiere al bajo dominio de contenidos como causal de que el uso del tiempo no puede ser del todo efectivo ya que los estudiantes no poseen las conductas de entrada para el aprendizaje del nuevo contenido, por tal razón gran parte del tiempo debe dedicarse a la realización de actividades que compensen estos vacíos.

La reflexión sobre la práctica pedagógica enunciada por algunos de los docentes entrevistados al ser consultados acerca del uso del tiempo en función del logro de objetivos dio paso a un análisis autocrítico de sus prácticas en el aula, relacionando sus posibles debilidades con características propias de sus estudiantes.

La optimización del uso del tiempo de aprendizaje da cuenta de la forma en que los docentes expresan aprovechar al máximo las horas disponibles para el trabajo académico con los estudiantes en el aula y de las opiniones que les suscita esto, a partir de su realidad laboral.

Algunos docentes consideran que el mantener un clima de relaciones respetuosas y de confianza con los estudiantes y entre éstos, donde existan valores como la empatía, igualdad de participación, tolerancia, solidaridad, etc. y; además, normas consistentes y conocidas por ellos, será positivo para la utilización del tiempo y del logro de los objetivos de aprendizaje trazados.

Sólo uno de los docentes hace referencia a que el uso del tiempo se ve favorecido gracias a que cuenta con el apoyo de una profesora asistente en el aula la que le colabora tanto en funciones pedagógicas como en la mantención de un clima de aula adecuado para la clase.

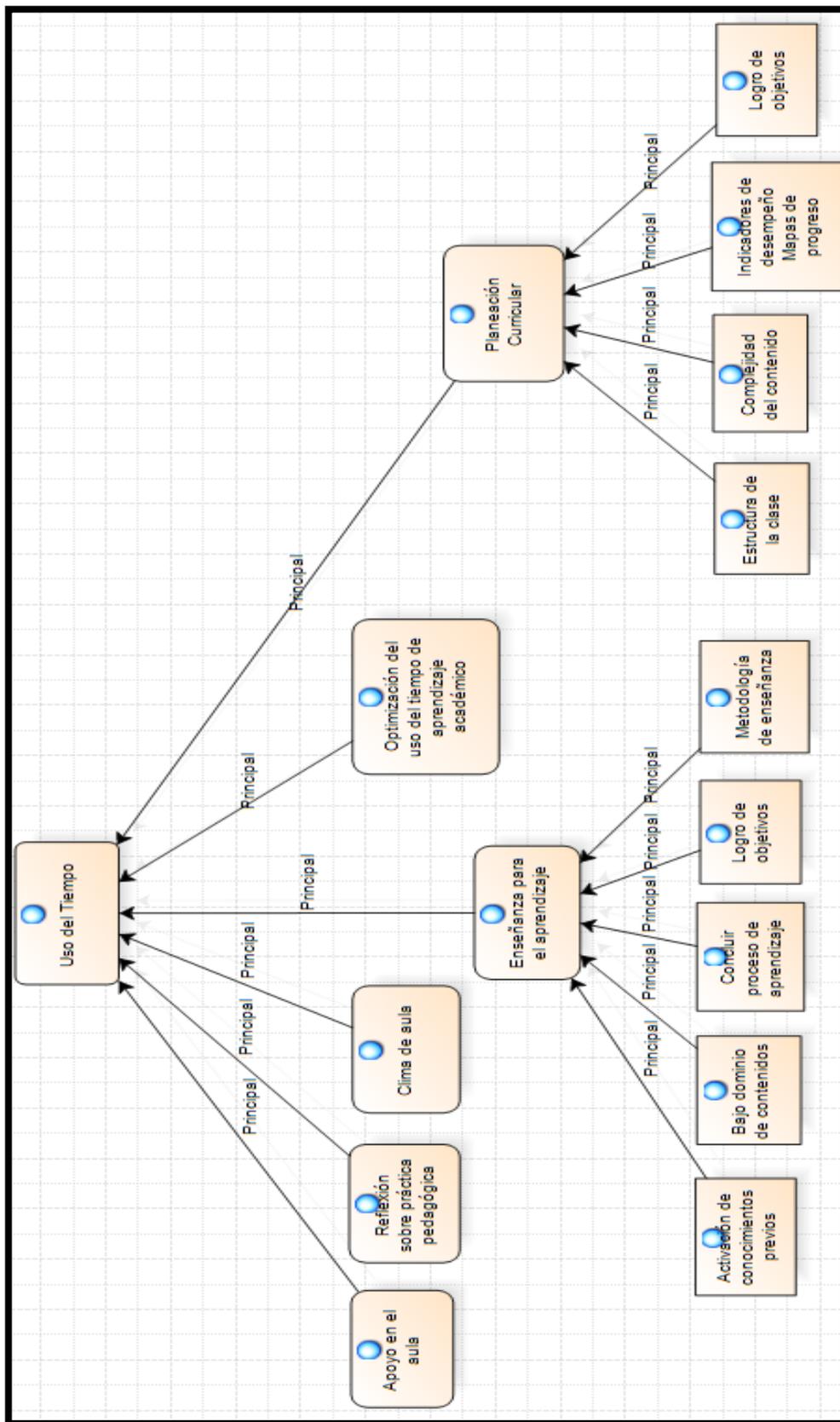


Figura 18 : Integración de categorías sobre uso del tiempo

A continuación se presentan algunos de los relatos de los docentes en cada categoría.

Planeación Curricular:

“Cumpro con horarios y actividades, tanto de rutina como las planificadas para lograrlo”.
(Entrevista 11, pregunta N° 1).

“Logro utilizar adecuadamente el tiempo, por cuanto es una variable a considerar en mi planificación curricular. Basada en la tecnificación donde redacto la programación de aprendizajes esperados mes a mes”. (Entrevista 12, pregunta N° 1).

“Planifico todas mis clases según el ritmo de aprendizaje de mis alumnos, las actividades están enfocadas a alcanzar el objetivo de la clase que se da a conocer al iniciar la clase”.
(Entrevista 17, Pregunta N° 1)

“Las actividades realizadas están dentro de una planificación donde los tiempos se respetan y se utilizan en forma efectiva” (Entrevista 22, pregunta N° 1)

“Adecío las actividades al tiempo disponible, planificación previa de las actividades a realizar durante la clase, preparación anticipada de materiales y recursos”. (Entrevista 26, pregunta N° 1)”.
.”.

“La buena planificación permite usar el tiempo de forma efectiva”. (Entrevista 3, pregunta N° 1)

“Constantemente planifico mis clases diarias y trato en lo posible de optimizar los tiempos”.
(Entrevista 31, pregunta N° 1).

“Al planificar el contenido de la clase y en el desarrollo de esta trato de ocupar el tiempo necesario para alcanzar los objetivos”. (Entrevista 9, pregunta N° 1).

Estructura de la clase:

*“En lo posible trato de optimizar los tiempos de inicio- desarrollo y cierre de la clase”
(Entrevistado 1, pregunta N° 1)*

“El mirar el reloj es importante porque me ayuda a mantener los tiempos de cada parte de la clase (I-D-C)”. (Entrevistado 11, pregunta N° 1)

“Doy el tiempo adecuado a los tres momentos de la clase, pero esto va a depender del objetivo o propósito de la clase”. (Entrevistado 16, pregunta N° 1)

“Las actividades están enfocadas a alcanzar el objetivo de la clase que se da a conocer al inicio de esta. Distribuyo mi clase en los tres momentos, inicio, desarrollo y cierre lo cual me permite llevarla de manera más ordenada”. (Entrevistado 17, pregunta N° 1)

*“Organizo mi clase donde están marcados los momentos Inicio- desarrollo y cierre”.
(Entrevistado 28, pregunta N° 1)*

“Manejo los tiempos de la clase planteando objetivos específicos para ser alcanzados en el tiempo asignado”. (Entrevistado 30, pregunta N° 1)

*“Optimizo el tiempo al máximo con planificación clase a clase, dándoles a conocer el objetivo de la clase y la evaluación de la misma, motivando y activando conocimientos previos y el cierre que permite resumir lo trabajado y detectar lo menos logrado”.
(Entrevistado 32, pregunta N° 1)*

“Planifico mis clases respetando los momentos fundamentales de ella”. (Entrevistado 33, pregunta N° 1)

“Estoy siempre pendiente en utilizar lo más eficiente los tiempos con mis alumnos, entregando los objetivos planificados para el año, cada momento que puedo utilizar dentro del aula es en beneficio de ellos y pensando en ellos”. (Entrevistado 7, pregunta N° 1)

Indicadores de Desempeño de los Mapas de Progreso:

“De acuerdo al mapa de progreso, considero los modelos de pregunta del SIMCE de años anteriores de acuerdo a temas centrales como por ejemplo:

- a) *Datos generales de Chile: físico*
- b) *Tipos de mapas*
- c) *Economía y grandes yacimientos de nuestro país*
- d) *Gráficos*
- e) *Formas de representación de la tierra.*
- f) *Pueblos originarios: vida, ubicación, actividad, lengua, vivienda; etc.*

En conclusión, me focalizo en los contenidos que son centrales para la asignatura”.
(Entrevistado 14, pregunta N° 1)

Complejidad del contenido:

“La mayoría del tiempo se logra dependiendo del contenido”. (Entrevistado 5, pregunta N° 1)

“Hay Momentos en que no se alcanza por la dificultad de ciertos aprendizajes y no todos los alumnos tienen la misma capacidad de concentración, se organiza pero no siempre se cumple”. (Entrevistado 18, pregunta N° 1)

Logro de Objetivos:

“Al buscar el logro de objetivos alcanzables, pero no por ello simples, los tiempos se cumplen generalmente de manera satisfactoria”. (Entrevistado 29, pregunta N° 1)

“Manejo los tiempos de la clase planteando objetivos específicos para ser alcanzados en el tiempo asignado. (Entrevistado 30, pregunta N° 1)

“Busco optimizar el tiempo de tal manera que me de efectividad en lograr los objetivos”.
(Entrevistado 4, pregunta N° 1)

Resultados

“Al planificar el contenido de la clase y en el desarrollo de esta trato de ocupar el tiempo necesario para alcanzar los objetivos”. (Entrevistado 9, pregunta N° 1)

Enseñanza para el Aprendizaje:

“Al planificar variadas actividades motivadoras para mis alumnos puedo lograr los aprendizajes en el tiempo proyectado”. (Entrevistado 6, pregunta N° 1)

Activación de Conocimientos Previos:

“Si es un contenido nuevo para mis alumnos daré más tiempo para el inicio, para poder activar sus conocimientos previos y conectarlos con el nuevo tema”. (Entrevista 16, pregunta N°1)

Bajo dominio de contenidos:

“Muchas veces también los alumnos no presentan conductas de entrada para el objetivo de la clase, por lo que se “va el tiempo” en actividades introductorias”. (Entrevistado 19, pregunta N° 1)

Concluir Proceso de Aprendizaje:

“Por ultimo realizo una actividad final la cual me permite cerciorarme de lo que han aprendido a través de varias formas, una pregunta, un mapa conceptual, resumen, dibujos, puesta en común, bitácora de aprendizajes, exposiciones del trabajo realizado en la clase etc.”. (Entrevistado 17, pregunta N° 1)

Metodología de Enseñanza:

“Además de realizar una clase estructurada en las etapas de inicio, desarrollo y cierre y llevarla a cabo de esta forma, utilizo distintas estrategias y metodologías motivadoras que centran el trabajo de ellos”. (Entrevistado 28, pregunta N° 1)

Resultados

“La buena planificación, prácticas lúdicas, dominio del curso, elementos importantes para el uso del tiempo en función del logro de objetivos”. (Entrevistado 3, pregunta N° 1)

Apoyo en el aula:

“A pesar de lo numeroso del grupo curso, se logra utilizar efectivamente el tiempo ya que se trabaja en el aula con profesora ayudante (SEP)”. (Entrevistado 1, pregunta N° 1)

Clima de aula:

“Logro mantener un clima adecuado en el aula, lo que me permite una buena utilización del tiempo”. (Entrevistado 20, pregunta N° 1)

“Establecer normas consensuadas con los alumnos es fundamental para que se logren los objetivos de la clase”. (Entrevistado 26, pregunta N° 1)

“Organizo mi clase donde están marcados los momentos Inicio- desarrollo y cierre, mis alumnos tienen claro el objetivo y las normas y reglas que deben tener en cuenta”. (Entrevistado 28, pregunta N° 1)

Reflexión sobre la práctica pedagógica:

“Me faltan herramientas para lograr que absolutamente todos los alumnos puedan centrarse en la tarea, probablemente tenga que ver con la vulnerabilidad y características psicológicas de ellos”. (Entrevistado 20, pregunta N° 1)

Optimización del uso del tiempo de Aprendizaje

“Aprovechamos al máximo del tiempo en realizar actividades de aprendizaje para lograr el objetivo propuesto, por tanto no asistimos a actos y ninguna otra actividad que nos quitara tiempo. Pero sí dejo claro que los temas transversales siempre estuvieron presentes en nuestras clases, eso sí que no era perder el tiempo todo lo contrario fue muy efectivo”. (Entrevistado 15, pregunta N° 1)

Resultados

“Generalmente el tiempo es un tema con el que tenemos que lidiar a diario los profesores. Es escaso, es delimitado siempre por secuencias didácticas establecidas en un tiempo determinado. Por lo tanto, algunos objetivos necesitan ser tratados sin ninguna interrupción y otros no. Depende del profesor el cómo organiza el tiempo en el aula”. (Entrevistado 23, pregunta N° 1)

“En mi labor aprovecho al máximo las horas lectivas del plan de estudio”. (Entrevistado 27, pregunta N° 1)

“Optimizo el tiempo al máximo con planificación clase a clase”. (Entrevistado 32, pregunta N° 1)

Organización de la Materia

Esta subcategoría está fundamentalmente caracterizada por la planeación curricular y la enseñanza contextualizada, en menor medida se define por el aprendizaje significativo (ver figura 19).

La planeación curricular refiere a la organización del contenido en función de unidades didácticas y secuencias de clases tomando como referentes el planteamiento de los Programas de Estudio del Ministerio de Educación, un aspecto fundamental es la consideración a las singularidades de los estudiantes como referente primordial a tener en cuenta al momento de organizar la enseñanza de tal manera de responder a sus necesidades reales de aprendizaje, otro aspecto relevante es el uso de metodologías de enseñanza expresando que entre sus técnicas para abordar los contenidos se encuentran la realización de actividades lúdicas, clases dinámicas en el tipo de tareas a desarrollar, planteamiento de desafíos a sus alumnos y apoyo a través de guías aprendizaje; igualmente se asigna relevancia a los conocimientos previos de sus estudiantes. La complejidad del contenido influye sobre su organización ya que se deben compatibilizar los niveles de dificultad de la materia y los saberes de sus estudiantes puesto que darle prioridad a los que serán de comprensión más simple ayudará a un posterior dominio de los más complejos, en menor medida se mencionan los recursos educativos disponibles en la escuela como un factor a tener en cuenta para visionar de lo que dispone el establecimiento para ser utilizados en la organización de la enseñanza de la materia.

La enseñanza contextualizada se observa como un propósito de los docentes por hacer más cercanos a sus estudiantes los contenidos teóricos con la realidad en la que ellos están insertos y lo que les es más familiar, facilitando de esta forma la comprensión y el logro de los aprendizajes.

El aprendizaje significativo es referido por algunos docentes que comentan su relevancia al momento de organizar las materias para inducir la relación de los aprendizajes y conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos que comienzan a ser abordados en las clases, con el propósito de lograr aprendizajes significativos.

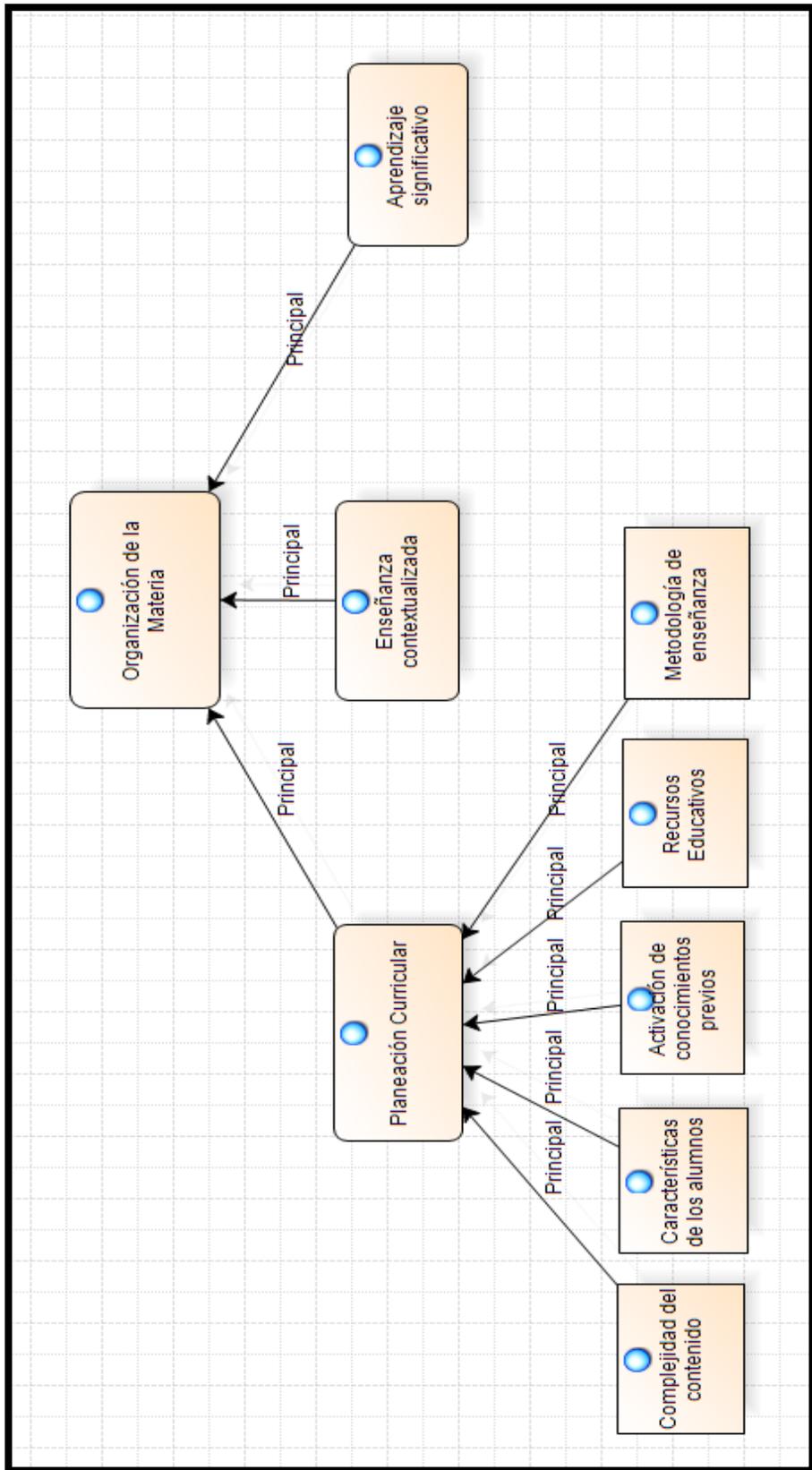


Figura 19 : Integración de categorías sobre organización de la materia

A continuación se presentan algunos de los relatos de los docentes en cada categoría.

Planeación curricular:

“Para que mis estudiantes logren los aprendizajes planifico unidades didácticas mensuales, basándome en planes y programas vigentes y en la red anual de contenidos del nivel que bosquejo a principios de cada año escolar”. (Entrevistado 1, pregunta N° 2)

“Organizo los contenidos a través de la articulación y planificación de los contenidos a tratar en cada unidad”. (Entrevistado 22, pregunta N° 2)

“Es organizar la materia adecuadamente a través de una planificación de actividades relacionadas con cada aprendizaje esperado de acuerdo al programa de estudio del ministerio, de esta forma trato de que mis alumnos alcancen el dominio de los contenidos”. (Entrevistado 23, pregunta N° 2)

“Me planifico según los planes y programas del ministerio, sigo y organizo según el ritmo de mis alumnos las planificaciones”. (Entrevistado 28, pregunta N° 2)

“La planificación de los contenidos es primordial para el logro de los mismos”. (Entrevistado 30, pregunta N° 2)

“La materia anual se divide en unidades, cada unidad destaca los contenidos a tratar”. (Entrevistado 32, pregunta N° 2)

“Realizo una planificación de los contenidos que me permitan optimizar los tiempos propuestos y así lograr aprendizajes de calidad”. (Entrevistado 33, pregunta N° 2)

“Se toma en cuenta la matriz de aprendizajes esperados que se hace al inicio de cada semestre”. (Entrevistado 5, pregunta N° 2)

“Organizo los contenidos de menor complejidad a mayor complejidad, tanto en la clase como en la planificación de la unidad”. (Entrevistado 15, pregunta N° 2)

Resultados

“Cuando planifico primero leo los contenidos de la clase, luego selecciono los que me parezcan más relevantes según las características del grupo curso y el contexto en el cuál se encuentran insertos”. (Entrevistado 17, pregunta N° 2)

“Siempre planifico las clases, considerando los distintos niveles de logro del grupo curso, facilitando el proceso enseñanza- aprendizaje y considerando siempre los intereses y habilidades de los alumnos (as) del curso”. (Entrevistado 21, pregunta N° 2)

“Establecer una secuencia de contenidos, de lo más simple a lo más complejo, generando actividades que comprometan al alumno en su desarrollo”. (Entrevistado 26, pregunta N° 2)

“Selecciono y priorizo los contenidos más significativos para mis estudiantes”. (Entrevistado 27, pregunta N° 2)

“Selecciono los contenidos relevantes para trabajar con mis alumnos”. (Entrevistado 34, pregunta N° 2)

Complejidad del contenido

“Los grados de complejidad que presenta la materia para organizar los saberes más simples al inicio y luego continuar con los de mayor complejidad”. (Entrevistado 12, pregunta N° 2)

“Esta organización va a depender de la dificultad que puede presentar el contenido. También los ordenaré de forma secuencial, de lo más simple a lo más complejo”. (Entrevistado 16, pregunta N° 2)

“Establecer una secuencia de contenidos, de lo más simple a lo más complejo, generando actividades que comprometan al alumno en su desarrollo”. (Entrevistado 26, pregunta N° 2)

“Siempre voy de lo más simple a lo más complejo, monitoreando y reforzando durante todo el proceso”. (Entrevistado 32, pregunta N° 2)

Recursos Educativos:

Resultados

“La organización de la materia se hace efectiva mediante una buena planificación y de igual forma, la utilización de los recursos tecnológicos con los que cuenta el establecimiento”.

(Entrevistado 2, pregunta N° 2)

Metodologías de Enseñanza:

“Organizo la materia para el logro de contenidos, de manera atractiva y lúdica”.

(Entrevistado 2... Pregunta N° 2)

“Me centro en que mi clase sea dinámica, es decir, escribir, conversar, cantar, reír, contar experiencias, recibir aportes e ideas de mis alumnos asociadas al tema de la clase entre otras. (Entrevistado 17, pregunta N° 2)

“Utilizo material didáctico, generando metodologías activo- participativas”. (Entrevistado 26, pregunta N° 2)

“Entrego contenidos con apoyo de guías de aprendizaje”. (Entrevistado 3, pregunta N° 2)

“ Trabajo en función del dominio de los contenidos, presentando actividades lúdicas y desafiantes, evaluando constantemente mis estrategias”. (Entrevistado 32, pregunta N° 2)

Características de los Alumnos:

“Organizo la materia de acuerdo a las habilidades del grupo curso”. (Entrevistado 10, pregunta N° 2)

“Organizo considerando las necesidades e intereses de mis estudiantes”. (Entrevistado 12, pregunta N° 2)

“La organización del contenido dependerá además de los conocimientos que tengan mis alumnos del nuevo contenido (aprendizajes previos), de sus intereses, de sus ritmos y estilos”. (Entrevistado 2, pregunta N° 2)

“En la organización de la materia, selecciono los contenidos que me parezcan más relevantes según las características del grupo curso”. (Entrevistado 17, pregunta N° 2)

“Siempre planifico las clases, considerando los distintos niveles de logro del grupo curso, facilitando el proceso enseñanza- aprendizaje y considerando siempre los intereses y habilidades del curso. (Entrevistado 21, pregunta N° 2)

“Selecciono y priorizo los contenidos más significativos para mis estudiantes”. (Entrevistado 27, pregunta N° 2)

“Me planifico según los planes y programas del ministerio, sigo y organizo según el ritmo de mis alumnos las planificaciones”. (Entrevistado 28, pregunta N° 2)

Activación de Conocimientos Previos:

“En cada clase vinculo el aprendizaje anterior con el nuevo aprendizaje o bien a través de una palabra, una imagen”. (Entrevistado 15, pregunta N° 2)

“Dependerá además de los conocimientos que tengan mis alumnos del nuevo contenido (aprendizajes previos)”. (Entrevistado 16, pregunta N° 2)

Enseñanza Contextualizada:

“La planificación se hace con actividades que sean significativas para ellos (es decir se sacan ejemplos de su entorno) y luego se le agrega lo desconocido para ellos”. (Entrevistado 11, pregunta N° 2)

“Selecciono los que me parezcan más relevantes según las características del grupo curso y el contexto en el cuál se encuentran insertos”. (Entrevistado 17, pregunta N° 2)

“Siempre trato de integrar y relacionar los contenidos, contextualizados”. (Entrevistado 19, pregunta N° 2)

“Contextualizo los contenidos, tomar en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos y planifico actividades de acuerdo a sus intereses y necesidades”. (Entrevistado 6, pregunta N° 2)

“Todo lo que planifico y didácticas que entrego a mis alumnos, son buscadas y hechas pensando en ellos y en la diversidad de alumnos del grupo curso”. (Entrevistado 7, pregunta N° 2)

Aprendizaje Significativo:

“Respecto a la organización de la materia, tomo en consideración las siguientes variables: La relación de los A.E. ya pasados y la articulación con los nuevos aprendizajes, logrando aprendizajes significativos (Ausubel)”. (Entrevistado 12, pregunta N° 2)

Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje

En esta subcategoría se pretende levantar el discurso de los docentes acerca del trabajo enfocado a desarrollar en los estudiantes la capacidad de organizar su proceso de aprendizaje de forma consciente, con el fin de utilizar técnicas y estrategias de manera discriminativa, adecuando su actividad mental a las demandas específicas de las tareas a realizar. El relato de la mayoría de los docentes asocia esta subcategoría a las metodologías de enseñanza, en menor medida se asocia a la reflexión sobre la práctica pedagógica y monitoreo de aprendizaje; sólo un profesor lo asocia a la cultura de altas expectativas (ver figura 20).

Las metodologías de enseñanza están fundamentalmente determinadas por las características de los estudiantes ya que deben ser aplicadas y enseñadas en coherencia con las características individuales de éstos; en segundo orden refiere a los tipos de estrategias de aprendizaje que son entendidas como actividades y procedimientos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que algunas son propias de una asignatura de aprendizaje y otras de carácter transversal, tales como el uso de mapas conceptuales u otros organizadores de información, búsqueda de información en distintos medios, uso de material audiovisual, fichas de trabajo, cálculo mental, etapas de la lectura, uso de material concreto; entre otros. En menor medida se asocian al dominio de estrategias de aprendizaje que permiten responder a las necesidades de los estudiantes y a la vez favorecer el aprendizaje de éstas para el logro de los objetivos educativos focalizando la acción pedagógica en el desarrollo de habilidades, más que en las estrategias de aprendizajes a enseñar para el logro

de los objetivos educativos y la metacognición como la capacidad para comprender y razonar acerca del propio proceso de aprendizaje, como una técnica para que los estudiantes analicen sus progresos. Sólo un docente refiere al modelamiento de estrategias a sus estudiantes, a fin de transferir la responsabilidad y que sean éstos quienes las utilicen a favor de las demandas o la complejidad de la tarea.

La reflexión sobre la práctica pedagógica es acotada por algunos docentes como el análisis personal que hacen acerca del uso y enseñanza de las estrategias de aprendizaje, encontramos que coinciden en evaluarlas de forma constante y cambiarlas cuando sea necesario.

El monitoreo de aprendizaje refiere a la retroalimentación como el seguimiento constante que realizan a los logros de los estudiantes en el aprendizaje de estrategias y a la evaluación formativa o de proceso como una práctica permanente hacia el alumnado, con el objetivo de conocer los avances de aprendizaje para tomar las decisiones correspondientes.

La autorregulación de los aprendizajes se refiere al logro de la capacidad de los estudiantes de organizar su proceso de aprendizaje de forma consciente, discriminando entre una u otra estrategia de acuerdo a lo demandado y adecuando a sus procesos mentales.

Un docente refiere a la cultura de altas expectativas de los docentes sobre sus estudiantes, asociada a la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

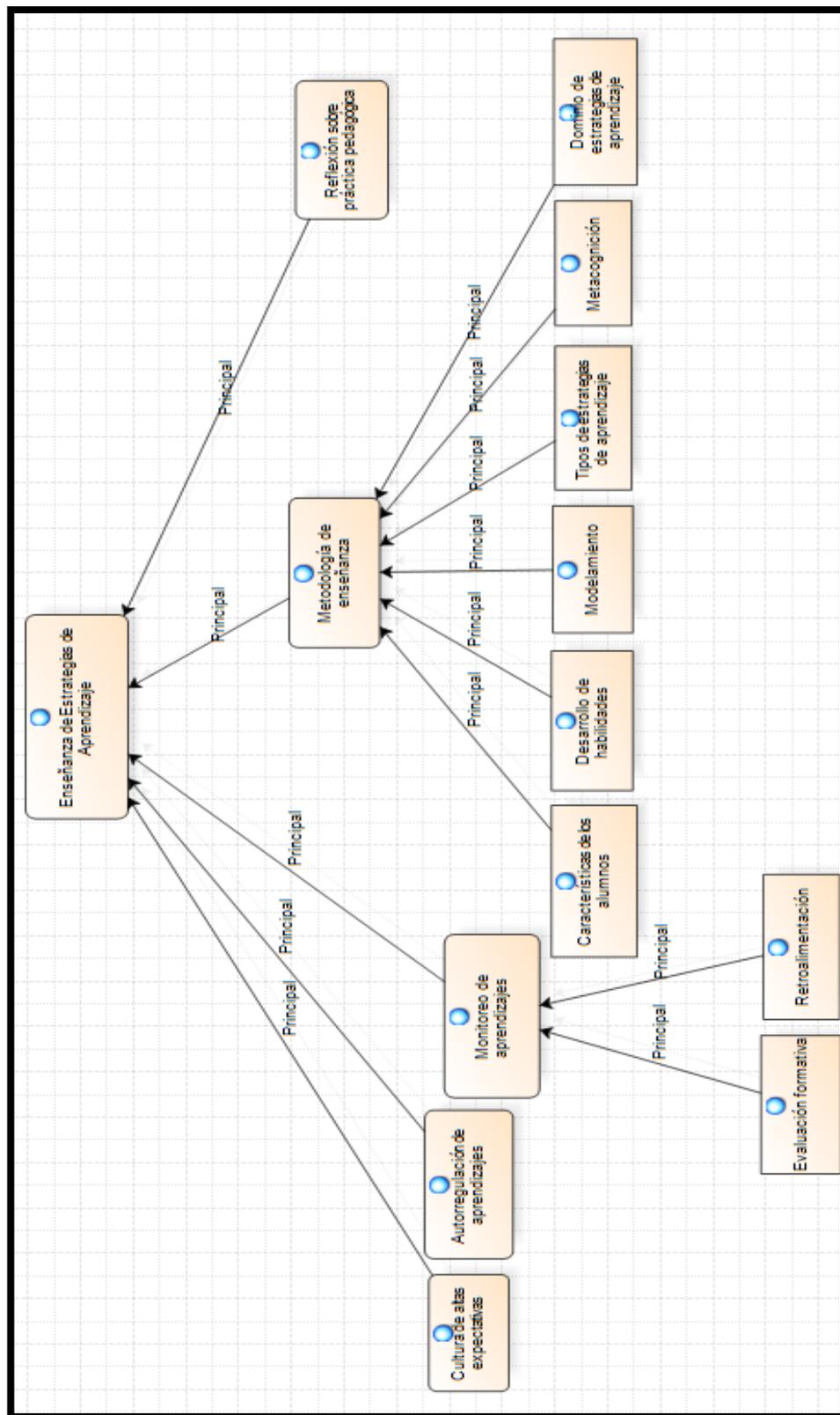


Figura 20: Integración de categorías sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje

A continuación se presentan algunos de los relatos de los docentes en cada categoría.

Dominio de Estrategias de Aprendizaje:

“Lo que pienso y hago al respecto de enseñar estrategias de aprendizaje, para que mis alumnos sepan cómo conseguir los objetivos educativos y analicen sus progresos, es considerar que:

“A mayor variedad de estrategias de aprendizaje es un diagnóstico de claro procedimiento que yo debo conocer como profesor en relación al perfil de mi grupo curso”. (Entrevistado 12, pregunta N° 5)

“Contar con variadas estrategias me permite adecuarlas a las características de mis alumnos y así conseguir los objetivos propuestos”. (Entrevistado 15, pregunta N° 3)

Características de los alumnos:

“La heterogeneidad del grupo curso con presencia de grupo G.D, TEL e integración son ejemplos pragmáticos que me invitan a aplicar diversas estrategias de aprendizaje para asegurarme que todos (as) aprendan (equidad)”. (Entrevistado 12, pregunta N° 5)

“Continuamente reflexiono y reformulo las estrategias de enseñanza que aplico, contar con variadas estrategias me permite adecuarlas a las características de mis alumnos y así conseguir los objetivos propuestos”. (Entrevistado 15, pregunta N° 5)

“Enseño las estrategias adecuadas al grupo, pensando en sus características e intereses”. (Entrevistado 21, pregunta N° 5)

Desarrollo de Habilidades:

“Desarrollo habilidades en mis alumnos (identificar, explorar, relacionar; etc.); para que ellos así sean capaces de descubrir su propio aprendizaje”. (Entrevistado 1, pregunta N° 5)

Resultados

“Practico el pensamiento lógico y crítico y, principalmente en lenguaje y matemática”.
(Entrevistado 27, pregunta N° 5)

“Entrego estrategias para que descubran sus propias estrategias de aprendizaje y apliquen el aprender aprendiendo, considerando los errores como oportunidades de aprendizaje, fomentando en los estudiantes la autocrítica y la capacidad de analizar los resultados o progresos de sus compañeros”. (Entrevistado 32, pregunta N° 5)

Modelamiento:

“Siempre doy ideas, ejemplos de cómo usar diferentes estrategias para conseguir lo que desean, no sólo en lo educativo, también toco la parte humana, valorativa y que reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas”. (Entrevistado 7, pregunta N° 5)

Tipos de estrategias de Aprendizaje:

“Para lograr aprendizajes es necesario enseñar técnicas que le ayuden a memorizar, donde encontrar respuestas, palabras clave; etc”. (Entrevistado 11, pregunta N° 5)

“Enseñar a mis alumnos estrategias de aprendizaje tales como resúmenes, mapas conceptuales, organizadores, gráficos, destacar información relevante, investigar o buscar información en libros, textos, internet, realizar entrevistas, etc”. (Entrevistado 17, pregunta N° 5)

“Sólo en matemática como lo es el cálculo mental en adición, sustracción y resolución de problemas”. (Entrevistado 18, pregunta N° 5)

“Siempre trato de buscar estrategias de enseñanza y entregarles pistas a mis alumnos sobre cómo aprenden y recordar los contenidos. De dar algunas sugerencias de hechos de cómo recordar (estrategias mnemotécnicas)”. (Entrevistado 19, pregunta N° 5)

“Utilizando siempre nuevas estrategias (incremento de vocabulario en todos los subsectores, articulando lenguaje y otros, retroalimentación metacognitiva, etc”. (Entrevistado 2, pregunta N° 5)

“En mis clases uso estrategias para enseñar, como mencioné estrategias Ailem UC: lectura compartida, en voz alta, guiada, escritura interactiva, independencia y centros de aprendizaje. Además utilizo y enseño a los niños estrategias para lograr sus aprendizajes como uso de material concreto, pared de palabras, etc”. (Entrevistado 24, pregunta N° 5)

“A través de la utilización de guías de aprendizaje, mapas conceptuales, material audiovisual”. (Entrevistado 26, pregunta N° 5)

“Porque se aplican estrategias, como por ejemplo en comprensión; antes, durante y después de la lectura”. (Entrevistado 5, pregunta N° 5)

“Utilizo organizadores gráficos y esquemas simples para resumir lo trabajado en clases, ello ayuda al niño a ver más ordenado y en forma clara lo trabajado en clases”. (Entrevistado 6, pregunta N° 5)

“Utilizo diversas estrategias de aprendizaje; fichas fotocopiadas, textos de los alumnos, proyecciones, trabajo grupal, disertaciones”. (Entrevistado 9, pregunta N° 5)

Metacognición:

“Siempre los motivo indicándoles estrategias de aprendizaje (claves contextuales, mapas conceptuales, rúbricas, bitácoras de aprendizaje; etc.) para que ellos reconozcan lo que lograron y lo que falta por aprender (metacognición)”. (Entrevistado 16, pregunta N° 5)

Cultura de Altas Expectativas:

“Promuevo altas expectativas en los alumnos, mantengo una disciplina efectiva, practico el pensamiento lógico y crítico y, principalmente en lenguaje y matemática”. (Entrevistado 27, pregunta N° 5)

Monitoreo de Aprendizajes:

“Realizo diversas estrategias para el logro de los objetivos, para lo cual se revisan y se corrigen los resultados”. (Entrevistado 10, pregunta N° 5)

“A través del trabajo colaborativo y en equipo. Revisando y evaluando clase a clase lo que aprendió en el día”. (Entrevistado 23, pregunta N° 5)

Evaluación Formativa:

“La aplicación permanente de evaluaciones de proceso, me ha permitido reconocer que mis estudiantes aprenden de diversas maneras, lo que conlleva a que aplique diversas estrategias”. (Entrevistado 5, pregunta N° 5)

Retroalimentación:

“Siempre debe retomarse los contenidos previos y retroalimentar para iniciar el nuevo proceso”. (Entrevistado 18, pregunta N° 5)

“Realizo diversas estrategias para el logro de los objetivos, para lo cual se revisan y se corrigen los resultados; para realizar una retroalimentación en los objetivos que no se logran”. (Entrevistado 10, pregunta N° 5)

“La retroalimentación es continua, lo que permite observar el nivel de apropiación de los contenidos.”. (Entrevistado 29, pregunta N° 5)

Autorregulación de Aprendizajes:

“Desarrollo habilidades en mis alumnos (identificar, explorar, relacionar; etc.); para que ellos así sean capaces de descubrir su propio aprendizaje”. (Entrevistado 1, pregunta N° 5)

“Estas estrategias permiten a mis alumnos analizar sus progresos y mejorar sus aprendizajes”. (Entrevistado 17, pregunta N° 5)

“Entrego estrategias para que descubran sus propias estrategias de aprendizaje y apliquen el aprender aprendiendo, considerando los errores como oportunidades de aprendizaje”.

(Entrevistado 32, pregunta N° 5)

“Enseño a mis alumnos estrategias y los desafío a que ellos encuentren las propias para sus propios aprendizajes”. (Entrevistado 4, pregunta N° 5)

Reflexión sobre la práctica pedagógica:

“Continuamente reflexiono y reformulo las estrategias de enseñanza que aplico”.
(Entrevistado 15, pregunta N° 5)

“Cómo profesora nos hemos preguntado muchas veces por qué ante una misma clase algunos alumnos aprenden más que otros”. (Entrevistado 22, pregunta N° 5)

“He logrado aprendizajes significativos en mis alumnos... Evaluando constantemente mis estrategias”. (Entrevistado 32, pregunta N° 5)

CATEGORÍA 2.- PRÁCTICA QUE DEFINE LA ESTRATEGIA DE ACTUACIÓN DOCENTE EFECTIVA

Esta categoría está compuesta solo por la práctica de enseñanza directa, referida a la centralidad del docente quien debe identificar las metas de la clase y desempeña un papel activo en las explicaciones y modelamiento que debe ofrecer a sus estudiantes, quienes no asumen un rol pasivo, sino que por medio de este tipo de enseñanza se logrará un proceso de transferencia de la responsabilidad. Según se observa en la figura 21 las descripciones y conceptualizaciones de los docentes referidas al cómo visualizan esta práctica explica que mayoritariamente la comprenden como una metodología de enseñanza, en relación con la estructura de la clase; aspectos menos relevantes se refieren en relación al monitoreo y ambiente propicio de aprendizaje y; en menor grado, a la experiencia profesional.

Enseñanza Directa

La referencia respecto de su comprensión como metodología de enseñanza refiere a las técnicas utilizadas para plantear actividades en que los alumnos puedan demostrar sus desempeños, coincidiendo en que éstas deben ser lúdicas, interactivas y motivadoras; características que se manifiestan en la habilidad docente comprendida en la enseñanza directa para alcanzar aprendizajes significativos en sus estudiantes, habilidad que se deriva del dominio de contenidos a enseñar y la capacidad de personalizar la enseñanza a las singularidades de sus estudiantes y la proximidad que tienen con éstos gracias a la baja cantidad de alumnos que componen los cursos.

La estructura de la clase se expresa en una clase con cada una de sus etapas o fases bien delimitadas y planificadas, donde exista el mínimo espacio para la improvisación o espontaneidad

El monitoreo de aprendizajes refiere a la habilidad que debe tener un profesor que practica en su aula la enseñanza directa, sólo uno de los docentes entrevistados se refirió al monitoreo como una actividad importante.

La referencia al ambiente propicio para el aprendizaje se caracteriza en relación a un clima de relaciones respetuosas y de confianza con los estudiantes y la existencia de normas establecidas para favorecer el aprendizaje y la implementación de la enseñanza directa que se expresa en la interacción entre el docente y los estudiantes y la proximidad que pueden tener a través de una relación basada en el respeto mutuo, ello redundando en la habilidad para tener dominio del grupo, visto como la capacidad para ejercer autoridad en el aula, esto unido a una clase bien estructurada, de tal manera de reducir posibles conductas negativas que afecten la adquisición de aprendizajes en los estudiantes.

La experiencia profesional concede valor a los años de desempeño como educadores ya que les permiten mejorar y enriquecer sus prácticas en el aula, por tanto lo consideran como un punto a favor de la aplicación de la enseñanza directa; ello se asocia a la capacidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica destacando su experiencia y formación permanente, sus habilidades didácticas, la evaluación constante de sus estrategias y la empatía con sus

Resultados

estudiantes. Uno de los docentes entrevistados plantea su visión de la enseñanza, enfatizando que la enseñanza directa demanda actitud y disposición.

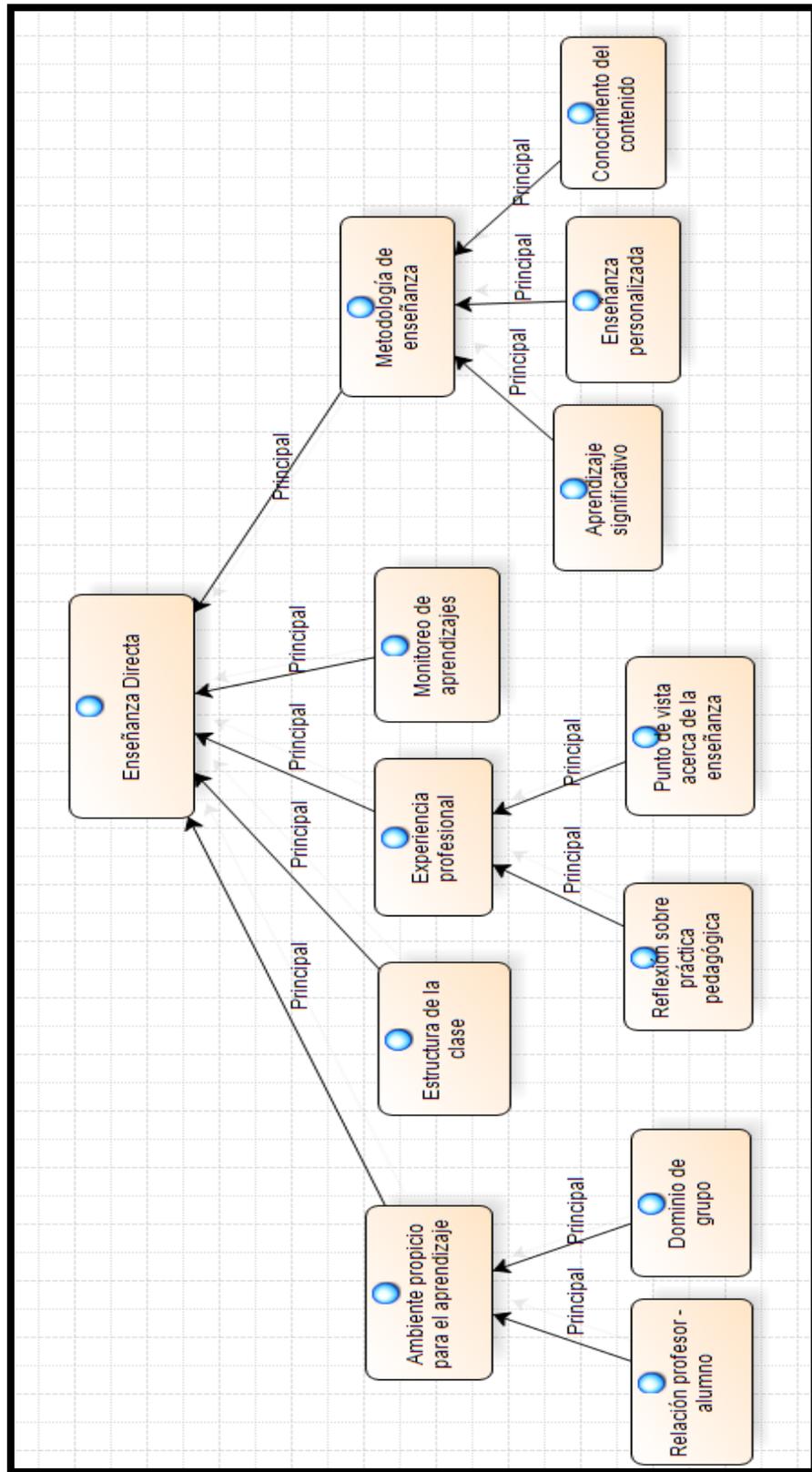


Figura 21: Integración de categorías sobre la enseñanza directa

A continuación se presentan algunos de los relatos de los docentes en cada categoría.

Metodología de Enseñanza:

“Lo que pienso y hago al respecto es aplicar mis clases de manera dinámica, alegre y motivando a mis alumnos a aprender”. (Entrevistado 17, pregunta N° 3)

“Intento organizar la enseñanza para que resulte motivadora y significativa para hacer y de esa forma se sientan comprometidos en el logro de sus aprendizajes”. (Entrevistado 20, pregunta N° 2)

“Trabajo con 22 alumnos, lo que facilita el trabajo personalizado además del uso de rincones (lectura, matemática), donde los niños están en proximidad a mí y esto ayuda a enseñar directamente”. (Entrevistado 24, pregunta N° 3)

“He logrado aprendizajes significativos en mis alumnos, creando ambiente propicio para el aprendizaje, presentando actividades lúdicas y desafiantes”. (Entrevistado 32, pregunta N° 3)

“Mi experiencia me permite utilizar estrategias motivadoras para satisfacer las diferencias individuales de mis alumnos, conozco el ritmo de aprendizaje de ellos”. (Entrevistado 32, pregunta N° 3)

Sólo tres docentes expresan comentarios acerca de su rol frente a la enseñanza de un contenido y la transferencia de autonomía a sus estudiantes durante este proceso.

“Desarrollo actividades lúdicas e interactivas con el grupo curso. Permitiendo que los alumnos/as accedan de forma autónoma a sus aprendizajes, es decir, haciendo”. (Entrevistado 21, pregunta N° 3)

“Se trabaja con la metodología indagatoria donde los estudiantes predicen situaciones y dan respuesta a lo solicitado y ellos finalmente construyen su aprendizaje”. (Entrevistado 22, pregunta N° 3)

Resultados

“La enseñanza directa es darme cuenta cuál es la mejor forma de conseguir el logro de mis objetivos (metodología) si es desde el profesor hacia el alumno o si resulta mejor una actividad (frontal), grupal de investigación, desde el alumno al profesor. Pero también podría ser colaborativa, ambos se ayudan”. (Entrevistado 16, pregunta N° 3)

Enseñanza Personalizada:

“Trabajo con 22 alumnos, lo que facilita el trabajo personalizado además del uso de rincones (lectura, matemática), donde los niños están en proximidad a mí y esto ayuda a enseñar directamente”. (Entrevistado 24, pregunta N° 3)

“La baja cantidad de alumnos, al ser un establecimiento rural permite desarrollar una enseñanza personalizada”. (Entrevistado 30, pregunta N° 3)

Conocimiento del Contenido:

“Sí, porque no solo cuento con conocimientos y contenidos, sino que además tengo años de experiencia la cual me ha permitido mejorar mis prácticas pedagógicas”. (Entrevistado 11, pregunta N° 3)

“Considero que tengo dominio de grupo y, además, de los contenidos que entrego”. (Entrevistado 27, pregunta N° 3)

“Tengo dominio de los contenidos que debo aplicar”. (Entrevistado 09, pregunta N° 3)

Aprendizaje Significativo:

“Creo que tengo muchas habilidades para aplicar la enseñanza directa en mis niños....aplicó estrategias que estimulen el aprendizaje significativo en mis estudiantes y el desarrollo de habilidades para resolver problemas que impliquen procesar información a nivel cognitivo”. (Entrevistado 23, pregunta N° 3)

“He logrado aprendizajes significativos en mis alumnos, presentando actividades lúdicas y desafiantes...”. (Entrevistado 32, pregunta N° 3)

Estructura de la clase:

“La enseñanza directa se aplica siempre en el grupo curso, llevando siempre a cabo los tres momentos de la clase: inicio- desarrollo y cierre”. (Entrevistado 21, pregunta N° 3)

“Estructuro mi clase en los tres momentos. Comienzo con la activación de conocimientos previos, luego presento el material de aprendizaje, ya sean lecturas, exposiciones; etc. Todo debe estar claramente organizado y también debe ser del interés de mis alumnos. Potencio la estructura y la relaciono con lo nuevo, marco lo anteriormente aprendido y recalco los conocimientos nuevos, para que diferencien bien. Aprovecho bien las instancias de práctica, ir a lo didáctico”. (Entrevistado 28, pregunta N° 3)

Ambiente Propicio para el Aprendizaje:

“Estoy muy de acuerdo con el hecho de que tengo habilidades para aplicar la enseñanza directa ya que mi trabajo dentro de la sala es lograr que mis alumnos confíen en mí, para aclarar sus dudas, exponer sus ideas e intercambiar ideas con sus compañeros, todo lo anterior debe desarrollarse en un ambiente de respeto mutuo entre yo y mis alumnos. Destaco mucho la importancia del dialogo para llegar a acuerdos, entablar conversaciones llenas de opiniones, dudas que entre todos pueden ser aclaradas. Tengo la seguridad de que lo más importante es escuchar a mis alumnos, hacer sentir que cada uno de ellos es capaz de dar su opinión, sea correcta o incorrecta, esto hace posible que los alumnos vayan adquiriendo confianza, eleven su autoestima y que se sientan valorados tanto por su profesora como por sus compañeros”. (Entrevistado 17, pregunta N° 3)

“He logrado aprendizajes significativos en mis alumnos, creando ambiente propicio para el aprendizaje”. (Entrevistado 32, pregunta N° 3)

“Encuentro mis clases amenas, los niños se entretienen e interactúan tanto con el profesor como con sus compañeros. Trato de trabajar siempre en forma de conversaciones, para enseguida resumir en actividades escritas”. (Entrevistado 6, pregunta N° 3)

Dominio de grupo:

*“Tengo un buen manejo del grupo curso, lo que facilita mi quehacer en el aula”.
(Entrevistado 1, pregunta N° 3)*

*“Considero que tengo dominio de grupo y, además, de los contenidos que entrego”.
(Entrevistado 27, pregunta N° 3)*

“Tengo mucho dominio de grupo, haciendo mi trabajo sin dificultad, captando la atención de ellos con pequeñas cosas, palabras, gestos”. (Entrevistado 7, pregunta N° 3)

Relación Profesor – Alumno:

“La habilidad para aplicación de la enseñanza directa está dada en la interacción entre los educandos a través de preguntas, respuestas, repetición continua para llegar al aprendizaje significativo. (Entrevistado 14, pregunta N° 3)

“La interacción cotidiana es parte de cada una de las clases, mediante ella puedo darme cuenta si están interesados y concentrados en la clase, por tanto la desarrollo en todas mis clases y en todo momento de la clase”. (Entrevistado 15, pregunta N° 3)

“Mi trabajo dentro de la sala es lograr que mis alumnos confíen en mi, para aclarar sus dudas, exponer sus ideas e intercambiar ideas con sus compañeros”. (Entrevistado 17, pregunta N° 3)

“Se centra la actividad junto con el niño, guiándolo, corrigiéndolo”. (Entrevistado 18, pregunta N° 3)

“La cercanía con los alumnos da pie a una enseñanza directa”. (Entrevistado 29, pregunta N° 3)

“Me relaciono muy bien con mis niños, existe empatía, quizá soy una persona histriónica y trato de traspasar aprendizajes a través de cosas novedosas y basadas en experiencias de la vida diaria.

“Encuentro mis clases amenas, los niños se entretienen e interactúan tanto con el profesor como con sus compañeros. Trato de trabajar siempre en forma de conversaciones, para enseguida resumir en actividades escritas”. (Entrevistado 6, pregunta N° 3)

Monitoreo de Aprendizajes

“Se monitorea el trabajo de los estudiantes durante toda la clase”. (Entrevistado 6, pregunta N° 3)

Experiencia Profesional:

“Sí tengo habilidades para la enseñanza directa, porque no solo cuento con conocimientos y contenidos, sino que además tengo años de experiencia la cual me ha permitido mejorar mis prácticas pedagógicas, de la mano por supuesto de capacitaciones y perfeccionamiento relacionados con mi quehacer educativo”. (Entrevistado 11, pregunta N° 3)

“Mi formación profesional me ha permitido un abanico de oportunidades que se reflejan en los logros de los objetivos y estos en los aprendizajes reflejados en los estudiantes”. (Entrevistado 4, pregunta N° 3)

Punto de vista acerca de la Enseñanza:

“Pienso y siento que esto de enseñar es una habilidad y que se requiere también de mucha actitud y disposición”. (Entrevistado 19, pregunta N° 3)

Reflexión sobre la práctica pedagógica:

“Los años de experiencia me han permitido mejorar mis prácticas pedagógicas, de la mano por supuesto de capacitaciones y perfeccionamiento relacionados con mi quehacer educativo”. (Entrevistado 11, pregunta N° 3)

“Creo que tengo muchas habilidades para aplicar la enseñanza directa en mis niños. Desarrollo habilidades del pensamiento, puestas en el diagnóstico, aplicación de estrategias

Resultados

que estimulen el aprendizaje significativo en mis estudiantes y el desarrollo de habilidades para resolver problemas que impliquen procesar información a nivel cognitivo". (Entrevistado 23, pregunta N° 3)

"He logrado aprendizajes significativos en mis alumnos...evaluando constantemente mis estrategias". (Entrevistado 32, pregunta N° 3)

"Me relaciono muy bien con mis niños, existe empatía, quizá soy una persona histriónica y trato de traspasar aprendizajes a través de cosas novedosas y basadas en experiencias de la vida diaria". (Entrevistado 6, pregunta N° 3)

CATEGORÍA 3.- PRÁCTICAS QUE DEFINEN LA INTERACCIÓN

En esta categoría se incluyen aquellas prácticas que están referidas a la creación de oportunidades en la sala de clases para fomentar la interacción entre los estudiantes y del docente con sus estudiantes, de esta forma encontramos el uso de organizadores previos para mostrar relaciones entre lo aprendido y lo que se aprenderá, el promover el trabajo colaborativo, la adaptación de la enseñanza para dar respuesta a las diversidades de aprendizajes y la realización de actividades tutoriales.

Uso de Organizadores Previos

Por medio de ésta práctica se busca que los docentes den luces acerca de la utilización de organizadores previos que permiten a los estudiantes establecer relaciones entre el conocimiento previo y el que se encuentra en adquisición, recuperando información que será aportada para la nueva comprensión. De esta forma podrán anticipar aspectos claves sobre lo que deben aprender de modo que el aprendizaje se presenta como una secuencia, así también otorga consciencia sobre lo que han logrado, dónde están y hacia dónde se dirige el aprendizaje.

El uso de organizadores previos se define fundamentalmente por el inicio de la clase, en segundo orden por el clima de aula, la reflexión sobre la práctica pedagógica, el monitoreo de los aprendizajes, la retroalimentación, los recursos educativos y las estrategias para relacionar aprendizajes. En menor medida se relaciona con el cierre del proceso de aprendizaje y;

escasamente se asocia a la metacognición, evaluación formativa y definición de la estructura global del contenido (ver figura 22).

Los docentes sitúan el uso de organizadores previos al inicio de la clase, la que tiene por finalidad favorecer las relaciones entre los conocimientos que ya han aprendido con los que estudiarán, identificándola como una práctica permanente en el aula. Sus opiniones coinciden en que el rescatar los aprendizajes previos y hacer conscientes de éstos a los estudiantes, este acto actúa como anclaje para nuevos aprendizajes, señalan que la relación entre los conocimientos ya adquiridos y los nuevos a comprender dará como resultado un aprendizaje significativo para sus estudiantes, por tal motivo le otorgan gran relevancia a este proceso.

El clima de aula implica mantener una relación de empatía con sus estudiantes, es un punto a favor para la obtención de buenos resultados de aprendizaje.

El monitoreo de los aprendizajes implica la consideración de los conocimientos previos de los alumnos de forma permanente, les permite realizar seguimiento a sus avances, comparando posteriormente las diferencias existentes entre el aprendizaje inicial y el logrado al término de la clase o unidad para determinar las acciones a seguir. La evaluación permanente durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, es considerada por uno de los docentes como la forma más efectiva de conocer el estado de los estudiantes con respecto a los aprendizajes que debiesen estar adquiriendo y de tal forma retroalimentar o tomar decisiones que contribuyan a la mejora de sus desempeños.

Los docentes declaran que el tener claridad sobre el nivel de conocimientos previos que dominen los estudiantes permitirá retroalimentar su práctica así como también a sus estudiantes, dándoles orientaciones acerca de la carencia de aprendizajes necesarios para el estudio de nuevos contenidos, el cómo proceder para mejorar esta situación y de qué forma abordar el nuevo conocimiento.

Los docentes hacen mención a una variedad de estrategias que les permiten facilitar la relación entre los aprendizajes previos de los estudiantes y los que deben adquirir en el estudio de una nueva unidad o contenido.

Resultados

Mencionan que no sólo utilizan los organizadores al inicio de la clase como una estrategia para la activación de conocimientos previos e introducción del nuevo contenido, sino también al cierre de ésta como una forma de sintetizar y representar de manera gráfica lo estudiado.

Dos docentes mencionan que si bien han estructurado con antelación la generalidad de los contenidos a estudiar en cada unidad, el usar organizadores previos en sus clases contribuye a que los estudiantes centren su atención en aquellos aspectos fundamentales del contenido o temática que aprenderán y que de igual forma, con esta información, puedan formular hipótesis sobre lo que no se les ha mencionado.

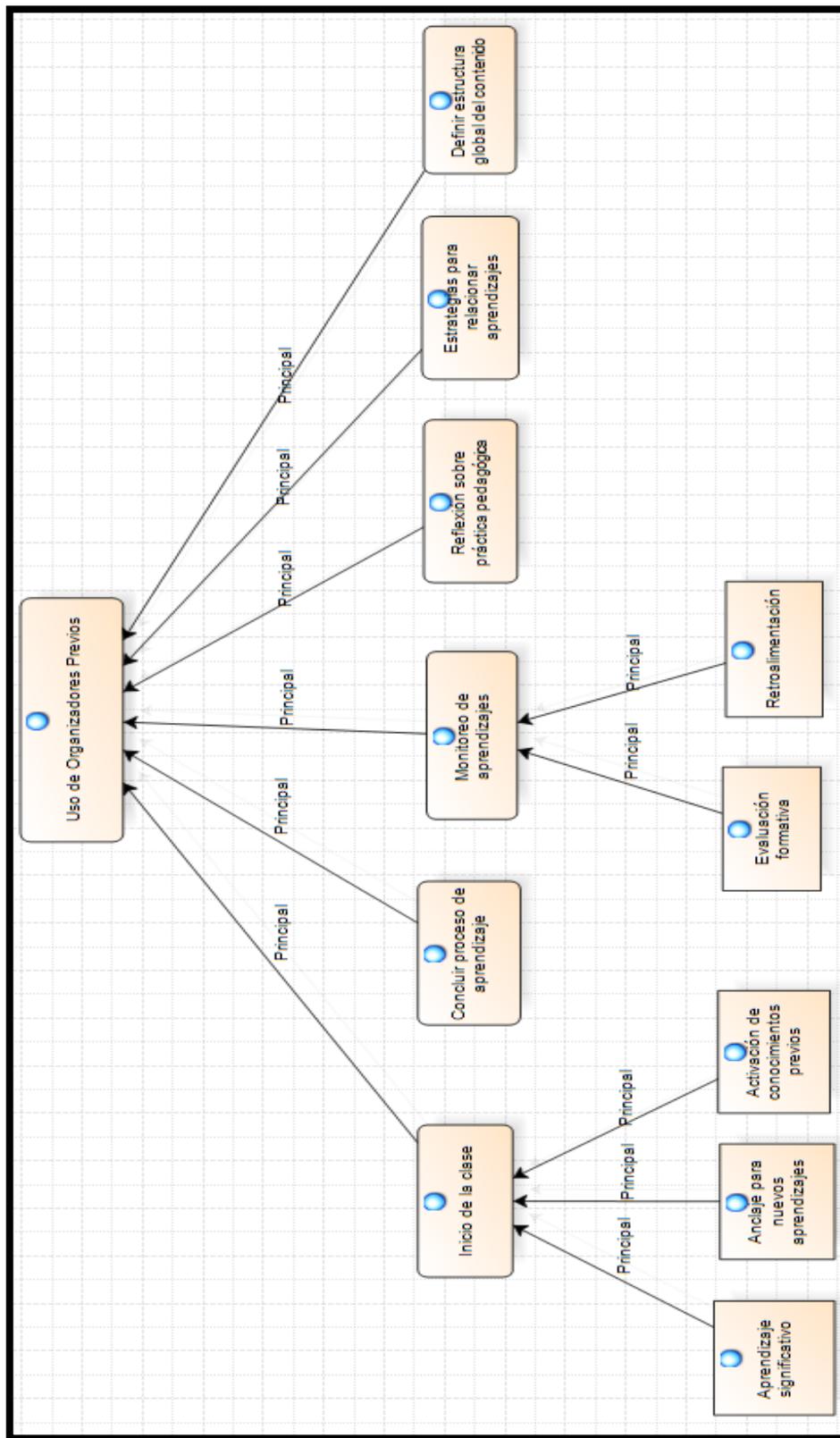


Figura 22:
Integración de categorías sobre el uso de organizadores previos

A continuación se presentan algunos de los relatos de los docentes en cada categoría.

Inicio de la clase:

“Los aprendizajes previos se activan diariamente al inicio de cada clase y sirven para, entre otros; evaluar, consolidar, reforzar lo ya aprendido y además lo utilizo como anclaje para nuevos aprendizajes”. (Entrevistado 1, pregunta N° 4)

“Al inicio utilizo organizadores una vez presentado el objetivo de la clase, los invito a predecir lo que estudiaremos”. (Entrevistado 3, pregunta N° 4)

“Se hace clase a clase al inicio”. (Entrevistado 5, pregunta N° 4)

Activación de Conocimientos Previos:

“Potencio los aprendizajes previos para lograr la adquisición de los nuevos aprendizajes”. (Entrevistado 10, pregunta N° 4)

“El estudiante necesita tener una base de conocimientos previos que antecede a lo nuevo por aprender”. (Entrevistado 12, pregunta N° 4)

“En cada clase vinculo el aprendizaje anterior con el nuevo aprendizaje o bien a través de una palabra, una imagen”. (Entrevistado 15, pregunta N° 4)

“Siempre debe retomarse los contenidos previos y retroalimentar para iniciar el nuevo proceso”. (Entrevistado 18, pregunta N° 4)

“Siempre al inicio de cada clase activo conocimientos previos y experiencias previas”. (Entrevistado 24, pregunta N° 4)

“Diariamente activo conocimientos y busco estrategias para conectarlos con lo que van a aprender”. (Entrevistado 29, pregunta N° 4)

“Utilizo siempre los aprendizajes previos de mis alumnos, en cada clase”. (Entrevistado 7... Pregunta N° 4)

Anclaje para nuevos Aprendizajes:

“Los aprendizajes previos se activan diariamente al inicio de cada clase y sirven para, entre otros; evaluar, consolidar, reforzar lo ya aprendido y además lo utilizo como anclaje para nuevos aprendizajes”. (Entrevistado 7, pregunta N° 4)

“Una vez que tengo claro lo que saben lo relaciono con los nuevos aprendizajes”. (Entrevistado 15, pregunta N° 4)

“Cuando explico cómo se relaciona una lección nueva con una lección anterior a la ya aprendida, los alumnos pueden asociar los conocimientos que ya tienen con los que están adquiriendo, lo que los ayuda a recordar y aprender mejor”. (Entrevistado 23, pregunta N° 4)

“Siempre al inicio de cada clase activo conocimientos previos y experiencias previas para anclar el nuevo aprendizaje con lo que los niños ya saben”. (Entrevistado 24, pregunta N° 4)

“Utilizo estrategias y me apoyo de PPT (presentaciones power point), mostrando y recordando lo que hemos visto en la clase anterior para poder comenzar con lo nuevo”. (Entrevistado 28, pregunta N° 4)

“Diariamente activo conocimientos y busco estrategias para conectarlos con lo que van a aprender”. (Entrevistado 29, pregunta N° 4)

“Comenzamos las clases organizando los contenidos tratados anteriormente (clase pasada), para luego desde esos aprendizajes previos, ampliar los contenidos manteniendo siempre claro lo que quiero lograr con ellos”. (Entrevistado 6, pregunta N° 4)

“Profundizar en el objetivo a entregar en cada clase, partiendo de lo que ellos saben e incorporando lo que no saben”. (Entrevistado 7, pregunta N° 4)

Aprendizaje significativo:

“Para mí es muy importante que los alumnos conecten sus aprendizajes previos con el nuevo contenido. Para ellos será más significativo y tendrá un sentido este nuevo desafío”. (Entrevistado 16, pregunta N° 4)

“Siempre al inicio de cada clase activo conocimientos previos y experiencias previas para anclar el nuevo aprendizaje con lo que los niños ya saben y hacer que tengan aprendizaje significativo”. (Entrevistado 24, pregunta N° 4)

“Siempre antes de abordar un contenido es necesario inducir a los niños en sus propias experiencias para lograr conectar lo que ya saben con lo que aprenderán y sus aprendizajes sean más significativos”. (Entrevistado 25, pregunta N° 4)

Monitoreo de Aprendizajes:

“Los aprendizajes previos se activan diariamente al inicio de cada clase y sirven para, entre otros; evaluar, consolidar, reforzar lo ya aprendido”. (Entrevistado 1, pregunta N° 4)

“Dentro de nuestro horario uno realiza un seguimiento a los alumnos/as”. (Entrevistado 22, pregunta N° 4)

“Monitoreando y reforzando durante todo el proceso, realizando evaluaciones – autoevaluaciones y coevaluaciones”. (Entrevistado 32, pregunta N° 4)

Evaluación Formativa:

“Mediante una constante evaluación de proceso logro captar la realidad de los aprendizajes, lo que me permite retroalimentar cuando corresponde”. (Entrevistado 33, pregunta N° 4)

Retroalimentación:

“Retroalimentar constantemente creando y potenciando los aprendizajes previos para lograr la adquisición de los nuevos aprendizajes”. (Entrevistado 10, pregunta N° 4)

Resultados

“Siempre debe retomarse los contenidos previos y retroalimentar para iniciar el nuevo proceso”. (Entrevistado 18, pregunta N° 4)

“Siempre se está retroalimentando al grupo e incentivando a nuevos aprendizajes”. (Entrevistado 21, pregunta N° 4)

“Es importante la motivación previa y la retroalimentación antes de iniciar un nuevo contenido”. (Entrevistado 25, pregunta N° 4)

“La retroalimentación es continua, lo que permite observar el nivel de apropiación de los contenidos”. (Entrevistado 29, pregunta N° 4)

“Mediante una constante evaluación de proceso logro captar la realidad de los aprendizajes, lo que me permite retroalimentar cuando corresponde”. (Entrevistado 33, pregunta N° 4)

Definir Estructura Global del Contenido:

“Los organizadores previos ayudan a mis alumnos a centrarse en ideas principales lo que les permite anticiparse a lo más importante que tienen que aprender. De esta forma no aprenden ideas aisladas, sino que es más motivador que ellos posean un mapa mental, por eso es bueno un diagnóstico antes y después”. (Entrevistado 23, pregunta N° 4)

“Al inicio utilizo organizadores una vez presentado el objetivo de la clase, los invito a predecir lo que estudiaremos”. (Entrevistado 3, pregunta N° 4)

Estrategias para relacionar Aprendizajes:

“Utilizo variados procedimientos de los organizadores previos, tales como: constelación de palabras, lluvia de ideas, cuadro de anticipación e interrogaciones orales, con el objeto de despertar en el estudiante diversas maneras de cómo recordar estos saberes”. (Entrevistado 12, pregunta N° 4)

“Utilizo mapas conceptuales, imágenes relacionadas con lo que van a aprender, power point, fotografías, les narro historias, les realizo preguntas con el fin de que puedan

Resultados

relacionar de una mejor manera los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes que van a adquirir”. (Entrevistado 17, pregunta N° 4)

“Usualmente intento utilizar mapas conceptuales u otros elementos para organizar aquello que ya conocen y hacia donde deberemos llegar, creo que facilita la comprensión”. (Entrevistado 20, pregunta N° 4)

“Por lo que desarrollan variadas actividades de completación de mapas conceptuales, organizadores gráficos; los cuales permiten al grupo ir evaluando lo aprendido”. (Entrevistado 21, pregunta N° 4)

Relación profesor – alumno:

“Para mí es muy importante que los alumnos conecten sus aprendizajes previos con el nuevo contenido, para ellos será más significativo y tendrá un sentido este nuevo desafío. Cuando el profesor es empático con sus alumnos, logrará mejores resultados”. (Entrevistado 16, pregunta N° 4)

Concluir proceso de aprendizaje:

“Depende de la materia que esté viendo y subsector. Por lo general en cada clase se coloca el objetivo de la clase y donde más los ocupo es en comprensión del medio y lenguaje, pero más al término de la unidad para ir retroalimentando lo que hemos aprendido”. (Entrevistado 11, pregunta N° 4)

“Generalmente uso organizadores para cerrar una clase o tema (no tanto para introducir)”. (Entrevistado 19, pregunta N° 4)

“Siempre al cierre de la clase, se efectúa una retroalimentación e ésta y resumimos lo aprendido en clases, completando esquemas simples”. (Entrevistado 6, pregunta N° 4)

Trabajo Colaborativo

Es en esta práctica donde los docentes dan cuenta acerca de las modalidades, actividades, situaciones, momentos y estrategias que utilizan para promover la interacción entre sus estudiantes con el fin de favorecer que se potencien entre ellos a partir de sus habilidades más desarrolladas y puedan lograr aprendizaje eficaz.

Los docentes refieren al trabajo colaborativo fundamentalmente determinado por el trabajo en grupos y el contar con estudiantes monitores, en segundo orden lo asocian al desarrollo de valores y una forma de involucrar a la familia; en menor medida se asocia a la situación evaluativa y el aprendizaje sociocultural (ver figura 23).

Al caracterizar el aprendizaje colaborativo se refieren a que incentivan y desarrollan actividades por medio del trabajo grupal y reconocen que esto influye positivamente en los logros de aprendizaje, indicando que es una instancia para que los estudiantes que tienen mayores dificultades de aprendizaje o se encuentran en un nivel inicial se fortalezcan a partir del acompañamiento de aquellos que presentan más avances; otra fortaleza es que genera instancias de evaluación entre los estudiantes, lo que es muy coherente considerando la realización de trabajo en parejas o grupos. En menor medida lo refieren a la asignación de roles como una ayuda para realizar de mejor manera la labor docente y que los estudiantes se sienten considerados y comprometidos a cumplir con la labor que se le confiere, a la socialización de los aprendizajes en donde se generan instancias en que los alumnos deben compartir frente a sus compañeros o en pequeños grupos sus trabajos o respuestas, de igual forma comentan que existe socialización de aprendizajes cuando los apoderados se involucran en las tareas de sus hijos. Sólo una referencia alude a que el trabajo colaborativo promueve la comunicación oral de los estudiantes, situación muy relevante considerando que en muchas ocasiones no se valora esta competencia, que a la vez es fundamental para el desarrollo de habilidades, como por ejemplo la argumentación.

Gran parte de los docentes comenta que para ir en ayuda de aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, nombran dentro de su grupo curso alumnos monitores, los que son asignados a este rol se encuentran en un nivel avanzado de desempeños y dominio de aprendizajes.

Resultados

Algunos docentes visualizan el trabajo colaborativo como una instancia que favorece la integración de los Objetivos Fundamentales Transversales, destacando el desarrollo de valores que contribuye directamente al crecimiento personal de los alumnos (as).

Otro de los aspectos que los docentes consideran relacionado al trabajo colaborativo es la participación de los padres los que en conjunto con las autoridades de la institución educativa y el profesorado son los responsables del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los docentes ve las instancias de trabajo colaborativo como una situación que le permitirá evaluar los logros de los estudiantes de acuerdo a la tarea que están desarrollando.

Uno de los docentes entrevistados respalda el trabajo colaborativo con la teoría del aprendizaje sociocultural del psicólogo ruso Lev Vygotsky haciendo mención a que el aprendizaje es un proceso social y que por tanto se logra a partir de la interacción con otros, lo que pasa a constituirse como un motor de desarrollo.

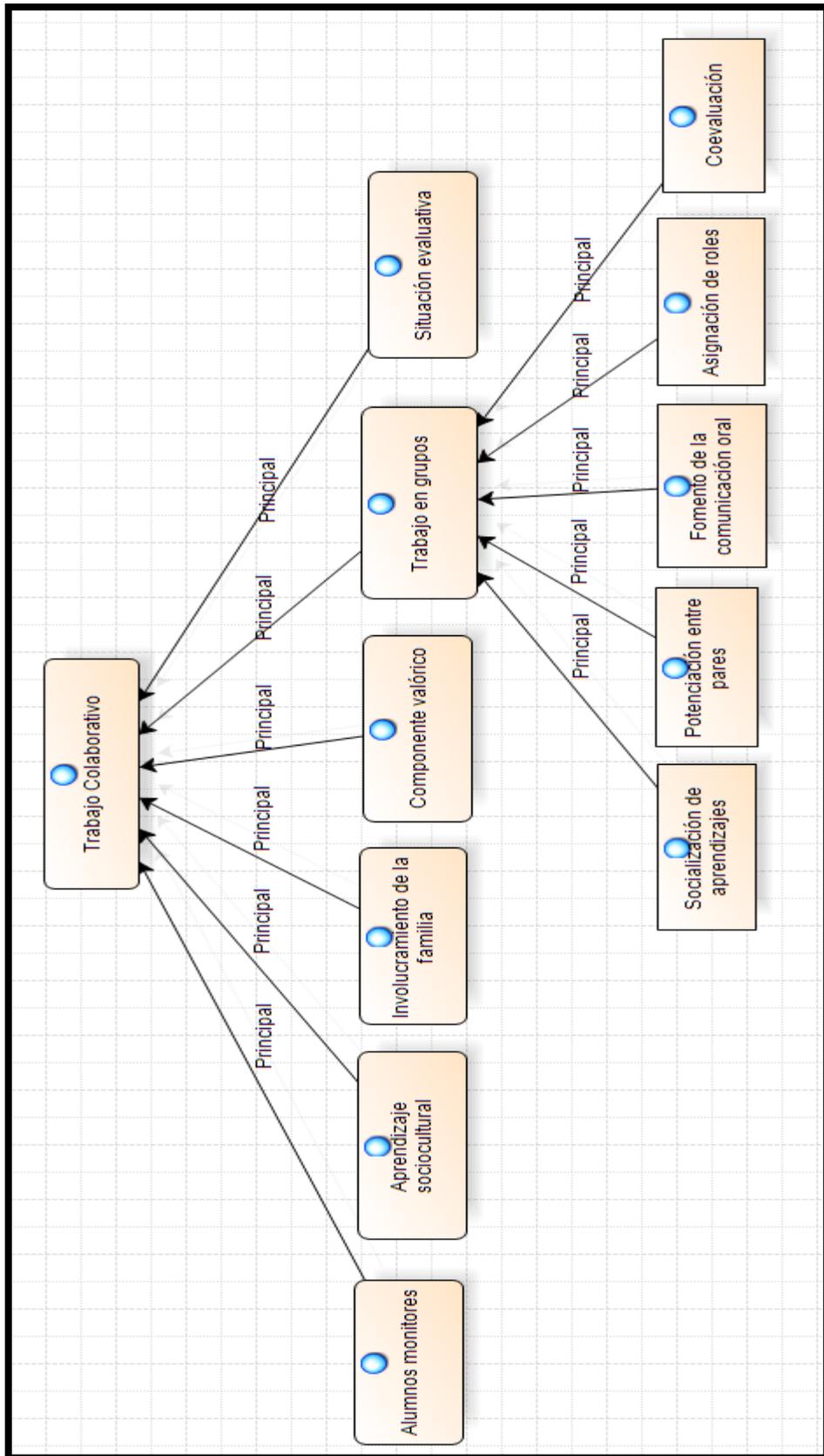


Figura 23 : Integración de categorías sobre el trabajo colaborativo

A continuación se presentan algunos de los relatos de los docentes en cada categoría.

Trabajo en Grupos:

“Se trabaja generalmente en grupos y se potencia bastante el trabajo colaborativo entre pares”. (Entrevistado 1, pregunta N°6)

“Potencio el trabajo en equipo, la coevaluación y monitores en el curso”. (Entrevistado 10, pregunta N°6)

“Sí se realizan clases en grupos... esto ayuda no solo para el aprendizaje colaborativo”. (Entrevistado 11, pregunta N°6)

“Cuando se trabaja en conjunto, todos aportan significativamente logrando un clima armonioso en clases”. (Entrevistado 14, pregunta N°6)

“Por las características de mis alumnos no siempre trabajo en grupos, pero sí tengo un taller de lenguaje donde trabajan en grupo”. (Entrevistado 15, pregunta N°6)

“Muchas veces logran mejores aprendizajes cuando entre ellos mismos se ayudan”. (Entrevistado 16, pregunta N°6)

“Me gusta que mis alumnos trabajen en equipo para ello realizo mis clases”. (Entrevistado 17, pregunta N°6)

“Creo que la colaboración y modelamiento del trabajo en equipo son factores que influyen positivamente en el aprendizaje de mis alumnos”. (Entrevistado 19, pregunta N°6)

“Se trabaja colaborativamente cuando socializan con el grupo sus respuestas y otros como investigaciones grupales”. (Entrevistado 2, pregunta N°6)

“Los alumnos muchas veces comprenden con mayor facilidad un contenido con sus pares y al “hacer” por sí mismos, motivo que me hace pensar este tipo de aprendizaje, como una herramienta más, no como un fin en sí mismo”. (Entrevistado 20, pregunta N°6)

“Sí practico el aprendizaje colaborativo a través del trabajo en equipo, donde todos pueden aprender de otros”. (Entrevistado 22, pregunta N°6)

“Incentivar en ellos la importancia del trabajo en equipo el cual está presente toda la vida por el solo hecho de vivir en comunidad. Una de las tareas encomendadas comúnmente son trabajos prácticos donde ellos pueden organizarse y determinar sus propios roles ante un tema en común”. (Entrevistado 24, pregunta N°6)

“Se trabaja constantemente en parejas y grupos, promoviendo la cooperación entre los integrantes”. (Entrevistado 28, pregunta N°6)

“Planifico actividades de trabajo grupales que promuevan la práctica de valores y reglamentos de convivencia escolar”. (Entrevistado 32, pregunta N°6)

“Sí, utilizo bastante el trabajo colaborativo ya sea en grupos, alumnos guía, tutores; etc”. (Entrevistado 34, pregunta N°6)

Asignación de roles:

“Destaco la importancia de asignar a todos mis alumnos roles, aseo, diario mural, repartir material, limpiar muebles, borrar pizarra, encender la estufa, presidente, tesorero, secretario etc.”. (Entrevistado 17, pregunta N°6)

“Me ayudan a organizar guías, les doy tareas individuales, todo tratando de desarrollar autonomía”. (Entrevistado 27, pregunta N°6)

Potenciación entre Pares:

“Promuevo el aprendizaje colaborativo por la siguiente razón: Es la oportunidad para que los alumnos que tienen problemas de aprendizaje, aprendan con el lenguaje propio de sus pares”. (Entrevistado 12, pregunta N°6)

Resultados

“Siempre se promueve el aprendizaje colaborativo, lo que permite motivar a aquellos alumnos/as más avanzados y apoyar a aquellos que están en los niveles iniciales”.

(Entrevistado 21, pregunta N°6)

“Los alumnos trabajan en grupos y cuando algún niño termina antes puede ayudar a algún compañero. En general utilizo el trabajo en parejas”. (Entrevistado 23, pregunta N°6)

“Elaboro acciones para que haya interacción entre los estudiantes”. (Entrevistado 26, pregunta N°6)

“Se trabaja constantemente en parejas y grupos, promoviendo la cooperación entre los integrantes”. (Entrevistado 28, pregunta N°6)

Socialización de Aprendizajes:

“Se apoyan entre ellos...socializan con el grupo sus respuestas”. (Entrevistado 2, pregunta N°6)

“El alumno más aventajado apoya a su compañero que tiene más dificultades, incluyo en ello apoyando a los apoderados para que ayuden a sus hijos en sus casas, socializando los aprendizajes”. (Entrevistado 4, pregunta N°6)

Coevaluación:

“Potencio el trabajo en equipo, la coevaluación”. (Entrevistado 10, pregunta N°6)

“En general utilizo el trabajo en parejas y coevaluación”. (Entrevistado 23, pregunta N°6)

Fomento de la Comunicación Oral:

“El aprendizaje colaborativo fomenta y propicia la oralidad”. (Entrevistado 12, pregunta N°6)

Alumnos Monitores:

“Los alumnos más aventajados apoyan a sus compañeros que tienen más dificultades para lograr ciertas tareas, ya sea guías de trabajo u otras”. (Entrevistado 1, pregunta N°6)

“Potencio la presencia de monitores en el curso”. (Entrevistado 10, pregunta N°6)

“Ha facilitado el aprendizaje colaborativo el fortalecer a los estudiantes aventajados quienes desarrollan en mayor profundidad sus habilidades y capacidades cognitivas, al enseñar al otro”. (Entrevistado 12, pregunta N°6)

“En varias clases y, sobretodo en matemáticas, los alumnos más aventajados ayudan a sus compañeros que más les cuesta (monitores)”. (Entrevistado 16, pregunta N°6)

“Asigno en mis clases a los más aventajados para que ayuden a los que tienen dificultades para adquirir los nuevos aprendizajes”. (Entrevistado 17, pregunta N°6)

“Se apoyan entre ellos seleccionando monitores, socializando con el grupo sus respuestas y otros”. (Entrevistado 2, pregunta N°6)

“Cuando algún niño termina antes puede ayudar a algún compañero”. (Entrevistado 23, pregunta N°6)

“Asignando alumnos monitores a alumnos que presenten alguna dificultad de aprendizaje”. (Entrevistado 25, pregunta N°6)

“Los más avanzados son tutores de los más deficitarios, con lo que se busca un avance homogéneo”. (Entrevistado 29, pregunta N°6)

“Generalmente promuevo en mi curso el trabajo en equipo, tengo monitores”. (Entrevistado 3, pregunta N°6)

“Motivo constantemente a los alumnos aventajados a guiar a los más atrasados”. (Entrevistado 30, pregunta N°6)

Sí, utilizo bastante el trabajo colaborativo ya sea en grupos, alumnos guía, tutores; etc. (Entrevistado 34, pregunta N°6)

“Es un valor importante que se desarrolla y está presente en mi quehacer docente, la solidaridad, el más aventajado enseña al que le cuesta más”. (Entrevistado 4, pregunta N°6)

Los alumnos más aventajados ayudan a sus compañeros (tutores). (Entrevistado 23... Pregunta N°6) (Entrevistado 5... Pregunta N°6)

“En el curso hay generalmente alumnos más aventajados y éstos se utilizan de alumno ayudante. Guían a sus compañeros en sus actividades, les aclaran dudas y esto también mejora las relaciones entre ellos”. (Entrevistado 6, pregunta N°6)

Situación Evaluativa:

“El trabajo colaborativo permite al profesor en observación directa, evaluar los grados de avance de cada niño”. (Entrevistado 12, pregunta N°6)

Aprendizaje Sociocultural:

“Aplicando la teoría de Vygotsky “El aprendizaje es un proceso social”, en la cuál se fortalece la zona de desarrollo próximo a través de la ayuda del otro. La idea es no solo dar el rol de ayudar al otro a los más aventajados sino que también a aquellos que no tienen un buen comportamiento dentro de la sala de clases”. (Entrevistado 17, pregunta N°6)

Involucramiento de la familia:

“Trabajo en conjunto entre los padres, alumnos, profesora y la dirección”. (Entrevistado 17, pregunta N°6)

“El trabajo colaborativo se lleva a cabo, apoyando a los apoderados para que ayuden a sus hijos en sus casas”. (Entrevistado 4, pregunta N°6)

Componente Valórico:

"Es importante el trabajo colaborativo porque me permite abordar los objetivos transversales que como docente están incluidos en mi planificación diaria de trabajo, logrando el desarrollo integral que queremos como alumno y persona y que el niño aprenda que no está solo, por el contrario, es parte de este universo y parte importante del y que debe entender y saber cómo enfrentarlo". (Entrevistado 24, pregunta N°6)

"Planifico actividades de trabajo grupales que promuevan la práctica de valores y reglamentos de convivencia escolar". (Entrevistado 32, pregunta N°6)

"Es un valor importante que se desarrolla y está presente en mi quehacer docente, la solidaridad". (Entrevistado 4, pregunta N°6)

Adaptación de la Enseñanza

En este punto los docentes dan cuenta acerca de la forma en que procuran adaptar la enseñanza de contenidos prescritos a las necesidades individuales o grupales de sus estudiantes, a sus ritmos y estilos de aprendizaje, formas de trabajo, su contexto, etc. Todo con el objetivo de ofrecer oportunidades de aprendizaje reales y significativas para los estudiantes.

Según se observa en la figura 24, se encontró que los docentes refieren la adaptación de la enseñanza de forma predominante a la adaptación del currículum, en un segundo nivel la refieren a la reflexión sobre prácticas pedagógicas, recursos educativos, estrategias didácticas y clima de aula. En menor medida la refieren a la enseñanza personalizada y equidad educativa.

Gran parte de los docentes hacen referencia a que deben realizar ajustes al currículum a implementar en sus cursos ya sea por la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales o las diferencias individuales, con el propósito de atender a la totalidad del grupo y poder lograr objetivos de aprendizaje fijados a partir de sus singularidades, para poder llevar a cabo una enseñanza adaptada a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, primeramente deben conocer de cerca las características de éstos, sus desempeños y no tan

solo aspectos académicos sino también antecedentes referidos a su entorno familiar. La mayoría trabaja con estudiantes que poseen algún tipo de necesidades educativas especiales por lo que deben realizar las adecuaciones correspondientes a las unidades a estudiar, así como también a los materiales de apoyo y evaluaciones. Varios docentes comentan sobre la atención que dan al entorno en el cual se encuentran insertos los estudiantes, de manera tal de partir de su cotidianeidad para el estudio de los contenidos, lo que facilita el aprendizaje. Un número menor refiere a la complejidad que tiene adaptar el currículum lo que se puede deber a la presión de cumplir con la cobertura curricular del nivel o tal vez al trabajo y tiempo que se necesitaría para considerar la gran variedad de necesidades de aprendizajes presentes en los estudiantes que componen sus cursos; igualmente refieren que la adaptación de la enseñanza se logra por medio del trabajo colaborativo junto a los educadores de especialidad quienes aportan con los conocimientos específicos del tipo de necesidad especial que poseen los estudiantes y qué adecuaciones habría que realizar al currículum para lograr avances.

Los docentes comentan que para adaptar la enseñanza deben recurrir a una variedad de estrategias que les permitan responder a las necesidades de los estudiantes. El tener poca cantidad de alumnos en el curso es otro de los factores que menciona uno de los docentes como facilitador de la adaptación de la enseñanza logrando que esta sea mucho más personalizada.

Para uno de los docentes el adaptar la enseñanza se ampara bajo el principio de equidad educativa, de manera de brindar oportunidades para que todos los estudiantes logren, de acuerdo a su realidad, los objetivos de aprendizaje del nivel.

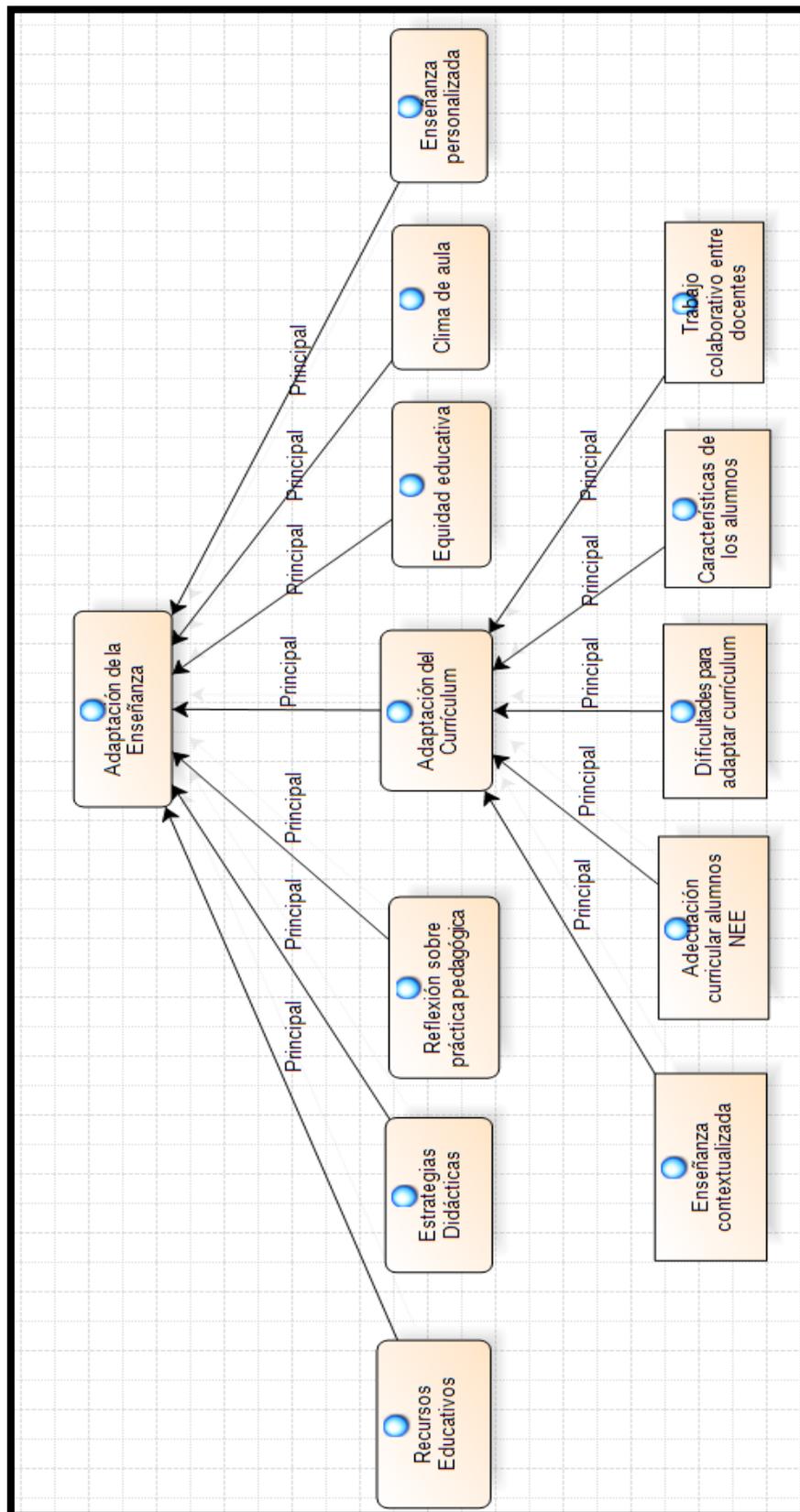


Figura 24 : Integración de categorías sobre la adaptación de la enseñanza

A continuación se presentan algunos de los relatos de los docentes en cada categoría.

Adaptación del Currículum:

“Determino como entregar los contenidos, de acuerdo a las necesidades del grupo curso”.
(Entrevistado 10, pregunta N° 7)

“La flexibilidad de mi enseñanza se demuestra en el hecho en que cada clase a clase voy valorando el contenido curricular y las necesidades educativas de mis estudiantes”.
(Entrevistado 12, pregunta N°7)

“Adapto el currículum cuando planifico mis clases, siempre considero actividades que me hagan conseguir los aprendizajes de todos mis alumnos; siempre me preocupo de atender en forma especial a los alumnos que presentan mayor dificultad, revisar sus cuadernos, pedirles su opinión, escucharlos con atención, pasarlos al pizarrón”. (Entrevistado 12, pregunta N°7)

“Adecúo los contenidos a las necesidades individuales o grupales de mis estudiantes”.
(Entrevistado 17, pregunta N°7)

“Adapto el currículum cuando realizo evaluaciones orales, con menor complejidad, trabajando actividades remediales, guías de apoyo a los alumnos de aprendizaje más lento”.
(Entrevistado 6, pregunta N°7)

“Nuestro establecimiento aproximadamente tiene un 33% de alumnos con dificultades de aprendizaje y/o dificultades conductuales lo que hace absolutamente necesario adaptar y adecuar las distintas necesidades de los educandos”. (Entrevistado 20, pregunta N°7)

“Creo que todos deberíamos adoptar la enseñanza de contenidos a las necesidades individuales o grupales, ya que cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje distinto e intereses, habilidades diferentes, de las cuales hay que ir desarrollando y apoyándolos en este proceso de enseñanza aprendizaje”. (Entrevistado 21, pregunta N°7)

“Trato siempre de adaptar la enseñanza de los contenidos a las necesidades reales de los alumnos, ya sean individualmente o grupalmente”. (Entrevistado 23, pregunta N°7)

“Adecuar los contenidos abordando los temas según sus necesidades e intereses para que sean más interesantes y significativos”. (Entrevistado 25, pregunta N°7)

Los contenidos y estrategias han sido adaptados, principalmente en el ámbito motivacional, ya que producto de lo ocurrido el año pasado (terremoto), la motivación ha disminuido en los alumnos. (Entrevistado 29, pregunta N°7)

“El currículum es adaptado a los intereses propios de la zona rural en la que nos encontramos”. (Entrevistado 30, pregunta N°7)

“Siempre estoy adaptando mi enseñanza de contenidos, por la diversidad de alumnos y personas que uno encuentra cada día, poniéndome en el lugar del otro, logrando qué puedo aprender; de manera diferente de acuerdo a sus capacidades”. (Entrevistado 7, pregunta N°7)

Adecuación Curricular de los Alumnos con NEE:

“Trato, en lo posible de adecuar el currículum a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, considerando sus dificultades, entregándoles atención más personalizada y diseñando guías de aprendizaje con un nivel acorde a sus problemáticas”. (Entrevistado 1, pregunta N°7)

Características de los Alumnos:

“Realizo un diagnóstico para determinar los estilos de aprendizaje, para determinar como entregar los contenidos”. (Entrevistado 10, pregunta N°7)

“Trato de captar las necesidades de mis alumnos”. (Entrevistado 11, pregunta N°7)

“En mis planificaciones pongo en juego la complejidad del contenido con las capacidades de mis alumnos para aprender”. (Entrevistado 12, pregunta N°7)

“Primero fue necesario conocer a mis alumnos, sus características personales y familiares. Su entorno social y cultural. A partir de lo anterior es más fácil saber que es lo más

relevante del contenido que voy a enseñar, lo que a ellos les puede ser útil dentro de sus expectativas de vida, en su entorno familiar, en la comunidad, en su futuro laboral etc". (Entrevistado 17, pregunta N°7)

"Creo que todos deberíamos adoptar la enseñanza de contenidos a las necesidades individuales o grupales, ya que cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje distinto e intereses, habilidades diferentes, de las cuales hay que ir desarrollando y apoyándolos en este proceso de enseñanza aprendizaje". (Entrevistado 21, pregunta N°7)

"Adecuar los contenidos abordando los temas según sus necesidades e intereses para que sean más interesantes y significativos". (Entrevistado 25, pregunta N°7)

"Entregando enseñanza contextualizada, respetando las individualidades y los ritmos de aprendizaje y que les sirva para aplicarlos en lo cotidiano y que les permita proyectarse hacia el futuro". (Entrevistado 32, pregunta N°7)

"Tengo siempre en cuenta las fortalezas y debilidades de mis alumnos". (Entrevistado 6, pregunta N°7)

Dificultades para adaptar el Currículum:

"No siempre se logra adaptar el currículum. Siempre se comienza por adaptar el currículum al contexto de los alumnos". (Entrevistado 18, pregunta N°7)

"Aunque a veces se complica con algunos contenidos, está la prioridad de favorecer siempre el aprendizaje y avance de los niños (as)". (Entrevistado 19, pregunta N°7)

Enseñanza Contextualizada:

"Primero fue necesario conocer a mis alumnos, sus características personales y familiares. Su entorno social y cultural". (Entrevistado 17, pregunta N°7)

Resultados

“Los contenidos deben estar contextualizados con lo que el niño trae desde su hogar, su cultura etc. Por lo tanto respeto la diversidad que puede existir en mi sala de clases”. (Entrevistado 17, pregunta N°7)

“Siempre se comienza por adaptar el currículum al contexto de los alumnos”. (Entrevistado 18, pregunta N°7)

“Siempre trato de integrar y relacionar los contenidos, contextualizados”. (Entrevistado 19, pregunta N°7)

“El entorno sociocultural es prioridad al momento de enseñar y cómo enseñar, asociando contenidos a su quehacer diario, a su vida cotidiana, en donde ellos hacen uso a diario de los contenidos que están aprendiendo”. (Entrevistado 23, pregunta N°7)

“El currículum es adaptado a los intereses propios de la zona rural en la que nos encontramos”. (Entrevistado 30, pregunta N°7)

“Entregando enseñanza contextualizada, respetando las individualidades y los ritmos de aprendizaje y que les sirva para aplicarlos en lo cotidiano y que les permita proyectarse hacia el futuro”. (Entrevistado 32, pregunta N°7)

“Contextualizo los contenidos respetando la diversidad intelectual, sociocultural”. (Entrevistado 33, pregunta N°7)

“Las actividades de la clase deben ser variadas y con distintos niveles de exigencia, para que éstas sean entendidas y logradas por el curso. Cada uno de mis alumnos es un niño especial. Tenemos alumnos con distintos ritmos de aprendizaje y la enseñanza de los contenidos se tiene que lograr de todas maneras”. (Entrevistado 6, pregunta N°7)

“Por la diversidad de alumnos y personas que uno encuentra cada día, poniéndome en el lugar del otro, logrando qué puedo aprender; de manera diferente de acuerdo a sus capacidades”. (Entrevistado 7, pregunta N°7)

Trabajo Colaborativo entre Docentes:

“Me apoyo en mis colegas de integración y grupo diferencial para trabajar con estos alumnos”. (Entrevistado 11, pregunta N°7)

Sí y también con el apoyo de los especialistas (grupo diferencial e integración). (Entrevistado 22, pregunta N°7)

“Hay varios docentes en el aula: profesora, asignatura, especialista TEL- Diferencial”. (Entrevistado 25, pregunta N°7)

Equidad Educativa:

“El principio pedagógico educativo asociado a la equidad es uno de mis pilares fundamentales para una enseñanza democrática, participativa y variada”. (Entrevistado 12, pregunta N°7)

Estrategias Didácticas:

“Busco diversas estrategias de aprendizaje, además apoyo dichas estrategias con las Tics”. (Entrevistado 31, pregunta N°7)

“Como los cursos en que me desempeño no son muy numerosos puedo trabajar la enseñanza personalizada. (Entrevistado 34, pregunta N°7)

Enseñanza Personalizada:

“Como los cursos en que me desempeño no son muy numerosos puedo trabajar la enseñanza personalizada”. (Entrevistado 34, pregunta N°7)

Actividades Tutoriales

Se levanta el discurso de los docentes acerca de la realización de actividades tutoriales en el aula, la que persigue que a partir de la interacción entre los estudiantes y trabajos grupales

uno de ellos asuma el papel de guiar las acciones para resolver las tareas planteadas y de esta forma apoyar el proceso de aprendizaje de los demás compañeros que componen el grupo. No sólo se beneficia en esta instancia los estudiantes que serán guiados por el tutor, sino también éste, aprendiendo estrategias de organización y desarrollando sus habilidades sociales.

Como se representa en la figura 25, las actividades tutoriales están referidas principalmente por las características de los estudiantes, en un segundo nivel refieren al reforzamiento educativo, la relación profesor-alumno, la reflexión sobre la práctica pedagógica; y, en menor medida a la función diagnóstica de la evaluación.

Los docentes comentan que para el desarrollo de actividades tutoriales deben conocer primeramente las características de sus estudiantes, para determinar quiénes se encuentran más aventajados y podrían asumir el papel de alumno tutor y quienes necesiten de apoyo para el logro de los objetivos, alto protagonismo se concede a los alumnos monitores o tutores que son aquellos que tienen un mejor rendimiento escolar encontrándose en niveles avanzados, lo que los habilita para desarrollar la labor de apoyar a los que presentan mayores dificultades de aprendizaje. Algunos docentes dan cuenta de que la agrupación de sus estudiantes por niveles de logro (inicial, intermedio y avanzado), de acuerdo a los desempeños establecidos en los mapas de progreso o en los niveles de logro SIMCE, les permite organizar la realización de actividades tutoriales. Un docente indica que si se realiza la adaptación de la enseñanza y realización de actividades tutoriales para dar respuesta a las singularidades del grupo curso, necesariamente debe existir la evaluación diferenciada, situación que por el discurso sostenido por los docentes parece ser respetada.

Al ser consultados acerca de las actividades tutoriales, los docentes no solo comentan sobre el apoyo extra a los estudiantes con dificultades de aprendizaje dado por un par más aventajado, sino que también a la acción tutorial que ellos ejercen en las instancias de reforzamiento educativo, destinando para ello tiempo alterno al trabajo en aula y preparando material adicional.

Se visualiza como necesaria la existencia de una relación positiva, respetuosa y efectiva entre el docente y sus estudiantes a fin de conocerles mejor, lo que contribuye a la labor docente y a la atención de los estudiantes.

A partir de la interrogante sobre la realización de actividades tutoriales emerge del discurso de algunos docentes el reflexionar sobre los frutos conseguidos gracias al ejercicio de la pedagogía.

Comentan que para esto se hace necesario evaluar con la finalidad de diagnosticar para saber cuáles son los estudiantes que necesitan de un apoyo especial, quiénes podrían ser tutores y cuáles son los contenidos a reforzar.

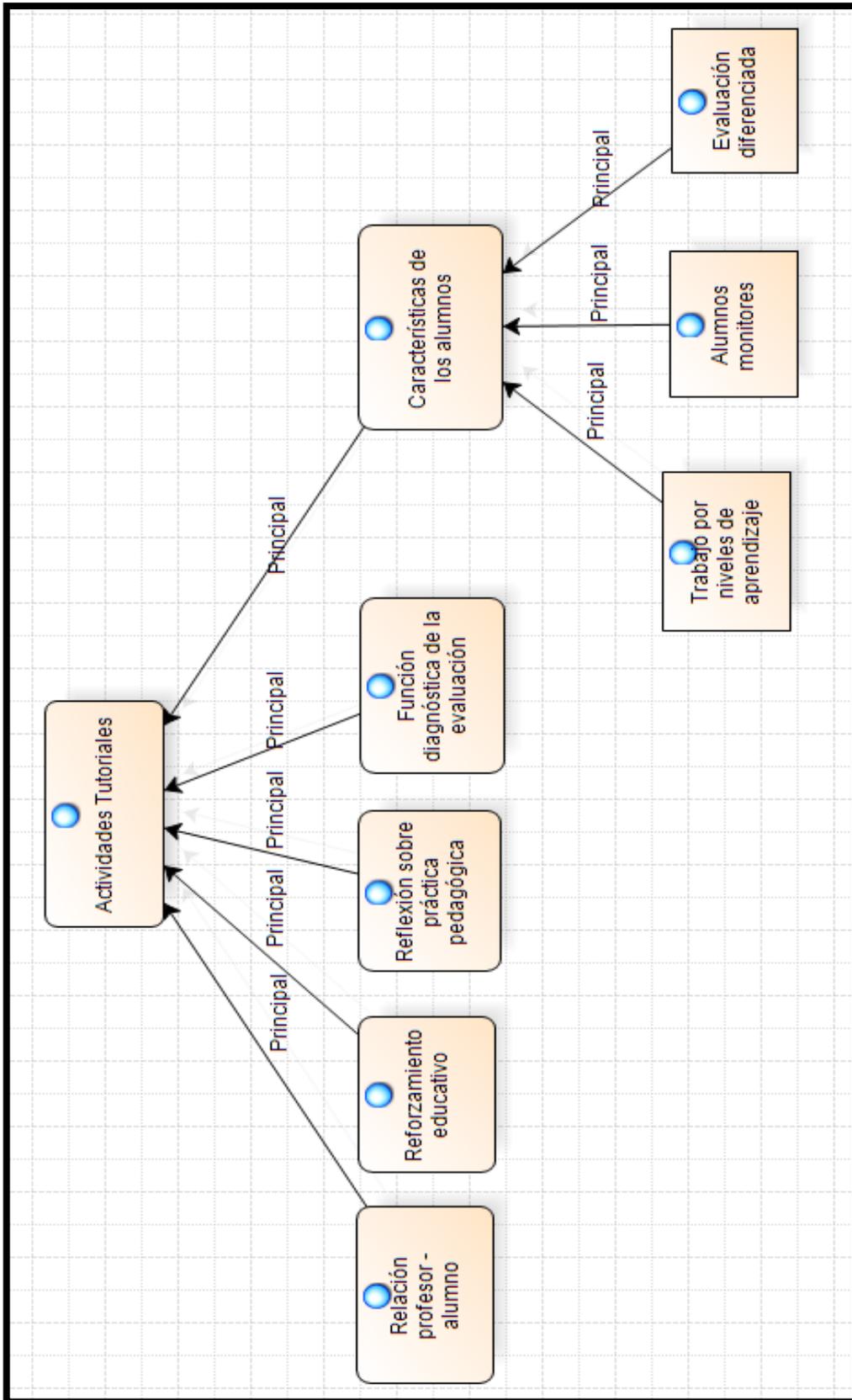


Figura 25 : Integración de categorías sobre las actividades tutoriales

Resultados

A continuación se presentan algunos de los relatos de los docentes en cada categoría.

Características de los alumnos:

“Hay estudiantes que requieren la enseñanza personalizada, por tanto busco y planifico la enseñanza tutorial”. (Entrevistado 12, pregunta N°8)

“Siempre conozco muy bien a mi grupo curso, se cuáles son mis alumnos que tienen NEE. A ellos se les presta apoyo tanto de parte mía como de alguno de sus compañeros”. (Entrevistado 6, pregunta N°8)

“Me preocupo de conocer cuáles son sus problemas o dificultades de aprendizaje para así poner en ejecución un plan remedial (reforzamiento - retroalimentación)”. (Entrevistado 12, pregunta N°8)

Trabajo por Niveles de Aprendizaje:

“Se desarrollan estrategias donde se agrupan por niveles: avanzados y menos aventajados, para así atender y potenciar logros en los aprendizajes”. (Entrevistado 1, pregunta N°8)

“Me da la impresión que se refieren a clases específicas para un grupo determinado de alumnos, ya sea con problemas o sin problemas de aprendizaje. Utilizando actividades más desafiantes o más básicas”. (Entrevistado 11, pregunta N°8)

“Tengo dentro de mi grupo curso los distintos niveles de logro. Es decir, alumnos en un nivel avanzado, otros intermedio y un grupo en el nivel inicial; es por ello que las tutorías se hacen imprescindibles y sirven de apoyo para estos alumnos”. (Entrevistado 21, pregunta N°8)

Alumnos monitores:

“Los mejores en rendimiento escolar son seleccionados para cumplir el rol de tutor para que coopere en instancias que son fundamentales para un rendimiento parejo en el grupo curso”. (Entrevistado 14, pregunta N°8)

“Donde estos alumnos más aventajados le dan un gran apoyo a sus compañeros y además le sirve a ellos para ejercitar y consolidar sus aprendizajes”. (Entrevistado 15, pregunta N°8)

“Me he ubicado en el nivel de muy de acuerdo ya que lo que pienso y hago al respecto es asignar a tutores para que puedan ayudar a los alumnos con habilidades de aprendizajes similares con el fin de que ellos ayuden a sus compañeros y se fomente el trabajo colaborativo”. (Entrevistado 17, pregunta N°8)

“En las actividades de monitoreo me doy cuenta de aquellos alumnos que manifiestan necesidades educativas, se les apoya con monitor de curso”. (Entrevistado 20, pregunta N°8)

“Enseñar a los alumnos que presentan un nivel avanzado que ellos pueden apoyar a sus compañeros que lo necesitan y desarrollar en ellos el espíritu solidario”. (Entrevistado 25, pregunta N°8)

“Los más avanzados son tutores de los más deficitarios, con lo que se busca un avance homogéneo”. (Entrevistado 29, pregunta N°8)

“Los alumnos de mejor aprendizaje colaboran con aquellos que más les cuesta”. (Entrevistado 3, pregunta N°8)

“Los mejores rendimientos son tutores de los más necesitados”. (Entrevistado 30, pregunta N°8)

“Utilizo a los alumnos más aventajados en la organización y el trabajo grupal que facilitan la labor del profesor”. (Entrevistado 33, pregunta N°8)

“El alumno más aventajado apoya a su compañero que tiene más dificultades”. (Entrevistado 1, pregunta N°8)

Evaluación Diferenciada:

“Realizo evaluaciones de acuerdo a las habilidades de los alumnos, a pesar de que sus necesidades son diversas, pero se adecuan a las características del grupo curso”. (Entrevistado 10, pregunta N°8)

Relación Profesor Alumno:

“Las actividades tutoriales me permiten establecer una relación afectiva y directa con el estudiante y conocer cuáles son sus problemas o dificultades de aprendizaje”. (Entrevistado 12, pregunta N°8)

Reforzamiento Educativo:

“Me conocer cuáles son sus problemas o dificultades de aprendizaje para así poner en ejecución un plan remedial (reforzamiento - retroalimentación)”. (Entrevistado 12, pregunta N°8)

“Cada vez que la actividad lo requiere desarrollo actividades tutoriales, sobretodo en el taller de apoyo de lenguaje”. (Entrevistado 15, pregunta N°8)

“Toda mi práctica pedagógica tiene antecedentes en que realizo reforzamiento y en ocasiones preparo guías y ayudas adicionales a los alumnos”. (Entrevistado 19, pregunta N°8)

“Reforzando una hora diaria (sin remuneración) en aquellos subsectores en que los aprendizajes están más disminuidos”. (Entrevistado 2, pregunta N°8)

“En las actividades de monitoreo me doy cuenta de aquellos alumnos que manifiestan necesidades educativas y se les apoya con refuerzo fuera de las horas de clases”. (Entrevistado 20... Pregunta N°8)

“Dentro de nuestro horario uno realiza un seguimiento a los alumnos/as y reforzamiento a los que lo necesitan”. (Entrevistado 22, pregunta N°8)

“A través de talleres de reforzamiento de alumnos aventajados y con dificultades en el aprendizaje”. (Entrevistado 26, pregunta N°8)

“Apoyo personalmente a los alumnos con más dificultades a través de entrevistas personales”. (Entrevistado 27, pregunta N°8)

“Se utiliza actividades de reforzamiento destinadas a todos los alumnos que lo necesitan, en especial a los integrados”. (Entrevistado 28, pregunta N°8)

“Realizo reforzamiento a los alumnos con necesidades de aprendizaje diversas”. (Entrevistado 31, pregunta N°8)

Función Diagnóstica de la Evaluación:

“Es la idea que surge de las evaluaciones. Cada momento debe ser para aprender y si algún contenido no se logra reforzar y reparar con el grupo o en forma individual”. (Entrevistado 19, pregunta N°8)

“Mediante una constante evaluación de proceso logro captar la realidad de los aprendizajes”. (Entrevistado 33, pregunta N°8)

Reflexión sobre Práctica Pedagógica:

“Como profesora me siento orgullosa de haber logrado lo más importante, crecer como profesional y descubrir que a los alumnos se les debe enseñar primero el corazón y luego la mente”. (Entrevistado 17, pregunta N°8)

A partir de los resultados de la codificación axial, se proceden a describir los elementos y relaciones que se identifican en tres esquemas que representan a las tres categorías

principales que emergieron de los datos del enfoque cualitativo de este estudio, con lo que se comienza a delimitar la teoría.

2.1 Prácticas que sitúan la Actuación Docente

Delimitación de la teoría sobre las “Prácticas que sitúan la Actuación Docente”

Al analizar la figura 26, se puede señalar que el fenómeno o idea principal de esta categoría, corresponden a las prácticas que sitúan la actuación docente, y desde el punto de vista de las condiciones de tipo causal que explican el fenómeno, se reconoce por un lado el uso del tiempo que se refiere al cómo la planeación curricular, la enseñanza, el apoyo en el aula, clima de aula y la reflexión sobre la práctica docente inciden en la utilización apropiada de este, permitiendo así el logro de los objetivos planteados. Junto a lo anterior se identifica la organización de la materia, siendo elementos componentes la planificación, la enseñanza contextualizada y el aprendizaje significativo.

En la dimensión contextual se reconoce la influencia de todas las prácticas que sitúan el actuar docente encontradas en la investigación. En relación a las condiciones intervinientes, aparece la enseñanza de estrategias, que a partir de la información proporcionada por los sujetos informantes se relaciona con:

- 1.- El uso de metodologías de enseñanza que procedan a través de diversas estrategias de aprendizaje puestas en juego para la comprensión de un contenido y el desarrollo de habilidades.
- 2.- El que los docentes sean capaces de mantener una cultura de altas expectativas hacia el alumnado y que estos puedan ser conscientes de aquello, sintiéndose valorados y doblando sus esfuerzos.
- 3.- Implementar un sistema de monitoreo de los desempeños de los estudiantes, a fin de ir tomando decisiones que contribuyan permanentemente a la mejora.
- 4.- La capacidad de traspasar el uso de estrategias a los estudiantes para que logren autorregular sus aprendizajes frente a las demandas que le implica el desarrollar una tarea.

5.- Reflexionar constantemente sobre la propia práctica docente para hacer los ajustes que fuesen necesarios.

Entre las estrategias de acción que declaran los sujetos del estudio, que se relacionan con las prácticas que sitúan el accionar docente, se menciona:

- 1.- Cumplir con los tiempos y actividades establecidas en la planeación curricular.
- 2.- Realizar clases estructuradas de acuerdo a lo planificado, dejando el tiempo mínimo para la improvisación.
- 3.- Contextualizar la enseñanza a las características de los estudiantes.
- 4.- Utilizar metodologías de enseñanza que operen mediante una variedad de estrategias de aprendizaje, de modo que respondan a la totalidad de los alumnos.
- 5.- Desarrollar en los estudiantes la capacidad de autorregular sus aprendizajes.

Finalmente, desde un punto de vista de las consecuencias, se señala que estas prácticas permiten conseguir:

- 1.- Una enseñanza planificada e implementada en función del logro de objetivos de aprendizaje, cautelando la optimización del uso del tiempo de aprendizaje académico.
- 2.- La utilización de una diversidad de estrategias de aprendizaje, coherentes con las características de los estudiantes.
- 3.- La evidencia de la utilidad de estas estrategias en diferentes tareas para que los estudiantes se apropien de ellas.

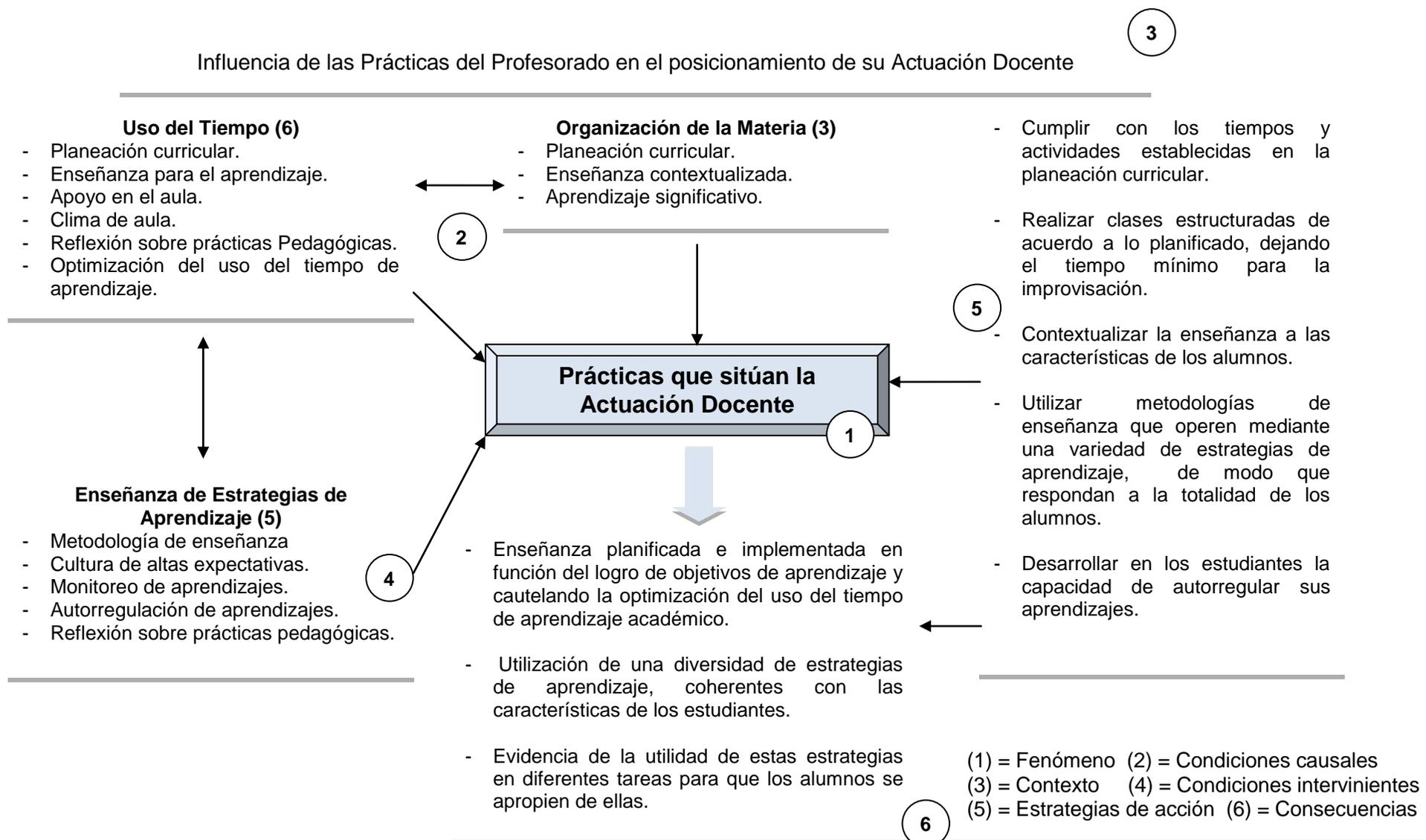


Figura 26: Prácticas que sitúan la Actuación Docente

2.2 Prácticas que sitúan la Estrategia de Actuación Docente Efectiva

Delimitación de la teoría sobre las “Prácticas que sitúan la Estrategia de Actuación Docente Efectiva”

A partir del análisis de la información entregada por el profesorado entrevistado se puede detallar un segundo fenómeno que corresponde a la práctica que define la estrategia de actuación docente efectiva (ver figura 27), reconociendo como condición causal la enseñanza directa. Esta es descrita por los docentes en base a sus metodologías de enseñanza, presencia de una cultura de altas expectativas en el proceso educativo, implementación de un sistema de monitoreo de los aprendizajes, la autorregulación que puedan alcanzar los estudiantes y las reflexiones acerca de sus prácticas pedagógicas

En relación al contexto, necesariamente todos los elementos que conforman esta gran categoría influyen de alguna forma en las prácticas que definen la actuación docente efectiva.

Al considerar las condiciones intervinientes encontramos la relación existente entre el profesorado y los estudiantes, la que mitiga o de alguna manera altera el impacto de la práctica de enseñanza directa sobre el fenómeno.

Como estrategias de acción encontramos las siguientes:

- 1.- Organizar la enseñanza bajo el planteamiento de actividades que motiven al estudiante a aprender.
- 2.- Poseer conocimiento del contenido a enseñar.
- 3.- Estructurar y desarrollar la clase bajo los momentos de inicio, desarrollo y cierre.
- 4.- Trabajar en pos de lograr un ambiente propicio para el aprendizaje.
- 5.- Establecer mejoras a la práctica docente por medio de la experiencia alcanzada.

Por último las consecuencias que se representan en el esquema son:

- Aprendizaje alcanzado por medio del uso de metodologías de enseñanza y actividades motivadoras y significativas.
- Individualización de la labor docente a las singularidades de los estudiantes.

Resultados

- Existencia de un clima de relaciones respetuosas y de confianza, que propicien el aprender.

Influencia de las Prácticas del Profesorado en la Actuación Docente Efectiva

3

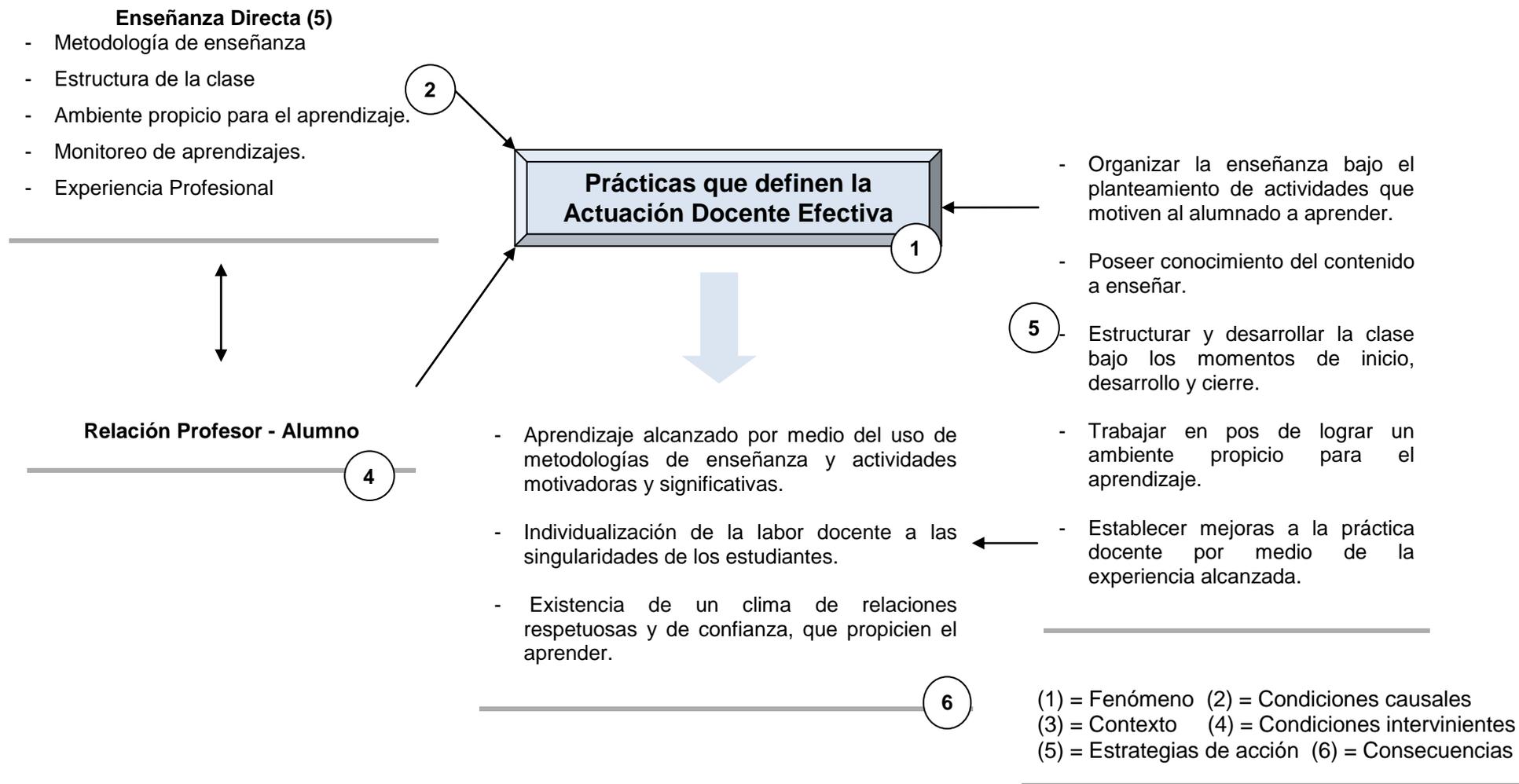


Figura 27: Prácticas que definen la Actuación Docente Efectiva

2.3 Prácticas que definen la Interacción

Delimitación de la teoría sobre las “Prácticas que definen la Interacción”

A partir de la figura 28 se observa que el fenómeno o idea principal de esta categoría se refiere a las prácticas docentes que definen la interacción, encontrando en las condiciones de tipo causal las actividades tutoriales y el trabajo colaborativo. La primera está conformada por la consideración de las características de los alumnos, la relación existente entre profesor – alumno, el reforzamiento educativo, la función diagnóstica de la evaluación y la reflexión de los docentes acerca de sus prácticas. Mientras que la segunda se compone del trabajo en grupo, del contar con estudiantes monitores que apoyen a los que tienen mayores dificultades de aprendizaje o se encuentran en niveles iniciales, del uso del trabajo colaborativo como una situación evaluativa, el aprendizaje sociocultural, involucramiento de la familia en el proceso educativo y el incluir el trabajo con valores.

En la dimensión contextual se reconoce la influencia de todas las prácticas que definen la interacción, recabadas en la investigación. En cuanto a las condiciones intervinientes, encontramos por un lado la adaptación de la enseñanza que dice relación con:

- 1.- Adaptación del currículum a las necesidades educativas o especiales que presenten los alumnos del curso.
- 2.- Una enseñanza personalizada, considerando atender a las características de los estudiantes y trabajar de manera directa y cercana con cada uno de ellos.
- 3.- Alcanzar una equidad educativa respondiendo a la diversidad de las formas de aprender presentes en el aula.
- 4.- Uso de variadas estrategias didácticas que favorezcan y faciliten la adaptación de la enseñanza.
- 5.- Recursos educativos necesarios para apoyar el estudio de las unidades y contenidos, adecuados a las necesidades de los estudiantes.
- 6.- Un clima de aula que propicie el aprendizaje de todos los estudiantes.

Así como también, el uso de organizadores previos forma parte de las condiciones intervinientes, el cual se explica en:

Resultados

- 1.- La definición de la estructura global del contenido.
- 2.- Los recursos educativos puestos en juego para la utilización de organizadores.
- 3.- La utilización de estos organizadores al inicio de la clase, como una forma de activar conocimientos previos y de anclar los nuevos, logrando aprendizajes significativos. Así como también para concluir la clase, presentando las ideas principales y sintetizando de manera gráfica lo que fue estudiado.
- 4.- El mantener relaciones de empatía entre el docente y los estudiantes lo que favorece los logros de aprendizaje.
- 5.- El uso de organizadores previos como una estrategia que permite relacionar aprendizajes.
- 6.- El realizar un seguimiento permanente a los avances o dificultades que vayan presentando los alumnos, con el propósito de tomar las decisiones necesarias que mejoren el accionar docente.
- 7.- La reflexión de los docentes sobre sus prácticas en el aula.

Las estrategias de acción declaradas en el estudio, que se relacionan con las prácticas que definen la interacción, corresponden a:

- 1.- Utilizar organizadores previos que activen conocimientos de los estudiantes y les sirvan de anclaje para los nuevos.
- 2.- Adaptar los contenidos curriculares a las necesidades educativas y especiales que posean los estudiantes.
- 3.- Brindar oportunidades para que los estudiantes interactúen.
- 4.- Favorecer la potenciación entre pares.
- 5.- Facilitar instancias en que los alumnos más aventajados guíen y apoyen a aquellos que presentan problemas de aprendizaje.

Finalmente, desde un punto de vista de las consecuencias, se señala que estas prácticas permiten conseguir:

- Facilitación entre la relación de aprendizajes por medio del uso de organizadores previos.
- Respuesta a la diversidad de aprendizaje por medio de la adaptación del currículum.
- Presencia de variadas instancias en que los estudiantes pueden interactuar con sus pares y el docente.
- Consideración de las características de los estudiantes para la realización de actividades tutoriales.

Influencia de las Prácticas del Profesorado en el favorecimiento de la Interacción en el aula

3

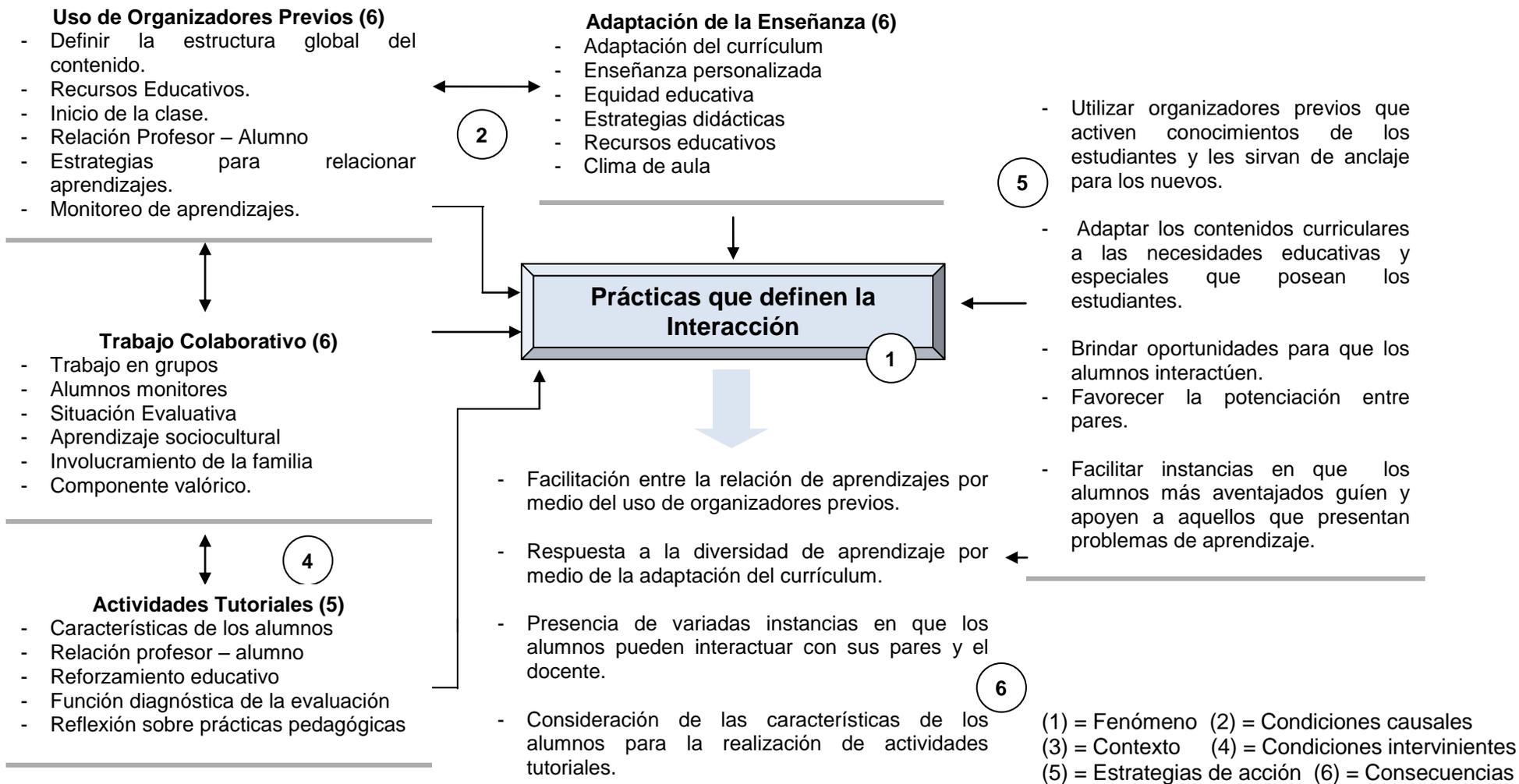


Figura 28: Práctica que define la Interacción Docente

3. Codificación selectiva

El proceso de codificación abierta genera categorías y subcategorías a partir de los datos, luego en la codificación axial se refinan dichas categorías y se articulan con sus subcategorías, para terminar haciendo codificación selectiva, que busca una articulación o integración analítica entre las mismas categorías para formar un esquema teórico mayor, constituyéndose estos hallazgos de la investigación propiamente en teoría. En virtud de la etapa de codificación selectiva del análisis de datos, a continuación se procede a describir el esquema que da cuenta de los hallazgos centrales encontrados en este proceso.

Descripción del Esquema N° 4: “PRÁCTICAS DOCENTES EFECTIVAS”

En primer lugar el fenómeno principal del enfoque cualitativo del presente estudio se resume en el término de “Prácticas Docentes Efectivas”, siendo sus principales elementos causales las prácticas que definen la actuación docente efectiva, dadas por enseñanza directa; caracterizada, de acuerdo al discurso entregado por los docentes, como una metodología de enseñanza que implica que la instrucción sea personalizada, considerando las características y singularidades de los estudiantes, y que además se da en un ambiente propicio para el aprendizaje donde existan relaciones de respeto, confianza y empatía entre el docente y el alumnado.

En relación a la influencia contextual, se identifica que todos los desempeños analizados de los docentes, influyen directamente en el logro de prácticas efectivas. Siguiendo con la descripción del esquema de integración, respecto de las condiciones intervinientes, se reconoce como uno de los macro elementos, las prácticas que sitúan la actuación docente, entre las que se identifican el uso del tiempo, la organización de la materia y la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Otro de los macro elementos que actúan interviniendo son las prácticas que definen la interacción; entre las cuales encontramos el trabajo colaborativo, las actividades tutoriales, la adaptación de la enseñanza y el uso de organizadores previos.

En cuanto a las estrategias de acción, orientadas a apoyar el llevar a cabo “Prácticas Docentes Efectivas”, en el esquema se expone que los docentes deben organizar la enseñanza procurando la realización de actividades motivadoras y significativas para los estudiantes, optimizar el uso del tiempo académico resguardando la implementación de lo planeado y evitando la improvisación, enseñar mediante una variedad de estrategias que deben ser dominadas por los estudiantes para

Resultados

lograr la autorregulación, lograr un ambiente propicio para el aprendizaje, procurar la relación entre los conocimientos previos y los que deben ser adquiridos a través del uso de organizadores previos, dar respuesta educativa a las singularidades presentes en el grupo curso, brindar oportunidades de interacción entre sus estudiantes y finalmente realizar actividades tutoriales que les permitan aprender de sus pares.

Por último, al hablar de los resultados o consecuencias que muestra el esquema de integración, se expresa que los productos están principalmente asociados a:

- Logros de aprendizaje gracias a la presencia de actividades que motivan a los estudiantes y consideran sus conocimientos, contexto e intereses.
- Máximo aprovechamiento del tiempo destinado al aprender.
- Unidades didácticas planificadas previamente y clases estructuradas.
- Dominio de variadas estrategias por parte de los docentes y enseñanza de éstas a los estudiantes.
- Uso de aprendizajes previos como una estrategia que permite relacionar aprendizajes.
- Respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje.
- Aprendizaje por medio de la interacción permanente entre los alumnos y entre éstos y el docente.
- Desarrollo de los estudiantes, potenciándose entre ellos por medio de las actividades tutoriales.

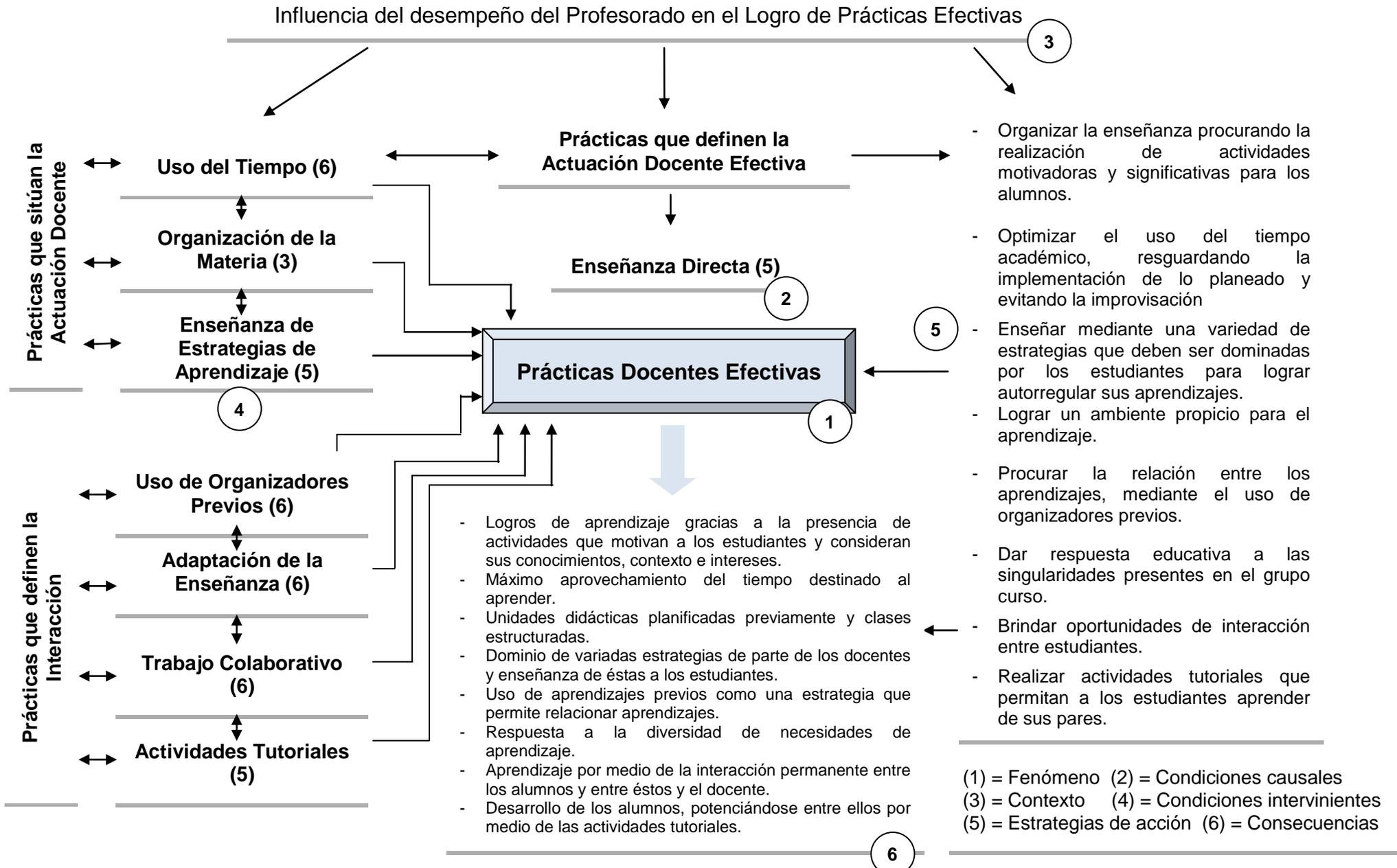


Figura 29: Prácticas Docentes Efectivas

Propuesta de un Modelo ideal de Prácticas docentes efectivas acorde a demandas del estudio

¿Qué acciones ya están instaladas?

- Favorable uso del tiempo de aprendizaje académico.
- Organización previa de la enseñanza, por medio de planificaciones de los contenidos curriculares.
- Objetivos de aprendizaje dados a conocer a los estudiantes.
- Alta estructuración de las clases.
- Consideración e involucramiento del contexto del alumnado en el estudio de los contenidos.
- Atención hacia los conocimientos previos, lo que facilita la relación con los que se aprenderán.
- Respuesta a la diversidad de necesidades educativas y especiales presentes en el curso.
- Monitoreo permanente de los desempeños del alumnado.
- Favorecimiento de la interacción entre el alumnado.
- Fortalecimiento del aprendizaje por medio de la realización de actividades tutoriales.

¿Cuáles son las limitaciones?

- Desconocimiento o poca claridad acerca de cómo o qué procedimientos llevar a cabo para aplicar la enseñanza directa.
- Otorgamiento de mayor responsabilidad al alumnado en la construcción de su aprendizaje, perdiendo de vista que es el docente quien debe dirigir a sus estudiantes por poseer mayor claridad de los objetivos.
- El recurrir a una variedad de estrategias de aprendizaje hace que se desvirtúe o pierda el foco lo que se debe lograr según los objetivos.

¿Qué acciones debe realizar el Profesorado para que sus prácticas sean efectivas?

¿Qué se puede hacer?

- Refinar las concepciones teóricas de los docentes para fortalecer la capacidad analítica sobre su práctica.
- Constituir comunidades de enriquecimiento profesional para fortalecer ámbitos de autoeficacia.
- Implementar la comprensión del modelo comprensivo sobre la práctica docente.

¿Qué acciones les falta por desarrollar?

- Dar sentido a la práctica a partir de los fundamentos teóricos.
- Manejar principios taxonómicos sobre la implementación de la enseñanza en función de metas de aprendizaje.
- Utilizar los organizadores previos como entramado de todo el ciclo de enseñanza.
- Fortalecer la enseñanza directa como una acción consciente e intencionada.
- Constituir comunidades de aprendizaje entre pares.
- Confirmar su efectividad para dar paso a la innovación.

II.- ETAPA:

Niveles de percepción de aplicación de las prácticas

En el caso del nivel percibido de acuerdo sobre la implementación de las prácticas en su actuación docente (ver figura 30), analizamos las respuestas que los docentes emitieron frente a las ocho prácticas. Como datos más importantes podemos señalar que el nivel de acuerdo sobre la implementación de las prácticas efectivas es elevado en todas, encontrándose el mayor nivel expresado en “totalmente de acuerdo” en las prácticas de adecuada organización de la materia y aplicación de la enseñanza directa. Una mayor dispersión de acuerdo se encuentra en las prácticas de utilización de organizadores previos y el desarrollo de actividades tutoriales.

Tabla 10: Niveles de percepción de aplicación de las prácticas

	1 Logro utilizar el tiempo de forma efectiva.	2 Organizo la materia adecuadamente.	3Tengo habilidades para aplicar la enseñanza directa	4 Utilizo organizadores previos	5 Enseño estrategias de aprendizaje	6 Promuevo el aprendizaje colaborativo	7 Adapto la enseñanza de contenidos	8 Desarrollo actividades tutoriales
TED								
ED				2,8%				2,8%
NAND	2,8%			8,3 %	2,8%			8,3%
DA	47%	13,9%	25%	33,3 %	25,0%	27,8%	38,9%	41,7%
TDA	50%	86%	75%	55,6 %	72,0%	72,0%	61%	44,5%
NR								2,8%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

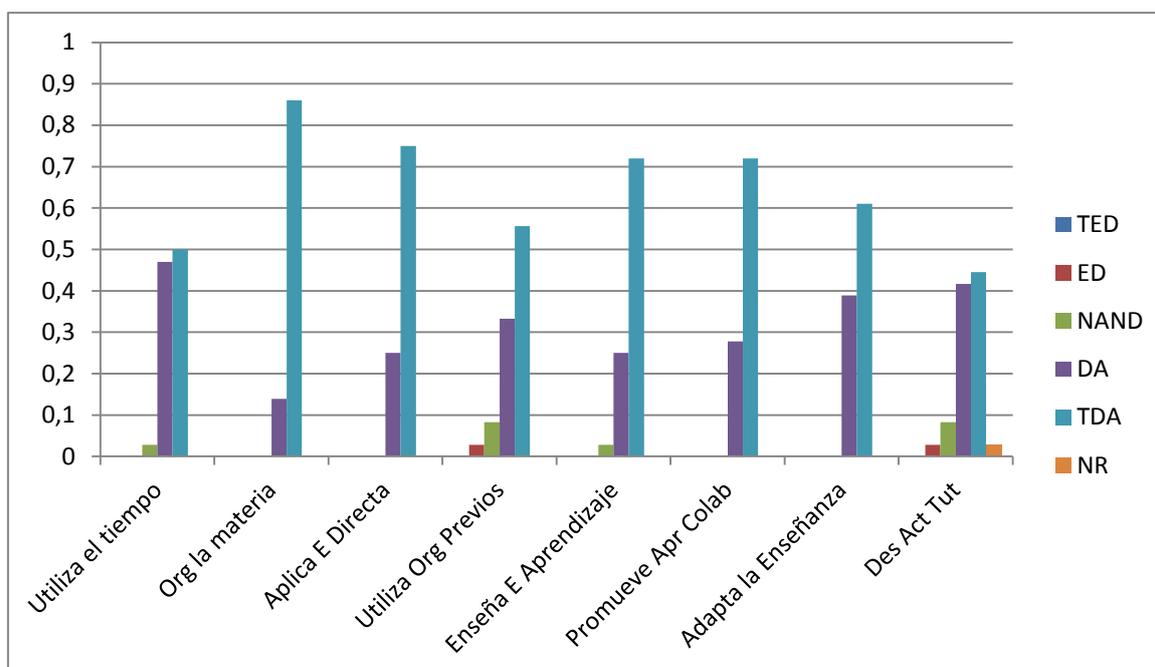


Figura 31: Nivel de acuerdo sobre implementación de las prácticas docentes

Niveles de percepción de autoeficacia

Con respecto a la percepción de autoeficacia para dirigir grupos, expresada en la figura 31; el 91.70% de los docentes está TDA respecto a que se siente capaz de destacar a los alumnos responsables de los buenos resultados académicos, le sigue un 83.3% que se declara TDA respecto de su capacidad para generar cooperación dentro de un grupo de trabajo. Se observa más descendido el TDA respecto de cuando un grupo es problemático, me siento capaz de hacerles volver a su trabajo rápidamente (50%) y su habilidad para evaluar bien lo que está ocurriendo cuando un grupo trabaja de manera problemática (44.4%).

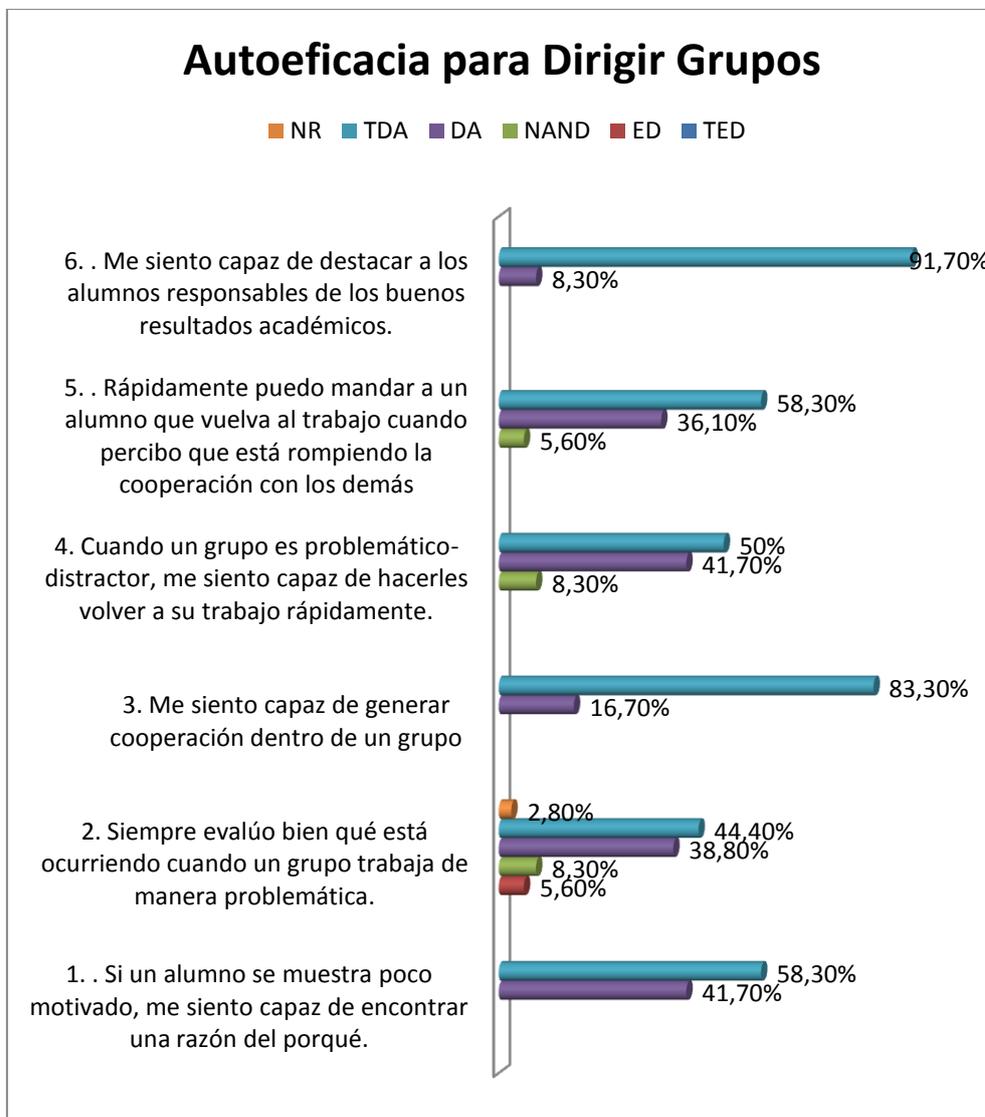


Figura 32: Autoeficacia para dirigir grupos

Con respecto de la percepción de autoeficacia para implicar a los estudiantes en nuevas tareas, según se observa en la figura 32; las percepciones más altas TDA se dieron en si un alumno experimenta dificultades en resolver una tarea, yo soy capaz de ayudarlo de forma adecuada (75%) y; puedo encontrar y evaluar cuando una tarea tiene un nivel de dificultad óptimo (66.7%9). Más descendido se encontró el TDA respecto a me siento capaz de aportar las claves necesarias para que los alumnos busquen información complementaria para resolver una tarea por si mismos (58,3%).

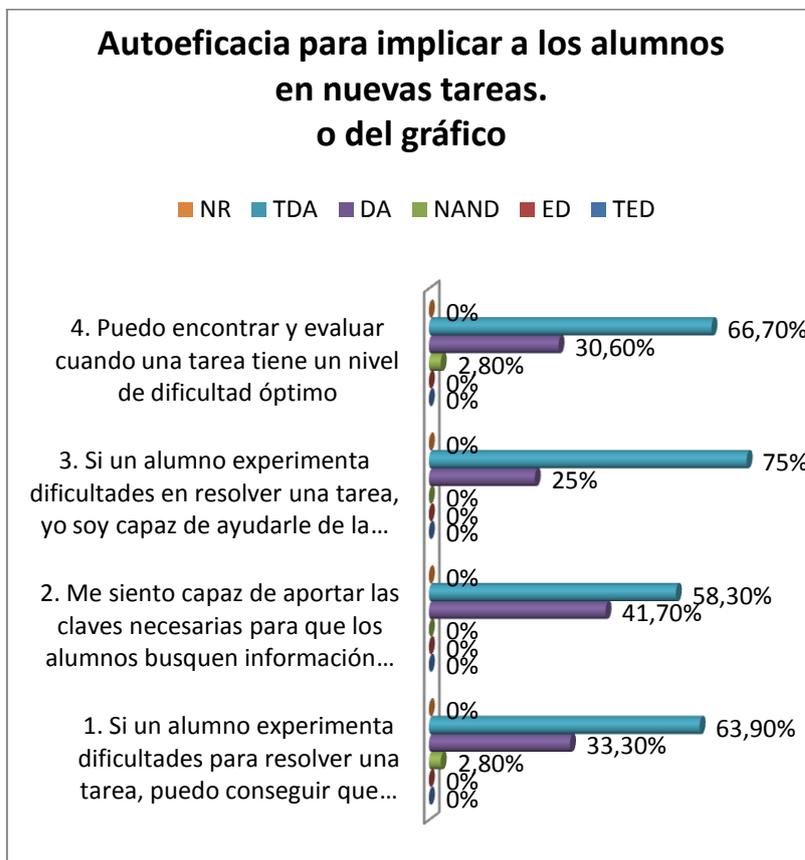


Figura 33: Autoeficacia para implicar a los alumnos en nuevas tareas

Respecto de la percepción de autoeficacia para utilizar adecuadamente las nuevas prácticas educativas (ver figura 33), un 61.1% percibe estar TDA respecto a que en general, puede enfrentarse bastante bien al estrés que supone la implementación de las innovaciones educativas; más descendido se encontró el TDA respecto a que incluso

cuando sus compañeros más escépticos sobre los cambios lo comentan, se sienten capaces de mantenerse fuertes para mantener los proyectos de innovación (47.2%)

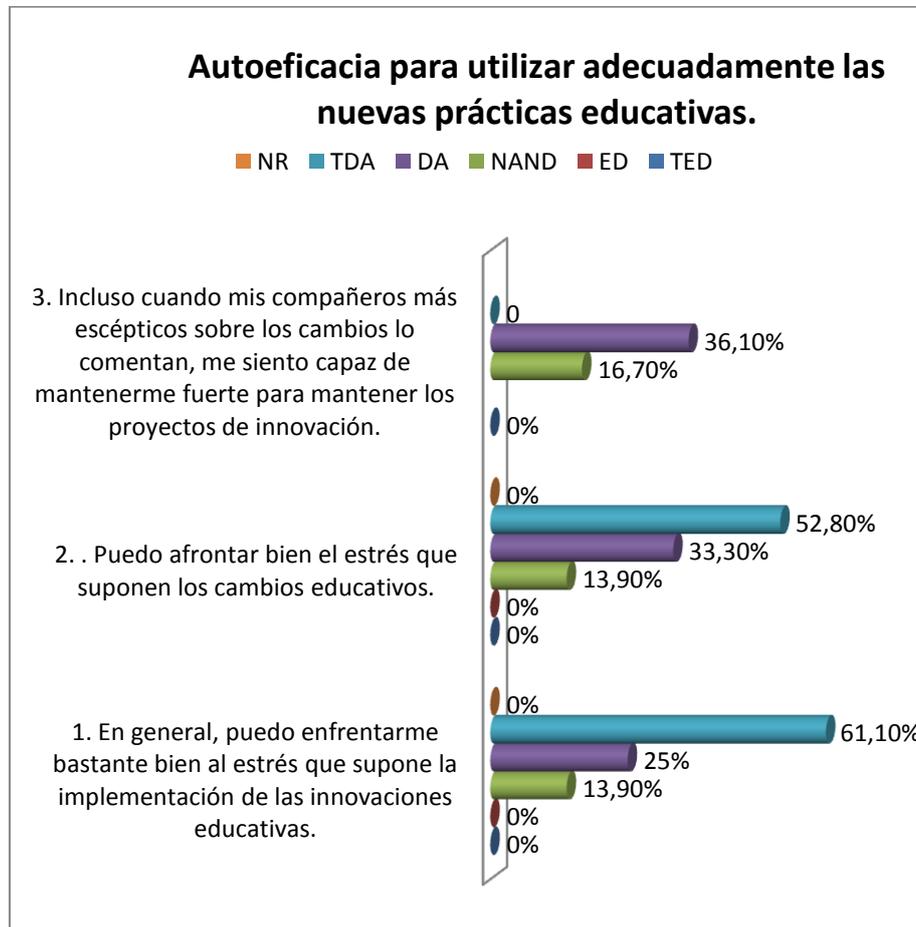


Figura 34: Autoeficacia para utilizar adecuadamente las nuevas prácticas educativas

3.3. Relación entre la práctica pedagógica docente efectiva y autoeficacia

Elaboración de instrumento para medir la práctica efectiva

A partir del estudio sobre la práctica docente efectiva precedente se definieron ocho principios o ítems que guían la práctica de los profesores competentes, esta definición se hizo en base al estudio de diferentes fuentes que confluyen en el acuerdo sobre aquellas prácticas. Las ocho prácticas fueron traducidas en afirmaciones frente a las cuales el docente da cuenta de su percepción sobre la medida en que ejerce dicha práctica al trabajar con sus estudiantes en una escala de apreciación del tipo Likert en el rango de 1 a 5.

Resultados

A continuación se presentan las ocho prácticas sobre las que se exploró, avaladas por los referentes teóricos que propician el acuerdo de la comunidad científica y se muestran los reactivos al que dio origen como parte cuantitativa del cuestionario (ver cuestionario en anexos).

1.1. *Logran utilizar el tiempo de forma efectiva ya que sus estudiantes se centran en alcanzar los objetivos educativos*

Los autores Walberg y PaiK (2005); refieren a Anderson y Walberg, 1994; Fredrick, 1980; Fredrick y Walberg, 1980; Peng y Wright, 1994; Walberg y Fredrick, 1991; Walberg y Haertel, 1997; Waxman y Walberg, 1999; Walberg y Paik, 1997; además se encontró en Román, 2008; Timperley, 2010; Slavin, 2006; Brophy, 2000

Práctica 1	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
<i>Logro utilizar el tiempo de forma efectiva ya que mis estudiantes se centran en alcanzar los objetivos educativos.</i>					

1.2. *Organiza la materia adecuadamente para que sus estudiantes alcancen el dominio de los contenidos*

Los autores Walberg y PaiK (2005); refieren a Bloom, 1988; Guskey, 1990; Kulik, Kulik y Bangert-Drowns, 1990; Walberg y Haertel, 1997; Waxman y Walberg, 1999; otros autores que avalan este postulado son NRC, 2000; Brophy, 2000

Práctica 2	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
<i>Organizo la materia adecuadamente para que mis estudiantes alcancen el dominio de los contenidos</i>					

1.3. *Enseña estrategias de aprendizaje para que sus alumnos sepan cómo conseguir los objetivos educativos y analicen sus progresos*

Los autores Walberg y PaiK (2005); refieren a Haller, Child y Walberg, 1988; Palincsar y Brown, 1984; Pearson, 1985; Walberg y Haertel, 1997; también se encontró en NRC, 2000; Brophy, 2000

Práctica 3	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
<i>Enseño estrategias de aprendizaje para que mis alumnos sepan cómo conseguir los objetivos educativos y analicen sus progresos</i>					

1.4. *Tienen habilidades para aplicar la enseñanza directa*

Brophy y Good, 1986; Gage y Needles, 1989; Walberg y Haertel, 1997; Waxman y Walberg, 1999, y Wang, Haertel y Walberg, 1993a, 1993b

Práctica 4	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
<i>Tengo habilidades para aplicar la enseñanza directa</i>					

1.5 *Utiliza organizadores previos para mostrar a los estudiantes las relaciones entre lo aprendido y lo nuevo por aprender*

Los autores Walberg y PaiK (2005); refieren a Ausubel, 1968; Walker, 1987; Weinert, 1989; Walberg y Haertel, 1997; otros autores que lo confirman son NRC, 2000; Brophy, 2000

Resultados

Práctica 5	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
<i>Utilizo organizadores previos para mostrar a los estudiantes las relaciones entre lo aprendido y lo nuevo por aprender</i>					

1.6.Promueve el aprendizaje colaborativo

Los autores Walberg y PaiK (2005); refieren a Hertz y Miller, 1992; Johnson y Johnson, 1989; Walberg y Haertel, 1997; Waxman y Walberg, 1999; otros autores que confirman el hallazgo son Bruner, 2008; NCR, 2000; Slavin, 2006; Bruphy, 2000

Práctica 6	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
<i>Promuevo el aprendizaje colaborativo</i>					

1.7.Desarrollan actividades tutoriales dirigida a alumnos con habilidades y necesidades de aprendizaje similares

Walberg y PaiK (2005); refieren a Cohen, Kulik y Kulik, 1982; Ehly, 1980; Medway, 1991; Walberg y Haertel, 1997

Práctica 7	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
<i>Desarrollo actividades tutoriales dirigida a alumnos con habilidades y necesidades de aprendizaje similares</i>					

1.8. Adapta la enseñanza de contenidos a las necesidades individuales o grupales

Los autores Walberg y PaiK (2005); refieren a Walberg y Haertel, 1997; Waxman y Walberg, 1999; Wang, 1992; Wang, Haertel y Walberg, 1998; Wang, Oates y Whiteshew, 1995; Wang y Zollers, 1990

Práctica 8	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
<i>Adapto la enseñanza de contenidos a las necesidades individuales o grupales</i>					

Análisis de fiabilidad y validez del instrumento.

Dado que el razonamiento pedagógico se exploró a partir de 8 prácticas efectivas, avaladas por la construcción científica y de alto consenso en dicha comunidad se requería un análisis de fiabilidad de la escala, utilizando un alpha de Cronbach, el análisis permitió comprobar que la estructura de la escala global de los ocho ítems presentaron una fiabilidad elevada (alpha = .81).

Tabla 11: fiabilidad instrumento prácticas efectivas

Alfa de Cronbach	N de elementos
.807	8

Análisis de la Validez de Constructo:

La escala para medir la práctica pedagógica efectiva, se sometió a un análisis factorial para examinar su validez de constructo. Para ello se realizó un análisis factorial con rotación varimax y se comprobó que los 8 ítems tendían a agruparse en dos factores, tal como lo muestran las tablas que se adjunta:

Resultados

Tabla 12: Validez escala prácticas efectivas

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,826	47,822	47,822	3,826	47,822	47,822	2,968	37,094	37,094
2	1,158	14,472	62,293	1,158	14,472	62,293	2,016	25,200	62,293
3	,887	11,092	73,385						
4	,721	9,012	82,397						
5	,599	7,489	89,886						
6	,380	4,747	94,633						
7	,297	3,715	98,348						
8	,132	1,652	100,000						

Tabla 13: Análisis de componentes principales

	Componente	
	1	2
1 Logro utilizar el tiempo de forma efectiva...	,299	,646
2 Organizo la materia adecuadamente..	,768	,149
3Tengo habilidades para aplicar la enseñan.	,874	,237
4 Utilizo organizadores previos	,466	,180
5 Enseño estrategias de aprendizaje	,888	,137
6 Promuevo el aprendizaje colaborativo	,673	,391
7 Adapto la enseñanza de contenidos	,097	,857
8 Desarrollo actividades tutoriales	,236	,763

Estas dimensiones fueron re-denominadas como:

- a) *Factor Habilidades de contenido*: Referidas a prácticas de; enseño estrategias de aprendizaje (.888), tengo habilidades para aplicar la enseñanza directa (.874), organizó la materia adecuadamente (.768), promuevo el aprendizaje colaborativo (.673), utilizo organizadores previos (.466). Este factor alcanzó unos valores de fiabilidad interna: $\alpha = .771$ para habilidades de contenido.

Tabla 14: *Fiabilidad habilidades de contenido*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,771	5

- b) *Factor Habilidades de aula*: Referidas a prácticas de; adapto la enseñanza de contenidos (.857), desarrollo actividades tutoriales (.763), logro utilizar el tiempo de forma efectiva (.646). Este factor alcanzó unos valores de fiabilidad interna: $\alpha = .674$ para habilidades de aula.

Tabla 15: *Fiabilidad habilidades de aula*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,674	3

3.4. Propuesta de modelo comprensivo sobre la práctica docente eficaz y su relación con la percepción de autoeficacia.

Realizamos un análisis de correlación de Pearson que nos permitiera dar cuenta sobre las relaciones entre las variables objeto de estudio; prácticas efectivas y autoeficacia docente.

Teniendo en cuenta que:

La variable prácticas efectivas quedó definida por 8 prácticas que se agruparon en dos factores:

Factor Habilidades de contenido: Referidas a prácticas de; enseño estrategias de aprendizaje, tengo habilidades para aplicar la enseñanza directa, organizo la materia adecuadamente, promuevo el aprendizaje colaborativo, utilizo organizadores previos.

Resultados

Factor Habilidades de aula: Referidas a prácticas de; adapto la enseñanza de contenidos, desarrollo actividades tutoriales, logro utilizar el tiempo de forma efectiva.

La variable autoeficacia docente fue estudiada a partir de 3 subcategorías:

- *Autoeficacia para dirigir grupos.*
- *Autoeficacia para implicar a los alumnos en nuevas tareas.*
- *Autoeficacia para utilizar adecuadamente las nuevas prácticas educativas.*

Se encontró correlaciones significativas al nivel del 0,01 entre; las habilidades de aula y la autoeficacia para implicar a los alumnos en la tarea (,640), igualmente ocurre entre la autoeficacia para implicar a alumnos en la tarea y la autoeficacia para dirigir grupos (,628), también se encontró entre las habilidades de aula y la autoeficacia para dirigir grupos (,557), como en la relación entre las habilidades de aula y las habilidades de contenido (,513). Se encontró correlación significativa al 0,05 entre las habilidades de contenido y la autoeficacia para dirigir grupos.

Tabla 16: Correlaciones globales habilidades de aula y autoeficacia

Correlaciones

	AE_para dirigir grupos	AE_Implicar alumnos en tarea	AE_para utilizar nuevas prácticas	Habilidades de contenidos179	Habilidad de aula 23456
AE_Implicar alumnos en tarea	,628(**)	1			
AE_para utilizar nuevas prácticas	,136	,317	1		
Habilidad de contenidos179	,419(*)	,264	,120	1	
Habilidad de aula 23456	,557(**)	,640(**)	,046	,513(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Finalmente, siguiendo con el objetivo de la tesis

“estudiar la práctica docente para describir las máximas que guían la práctica de los profesores competentes, explorando las características del razonamiento pedagógico que conduce a las acciones y la explican (Shulman, 2005); así como la relación que ello tiene con la percepción de autoeficacia docente”

Resultados

Si tomamos como variable dependiente “las prácticas docente efectivas” evaluadas de forma cuantitativa como HABILIDADES EN EL AULA Y HABILIDADES DE CONTENIDO y tratando de explicarlas desde las percepción de autoeficacia de los docentes, creamos un modelo basado en un path análisis o análisis de vías, según el cual la autoeficacia docente influiría en las habilidades para poner en práctica las actividades en el aula y desarrollar los contenidos de la materia. El modelo explica un porcentaje de varianza del 52% ($R^2_{Adj.} = .52$, $F(4,31) = 10.41$, $p < .001$). Todos los valores beta que se muestran en el modelo son significativos (* = $p < .05$; ** $p < .001$)

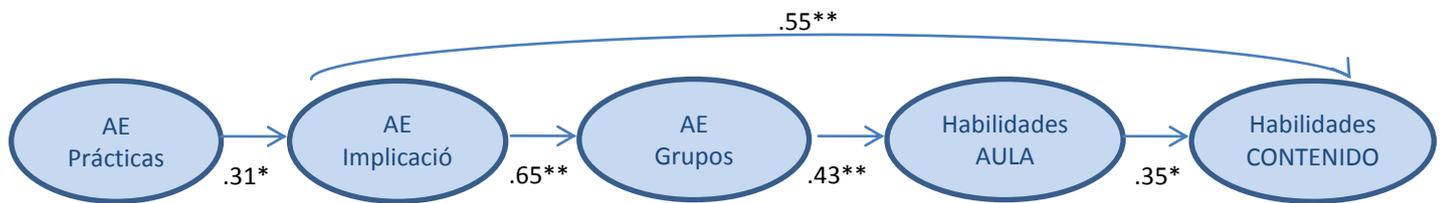


Figura 35: Modelo práctica de aula y autoeficacia

IV. Discusión y Conclusiones

Este capítulo final propone el análisis del presente trabajo desde la perspectiva de los resultados obtenidos y la literatura científica que nos proporcionó la base teórica para comprender y explicar aspectos que consideramos centrales sobre el fenómeno de la práctica educativa y su relación sobre el desarrollo de la autoeficacia.

La organización del capítulo se presenta en apartados que intentan dar respuestas a las preguntas de investigación generadas a partir de los objetivos específicos. Un apartado final presenta las conclusiones generales que intentan responder al objetivo general.

Al final del capítulo se exponen las limitaciones de este estudio y se proponen futuras líneas de investigación, ya que el mismo estudio demanda por unas nuevas cuestiones sobre el tema.

Máximas que guían la práctica docente efectiva

Existe una amplia exploración científica sobre las prácticas docentes efectivas, en este estudio se encontró que las de mayor consenso son: utilizar el tiempo de manera efectiva ya que sus estudiantes se centran en alcanzar los objetivos educativos, organizan la materia adecuadamente para que sus estudiantes alcancen el dominio de los contenidos, enseñan estrategias de aprendizaje para que sus estudiantes sepan cómo conseguir los objetivos educativos y analicen sus progresos, aplican la enseñanza directa, utilizan organizadores previos para mostrar a los estudiantes las relaciones entre lo aprendido y lo nuevo por aprender, promueven el aprendizaje colaborativo, desarrollan actividades tutoriales dirigidas a estudiantes con habilidades y necesidades de aprendizaje similares y; adaptan la enseñanza de contenidos a las necesidades individuales o grupales (Walberg y Paik, 2005). Las prácticas se implican transitando paralelamente en el proceso de enseñanza y pueden ser comprendidas en tres niveles; de situación, de actuación y de interacción.

En un primer nivel se encuentran aquellas que apelan a la comprensión del docente sobre las metas de aprendizaje y sitúan su actuación, estas prácticas tienen en común que: refieren a objetivos de aprendizaje prescritos, requieren ser explicitadas para su comprensión, la explicitación se funda en el conocimiento del docente sobre cómo opera la cognición y los factores contextuales que particularizan el fenómeno educativo. De este modo, la utilización del tiempo de forma efectiva refiere a un atributo cualitativo de la enseñanza y se sustenta en la coherencia de las actividades respecto del tipo de meta de aprendizaje (asociado a un nivel taxonómico), esta distinción se profundiza con la organización adecuada de la materia ya que requiere situar el tipo de contenido demandado por el objetivo y su despliegue en un sistema organizado de construcción conceptual; comprendido el despliegue conceptual se profundiza en el procedimiento que moviliza el contenido a través del desarrollo del pensamiento estratégico (supera la técnica y el procedimiento).

En un segundo nivel se encuentra la práctica de enseñanza directa que está inducida por el desarrollo del pensamiento estratégico y define la actuación del docente para guiar el proceso de enseñanza desde un estadio de menor autonomía de sus estudiantes a

uno de mayor autonomía, en este proceso prima la transferencia gradual de responsabilidad en la construcción y apropiación de los aprendizajes a partir del apoyo que el docente ofrece a sus estudiantes en los procesos de control y ajuste sobre las demandas intelectuales que la tarea implica.

Un tercer nivel está definido por la forma en que el docente interactúa con sus estudiantes cuando se encuentra desarrollando la enseñanza directa, en este trayecto de transferencia de responsabilidad a sus estudiantes propicia de forma permanente la utilización de organizadores previos que son adquisiciones escolares y culturales que se encuentran distribuidas en la sala de clases por lo que promueve el aprendizaje colaborativo entre él y sus estudiantes y entre sus estudiantes, una forma más particular y efectiva que toma el aprendizaje colaborativo en la sala de clases es el desarrollo de actividades tutoriales en que estudiantes más avanzados colaboran con aquellos que se encuentran en estadios iniciales de aprendizaje. La comprensión sobre los diferentes estilos, ritmos de aprendizaje, capital curricular y social de sus estudiantes; le permiten aproximar que deberá adaptar la enseñanza, tanto porque el currículum prescrito requiere del diseño contextual del mismo para su grupo curso, como que las particularidades de sus estudiantes exigen una readaptación a las características y necesidades individuales.

Características del razonamiento pedagógico que conduce a las acciones de docentes efectivos y la explican

El razonamiento pedagógico sobre las prácticas efectivas de los docentes estudiados, que se desempeñan en contexto de pobreza, se corresponde de forma intuitiva con varios aspectos de los principios teóricos que configuran dichas prácticas.

Cuando se busca explicar el razonamiento pedagógico de los docentes desde los principios teóricos se encuentra un alto ajuste respecto del fenómeno en su globalidad ya que las altas expectativas de los docentes sobre sus estudiantes conducen a la necesidad de aplicar la enseñanza directa, entendida como una metodología que se implementa para personalizar la enseñanza a través del monitoreo buscando promover la autorregulación de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje; ello se pragmatiza

en la práctica docente efectiva. Este fenómeno está supeditado a dos condiciones intervinientes; las prácticas que sitúan la actuación docente y las que definen su interacción.

Respecto de las prácticas que sitúan la actuación docente se identifican acertadamente el uso efectivo del tiempo, organización de la materia y enseñanza de estrategias de aprendizaje. El relato de los docentes explica que el uso del tiempo estaría garantizado por la planeación que consiste en organizar la materia teniendo en cuenta las características de los estudiantes para otorgar contextualización al proceso, lo que conduce a determinar la metodología pertinente que es comprendida como estrategia de aprendizaje; ello difiere respecto de la implicancia encontrada por el uso efectivo del tiempo sobre la organización de la materia y de esta sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje. El desajuste se puede explicar por la referencia cuantitativa sobre el uso del tiempo y no a la calidad que debería estar asociada a la coherencia de las actividades respecto del tipo de meta de aprendizaje (su referencia taxonómica) y el que la organización de la materia se relacione primordialmente con la función técnica de la planeación en que las características de los estudiantes conducen a la enseñanza contextualizada como método y no a la función analítica sobre la organización de los contenidos de acuerdo a cómo se despliegan en una cadena dependiente y estructurada para conformar redes conceptuales que faciliten el pensamiento, con lo que el desarrollo del pensamiento estratégico queda acotado a la función técnica de la enseñanza en que lo que cuenta es poseer un menú de estrategias a partir de los cuales el docente debe seleccionar el más adecuado a las características de sus estudiantes; ello dista de lo encontrado en la exploración teórica en que la enseñanza de estrategias de aprendizaje conduce al desarrollo del pensamiento estratégico y es el resultado de la capacidad analítica del docente para conjugar el logro de unas metas universales prescritas en el currículum al contexto específico en que se ejerce el acto de enseñar otorgando atributo a los contenidos a partir de la ejecución de procesos que permiten resolver situaciones problemáticas que se asocian al mundo conocido.

Respecto de las prácticas docentes que definen la interacción en la sala de clases serían propiciadas por el trabajo colaborativo que se describe a partir del trabajo grupal y la presencia de estudiantes monitores como guías de las actividades tutoriales, ellas se adecuan a la necesidad de responder a las características de los estudiantes por medio de

la figura del estudiante monitor. En este proceso intervienen la adaptación de la enseñanza fuertemente influida por la adaptación del currículum a las características de los estudiantes para promover la enseñanza contextualizada y el uso de organizadores previos que se relaciona fundamentalmente con su activación al inicio de la clase, y; el monitoreo y retroalimentación del proceso como una forma de relacionarse profesor y estudiante. Aunque las prácticas son acertadas en su identificación como intervinientes en el proceso de la práctica docente efectiva se desorganiza su implicancia ya que el uso de organizadores previos completa el currículum homogéneo y lo hace transitar a un contexto específico situando la enseñanza sobre unos estudiantes que tienen particularidades a partir de su capital cultural y curricular, esta es una condición natural y siempre presente en el fenómeno de la enseñanza; esta comprensión referida a que las capacidades curriculares y culturales se encuentran distribuidas en la sala de clases inducen a pensar en la necesidad de propiciar el trabajo colaborativo el cual contiene el trabajo de actividades tutoriales; si bien el fenómeno de las diferencias de capital cultural y curricular de los estudiantes es natural y esperable, en el salón de clases hay estudiantes que tienen necesidades específicas y demandan atención y recursos más específicos que sus compañeros (Bruner, 1995; Pérez, 2003; Sanzana, 2013), lo que conlleva a adaptar la enseñanza. Este desajuste puede ser explicado porque los organizadores previos se comprenden como pseudo organizadores cuya finalidad es operar como materiales introductorios para facilitar el aprendizaje (al inicio de la clase) a diferencia de los organizadores previos que transitan durante todo el proceso de enseñanza (Moreira, 2008), para afianzar el aprendizaje a partir de la recuperación y uso del capital curricular y cultural de los estudiantes en la adquisición de nuevos aprendizajes; fenómeno que conduce la interacción en su forma de trabajo colaborativo-tutorial y adaptación de la enseñanza.

Las estrategias de acción que explican la implementación de la práctica docente efectiva, refiere a organizar la enseñanza de forma motivadora y significativa, utilizar el uso del tiempo para resguardar lo planeado y evitar la improvisación, aplicar una variedad de estrategias, lograr un ambiente propicio, usar organizadores previos para relacionar conocimientos, dar respuesta a las singularidades de los estudiantes y; brindar oportunidades de interacción, fundamentalmente a partir de actividades tutoriales. Las acciones que determinan la implementación de las prácticas efectivas se condicen con lo estudiado, sin embargo; se desajustan cuando la organización de la enseñanza se

presenta sólo en sus atributos de motivadora y significativa y no se enuncia la necesidad de considerar su coherencia con las metas de aprendizaje (contenidos y procedimientos); lo mismo ocurre con la referencia al uso del tiempo con énfasis en su dimensión cuantitativa (resguardar lo planeado) relegando la necesidad de usar el tiempo en coherencia con las metas de aprendizaje; otro desajuste es la relevancia sobre la aplicación de estrategias de aprendizaje por sobre el desarrollo del pensamiento estratégico.

Las consecuencias de esta integración al desarrollar una práctica docente efectiva son; el logro de aprendizajes, máximo aprovechamiento del tiempo propiciado por la planeación y estructura de la clase, el dominio de variadas estrategias entre la que se considera fundamental el uso de organizadores previos y la respuesta a la diversidad a partir de las oportunidades que genera la interacción. Estas consecuencias demuestran claridad de los docentes respecto de los resultados que obtienen producto de su práctica, lo más probable es que la obtención de las mismas retroalimente y promueva dichas prácticas.

Si estudiamos el relato de los docentes sólo a partir de sus percepciones (al margen de la teoría) encontramos que de las prácticas que propician la práctica docente efectiva emergen dos categorías dominantes; la referida a habilidades de contenido y la referida a habilidades de aula. En la referida a habilidades de contenido prima el atributo de metodologías o estrategias que conforman un menú al que recurrir dependiendo de las características de los estudiantes, juicio que contradice lo expresado por Schön (2008) al plantear que no es por la técnica que resolvemos problemas prácticos sino por la denominación y estructuración que conducen a la construcción de soluciones; estas prácticas son: organización adecuada de la materia, habilidades para aplicar la enseñanza directa, utilizar organizadores previos, enseñar estrategias de aprendizaje, promover el aprendizaje colaborativo; resulta interesante constatar que respecto de estas habilidades los docentes tienen una alta percepción sobre su aplicación. En una segunda categoría dominante se encuentran las habilidades de aula que se comprenden como aquellas que permiten actuar en la sala de clases, ellas son; utilizar el tiempo de forma efectiva, adaptación de la enseñanza de contenidos y desarrollar actividades tutoriales; que a diferencia de las anteriores demuestran una percepción más baja sobre su implementación.

La reflexión docente es un atributo que se confirma de forma transversal en la mayoría de las prácticas y se comprende como producto de la implementación de ellas, este es un hallazgo notable ya que lo más probable es que influya en la motivación del docente hacia la implementación de estas en la sala de clases.

Los desajustes encontrados se puede explicar por la escasa referencia a citas teóricas por lo que la aproximación a la comprensión sobre la práctica está limitada por la misma y supeditada al pensamiento implícito, el desarrollo de los atributos que caracterizan las prácticas se logra por la suma de los relatos ya que al estudiarlos de forma individual tienen un desarrollo incipiente; los atributos de configuración son utilizados de forma reiterada para definir diferentes prácticas lo que hace difuso distinguir su diferenciación; si bien las prácticas se implican y transitan al mismo tiempo en el continuo de la enseñanza, es esperable que el docente pueda establecer atributos de diferenciación y reconocer el foco de desarrollo de las diferentes prácticas para desplegar su intención.

Niveles de percepción de autoeficacia

Estos docentes presentan una elevada percepción general sobre su autoeficacia, expresada en su cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente (Prieto, s.f) ya que la búsqueda permanente de la práctica eficaz promueve el desarrollo de esquemas estratégicos de acción (conformados por esquemas prácticos) que guían el pensamiento estratégico del docente lo que tiende a confluir en el logro de buenos resultados de aprendizaje de sus estudiantes que funcionan como fuente de retroalimentación positiva, ello redundando en las altas expectativas del docente sobre sus estudiantes y en el atributo interno de responsabilidad sobre el proceso educativo. Fijando la atención de forma más particular los resultados permiten exponer algunos detalles relevantes; el ámbito de autoeficacia para dirigir grupos es el más desarrollado, sobretodo en su aspecto de destacar a los estudiantes de buenos resultados académicos; ello presenta mayor dificultad cuando los grupos trabajan de manera problemática en que la autoeficacia para enfrentar la situación baja. El ámbito referido a las habilidades percibidas para implicar a los alumnos en nuevas tareas se describe más bajo que el

anterior, siendo la capacidad de ayudar adecuadamente a los estudiantes que presentan dificultades al resolver tareas la más desarrollada, la percepción más baja se manifiesta respecto de la habilidad para aportar las claves necesarias con el fin de que los estudiantes busquen información complementaria para resolver una tarea por sí mismos. El dominio más descendido es el referido a las habilidades para utilizar adecuadamente las nuevas prácticas educativas, ya que; si bien pueden enfrentar el estrés que implica su implementación no se sienten fuertes para mantener los proyectos cuando sus compañeros se muestran escépticos lo que se puede explicar por la relevancia de los factores objetivos que aporta el entorno social para el desarrollo personal de los docentes (Taberner, Arenas, y Briones; 2005) y la necesidad de generar oportunidades para que puedan ser retroalimentados respecto de su trabajo, aspectos influyentes en la configuración de su confianza respecto de su capacidad para enfrentar los desafíos educativos (OCDE, 2009).

Propuesta de un modelo comprensivo sobre la práctica docente eficaz y su relación con la percepción de autoeficacia.

La práctica docente efectiva está motivada por las altas expectativas de los docentes sobre sus estudiantes y diferentes prácticas la configuran de forma fundamental. Las expectativas llevan al docente a promover la enseñanza directa procurando el tránsito de sus estudiantes de un estadio de menor a mayor autonomía, dos condiciones intervinientes influyen sobre la aplicación de la enseñanza directa.

Una primera condición es la capacidad analítica del docente para situar su actuación a partir de la comprensión de los objetivos de aprendizaje prescritos en el currículum, esta capacidad analítica del docente le conduce a; situar las metas de aprendizaje en un nivel taxonómico para aportar comprensión sobre las mismos otorgando coherencia a la enseñanza lo que redundará en la utilización del tiempo de forma efectiva, comprender el nivel conceptual de la enseñanza explícito en la meta de aprendizaje para intencionar su despliegue y reconocer los procesos que movilizan dichos conceptos a través del desarrollo del pensamiento estratégico; en este punto es preciso tener en cuenta que el desarrollo del pensamiento estratégico está a la base de la comprensión de la práctica de enseñanza directa ya que son conformadas por los mismos procesos y justificación.

La segunda condición refiere al modo de interacción docente durante la aplicación de la enseñanza directa, interacción que refiere a la contextualización que el docente hace del currículo homogéneo a las particularidades de sus estudiantes; de tal forma que la utilización de organizadores previos transita de forma permanente la experiencia de enseñanza para responder a la condición de diversidad normal y esperable en todo proceso de enseñanza debido a las características de sus estudiantes (estilos y ritmos) y a la recuperación y uso de los recursos curriculares y culturales que conforman la experiencia de ellos, este análisis le lleva a la comprensión de que los aprendizajes de sus estudiantes se encuentran distribuidos en el salón de clases por lo que promueve el aprendizaje colaborativo en que docentes y estudiantes intercambian y refinan conocimientos, tomando protagonismo la figura de la actividad tutorial en que los estudiantes más avanzados colaboran con sus pares facilitando la tarea del docente y los aprendizajes de sus compañeros; finalmente, la práctica de adaptación de la enseñanza define la interacción con aquellos estudiantes que presentan una condición específica y demandan atención y recursos más exclusivos que sus compañeros.

Este proceso analítico entre la teoría y la práctica confluye en la reflexión pedagógica que gatilla la búsqueda y perfeccionamiento de la práctica docente eficaz, a partir de la cual construye y modifica sus esquemas estratégicos de acción (conformados por esquemas prácticos); es esperable que la búsqueda de la práctica eficaz redunde en el aprendizaje de los estudiantes lo que retroalimenta positivamente a los docentes promoviendo su autoeficacia, lo cual; a modo de círculo virtuoso impacta en el docente haciéndole asumir una conducta de responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y vuelve a gatillar la valoración sobre las expectativas de aprendizaje de sus estudiantes reiniciando el proceso de la práctica eficaz (el modelo se representa en la figura 36).

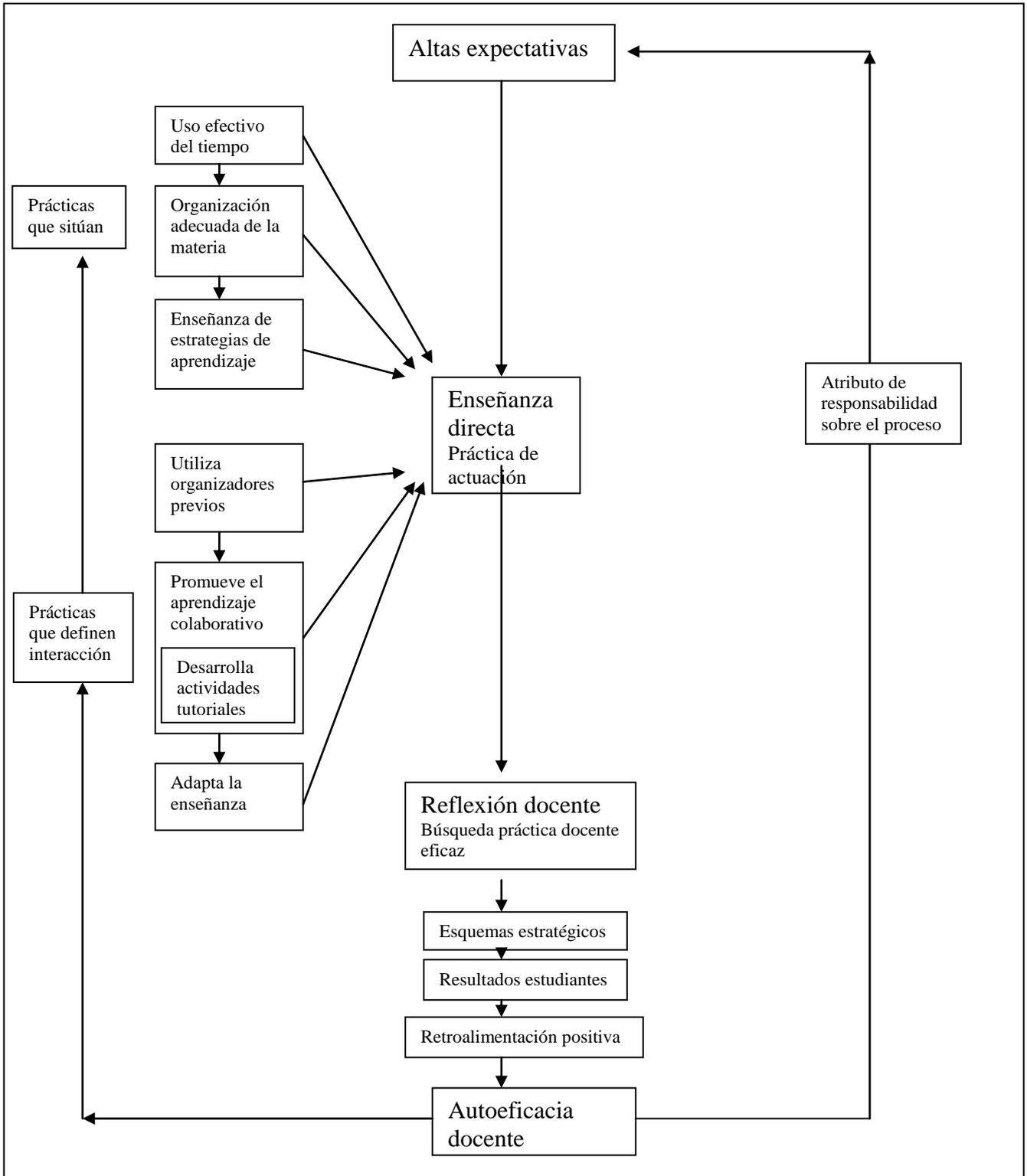


Figura 36: Práctica docente eficaz y autoeficacia

Este estudio buscó explorar la práctica docente eficaz para describir las máximas que la guían, explorando las características del razonamiento pedagógico que conduce a las acciones y la explican; así como la relación que ello tiene con la percepción de autoeficacia. Las máximas sobre las prácticas efectivas tienen gran consenso en la comunidad científica y se refieren a la utilización del tiempo de forma efectiva, organización de la materia, enseñanza de estrategias de aprendizaje, enseñanza directa, uso de organizadores previos, la promoción del aprendizaje colaborativo, el desarrollo de actividades tutoriales y la adaptación de la enseñanza; al respecto los docentes perciben una alta utilización de todas ellas, el razonamiento pedagógico que conduce a estas acciones se ajusta mayoritariamente al discurso teórico que caracteriza a cada una de ellas, los desajustes encontrados se explican por comprensiones erradas en alguno de sus aspectos lo que implica que el refinamiento sobre la comprensión de dichos fenómenos otorgaría mayor efectividad al proceso de enseñanza, los más identificables son los referidos a; la ausencia de comprensión analítica de los objetivos de aprendizaje, la superación del juicio sobre las estrategias y métodos como algo prescrito para reconocerles como la creación profesional en respuesta al espacio situado de la práctica que supera la técnica, la utilización de organizadores previos como una constante que hace transitar el currículum homogéneo al contexto singular del aula determinando su interacción específica. Como fortalezas de ajuste se encontraron las altas expectativas del docente como gatillante del fenómeno de la práctica docente efectiva, y la reflexión docente como herramienta de búsqueda de la práctica docente eficaz que se expresa en la práctica de la enseñanza directa influida por la función analítica sobre la comprensión de las metas y la interacción para facilitar la aproximación al currículum homogéneo desde la particularidad del fenómeno, en este caso escuelas en sectores de pobreza en Chile, en que el acto complejo de enseñar se vuelve aún más complejo al calor de la inequidad social.

A pesar de la complejidad que enfrentan estos docentes, su percepción de autoeficacia es alta, fundamentalmente en lo referido a su capacidad para dirigir grupos lo que facilita el trabajo con foco en el aprendizaje (OCDE, 2009). La autoeficacia influye en el desarrollo de las prácticas docentes efectivas, tanto en su función analítica para situar comprensivamente el proceso de enseñanza como en las de interacción, por lo que se puede inducir que es motor de la práctica reflexiva y activa la conducta de responsabilidad respecto del proceso de aprendizaje de sus estudiantes promoviendo

altas expectativas sobre los mismos, activando una y otra vez el proceso de mejoramiento de la práctica. Se confirma que el aprendizaje de los estudiantes retroalimenta positivamente impactando de forma positiva la autoeficacia de los mismos, un aspecto preocupante es la falta de otros actores en la confirmación de autoeficacia, lo que puede explicar que no se sienten fuertes para mantener los proyectos cuando sus compañeros se muestran escépticos.

Los docentes chilenos que trabajan en escuelas pobres hacen un esfuerzo consciente y en solitario sobre su práctica, se precisa encontrar la forma de acompañarles para que puedan hacer sinergia entre ellos y provocar un avance mayor sobre su práctica a partir de la suma de experiencias de cada uno y la apropiación comprensiva del conocimiento científico, igualmente se deberían generar oportunidades para transferir sus conocimientos a docentes que en su misma condición se encuentran más desmotivados o confusos.

Limitaciones del estudio y áreas de futuras investigaciones

Este estudio pretendió ser una aproximación al fenómeno de la práctica docente eficaz, por lo que:

- a) El estudio sobre 36 casos en el contexto específico de escuelas pobres en Chile no se puede extender a toda la comunidad país y menos responder a una extrapolación mayor.
- b) Algunas prácticas de aula efectiva que cuentan con consenso científico no fueron consideradas, buscando responder sólo al impacto del docente en aula; claramente es una distinción que no opera así en la realidad.
- c) El contexto político influye las prácticas docentes, como son la prescripción curricular y la prescripción de técnicas; que son particulares de cada país.

Respecto de las futuras áreas de investigaciones se puede proponer:

- a) Trabajar junto a estos docentes para refinar sus concepciones erradas y observar avances en su práctica educativa.

- b) Promover la reflexión docente entre pares a partir del modelo generado y estudiar el impacto sobre su práctica.
- c) Desarrollar este estudio con docentes efectivos que se desempeñan en otros contextos, escuelas de clase media y clase alta (caso de Chile).
- d) Profundizar en la configuración de cada una de las prácticas avanzando en el estudio sobre las mismas y ejemplos tomados de estos docentes para promover su desarrollo en estudiantes de formación inicial.
- e) Poner en la discusión la relevancia de la autoeficacia para la mejora de la práctica educativa eficaz.

V. Referencias

Alecoy, T. (2011). *Las culturas exitosas forjan prosperidad económica desde la concepción del individuo*. Chile: Ediciones mis autopublicaciones.

Bellei, C, Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (Edit.) (2008). *La agenda pendiente en educación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Benavente, A. y Panchaud, C. (2008). Good practices for transforming education. *Quarterly Review of Comparative Education*, 38 (2), 161-170.

Bourdieu, P. Passerón, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia, S. A.

Bourdieu, P. y Passerón, J. (2009). *Los Herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina S. A.

Brockett, R. y Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos: Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Brophy, J. (2000). *La enseñanza*. DF: SEP-OIE, México: Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Brophy, J. y Good, T. (1986). *Psicología Educacional: un enfoque realista*. México: Editorial Interamericana.

Bruner, J. (2006). *Actos de significado: Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Referencias

Buendía, L., Colás, M. P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*. Madrid: Ediciones RIALP.

Castañeda, S. (1998). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas: Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. México: Editorial UNAM.

Castro, A. (2007). *Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad*. Proyecto Anillos. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica denominada CONICYT SOC 15. Chile.

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores

Castejón, J. y Navas, L. (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: Implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria*. España: Editorial Club Universitario.

Cuadrado, I (2008). *Psicología de la instrucción: fundamentos para la reflexión y práctica docente*. Francia: Editions Publibook

Duncan-Andrade JMR. (2011). The principal facts: New directions for teacher education. En A. F. Ball y C. A. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 309-326). Lanham, NJ: Rowman y Littlefield.

Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2 (13), 1-13.

Escribano, A. (2008). *Aprendizaje lingüístico y matemático de educación secundaria*. España: Edición Universidad de Castilla La Mancha.

Referencias

- Espinoza O. (2007). Solving the equity-equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49 (4), 343-363.
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico- narrativa a la investigación sobre formación docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.*, 3 (14), 17-32.
- García Madruga, J. A. (1990). *Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo*. Madrid: Alianza.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial s. A.
- Gimeno J. y Pérez A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Good, T. y Brophy, J (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill.
- González, D., Castañeda, S. y Maytorena, M. (2006). *Estrategias: Referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación*. Editorial UniSon.
- González, V. (2008). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Editorial Pax México.
- Gómez, R. (2007). *La enseñanza de la educación física: en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B*. Buenos Aires: Editorial Stadium S.R.L.
- Gurney, P. (2007). *Cinco factores para una enseñanza efectiva*.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Motara.
- Hederich, C. Camargo, A. y Reyes, M. (2005). *Ritmos cognitivos en la escuela*. Colombia: Centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.

Referencias

Lefrancois, G. (2000). *El ciclo de la vida*. México: Editorial International Thomson.

Manuale, M. (2006). Estrategias para la comprensión: Experiencias en el nivel universitario. *FABICIB. Revista anual de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. Divulgaciones*, 10, 132.

Martínez, J. (2011). *Teoría y práctica en recursos humanos: habilidades directivas*. Germany: Editorial GRIN Verlag.

Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación: El aprendizaje de las áreas de conocimiento*. Madrid: Editorial Pearson Educación.

Ministerio de Educación (2006). *Programa Estudio Primer Año*. Santiago, Chile: Maval impresores.

Ministerio de Educación (2012) *Resultados Simce* desde <http://www.simce.cl>

Ministerio de Educación (2013), Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). *Resultados de Evaluación Docente*, desde <http://www.docentemas.cl>

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial GRAO.

Monereo, C., Badia, A., Baixeras, V., Boadas, E., Castelló, M., Guevara, I., Beltrán, E., Monte, M. y Sebastiane, E. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona: Editorial GRAO.

Moral Santaella, C. (Coord.) (2010): *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.

Referencias

Moreira M. (2008). Organizadores previos y aprendizaje significativo. *Revista chilena de educación científica*, 7, 23 – 30. Recuperado el 31 de Agosto de 2011, desde <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESesp.pdf> a las 10:00 hrs.).

National Research Council. (2000). *Cómo aprende la gente: Cerebro, Mente, Experiencia y Escuela. Capítulo I: El aprendizaje: de especulación a la ciencia*. Estados Unidos: National Academy Press. <http://www.nap.edu/books/0309070368/html/>

OCDE (2009). *Informe Talis: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*.

Pérez, M. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona Editorial Horsori.

Pérez, I. (2003). *Educación especial: técnicas de intervención*. España: McGraw Hill.

Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (Primera Ed.) España: Graó Ediciones.

Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.

Piñeros, L. (2004). *Dimensiones del mejoramiento escolar: la escuela alza vuelo*. Bogotá, Colombia: Editorial Convenio Andrés Bello.

Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Graó

Referencias

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Ediciones Narcea.

Riso, W. (2009). *Terapia Cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Riquelme, A. (1997). *Depresión en residencias geriátricas: un estudio empírico*. Murcia: Editorial Servicios de publicaciones, Universidad.

Román, M. (2008). *Capítulo 10 Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz (ILEE). Eficacia escolar y factores asociados, en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores SA.

Rubenstein G. (2007). Building a better teacher: Confronting the crisis in teacher training. *Edutopia* 3 (8). Retrieved July 22, 2008 from <http://edutopia.org/magazine/nov07>.

Sadurní, M. (2003). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: Editorial UOC.

Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas, consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Sammons P. y Bakkum L. (2011). *Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: Una revisión de la literatura*. Revista electrónica. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 3, 15. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev153ART2.pdf>

Sanzana, G. (2013). La práctica de aula, un espacio de reflexión sobre la relación pedagógica. En O. Nail (coord.), *Análisis de Incidentes críticos de aula* (pp. 121-137). Concepción: RIL Editores.

Satulovsky S., y Theuler S., (2009). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación*. Barcelona: Editorial Ariel

Referencias

Schön, D. (2008). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Schunk, D. (1998). *Teorías del aprendizaje*. México: Editorial Pearson Educación.

OCDE (2009). *Informe Talis: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*.

Shulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. *Revista electrónica. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>

Slavin, R. (2006). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*.

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Taberero, C., Briones, E., y Arenas, A. (2007). Autoeficacia en la prevención del SQT: propuesta de un programa de entrenamiento. *PR Gil-Monte y B. Moreno-Jiménez (Coords.). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Grupos profesionales de riesgo (pp.80-98)*. Madrid: Pirámide,

Taberero, C. Arenas, A. y Briones, E. (2005). Impacto del Feedback negativo sobre los procesos de autorregulación del grupo. La ruptura del contrato grupal relacional. *Revista de Psicología Social*, 20 (1), 93-108.

Timperley, H. (2010). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Serie Prácticas Educativas-18. Academia Internacional de Educación. Bruselas.

Referencias

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Revista electrónica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev132COL2res.pdf>

Vigotski, L. (2005). *Psicología Pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique Grupo Edito S. A.

Villanueva, M. (2008). *El mediterráneo y la cultura del diálogo: Lugares de encuentro y de memoria de los Europeos*. Bruselas: Editorial Peter Lang.

Walberg, H. y Paik, S. (2005). *Prácticas Eficaces: Serie de Prácticas Educativas – 3*. Ciudad de México: pp. 7 – 35.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

ANEXOS

Anexo 1

CUESTIONARIO AUTOEFICACIA DOCENTE

Estimado colega: Junto con saludarle, deseo invitarle a responder el presente cuestionario. Sus respuestas, confidenciales y anónimas, tienen por objeto recoger su importante opinión en tres ámbitos de la autoeficacia. Test Evers, Brouwers and Tomic (2002).

	Autoeficacia para docentes.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Autoeficacia para dirigir grupos.	1. Si un alumno se muestra poco motivado, me siento capaz de encontrar una razón del porqué.					
	2. Siempre evaluó bien qué está ocurriendo cuando un grupo trabaja de manera problemática.					
	3. Me siento capaz de generar cooperación dentro de un grupo cuando percibo que un alumno tiene dificultades.					
	4. Cuando un grupo es problemático-distractor, me siento capaz de hacerles volver a su trabajo rápidamente.					
	5. Rápidamente puedo mandar a un alumno que vuelva al trabajo cuando percibo que está rompiendo la cooperación con los demás.					
	6. Me siento capaz de destacar a los alumnos responsables de los buenos resultados académicos.					
Autoeficacia para implicar a los alumnos en nuevas tareas.	1. Si un alumno experimenta dificultades para resolver una tarea, puedo conseguir que piense para que encuentre soluciones por sí mismo.					
	2. Me siento capaz de aportar las claves necesarias para que los alumnos busquen información complementaria para resolver una tarea por si mismos.					
	3. Si un alumno experimenta dificultades en resolver una tarea, yo soy capaz de ayudarle de la forma adecuada.					
	4. Puedo encontrar y evaluar cuando una tarea tiene un nivel de dificultad óptimo.					
Autoeficacia para utilizar adecuadamente las nuevas prácticas	1. En general, puedo enfrentarme bastante bien al estrés que supone la implementación de las innovaciones educativas.					
	2. Puedo afrontar bien el estrés que suponen los cambios educativos.					
	3. Incluso cuando mis compañeros más escépticos sobre los cambios lo comentan, me siento capaz de mantenerme fuerte para mantener los proyectos de innovación.					

Anexo 2

Estimado y Estimada Docente:

Muchos estudios ponen de relieve como el factor más influyente en los resultados de aprendizaje, la calidad del docente. Usted y sus estudiantes han obtenido resultados notables de aprendizaje en la medición SIMCE del 2010, por ello es del mayor interés conocer aspectos relevantes de su práctica educativa.

Esta solicitud se hace en el contexto de tesis doctoral de la Universidad de Córdoba, España y del Proyecto “Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad”: CONICYT SOC-15.

Le solicito manifieste su acuerdo de colaborar firmando en la línea de puntos.

.....
Firma docente participante.

CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES EFECTIVAS

Estimado y estimada docente, agradezco su disposición a participar del presente estudio.

A continuación usted encontrará sentencias que expresan parte del quehacer de su práctica en la sala de clases, le solicito que las analice y luego exprese su grado de acuerdo. Además le solicito que justifique su grado de acuerdo teniendo en consideración:

Por qué lo hace.....

Cómo lo hace.....

Grados de aprobación:

“Totalmente de acuerdo”

“De acuerdo”

“Ni de acuerdo, ni en desacuerdo”

“En desacuerdo”

“Totalmente en desacuerdo”

A continuación le solicito que indique los siguientes datos relevantes.

a) Del docente

Sexo: F____ M____

Cantidad de años ejerciendo la docencia: _____

Años de desempeño en esta escuela: _____

Institución que otorgó el título profesional: _____

He participado en la evaluación docente: _____

El resultado de mi evaluación docente fue (respuesta opcional)_____

b) Respecto del curso que rindió SIMCE el año 2010

Desde qué nivel comenzó a ser docente del curso: 1°____ 2°____ 3°____ 4°____

Marque las asignaturas que implementa:

Lenguaje y Comunicación: _____

Educación Matemática: _____

Anexos

Comprensión del Medio Social y Natural: _____

1. Logro utilizar el tiempo de forma efectiva ya que mis estudiantes se centran en alcanzar los objetivos educativos.	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
--	--------------------------	---------------	---------------------------------	------------	-----------------------

Me he ubicado en el nivel de ya que lo que pienso y hago al respecto.....

2. Organizo la materia adecuadamente para que mis estudiantes alcancen el dominio de los contenidos.	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
---	--------------------------	---------------	---------------------------------	------------	-----------------------

Me he ubicado en el nivel de ya que lo que pienso y hago al respecto.....

3. Tengo habilidades para aplicar la enseñanza directa.	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
--	--------------------------	---------------	---------------------------------	------------	-----------------------

Me he ubicado en el nivel de ya que lo que pienso y hago al respecto.....

4. Utilizo organizadores previos para mostrar a los estudiantes las relaciones entre lo aprendido y lo nuevo por aprender.	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
---	--------------------------	---------------	---------------------------------	------------	-----------------------

Me he ubicado en el nivel de ya que lo que pienso y hago al respecto.....

5. Enseño estrategias de aprendizaje para que mis alumnos sepan cómo conseguir los objetivos educativos y analicen sus progresos.	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
--	--------------------------	---------------	---------------------------------	------------	-----------------------

Me he ubicado en el nivel de ya que lo que pienso y hago al respecto.....

6. Promuevo el aprendizaje colaborativo.	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
---	--------------------------	---------------	---------------------------------	------------	-----------------------

Me he ubicado en el nivel de ya que lo que pienso y hago al respecto.....

7. Adapto la enseñanza de contenidos a las necesidades individuales o grupales de mis estudiantes.	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
---	--------------------------	---------------	---------------------------------	------------	-----------------------

Me he ubicado en el nivel de ya que lo que pienso y hago al respecto.....

8. Desarrollo actividades tutoriales dirigida a estudiantes con habilidades y necesidades de aprendizaje similares.	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
--	--------------------------	---------------	---------------------------------	------------	-----------------------

Me he ubicado en el nivel de ya que lo que pienso y hago al respecto.....

