



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
MAGISTER EN PEDAGOGÍA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Desarrollo de habilidades didácticas en la carrera de
Pedagogía en Educación General Básica en una
universidad tradicional estatal.**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Pedagogía para la Educación
Superior.**

Alumna: Erna Venegas Henríquez

Profesor Guía: Francisco Cisterna Cabrera

Chillán, marzo de 2015

Dedicatoria.

Dedico este logro a mi familia, quienes fueron un gran apoyo emocional, durante el tiempo en que escribí esta tesis, en especial a mis hijas Alexandra y Francheska, que son mi fuente de energía para seguir adelante y enfrentar las dificultades. A mi madre, quien me apoya todo el tiempo, y a mi esposo, que cuidó a nuestras hijas para permitirme estudiar.

Agradezco, a mis colegas y maestros: profesor Fernando Díaz de Arcaya Duarte, profesora Marina Yáñez Merino y Padre Manuel Mosquera Sánchez, quienes dedicaron parte de su tiempo en apoyarme, aconsejarme y que depositaron su confianza en mí.

En especial, dedico esta tesis a DIOS, que siempre está conmigo, que me ha permitido ser una profesional, y tener el agrado de educar y enseñar a mis queridos alumnos.

Erna Venegas Henríquez

INDICE

Introducción	8
CAPITULO PRIMERO: PLANTEAMIENTO PROBLEMÁTICO	9
I.1 Ámbito temático	10
I.2 El problema de investigación:	11
I.2.1 Antecedentes del problema	11
I.2.2 Planteamiento del problema.....	12
I.3 Justificación del problema como objeto de estudio.	13
I.4 Pregunta de investigación.....	17
I.5. Premisas, supuestos, hipótesis.....	17
I.5.1 Paradigma interpretativo: premisa y supuestos.....	17
I.5.2 Paradigma neo-positivista: hipótesis	18
I.6 Objetivos.....	18
I.6.1 Objetivo general:.....	18
I.6.2 Objetivos específicos: paradigma interpretativo	18
I.6.3 Objetivos específicos: paradigma neo-positivista	19
I.7 Categorías y subcategorías	19
I.7.1 Paradigma interpretativo: categorías.....	19
I.7.2 Subcategorías.....	20
I.8 Variables y dimensiones	22
I.8.1 Paradigma neo-positivista: variables.....	22
I.8.2 Dimensiones.....	23
CAPÍTULO SEGUNDO: MARCO TEÓRICO	25
II. 1 Introducción	26
II. 2 Caracterización del campo de estudio de la didáctica	28
II. 3 La transposición didáctica.....	29
II.3.1 ¿Qué es la transposición didáctica?:.....	29
II.3.2 Niveles de transposición didáctica	32
II.4 Relación docente – conocimiento	34
II.5 Competencia docente: lograr traspasar el conocimiento	35
II.5.1 Marco para la Buena Enseñanza	35
II.6 Preparación de la enseñanza.....	38

II. 7 Desarrollo de la enseñanza	39
II.7.1 Estrategias metodológicas de enseñanza.....	39
II.7.2 Recursos didácticos	40
II.7.3 Gestión del tiempo y el espacio: estructura organizativa de la clase.	40
II.7.4 Evaluación de los aprendizajes.....	41
II.8 Formación inicial docente	42
II.9 Enseñanza y calidad docente	45
II.10 Tipos de contenidos docentes.....	46
II.11 Formación de capacidades	48
II.12 Formadores de profesores.....	51
II.13 Conclusión	53
CAPÍTULO TERCERO: DISEÑO METODOLÓGICO.....	56
III.1 Definición paradigmática.....	57
III.2 Explicitación de la unidad de estudio.	58
III.3 Explicitación de los sujetos de estudio.	58
III.3.1 Ámbito cuantitativo:.....	58
III.3.2 Ámbito cualitativo:.....	58
III.4 Instrumentos recopiladores de la información	59
III.4.1 Instrumentos de metodología cualitativa	59
III.4.2 Instrumentos de metodología cuantitativa.....	60
III.4.3 Tabla de especificaciones de instrumentos cualitativos:	62
III.4.4 Tabla de especificaciones de instrumentos cuantitativos:	64
III.5 Procedimiento para el análisis de la información.....	66
III.6 Tabla de síntesis de la investigación.....	67
III.6.1 Tabla de síntesis metodología cualitativo.....	67
III.6.2 Tabla de síntesis: metodología cuantitativa.....	68
III.7 Cronograma de trabajo	69
CAPÍTULO CUARTO: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA	
INVESTIGACIÓN	70
IV. 1 Introducción.....	71
IV.2 Presentación de resultados.	72
IV.2.1 Resultados obtenidos en las entrevistas a docentes.	72
IV.2.1.1 Síntesis interpretativa por docente para cada categoría.....	72
IV.2.1.2 Síntesis interpretativa para el estamento docente para cada categoría.....	74

IV.2.2 Resultados obtenidos en las entrevistas a estudiantes.....	75
IV.2.2.1 Síntesis interpretativa por estudiante para cada categoría	75
IV.2.2.2 Síntesis interpretativa para el estamento estudiante para cada categoría	78
IV.2.3 Resultados obtenidos en los focus group a estudiantes.	79
IV.2.3.1 Inferencias interpretativas, para focus group estudiantes, para cada categoría, por curso.	79
IV.2.4 Resultados obtenidos en la encuesta de opinión	81
IV.2.4.1 Variable por curso	81
IV.2.4.2 Interpretación de la información de la encuesta de opinión para cada dimensión por curso a nivel general	83
IV.2.4.3 Interpretación de la información de la encuesta de opinión, para cada dimensión, por curso.	84
IV.2.5 Resultados obtenidos en el test de conocimiento	96
IV.2.5.1 Resultados del test de conocimientos pedagógicos por curso	96
IV.2.5.2 Nivel de logro test de conocimientos pedagógicos, por variable y curso	98
IV.2.5.3 Nivel de logro test de conocimientos pedagógicos, por dimensiones	100
IV.2.5.4 Nivel de logro test de conocimientos pedagógicos, por curso y dimensiones.....	102
IV.3 Triangulación de la información	105
CAPÍTULO QUINTO: INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	
.....	107
V.1 Respuesta a la pregunta de investigación	108
V.1.1 Respuesta a la pregunta de investigación, de acuerdo a lo reportado por los docentes.	108
V.1.2 Respuesta a la pregunta de investigación de acuerdo a lo reportado por los estudiantes en entrevistas.	109
V.1.3 Respuesta a la pregunta de investigación de acuerdo a lo reportado por los estudiantes en focus group	109
V.1.4 Respuesta a la pregunta de investigación de acuerdo a lo reportado por los estudiantes en encuesta de opinión.....	110
V.1.5 Respuesta a la pregunta de investigación, de acuerdo a lo reportado por los estudiantes, en test de conocimiento.	110
V.1.6 Respuesta a la pregunta de investigación, usando toda la información recopilada.	111
V.2. Exposición de los aportes de la investigación.....	112
V.3. Desafíos que surgen desde la investigación al campo de la docencia.....	115

CAPÍTULO SEXTO: PROPUESTA PEDAGÓGICA	118
VI.1. Introducción.....	119
VI.2. Objetivos de la propuesta y fundamentación teórica.....	121
VI.2.1. Objetivo general	121
VI.2.2. Objetivos específicos del capítulo sexto	121
VI.2.3 Objetivos específicos de la asignatura propuesta “aprender a enseñar”	122
VI.3 Fundamento o justificación de la propuesta.....	122
VI.3.1 Consideraciones generales	124
VI.3.2 Diseño de enseñanza	125
VI.3.2.1 El currículum: integral y contextualizado	125
VI.3.2.2 Enfoque curricular; por competencias	126
VI.3.3 Los docentes	127
VI.3.3.1 Función y rol docente.....	127
VI.3.3.2 Visión docente	130
VI.3.4 Concepción de aprendizaje	133
VI.3.5 Comprender el proceso educativo	136
VI.3.6 Paradigma educativo	137
VI.3.7 El contenido.....	138
VI.3.7.1 La naturaleza de los contenidos. Clasificación	139
VI.3.7.2 Perspectiva de organización de los contenidos.....	143
VI.3.8 Métodos de enseñanza-aprendizaje	144
VI.3.8.1 Métodos para el desarrollo del pensamiento	146
VI.3.8.2 Método del aprendizaje global y productivo.....	147
VI.3.9 Técnicas de enseñanza aprendizaje.....	147
VI.3.10 El aprendizaje.....	150
VI.3.10.1 Conceptualización de aprendizaje.....	150
VI.3.10.2 Aprendizaje significativo	152
VI.3.10.3 Las actividades del aprendizaje	153
VI.3.11 Considerar al grupo	155
VI.3.12 Concepto de planificación.....	157
VI.3.13 Procedimientos de evaluación.	158
VI.3.13.1 Conceptualización de la evaluación.	158
VI.3.13.2 Tipos de evaluación por competencias.	159
VI.4. Planificación curricular.....	160

VI.4.1 Programa de asignatura	161
VI.5 Plan de validación de la propuesta pedagógica	171
VI.5.1 Cronograma del plan de validación de la propuesta	172
VI.6 Aportes de la propuesta.....	173
BIBLIOGRAFÍA	180
ANEXOS	184
anexo 1: Instrumentos recopiladores de información	185
1.1 Entrevista a estudiantes	185
anexo 1.2 Entrevista a docentes.....	188
anexo 1.3 Pauta focus group mixto.....	192
anexo 1.4 Encuesta de opinión.....	194
anexo 1.5 Test de conocimientos pedagógicos.....	198
anexo 2: Respuestas de instrumentos recopiladores de información.....	204
anexo 2.1 tabla 1: Respuestas de los entrevistados a cada pregunta. Estamento docente	204
anexo 2.2 tabla n° 2: Inferencias interpretativas por subcategoría: estamento docente	218
anexo 2.3: tabla n°3: Inferencias interpretativas, para cada categoría por cada sujeto. Estamento docente.....	224
anexo 2.4 tabla 4: Síntesis interpretativa para el estamento docente para cada categoría .	226
anexo 2.5 tabla 1: Respuestas de los entrevistados a cada pregunta. Estamento estudiantes	228
anexo 2.6 tabla n° 2: Inferencias interpretativas por subcategoría. Estamento estudiantes .	252
anexo 2.7 tabla 3: Inferencias interpretativas, para cada categoría por cada estudiante.....	262
anexo 2.8 tabla n° 4: Síntesis interpretativa para el estamento estudiantil para cada categoría	266
anexo 2.9 tabla 1: Análisis de la información recopilada a través de focus-group.....	268
anexo 2.10 tabla 2: Inferencias interpretativas para cada subcategoría por cada pregunta. Focus group tercer año.....	281
anexo 2.11 tabla 3: Inferencias interpretativas para cada categoría. Focus group tercer año de la carrera de pedagogía en educación general básica.	286
anexo 2.12 tabla 1: Inferencias interpretativas para cada subcategoría por cada pregunta. Focus group cuarto año.....	287
anexo 2.13 tabla 2: Inferencias interpretativas para cada subcategoría por cada pregunta. Focus group cuarto año.....	300

anexo 2.14 tabla 3: Inferencias interpretativas para cada categoría. Focus group cuarto año.	304
anexo 3.1 Evaluación diagnóstica a través de test de conocimientos pedagógicos.	306
anexo 3.2 Cuestionario de estilos de aprendizaje	312
anexo 3.3 Estrategias de enseñanza constructivista.....	318
anexo 3.4 “Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar”,	331
anexo 3.5 Monografías	349
anexo 3.6 “Estrategias para activar y usar los conocimientos previos, y para generar expectativas apropiadas en los alumnos”.	353
anexo 3.7 Las actitudes: conceptualización y su inclusión en los nuevos currículos	357
anexo 3.8 Los paradigmas educativos.....	366
anexo n° 3.9 Esquema creado en la presente tesis sobre los elementos que influyen en la transposición didáctica.....	370
anexo n° 3.10 Nuevo rol del docente, nuevos desafíos de la docencia”	371
anexo 3.11 Teorías y saberes en educación.	381
anexo 3.12 La transposición didáctica: historia de un concepto.....	383
anexo 3.13 Los nuevos profesores en Chile: ¿quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son?.....	410

TABLA DE ESQUEMAS:

ESQUEMA 1: El papel de la Transposición Didáctica	30
ESQUEMA 2: Niveles de la Transposición.....	31
ESQUEMA 3 Esquema básico de la comunicación	134
ESQUEMA 4 Esquema básico del proceso Educativo – Comunicativo	134
ESQUEMA 5 Tipos de Contenidos	142
ESQUEMA 6: Elementos que influyen en la Transposición Didáctica	156

Introducción

En la presente investigación, que lleva por título, **“Desarrollo de habilidades didácticas en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica en una Universidad tradicional estatal”**, el que tiene como objetivo evidenciar si los egresados de Pedagogía de Enseñanza General Básica, cuando ingresan al campo laboral, cuentan con las habilidades necesarias para realizar la Transposición Didáctica y hacer efectiva la transmisión del saber sabio, o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas en sus primeros años de educación.

La experiencia de estudiantes egresados de esta institución de Educación Superior, avalan la carencia de preparación inicial y habilidades en lo que se refiere al tema planteado por Yves Chevallard, denominado Transposición Didáctica. Por tal razón, se ha decidido investigar sobre esta temática, pues se considera primordial, que los docentes que enseñan en los primeros cursos del sistema escolar y en todos los niveles del sistema educativo, estén preparados para realizar la Transposición Didáctica, pues en su efectividad radica la base del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, lamentablemente, muchos docentes que actualmente están ejerciendo, no están preparados para transformar el conocimiento universal en un conocimiento aprehensible a los primeros niveles, y por consiguiente, se está exponiendo a los niños al fracaso, miedo, ansiedad y frustración que atentarán contra la adquisición de aprendizajes; no sólo de la lectoescritura y las habilidades matemáticas, sino también en el resto de las áreas de conocimiento.

Se pretende evidenciar si los docentes, son capaces de desarrollar la Transposición Didáctica en su proceso de formación inicial, en instituciones de educación superior, reconocidas por el Estado, a través de las acciones para preparar y desarrollar la enseñanza, de forma adecuada, y lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo.

CAPITULO PRIMERO: PLANTEAMIENTO PROBLEMÁTICO.

CAPITULO PRIMERO: PLANTEAMIENTO PROBLEMÁTICO.

I.1 ámbito temático

El ámbito temático, en el que está contextualizado la presente investigación, se encuentra en el área de la Didáctica, dentro del campo de las Ciencias de la Educación y se centra en todo lo que involucra la praxis didáctica, es decir, desde la preparación de la enseñanza, hasta el desarrollo de la enseñanza, en donde se coloca el foco principal de la Transposición Didáctica, entendida como el cambio que experimenta el objeto de saber, al ser reconstruido en el aula, de manera intersubjetiva entre el profesor que domina los conocimientos de su disciplina y sus alumnos, quienes ya cuentan con un saber experiencial. El objeto de conocimiento resultante, es decir el objeto de enseñanza, ya no es exactamente el mismo del cual se origina, pero mantiene las cualidades que lo distinguen como tal y que permiten validarlo intersubjetivamente por aquellos sujetos del ámbito educativo que lo reconstruyeron.

La didáctica, en la educación actual, es de vital importancia, ya que no sólo basta con enseñar, sino que lo principal es que los alumnos logren aprender. El docente debe ser un guía, que los ayude a asimilar los contenidos, que se imparten en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de estrategias que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. El pedagogo, juega un papel muy importante en la interacción educativa, ya que es la persona indicada para desempeñar una buena didáctica; si el docente sabe cómo ponerlo en práctica, logrará una buena interacción o comunicación, que es lo que permite obtener aprendizajes.

En pocas palabras, la didáctica siempre será una herramienta muy útil y, sobre todo principal, porque brinda las herramientas de cómo enseñar lo que se debe aprender.

I.2 El problema de investigación:

I.2.1 Antecedentes del problema

Con la misión de indagar sobre un tema, para hacer una investigación, que tendrá como resultado un proyecto de grado, que fuera propicio, surgió la idea de inquirir sobre el desarrollo de habilidades, tendientes a realizar la Transposición Didáctica en los alumnos y alumnas de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, en una universidad del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

Partiendo de la premisa que uno de los objetivos de las universidades es enseñar, lo que se desconoce es cómo se transmiten estos saberes y si se prepara a los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica para transmitirlos. Es por eso, que el estudio a realizar se considera pertinente, debido a que los conocimientos deben pasar por un proceso para ser enseñados a los estudiantes, en todos los niveles educativos, tornándose primordial conocer cómo se enseña a los docentes a transformar el conocimiento universal en un conocimiento escolar.

Desde esta perspectiva, se investigó el cómo se educa a los pedagogos en formación, en relación a su capacidad para seleccionar y transformar el conocimiento o los saberes universales, para ser transmitidos hacia los estudiantes para que logren aprendizajes efectivos.

Un aspecto que se tuvo en cuenta, a la hora de elaborar una investigación de este tipo, es que las indagaciones que tratan sobre este tema son muy escasas y las que existen, en su mayoría, son de contextos extranjeros (Estados Unidos y algunos países europeos); por tal motivo que la investigación se torna interesante al entregar información actual y real, con respecto a la formación inicial de docentes egresados de una de las universidades reconocidas oficialmente por el Estado Chileno.

Se pretende llevar a cabo esta investigación en dos grupos diferentes, del estamento estudiantes, dentro de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica:

- El primer grupo, se refiere a los alumnos de Tercer año.
- El segundo grupo, se refiere a los alumnos de Cuarto año.

También se considerará la información entregada por el estamento docente, en el cual se entrevistará a profesores que realizan las clases de didáctica en la carrera ya mencionada.

I.2.2 Planteamiento del problema

A partir de la experiencia directa, como docente egresada de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad reconocida por el CRUCH, se percibe que en general, los profesores básicos tienen escasas habilidades para desarrollar la Transposición Didáctica, es decir, no logran transformar los conocimientos disciplinarios en conocimiento escolar, factor clave para conseguir que los alumnos aprendan. Por tal motivo la investigación, tiene como propósito indagar y clarificar el siguiente problema: Los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, no desarrollan la habilidad de consumir la Transposición Didáctica, durante su formación inicial, para lograr transmitir el saber sabio, o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad.

La importancia del estudio, de este problema, radica en la posibilidad de investigar la existencia de estrategias y actividades planificadas por los docentes universitarios, destinadas a desarrollar la habilidad de Transposición Didáctica en los alumnos y alumnas de Pedagogía en Educación General Básica, o si bien se considera una habilidad que se desarrolla con la experiencia, o simplemente, como una capacidad innata, que los pedagogos desarrollan sin necesidad de trabajar para ello.

Por lo tanto, esta investigación permitirá indagar sobre las características de las praxis pedagógicas universitarias, si es que existe, en el ámbito curricular, didáctico, de evaluación y gestión de aula, realizada con la intención de desarrollar la habilidad de Transposición Didáctica en los futuros docentes de Pedagogía en Educación General Básica.

I.3 Justificación del problema como objeto de estudio.

Aun cuando en la malla curricular, ni en los programas de asignatura de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, no está explícita la Transposición Didáctica, como contenido, ni como habilidad a desarrollar- los profesores universitarios, de las diversas didácticas, disponen de la posibilidad de generar, implementar y desarrollar estrategias que tiendan a afianzar en los alumnos y alumnas de pregrado, la habilidad de tomar el saber sabio y transformarlo en un saber enseñable, cuestión básica y necesaria para llevar a cabo, con éxito, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, es necesario investigar el problema previamente planteado, pues a partir de los resultados de la indagación, será posible determinar la real necesidad de incorporar estrategias didácticas para desarrollar la habilidad de Transposición Didáctica, en la Carrera de Pedagogía de Enseñanza General Básica, que ofrecen las universidades miembros del CRUCH.

Tener la habilidad de realizar Transposición Didáctica es fundamental, ya que los contenidos, que han sido seleccionados por el Ministerio de Educación de cada país, para ser aprendidos por la sociedad, a través del sistema educativo, provienen de las prácticas de los científicos, quienes en su ejercicio, no tienen interés de ser comprendidos por todas las personas. Ellos plasman, sus representaciones mentales, a una comunidad científica, por medio de modelos teóricos, los cuales deben ser conocidos por las nuevas generaciones, quienes deben tener acceso al conocimiento científico, a través de la educación. Sin embargo, este trabajo resultaría incomprensible, si se llevara directamente a la escuela, por lo que se requiere de la intervención del profesor, quien hace su propia interpretación y lo enseña. Es decir, que hace la transformación del saber sabio al saber enseñable, denominado por Yves Chevallard como Transposición Didáctica. (Chevallard, 1991)

Por lo señalado anteriormente, es imprescindible que los docentes, que enseñan en los primeros cursos del sistema escolar, tengan desarrollada esta habilidad, pues el aprendizaje de la lectura, la escritura y las habilidades matemáticas básicas, son los aprendizajes más importantes y, a la vez, los más difíciles a los que se someten los escolares, por lo que necesita de un buen guía, para llevar a cabo dicho aprendizaje. Si los docentes no se encuentran bien preparados, para transformar el conocimiento universal en un conocimiento aprehensible, a los primeros niveles, el escolar estará expuesto al fracaso, miedo, ansiedad y frustración que atentarán contra el éxito de su aprendizaje; no sólo de la lectoescritura y las habilidades matemáticas, sino también en el resto de las áreas de conocimientos.

Debido a que el saber sabio o científico representa rigurosidad, a la hora de ser transmitido por el docente y, desde este sentido, es cuando se determina si esa transposición realizada, también conlleva a una problematización de saberes; dicha problematización surge de la interacción profesor-estudiante, donde el docente es quien da inicio, para lograr así una devolución cargada de significación por parte del estudiante. (Patiño, Hincapié, & Rincón, 2012).

Se espera que los docentes, en el actual marco de las transformaciones globales, que la sociedad ha experimentado durante este fin de siglo, en donde la educación ha sufrido uno de los cambios fundamentales, no sólo en Chile, sino en el mundo, tengan las capacidades y habilidades necesarias para transmitir el saber y lograr aprendizajes efectivos. Estas habilidades no surgen en forma instantánea en los profesores, sino que deben ser desarrolladas, a través de su formación profesional, misión que está en manos de las universidades, quienes deben velar por entregar a la sociedad, egresados que cumplan con los estándares mínimos de esta profesión, que es la base de la sociedad.

De acuerdo a los análisis realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en América Latina, el acceso a la educación es posible para un universo, cada vez mayor de niños y niñas, quienes permanecen, cada vez más tiempo, en el sistema escolar. Sin embargo, la expectativa, acerca de la calidad de los aprendizajes logrados por los educandos, no ha sido satisfecha. Esto ha motivado una profunda reflexión acerca de cómo alcanzar estándares de calidad y de cuáles son las mejores estrategias para incrementar los aprendizajes de los estudiantes. (Blanco, y otros, 2008)

Las conclusiones del informe de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD, 2004) señalan, como una debilidad de nuestro sistema educativo, el débil nexo que existe “entre las reformas y la formación inicial de profesores”, lo que trae como consecuencia lógica, prácticas docentes inadecuadas para los altos estándares que exige dicha reforma. Otros datos importantes, provienen de los resultados de nuestra evaluación docente, que ubica al 60% de los profesores evaluados, en las categorías de insatisfactorio y básico. Por otra parte, en las pruebas para la asignación de excelencia pedagógica, sólo un tercio de los docentes, que la rinden supera las pruebas de contenidos de su asignatura. (FundaciónChile, 2006)

Si bien estos resultados son evidentes, no está en juego la vocación, el entusiasmo y el sentido de entrega a la profesión docente, sino la debilidad en competencias que bien identificadas, son perfectamente superables a través de la formación inicial adecuada, capacitación y desarrollo autónomo.

Por lo anterior, se puede considerar, que una investigación de este tipo puede aumentar las posibilidades de conocer más sobre la enseñanza y su calidad en el ámbito universitario, además de conocer sobre la formación de los docentes que egresan de una institución reconocida por el Estado Chileno y, de esta, forma contribuir al entendimiento de este tema, pues existe la necesidad de estudiar si en las aulas de clase, realmente se evidencia la transposición de saberes, lo cual, se hace cada vez más imperativo.

Considerando que la transformación del saber sabio en un saber enseñable es base de este estudio, Chevallard dice:

“El profesor tiene que enseñar una parte del “saber sabio o erudito”, del cual los profesionales e investigadores puros son sus poseedores y fabricantes. La sociedad demanda enseñar una parte de este saber, lo que supone que ella debe tener utilidad social. Para responder a esta demanda, es necesario transformar el conocimiento para que se vuelva enseñable a un nivel dado. Este punto es clave en cuanto a que el profesor debe cuestionarse acerca de su relación con el saber a enseñar, así como con el saber erudito” (Chevallard, 1991)

Lo que se pretende con la investigación, es comprender lo que sucede en una aula de clase, donde está inmersa la relación entre saber sabio o científico y saber enseñado *“tanto el saber sabio como el saber enseñado están comprometidos en diferentes prácticas que se configuran por su encuentro o relación”* (Alzate, Gómez, & Arbelaez, 2011). En esas prácticas, el docente debe hacer un proceso de adaptación del saber científico, entendiéndolo como las teorías que se encuentran en los libros y que no están, necesariamente, elaboradas para ser enseñadas en un aula de clase *“pues para poder ser enseñados, los saberes, deben hacerse enseñables”* (Alzate, Gómez, & Arbelaez, 2011). Es, en este proceso, cuando el docente y los estudiantes se sumergen en los saberes enseñados, ellos, se definen como el saber transmitido por el profesor y asumido por los estudiantes en el ejercicio pedagógico.

Además, de la dificultad que enfrentan los profesores, tomar el saber sabio y transformarlo en un saber enseñable, se reconoce la complejidad propia de los procesos de enseñanza - aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tornándose imperiosa la

necesidad docente de desarrollar conocimiento y competencias, tanto en materias a ser aprendidas, como en estrategias para enseñarlas, lo cual contribuiría significativamente al éxito del proceso educativo.

La función docente, se torna cada vez más compleja, es por eso que la presente investigación pretende evidenciar si los futuros docentes, actualmente en formación, tienen las habilidades necesarias para entregar una educación de calidad que involucre y permita a todos los alumnos obtener aprendizajes significativos y fundamentales en el primer ciclo básico.

En conclusión, los docentes, actualmente, deben tener las competencias para dar respuesta a la formación de nuevos ciudadanos en una sociedad, conocida como la “Sociedad del Conocimiento”; la cual está en permanente cambio: por lo tanto, uno de los retos que se deben enfrentar, es el de preparar a las nuevas generaciones de profesores, para que sean capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender y de adaptar el conocimiento a distintos niveles utilizando la Transposición Didáctica.

I.4 Pregunta de investigación

Los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, ¿Desarrollan la habilidad de consumir la Transposición Didáctica, durante su formación inicial, para lograr transmitir el saber sabio, o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad?

I.5. Premisas, supuestos, hipótesis

I.5.1 Paradigma Interpretativo: premisa y supuestos

PREMISA

- Del “saber sabio” al “saber enseñado” existe una distancia, que refleja la diferencia entre el producto resultante del quehacer de los científicos y los conocimientos que llegan al aula. (Cuéllar, Gallego, & Pérez, 2008)

SUPUESTOS:

- Uno de los objetivos de las universidades, es enseñar. La Universidad, como institución educativa, tiene un proceso curricular que implica todos los elementos que influyen en el hecho educativo y la organización de los pasos a seguir para alcanzar sus objetivos. Es por eso, que se piensa, que todos los egresados de la Universidad, tienen los conocimientos, habilidades y capacidades que se requieren en el campo, en el que se van a desarrollar y una de las habilidades, que deben poseer los docentes, de enseñanza general básica y todos los pedagogos, en general, es de poder tomar el saber sabio y transformarlo o adecuarlo, para ser enseñable en los niveles en los que enseña.
- Los profesores son quienes diseñan, implementan y aplican metodologías para la enseñanza y facilitan los procedimientos que permiten un aprendizaje significativo en los estudiantes, y les facilitan relacionar conceptos abstractos a realidades concretas.

I.5.2 Paradigma neo-positivista: Hipótesis

Los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, no desarrollan la habilidad de consumir la Transposición Didáctica, durante su formación inicial, para lograr transmitir el saber sabio, o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad.

I.6 Objetivos

I.6.1 Objetivo general:

Evidenciar si los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, tienen las habilidades necesarias para realizar la Transposición Didáctica y hacer efectiva la transmisión del saber sabio o científico de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de educación.

I.6.2 Objetivos específicos: Paradigma interpretativo

- ❖ Evidenciar si los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, han desarrollado la habilidad de Transposición Didáctica, en lo relativo a la preparación de la enseñanza.
- ❖ Evidenciar si los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, han desarrollado la habilidad de Transposición Didáctica, en lo referente al desarrollo de la enseñanza.

I.6.3 Objetivos específicos: Paradigma neo-positivista

- ❖ Comprobar si los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, han desarrollado la habilidad de Transposición Didáctica, en lo relativo a la preparación de la enseñanza.
- ❖ Comprobar si los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, han desarrollado la habilidad de Transposición Didáctica, en lo referente al desarrollo de la enseñanza.

I.7 Categorías y Subcategorías

I.7.1 Paradigma interpretativo: Categorías

A.- PRIMERA CATEGORÍA

Preparación de la Enseñanza. Se refiere a los principios y competencias pedagógicas necesarias, para organizar el proceso de enseñanza. En tal sentido, el profesor/a, debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Además, los docentes, requieren estar familiarizados con las características de desarrollo, correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas, todo lo cual debe ser considerado al momento de diseñar o planificar las actividades de enseñanza. (MINEDUC, 2008)

En definitiva, el docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza, que otorgan sentido a los contenidos presentados, de este modo, los desempeños de un docente, respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones: curricular y didáctica.

B.- SEGUNDA CATEGORÍA:

Desarrollo de la enseñanza. Se refiere a la praxis de los docentes en el ámbito de cómo enseñar. Considera las estrategias metodológicas de enseñanza, la interacción pedagógica, los recursos didácticos, el clima de aula y la gestión del tiempo y el espacio, donde tiene lugar el proceso de enseñanza- aprendizaje (Cisterna, Director Programa de Magíster en Pedagogía para la Educación Superior, 2013), además de la evaluación del aprendizaje.

I.7.2 Subcategorías

Preparación de la Enseñanza

Subcategoría A.1: Planificación Curricular Se refiere a la praxis pedagógica, que tiene como finalidad organizar los contenidos de manera coherente con los planes y programas en educación básica y media, o, con malla curricular en las carreras universitarias y tiene como finalidad asegurar la cobertura. (Aylwin, Corthorn , & Pérez, 2005)

Subcategoría A.2: Planificación Didáctica Se refiere a la praxis docente en el ámbito de las planificaciones concretas, expresadas como estrategias, que se elaboran para facilitar el aprendizaje de los contenidos escolares en el aula. (Cisterna, Bravo, Duarte, Durán, Ferrada, & González). La estructura de la clase, se compone de tres momentos principales; el inicio en donde se activan los conocimientos previos y se da a conocer el tema a trabajar, un desarrollo donde se trabaja las capacidades y habilidades de los alumnos y alumnas, mediante diversas actividades, tomando en cuenta los tipos de aprendizaje que poseen y un final, donde se realiza una retroalimentación o una metacognición de lo aprendido durante la clase, dejando una continuación del tema para la clase siguiente.

Desarrollo de la Enseñanza

Sub-categoría B.1. Estrategias Metodológicas de Enseñanza: Se refiere a la praxis docente en el ámbito didáctico, entendido éste como las acciones de enseñanza, diseñadas para lograr el aprendizaje de los alumnos, en donde el elemento central es la acción de la “transposición didáctica”.

Sub-categoría B.2. Interacción Pedagógica: Se refiere al carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí.

Sub-categoría B.3. Recursos didácticos: Se refiere a los materiales y medios, que utilizan los docentes, para desarrollar el proceso de transposición didáctica.

Sub-categoría B.4. Clima de aula: Se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir, al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. (MINEDUC, 2008)

Sub-categoría B.5. Gestión del tiempo y el espacio de enseñanza-aprendizaje: Se refiere al aprovechamiento del tiempo para el aprendizaje, en forma efectiva, y a la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, compartir y aprender. Principalmente, comprende la estructura de la clase, la cual, debe tener tres grandes momentos: inicio, desarrollo y final, y de la incorporación de estos, dependerá el éxito de la clase y del logro efectivo de los aprendizajes. (Panes, Parra, & Sandoval , 2007)

Sub-categoría B.6. Evaluación de los aprendizajes: Se refiere a la capacidad de diseñar, seleccionar y organizar estrategias de evaluación, que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos, y retroalimentar sus propias prácticas. (MINEDUC, 2008)

I.8 variables y dimensiones

I.8.1 paradigma neo-positivista: variables

A.- PRIMERA VARIABLE

Preparación de la Enseñanza. Se pretende investigar si, en la universidad del Bío-Bío, se realizan estrategias didácticas, para desarrollar la habilidad de realizar Transposición Didáctica a los estudiantes de Pedagogía de Enseñanza General Básica, para que sean capaces de tomar el “saber científico” (entregado por la universidad), y transformarlo en un conocimiento adecuado, para los diferentes niveles de la enseñanza básica. Esto es la transposición. Según la teoría de transposición, se considera que es un proceso, que tiene distintos niveles: Un primer nivel, que se da como una mediación entre el conocimiento científico (erudito) y el conocimiento a enseñar. Y un segundo nivel, dado entre el conocimiento a enseñar y el conocimiento enseñado. (Solarte, 2006)

B.- SEGUNDA VARIABLE:

Desarrollo de la enseñanza. Se refiere a la praxis de los docentes, en el ámbito de cómo enseñar. Considera las estrategias metodológicas de enseñanza, la interacción pedagógica, los recursos didácticos, el clima de aula y la gestión del tiempo y el espacio, donde tiene lugar el proceso de enseñanza- aprendizaje (Cisterna, 2013), además de la evaluación del aprendizaje.

I.8.2 dimensiones

A.- Preparación de la Enseñanza

Dimensión A.1: Planificación Curricular Se refiere a la praxis pedagógica, que tiene como finalidad, organizar los contenidos de manera coherente con los planes y programas en educación básica y media, o con malla curricular, en las carreras universitarias y tiene como finalidad asegurar la cobertura. En cada situación de enseñanza - aprendizaje o, dicho de otra manera, con cada situación curricular, siempre están presentes ciertos elementos o componentes, a través de los cuales, se materializa el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos componentes son fácilmente identificables y son los siguientes: Contenidos, Objetivos y Aprendizajes Esperados, Estrategias y Metodologías, Tiempo y Espacio, Recursos y Medios y Evaluación.

Dimensión A.2: Planificación Didáctica Se refiere a la praxis docente, en el ámbito de las planificaciones concretas, expresadas como estrategias, que se elaboran para facilitar el aprendizaje de los contenidos escolares en el aula.

B.- Desarrollo de la Enseñanza

Dimensión B.1. Estrategias Metodológicas de Enseñanza Se refiere a la praxis docente, en el ámbito didáctico, entendido éste como las acciones de enseñanza diseñadas para lograr el aprendizaje de los alumnos, en donde el elemento central, es la acción de la “transposición didáctica”.

Dimensión B.2. Interacción Pedagógica: Se refiere al carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí.

Dimensión B.3. Recursos didácticos: Se refiere a los materiales y medios que utilizan los docentes para desarrollar el proceso de transposición didáctica.

Dimensión B.4. Clima de aula: Se refiere al entorno del aprendizaje, en su sentido más amplio; es decir, al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. (MINEDUC, 2008)

Dimensión B.5. Gestión del tiempo y el espacio de enseñanza-aprendizaje: Se refiere al aprovechamiento del tiempo para el aprendizaje, en forma efectiva y a la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, compartir y aprender. Principalmente comprende la estructura de la clase, la cual debe tener tres grandes momentos: inicio, desarrollo y final, y de la incorporación de estos, dependerá el éxito de la clase y del logro efectivo de los aprendizajes. (Panes, Parra, & Sandoval , 2007)

Dimensión B.6. Evaluación de los aprendizajes: Se refiere a la capacidad de diseñar, seleccionar y organizar estrategias de evaluación, que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. (Panes, Parra, & Sandoval , 2007)

CAPÍTULO SEGUNDO: MARCO TEÓRICO.

CAPITULO SEGUNDO: Marco teórico

El presente Marco Teórico consta de 9 puntos, estos son los siguientes:

1. Introducción.
2. Caracterización del campo de estudio de la didáctica.
3. La Transposición Didáctica.
4. Relación Docente - Conocimiento.
5. Habilidades docentes: Lograr traspasar el conocimiento.
6. Preparación de la Enseñanza.
7. Desarrollo de la Enseñanza.
8. Carrera de Pedagogía de Enseñanza General Básica en la UBB.
9. Conclusión

II. 1 Introducción

Los cambios y desafíos, que enfrenta el mundo actual, permiten visualizar una sociedad bastante diferente de la que existía hace unos 20 o 30 años atrás. En este contexto, se enfrentan nuevos retos que se relacionan, directamente, con la globalización y la posmodernidad, los cuales ponen como necesidad una mayor adaptabilidad al cambio, la aceptación de la incertidumbre y el dominio de conocimiento. Lo anterior, exige a las instituciones educativas, sobre todo a las de educación superior, no sólo formar en una profesión específica, sino también repensar la manera en que están desempeñando su labor, con el objetivo de formar personas competentes para desenvolverse en un contexto social complejo y cambiante (Ríos, Bozzo, Marchant, & Fernández, 2010).

Es por eso, que se torna tan importante evidenciar si, al interior de las aulas universitarias, se han incorporado los cambios necesarios para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, formando profesores en educación general básica con habilidades para realizar la

Transposición Didáctica de forma exitosa, para asegurar una educación de calidad a las nuevas generaciones.

Hoy, más que antes, es relevante preocuparse por la manera en que, las universidades, preparan a los docentes para realizar el traspaso del saber a los estudiantes, ya que se ha detectado la carencia, que padecen los profesores, en llevar a cabo la Transposición Didáctica. Esta situación hace pensar que es necesario, que la universidad muestre preocupación por modificar sus prácticas, debido a la complejidad de la sociedad actual, que demanda profesionales competentes y con mayores habilidades, capaces de desenvolverse en este contexto tan complejo.

De la mano de esta preocupación, debe ir la inquietud por el rol del docente universitario como académico “facilitador del aprendizaje” (Hannan & Silver, 2006), pero también, como un docente interesado por la formación integral de sus estudiantes, que debe visualizarse en una búsqueda permanente de nuevas metodologías de clase, que apunten al aprendizaje profundo, procesos de evaluación más justos, y una forma de promover y mejorar la relación profesor-estudiante, ejemplo que sirva de base para que los egresados de la universidad preparen y desarrollen una buena enseñanza.

Pero, si los docentes, de la universidad, no dominan las habilidades necesarias para realizar el traspaso del saber a los estudiantes de pregrado, difícilmente los futuros docentes egresaran con las habilidades, para consumir la Transposición Didáctica. Como dice el dicho popular, nadie da lo que no tiene.

II. 2 Caracterización del campo de estudio de la didáctica

Naturalmente, el estudio de la didáctica, debe considerarse dentro del campo de las ciencias de la educación y para comprender la compleja problemática entendida por esta disciplina, se debe tener en cuenta que, en ella, confluyen la existencia de una inexorable interrelación entre teoría y práctica: lo cual supone una dimensión explicativa/descriptiva al tiempo que también, ha de ser una ciencia normativa/prescriptiva.

La visión dominante de la disciplina ha sido, sin embargo, la que la define como un conjunto de saberes que buscan dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo enseñar?, por lo que, es considerada básicamente una técnica de la enseñanza. Se plantean así, varios problemas a la hora de sentar fundamentos epistemológicos, ya que no puede basarse en otras disciplinas, como sí lo hacen, por ejemplo, la sociología o la psicología de la educación. Por otra parte, como se ha señalado, la didáctica debe articular, tanto el componente explicativo, como el normativo (y el utópico), lo cual se debe a la naturaleza de su objeto de estudio (educacion.idoneos.com).

José Contreras (1994), destaca que la didáctica enfrenta dificultades al delimitar su objeto de estudio, porque la enseñanza, no es tan sólo un fenómeno provocador de aprendizajes, sino que implica una situación social, influida por los actores involucrados, presiones externas e instituciones.

Por otra parte, la relación entre enseñanza y aprendizaje, no es causal sino ontológica, puesto que es posible que exista la enseñanza sin que el aprendizaje se produzca, y ésta se halla medida por el flujo de tareas que establece el contexto institucional.

En síntesis, para Contreras, la didáctica, se define como la disciplina que explica los procesos de enseñanza – aprendizaje, de acuerdo a la realización de los fines educativos. Supone entonces, una mirada autorreflexiva vinculada con el compromiso moral (axiológica), así como una dimensión proyectiva (teleológica). (Contreras Domingo, 1994)

Camilloni señala, que la demarcación del campo de la didáctica no es lo suficientemente clara desde otras disciplinas: esto sucede porque aún no está resuelta la controversia respecto a si la didáctica es:

a. Una teoría de la enseñanza (tradicción europea)

- b. Una psicología de la educación (tradición norteamericana)
- c. O es un saber que debe ser reemplazado por sus objetos de estudio (por ejemplo, el currículum) (Alicia Camilloni, 2001)

II. 3 La Transposición Didáctica

II.3.1 ¿Qué es la Transposición Didáctica?:

Michel Verret (1974), señala que la Transposición Didáctica, es el proceso de enseñar de aquéllos que saben a los que no saben, de los que ya han aprendido a los que deben aprender; Chevallard (1985) señala que es la acción de transformar un objeto de saber, a un objeto de enseñar (Gómez Mendoza, 2005).

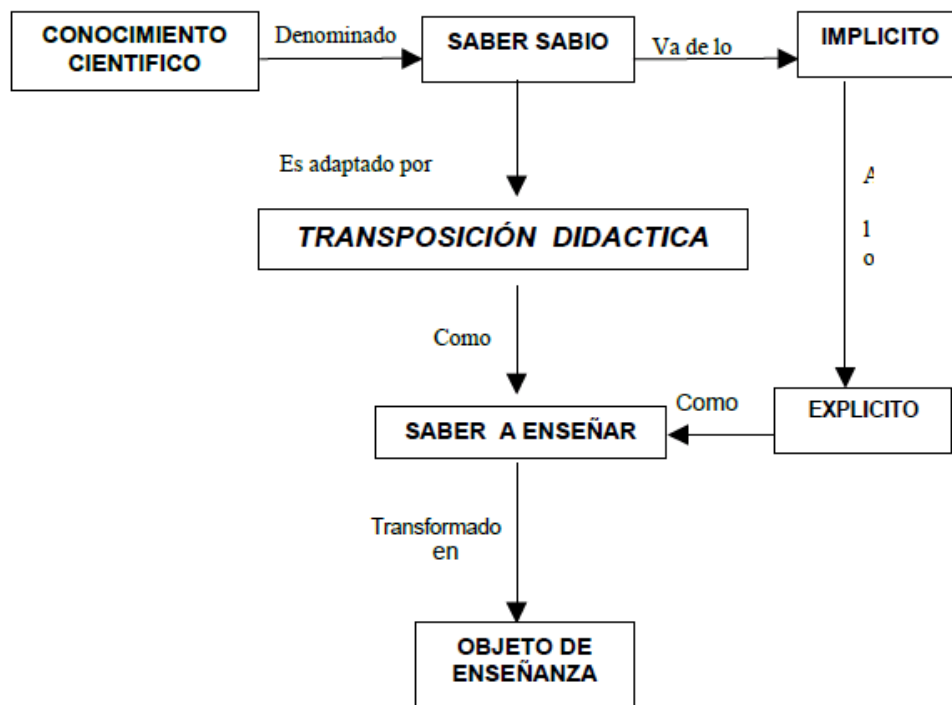
La transposición didáctica, es un término que proviene de Yves Chevallard y que se define como el conjunto de transformaciones que sufre un saber a efectos de ser enseñado. Esto es, el paso del saber-sabio al saber enseñado, utilizando como intermedio el saber a enseñar. El estudio de la transposición didáctica muestra que el saber que es enseñado, resultado final de estas transformaciones, está a veces lejos del saber sabio del que se partió y tiene características muy distintas. Esto indica ya, la necesidad de ejercer una vigilancia epistemológica, sobre la distancia entre estos dos saberes. (Chamorro & Belmonte, 2006)

La sociedad pide, al profesor, enseñar parte del denominado saber-sabio, en poder de los investigadores, que son sus creadores permanentes. Pero este conocimiento no es enseñable directamente, requiere de ciertas modificaciones para poder ser enseñado en un nivel dado.

La transposición didáctica que se impuso en las ciencias de la educación con los trabajos de Yves Chevallard, permite hablar de un saber sabio, que se transpone a un saber enseñado y a lo largo de diversas transformaciones se presenta el saber como un objeto autónomo, dicho proceso de transposición es la obligación principal del profesor, donde él, transforma el saber con el fin de poder ser enseñado a los estudiantes. Desde este aspecto, es importante mencionar que la transposición desencadena tres perspectivas:

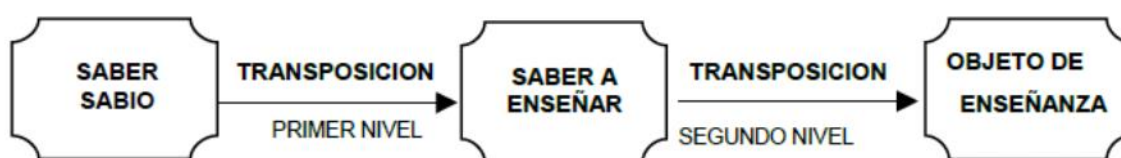
- La transposición del saber sabio a una lógica descendente de simplificación: Es como el docente desglosa los contenidos, para que se dé un proceso de adaptación de los saberes, y de esta forma ser enseñados.
- La trasposición como transformación en saberes de referencia: Son aquellos ejemplos que son traídos a colación por el docente en la clase, para que el estudiante asimile mejor los conceptos.
- La transposición como divulgación endógena del saber: son aquellos saberes que se llevan a cabo, sin un tratamiento de simplificación o ejemplificación por parte del profesor. (Patiño, Hincapié, & Rincón, 2012)

La Trasposición Didáctica, tiene por objeto de estudio el saber, el cual tiene dos facetas: el saber sabio, que no es el mismo que se sitúa en las aulas y el saber enseñado, que es el que se concreta en ellas. La distancia que hay entre ambos saberes, se produce por la serie de transformaciones que los hacen accesible a un determinado nivel. Estas transformaciones, las estudia la Teoría de la Transposición Didáctica de Yves Chevallard.



ESQUEMA 1: EL PAPEL DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

La transposición didáctica, vista como una transformación de un contenido del saber sabio (saber científico) a una versión comprensible para la enseñanza denominada saber a enseñar, el cual, a su vez, sufre un conjunto de nuevas transformaciones hasta hacerse objeto de enseñanza. Un contenido del saber enseñable al ser adaptado, por la transposición didáctica para convertirse en un saber a enseñar, sufre un conjunto de transformaciones y adaptaciones que lo hacen apto como objeto de enseñanza. El proceso que transforma un objeto de saber sabio, en objeto enseñable, es denominado Transposición Didáctica (Chevallard, 1991). (Ver Esquema 2).



ESQUEMA 2: NIVELES DE LA TRANSPOSICIÓN

Verret, autor de la teoría de transposición, considera que la transposición tiene distintos niveles: Un primer nivel, que se da como una mediación entre el conocimiento científico (erudito) y el conocimiento a enseñar. Y un segundo nivel, dado entre el conocimiento a enseñar y el conocimiento enseñado (Solarte, 2006).

En el primer nivel, el conocimiento científico, al ser adaptado para la enseñanza, sufre una serie de modificaciones y una de ellas es la fragmentación del concepto original, el cual conlleva una transformación del lenguaje complejo, en un lenguaje comprensible. Y se hace una selección de los temas que se deben enseñar perdiendo, en gran medida, la esencia de los hechos reales (experiencias de los científicos). En el paso de los conocimientos científicos a los contextos escolares, se debe mencionar, que un conocimiento erudito necesita una adecuación para introducirlo en la enseñanza y hacerlo comprensible; por lo tanto, se hace necesario de una ciencia auxiliar como la didáctica, esta se ocupa de seleccionar, secuenciar y adaptar los contenidos a un sistema educativo, buscando que los conceptos sean comprensibles para el sistema, donde se va a implantar, haciendo una nueva representación de los conceptos.

Y en segundo nivel, se dan también diferencias entre lo que se decide enseñar y lo que se enseña. Allí interviene el maestro cuando interpreta un contenido y lo lleva al estudiante, según la interpretación que éste da del mismo. Por lo tanto, el paso de un estatuto al otro, implica transformaciones que los diferencian (Solarte, 2006).

Este concepto sugiere una variedad de interrogantes, como: ¿cuál es el o los mecanismos, por medio de los cuales, un objeto de saber se transforma en un objeto de enseñanza?, ¿el objeto de enseñanza resultante, de la Transposición Didáctica, corresponde en esencia el mismo objeto de saber del cual ha surgido?, o, ¿la Transposición Didáctica implica que se produzcan “efectos colaterales” inevitables en el proceso de transformación y que hacen que el objeto de saber inicial ya no se corresponda necesariamente con el objeto de enseñanza final?

II.3.2 Niveles de Transposición Didáctica

Henry, difiere de Chevallard en la cantidad de niveles, por los que pasa el saber sabio, para transformarse en saber enseñable, pero en lo que si concuerdan es que el Saber Sabio y el Saber Escolar no es el mismo. Para Henry los niveles son los siguientes:

- Primer Nivel o acto: Los investigadores, tienen por misión crear nuevos conocimientos.
- Segundo nivel o acto: La noósfera (sistema social de enseñanza), selecciona de los conocimientos existentes, aquéllos que son pertinentes para la formación de los jóvenes, según el tipo de sociedad, nivel de desarrollo, tipo de sistema educativo, etc. Posteriormente, se elabora “el texto del saber a enseñar”, en donde los expertos deben re-escribir las definiciones, propiedades y demostraciones para lograr una articulación lógica, coherente y accesible a los estudiantes.
- Tercer nivel o acto: se refiere a la elaboración del Saber Escolar, que es difundido por los textos del alumno. Este trabajo de selección, corresponde a la noosfera, conjunto de agentes político-educativos de una nación. La Transposición hasta aquí, dice Chevallard, es externa, ya que no hay participación del enseñante en estas decisiones.

- Cuarto nivel o acto: Quien tiene la responsabilidad de administrar esta Transposición Didáctica, adaptar a sus conocimientos los objetos a enseñar, insertarlos en el saber escolar y organizarlos en el tiempo, es el profesor. Se trata de una transposición interna, pues él ahora toma decisiones, porque ellas incidirán en la percepción del saber de los estudiantes. El docente participa con la transposición, transformando el objeto a enseñar, en objeto enseñado, para lo que recontextualiza y personaliza el saber, de modo que los alumnos lo hagan propio. Es en cierta manera, el trabajo inverso del que hace el investigador.
- Quinto nivel o acto: Lo que el profesor enseña, no es lo mismo que finalmente retienen sus alumnos. Aquí hay otra transformación de la que se hacen cargo los estudiantes. Transforman el saber enseñado a saber del alumno. En esta parte de la metamorfosis del saber, los estudiantes tienen que hacer un trabajo similar al del investigador, en relación a los episodios en que despersonaliza y descontextualiza el saber, para darle un estatus general. (dimatem)

Lo que sí está claro, es que en el nivel básico, las matemáticas y el lenguaje escolar están más asociadas a transposiciones de conocimientos relacionados con la vida real; en cambio, en otros niveles aparecen en su mayoría transposiciones de conocimientos de orden superior o abstracto. Es por eso, que surge la siguiente interrogante: ¿Estará “más cerca” un objeto de saber enseñado de su respectivo objeto de saber erudito en la educación superior que en los otros niveles?

Si bien, se reconoce que los textos de enseñanza han sido y seguirán siendo el material curricular de mayor utilización en la enseñanza, y que sólo en los últimos años, la investigación didáctica se está ocupando del papel que desempeñan, lo cierto es que los profesores, desde sus elaboraciones histórico-epistemológicas, didácticas y pedagógicas, con respecto a los contenidos de dichos textos, llevan a cabo, al menos, una segunda transposición didáctica, desde la interpretación que realizan de las intencionalidades curriculares. (Cuéllar, Gallego, & Pérez, 2008)

Se alude a una segunda transposición, en virtud de que los autores de los textos de enseñanza realizan una primera, a partir de las concepciones histórico-epistemológicas y didácticas, que hacen de las lecturas de los originales en los que se publicaron, en las revistas especializadas, las teorías o modelos que pretenden hacer objeto de enseñanza o de trabajo en el aula.

En la incorporación de los saberes científicos al sistema educativo, se da una relación didáctica entre el docente, el alumno y el saber. La ciencia que el docente enseña es diferente a la del científico; y esta, a su vez, distinta a la elaborada por el alumno. La ciencia del profesor, no siempre es un proceso explícito de reelaboración del conocimiento de los expertos, sino que es una interpretación que él hace de los textos o de los materiales didácticos, los cuales ya han sido transpuestos y cuentan con un modelo curricular, lo que hace que el maestro no tenga acceso directo al conocimiento del científico, sino que este conocimiento ya ha sido mediado por los textos.

II. 4 Relación docente – conocimiento

Un modelo científico reposa sobre una teoría que está construida por un cuerpo de conceptos unidos entre sí, los cuales son un sistema de relaciones. En un modelo, cada concepto, toma un sentido y se vuelve indisoluble dentro del sistema de relaciones en el cual interviene. Pero, dentro de la Transposición Didáctica, la situación se invierte de cualquier forma, el sistema didáctico no puede reposar sobre una globalidad. Él debe entregar el conocimiento por fragmentos y en sucesión gradual que debe ir registrado en los textos, además, para ser presentado requiere de un cuerpo de conceptos, que contribuyan a su introducción en un sistema didáctico y que los haga comprensibles, para ser presentado para la enseñanza. Esta fragmentación va a operar sobre una doble función:

1. La posibilidad de relacionarlos con nuevos conceptos.
2. La reconstrucción del modelo.

Es decir, que si los conceptos han sido fragmentados y se han llevado a la enseñanza de manera gradual, puedan en un momento dado, reorganizarse para llegar al concepto más próximo al del científico original. (Solarte, 2006)

Es imprescindible el conocimiento de la epistemología del objeto a enseñar, por parte del profesor, para evitar inadecuadas creaciones didácticas, que den origen a objetos de saber, que originen bifurcaciones en el camino descrito y, por tanto, aumenten la distancia entre el saber escolar y el erudito.

La toma de conciencia de la existencia de la Transposición Didáctica, de conocer e indagar acerca de la diferencia entre los contenidos de saber erudito y los contenidos del saber escolar, en el lenguaje de Chevallard, distinguir las construcciones del saber sabio y las del saber a enseñar, puede permitir a los profesores en formación inicial o continua, trabajar sobre una compleja realidad de la enseñanza, rompiendo creencias y concepciones que se acumulan con el tiempo, como la inocente y a veces inconsciente aceptación de una ficticia equivalencia entre estos saberes. Por ejemplo, el involucrarse con la transposición didáctica, requiere del análisis epistemológico de los objetos de enseñanza, que hagan del docente un agente activo y crítico frente, a la forma en que él decida interpretar el programa y preparar los escenarios en que participarán. La epistemología de los profesores, ya sea en formación inicial o continua, da el hilo conductor de la preparación de las clases en que ellos participan.

Chevallard, también hace alusión a la diferencia originada por el hecho que el profesor se sitúa en el lado de la teoría, mientras que el alumno está al lado de la práctica. Sin embargo, los estudiantes, a modo que avanzan en sus niveles, disminuyen dicha brecha.

II.5 Competencia docente: lograr traspasar el conocimiento

II.5.1 Marco para la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE), es un instrumento creado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), por petición del Ministerio de Educación el año 2003. Este instrumento, contiene parámetros del óptimo ejercicio docente, entregando criterios que caracterizan su buen desempeño a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. Su objetivo, es orientar para lograr que la profesión docente alcance ese nivel y el consiguiente mayor aprecio.

En el MBE se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela. Además, este instrumento, permite a las universidades que diseñan los programas de formación inicial y de desarrollo profesional, encontrar criterios e indicadores, así como la base técnica para mejorar sus propuestas. Pero, según el problema detectado y motivo de la presente investigación, no se estaría trabajando en base a los estándares planteados por el MBE.

El MBE establece cuatro dominios, que hacen referencia a distintos aspectos de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación

de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza.

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual.

En tal sentido, el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje.

El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza, que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente, respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula.

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir, al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende, en gran medida, de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes, son

favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye, en este sentido, la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender.

Las habilidades involucradas en este dominio, se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

En este dominio, se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza, que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo, para todos sus estudiantes.

Especial relevancia adquieren en este ámbito, las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva, y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes.

Dentro de este dominio, también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree, en forma permanente, los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

DOMINIO D: Responsabilidades profesionales.

Los elementos que componen este dominio, están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor, a que su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad, para todos los estudiantes.

Este dominio, se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo. (CPEIP. Ministerio de Educación , 2003)

II. 6 Preparación de la enseñanza

Sentidos de la planificación

La enseñanza es una actividad intencionada, programada y organizada, con el objetivo de que el aprendizaje se logre efectivamente. Saber qué se va a enseñar, activar los conocimientos previos que los y las estudiantes ya poseen, en relación al nuevo aprendizaje, y definir las experiencias y actividades que permitirán avanzar hacia el aprendizaje esperado, son las consideraciones fundamentales para planificar con sentido.

Planificar, implica trazar un plan de algo que se realizará. En este caso, se trata de trazar un plan sobre qué se enseñará y cómo se enseñará, a partir de los conocimientos que poseen los estudiantes para lograr los objetivos propuestos. De este modo, la planificación educativa es un proceso mediante el cual el o la docente, guiado por los aprendizajes que se propone alcanzar con sus estudiantes, organiza los diversos contenidos, de manera tal, que puedan ser enseñados de la forma más eficaz posible, según los criterios del currículum vigente y considerando las condiciones de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje, implica tomar decisiones que afectan directamente el logro de los objetivos educativos, que la escuela se propone alcanzar con las y los estudiantes. Este proceso, de toma de decisiones, acerca de qué, cómo, cuándo y con qué se enseñará debe desarrollarse como una tarea propia docente, para la cual las universidades, que son las instituciones formadoras, preparan durante los cuatro años de formación regular.

La Transposición Didáctica, se evidencia en acciones concretas, realizadas por los docentes, a través de capacidades demostradas para la Preparación de la Enseñanza, que se refiere a las habilidades para organizar el qué y cómo enseñar por medio de la planificación: Curricular y Didáctica.

II. 7 Desarrollo de la enseñanza

El Desarrollo de la Enseñanza, es el paso posterior a la Preparación de la Enseñanza, y contempla 5 elementos (Cisterna, 2013):

- 1.- Estrategias Metodológicas de Enseñanza
- 2.- Recursos Didácticos
- 3.- Gestión del tiempo y del espacio
- 4.- Interacción Pedagógica
- 5.- Clima de Aula

A lo cual se le agregó un sexto elemento, denominado “Evaluación de los aprendizajes”.

En este apartado se trabajarán los tres primeros elementos y además, someramente, el tema de evaluación, ya que los demás elementos ya se han tratado en otra parte del Marco Teórico de la presente investigación.

II.7.1 Estrategias metodológicas de enseñanza.

Las estrategias metodológicas de enseñanza, son los tipos de metodologías empleadas por el docente dentro del aula. Es necesario entender la metodología, como la forma que utiliza el docente, para seleccionar los contenidos a enseñar, las actividades y los recursos a utilizar, el espacio y el tiempo ocupado para lograr aprendizajes significativos y la manera en que se evaluarán.

El trabajo pedagógico se debe centrar en el aprendizaje, más que en la enseñanza, y exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas, como hemos mencionado, a los distintos ritmos y estilos de aprendizajes de un alumno heterogéneo, enriqueciendo el trabajo actual con diferentes actividades basadas en la exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos y alumnas, tanto individual como colaborativamente y en equipo.

II.7.2 Recursos didácticos

Al programar las actividades de enseñanza-aprendizaje, se deben prever los materiales necesarios para su realización. Estos deben ser variados y adecuados a los objetivos y contenidos planificados, así como a la etapa evolutiva del alumnado, incorporando los recursos técnicos y tecnológicos disponibles en el centro educativo.

Los recursos deben seleccionarse, para apoyar aspectos importantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza - aprendizaje: la concentración y la participación de los alumnos(as), las explicaciones, la posibilidad de la investigación y creatividad, la ampliación de conocimientos, etc.

II.7.3 Gestión del tiempo y el espacio: estructura organizativa de la clase.

Dentro de la estructura de la clase, se encuentran tres grandes momentos: inicio, desarrollo y final, y de la incorporación de estos, dependerá el éxito de la clase y del logro efectivo de los aprendizajes.

El inicio de la clase, es el momento propicio para desarrollar un chequeo de diagnóstico de los aprendizajes, que poseen los alumnos como lo son los conocimientos previos, los cuales deben ser activados, para que el docente tenga conocimiento, desde qué punto debe comenzar con el nuevo tema, formando así aprendizajes significativos. En conjunto con esto, la motivación se debe trabajar, como forma de incentivar a los alumnos para que participen y se interesen en desarrollar las actividades propuestas y planificadas por el docente.

Durante el desarrollo de la clase, el docente entrega contenidos nuevos; desarrollando habilidades, capacidades y competencias a través del proceso de diversas actividades, acordes al contexto y entorno que rodea a los educandos, aplicando la transposición didáctica, degradando o ampliando los contenidos de una forma paralela y transversal e interdisciplinaria. También es necesario, dentro del desarrollo de las actividades, considerar el aspecto cognitivo en cuanto a la forma en cómo desarrolla las actividades el estudiante, la diversidad de los estilos de aprendizaje que tienen los alumnos dentro del aula, para así lograr aprendizajes significativos y de calidad (Acuña, Durán, & Reyes, 2012).

También, dentro del desarrollo de la clase, es relevante que el docente enfoque las actividades utilizando los contenidos educativos.

- **Conceptuales**, son hechos, conceptos, sistemas conceptuales, teoría, contenidos, es el saber. Hacen referencia a las distintas áreas de conocimiento. Son los ejes en torno a los cuales se desarrollan las distintas asignaturas; sectores y/o subsectores.
- **Procedimentales**, son métodos, técnicas, procedimientos, estrategias, es el saber hacer. Son contenidos que se relacionan con la capacidad operativa; tienen un carácter fundamentalmente instrumental.
- **Actitudinales**, son valores, normas, actitudes, es el aprender a ser. Son los que tienen por finalidad el desarrollo de la personalidad para la vida en sociedad, generando valores, pautas de comportamiento y actitudes que sirven para la convivencia entre los seres humanos (Acuña, Durán, & Reyes, 2012).

Además, otro aspecto importante a considerar, dentro de la organización de la clase, es que el docente tenga claro el qué, el cómo, el por qué, el para qué y el cuándo se enseña, presentándose claramente esto en el Diseño de Resolución Pedagógica.

Con respecto al final de la clase, es importante realizar una retroalimentación para aclarar los principales puntos tratados en la clase, aclarar dudas a los alumnos, luego realizar una metacognición, preguntando y haciendo participar a los alumnos en cómo ellos observan que se desarrolla su proceso de formación, para que puedan ser capaces de evaluar: qué aprendieron, cómo lo aprendieron y para qué lo aprendieron.

II.7.4 Evaluación de los aprendizajes

Evaluar, es valorar los procesos y los resultados de la intervención educativa, no sólo medir el logro de los objetivos. Por ello, la evaluación permite retroalimentar todo el proceso de enseñanza - aprendizaje, tanto en su funcionamiento, como en sus resultados en el aula y el centro educativo. (Ministerio de Educación Gobierno de el Salvador, 2003)

La evaluación, no debe entenderse como un sistema para clasificar a los alumnos y alumnas, ya que no es una finalidad del proceso de enseñanza – aprendizaje, sino un medio. Esta debe dar pautas para mejorar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de la

valoración de los elementos que se han planificado: objetivos, procedimientos, metodología, lo que supone también, tomar en cuenta a las personas y los grupos que intervienen en el proceso. De ahí que la evaluación sea imprescindible para comprobar la eficacia de la planificación en su totalidad, y en cada uno de sus elementos. Se establecerá entonces, la evaluación pertinente para recoger información sobre el proceso y las técnicas adecuadas para cada momento: observación directa de los procesos y resultados, entrevistas, pruebas escritas, cuestionarios, etc.

II.8 Formación Inicial Docente

El campo de discusión de políticas educacionales del país, realiza, hoy en día, la formación inicial de los profesores como factor clave para dar impulso al mejoramiento de la calidad de la educación. Avalado por el informe de la consultora McKinsey, quien identificó, como la principal característica, en común, de los mejores sistemas escolares del mundo en términos de resultados de aprendizaje: a la selección, formación inicial y continua de los profesores (Barber y Mourshed, 2007). La conclusión de dicho informe, es taxativa: no hay sistemas educativos que puedan ofrecer oportunidades de aprendizaje de calidad diferente que las capacidades de sus profesoras y profesores.

Además, en Chile, los resultados de las primeras pruebas Inicia a egresados de pedagogía, que a partir de 2008 han revelado su pobre preparación en conocimientos disciplinarios, han dado base a una visión pública crítica de la Formación Inicial Docente (FID). La evaluación Inicia, es un sistema creado por el Ministerio de Educación, con el propósito de verificar la calidad de la Formación Inicial Docente, identificando los conocimientos pedagógicos y disciplinarios alcanzados por los egresados de las carreras de pedagogía (Ministerio de Educación). Gracias a esta evaluación, se ha entrado a las instituciones formadoras de profesores, a la opinión pública y a los propios egresados de estas instituciones, información actualizada acerca de la calidad de la formación inicial docente.

Hay un consenso generalizado en que la formación inicial actual, no responde a las nuevas necesidades que genera el ejercicio de la profesión, y que la formación permanente tiene poca influencia en el cambio de las prácticas en el aula. (Sanmarti, 2002)

En 2004, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su informe sobre la educación Chilena y las políticas de los noventa, diagnosticó que el país no estaba preparando a sus docentes como para enseñar el nuevo currículo y que éste era un problema estratégico a resolver. El núcleo del problema fue definido en términos de una brecha de capacidad, cargada de implicancias:

“El débil nexo entre las reformas y la formación inicial de profesores ayuda a crear una “brecha de capacidad” mayor en la fuerza docente. Esto pone a la mayoría de los estudiantes del país en clases con profesores que, no por culpa propia, han sido preparados inadecuadamente para enseñar matemáticas, lenguaje y otras materias, al nivel requerido por el currículo chileno (...) el currículo de formación de profesores en las universidades no parece estar avanzando al mismo ritmo para proveer una preparación más fuerte en materias específicas o vincular los cursos de pedagogía al nuevo currículo. (OCDE, 2004)

El diagnóstico de la OCDE, hizo visible una desconexión institucional –entre políticas de reforma del sistema escolar y la formación de su base profesional- que tenía efectos curriculares, el más importante sería el déficit de formación en conocimientos disciplinarios del profesorado del nivel básico.

En junio de 2005 el Ministerio de Educación convocó a una Comisión sobre Formación Inicial de Docentes, para que propusiera las bases de una política nacional sobre el área. En su informe final, concuerda con el diagnóstico OCDE sobre las debilidades de la formación disciplinaria en la formación de profesores de educación básica, así como con el déficit de vinculaciones con el sistema escolar.

Basándose en los múltiples indicadores, que muestran la imperiosa necesidad de aplicar mejoras, el gobierno ha instado diversas políticas para salvaguardar la calidad de la educación, entre ellos destacan:

1) Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (1997-2001). Con esta estrategia se logró un cambio de posición e importancia de la práctica en el proceso de formación inicial de los profesores, de estar ubicada al final del proceso formativo, a ser parte

de éste desde el inicio, y de ser un ejercicio formal y pobremente supervisado, a ser un elemento con mayor centralidad en la formación. Además se logró la elaboración conjunta (Universidades y Ministerio de Educación) de Estándares de Egreso para los profesores, considerados por las instituciones en su momento como un instrumento orientador clave para la reforma de sus currículos (Avalos, 2002).

2) Acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía (2006): Los procesos de acreditación voluntaria se comienzan a implementar en el conjunto de la educación superior en 1999 con el establecimiento por el Ministerio de Educación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). Posteriormente se aprobó la ley N° 20.129, que estableció una nueva agencia –la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), con funciones de acreditación de instituciones y programas. La ley determinó que la acreditación es obligatoria para las carreras de medicina y educación. El proceso descansa en agencias acreditadoras privadas, en reemplazo de una agencia central –como había sido la experiencia con la CNAP. La referida nueva agencia – CNA- , es responsable de la autorización y supervisión de las diferentes agencias acreditadoras, además de la conducción de los procesos de acreditación de los programas de postgrado.

Es necesario impulsar al conjunto de la institucionalidad formadora de profesores en la dirección de lo que el problema de las capacidades docentes demanda, tal cual ha sido interpretado y largamente madurado por el campo de políticas públicas en educación del país, así como revalidado por la evidencia internacional.

Diversas investigaciones, han concluido que: “si bien el dominio de las disciplinas que se enseñarán puede ser considerado un requisito mínimo, este no basta para asegurar un desempeño adecuado enseñando dichas disciplinas, ni menos para garantizar “excelencia” pedagógica”(Cox, Meckes, & Bascopé, 2010).

Gracias a las conclusiones de las investigaciones y estudios sobre el tema, se ha ido conceptualizando como “nuevos modelos” o “paradigmas” de Formación Docente (FD) y de desarrollo profesional”, en los que se acentúa la noción de ‘aprendizaje continuo a todo lo largo del ciclo profesional”, es decir, la FD es un proceso continuo que tiene lugar a todo lo largo del ciclo de trabajo profesional formativo, y ya no más como un proceso que tiene lugar en un momento o período único, previo al trabajo real formativo. La necesaria continuidad del proceso formativo de los docentes, sería también coherente y consistente con la noción de “la investigación como postura”, en las que cada cual es un aprendiz, un investigador, un

buscador de nuevas perspectivas y un formulador de interrogantes respecto a las cuales ninguno posee respuestas inmediatas, técnicas perfectas o fórmulas mágicas para llevar a cabo su misión: favorecer aprendizajes.

II.9 Enseñanza y calidad docente

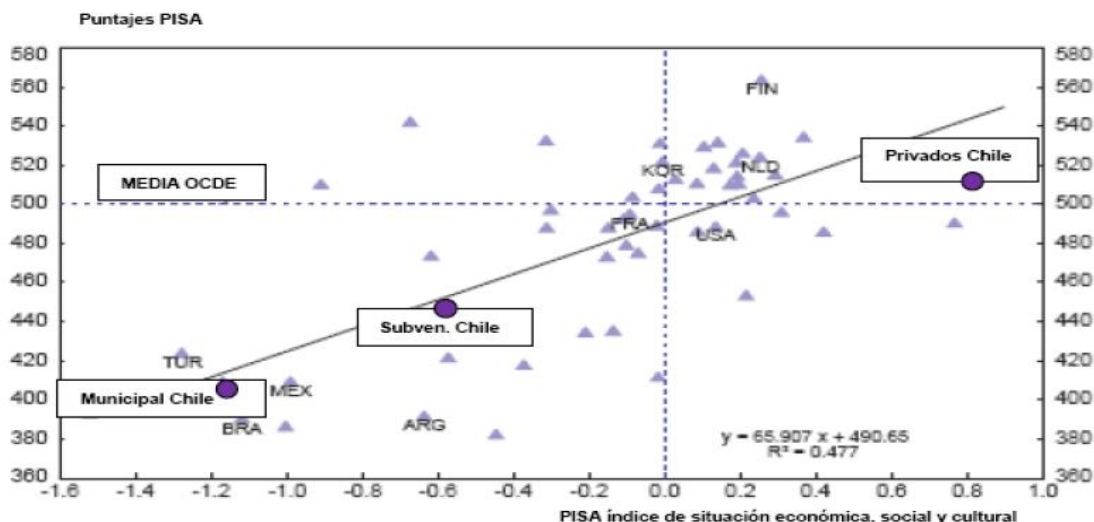
La importancia de la enseñanza y calidad docente, es una característica esencial para la investigación de la eficacia escolar y calidad educativa. A pesar de que los orígenes de los estudios sobre los “efectos” escolares apuntaban hacia el gran peso que tenían los antecedentes de los estudiantes y los efectos limitados de las escuelas en los logros académicos de los estudiantes y, especialmente, la incesante desigualdad que experimentaban los estudiantes con antecedentes raciales, étnicos y socioeconómicos diferentes, los nuevos métodos y estudios empíricos han dado más importancia a los factores dentro de las escuelas que posiblemente inciden de manera positiva en los mejores resultados académicos de los estudiantes. (Campell, Lieberman, & Yashkina, 2013)

Según proponen Reynolds y Creemers, (citado en (Campell, Lieberman, & Yashkina, 2013)), la Investigación de la Eficacia Escolar se ha construido: “En torno a la idea de que las escuelas tienen importancia y tienen un gran efecto en el desarrollo de los niños y simplemente, hacen la diferencia.”

En este mismo sentido, basándose en el análisis del Programa para Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), la OECD concluyó lo siguiente: “La calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus profesores” (p. 4), lo cual generó una creciente preocupación sobre cómo mejorar la calidad docente. En este mismo informe, la OCDE manifiesta que, si bien es cierto que la cobertura educacional ha aumentado de manera significativa, la calidad y la equidad que se observa en la educación primaria y secundaria sigue estando muy por detrás de los estándares de los otros países miembros de esta organización.

Tal como se muestra en el siguiente gráfico, los puntajes obtenidos en Chile categorizados de acuerdo al tipo de financiamiento educacional, varían notablemente entre los establecimientos municipales y privados.

ANTECEDENTES SOCIALES Y PUNTAJES PISA 2006



Fuente: Chile: Climbing on giants' shoulders: Better schools for all Chilean children, OCDE

La evidencia, claramente indica, que la enseñanza es uno de los factores clave, a nivel escolar, para mejorar los logros académicos de los estudiantes, y que por lo tanto, si se mejora la eficacia docente, se podrán mejorar también los niveles generales de logros académicos de los estudiantes.

En estudios que se enfocan en la calidad docente de naciones o estados de alto rendimiento, entre los cuales se incluye Ontario, se identifica la importancia que tiene “*la selección de individuos cualificados para la profesión, su preparación, inducción, desarrollo profesional, evaluación y desarrollo vocacional y su capacidad de permanecer en el empleo*” (Darling-Hammond et al., 2013, p.7, citado en (Campell, Lieberman, & Yashkina, 2013).

II.10 Tipos de contenidos docentes

Actualmente la mayoría de los modelos de formación se caracterizan por una separación entre la formación ‘en contenidos científicos’ y formación en ‘contenidos didácticos’ (y todos estos contenidos separados de la práctica). Implícitamente se cree que si una persona ‘sabe’ de la materia y conoce teorías generales sobre cómo enseñar, sabrá aplicarlas a la enseñanza de cada contenido. Pero todas las investigaciones actuales demuestran que esta

concepción no es cierta (Hewson et al., 1999). Las razones, entregadas por Sanmarti (2002) son de muchos tipos:

- No hay un 'cómo enseñar' independiente del contenido. Cada concepto y modelo teórico tiene unas características y dificultades determinadas, genera concepciones alternativas específicas en el alumnado, cuya lógica es necesario comprender, para enseñar significativamente. Requiere una selección y reelaboración del contenido de los expertos adecuado a cada edad y contexto educativo (una 'transposición didáctica' en palabras de Chevalard, 1995), necesita del diseño de experimentos y actividades de enseñanza-aprendizaje adecuadas, etc. De todo ello se ocupa la Didáctica y es difícil que una persona pueda ser capaz de enseñar significativamente sin tener los conocimientos que se han generado a través de ella.
- Los métodos de enseñanza aplicados por los profesores tienden a reproducir los que vivieron en su etapa de estudiantes. Todos, los estudiantes de pedagogía, han sido alumnos durante muchos años de su vida, tienen su propia experiencia y han construido puntos de vista difíciles de cambiar, porque están acompañados de numerosas rutinas de las que se tiene muy poca conciencia. Consecuentemente, la formación no debe incidir sólo en promover el aprendizaje de contenidos propios de la profesión sino que también, y muy especialmente, debe promover la toma de conciencia y el cambio de las ideas y de las prácticas implícitas.
- Por ello, en la formación de los profesores, influye más la manera como se les enseña que lo que se dice sobre la forma de enseñar. Las metodologías aplicadas en cada asignatura de la malla de la carrera de pedagogía, habrían de ser ejemplares, no sólo en relación a los contenidos tratados, sino también y muy especialmente en relación a cómo se enseñan. Si las teorías didácticas innovadoras y activas se enseñan por medio de discursos magistrales, los futuros profesores tenderán a enseñar también con discursos magistrales en lugar de aplicar las teorías innovadoras.
- Es en el ejercicio de la profesión, a partir de la imitación de prácticas observadas, cuando realmente se concreta el saber profesional propio. Todas las enseñanzas recibidas pueden quedar olvidadas fácilmente si el habitus o las formas de hacer, más o menos implícitas, propias de la escuela donde se trabaja no se corresponden con lo aprendido. Es frecuente que, enfrentados al problema complejo de enseñar a adolescentes, los profesores noveles aprendan rápidamente las soluciones tradicionales, y una vez se han adquirido unas rutinas

que dan seguridad es difícil cambiarlas. Y también en el caso de la formación permanente, sin un grupo que apoye la innovación es difícil que los primeros intentos se lleguen a consolidar.

Para responder a todos estos condicionantes, la investigación actual, en formación del profesorado, entre ellos Gunstone (2000) y Sanmartí (2001) concluye que ésta ha de reunir algunas condiciones fundamentales, tales como (Sanmarti, 2002):

- Interrelación entre el contenido disciplinario y los contenidos didácticos: la formación inicial docente no se puede plantear en forma desvinculada el qué enseñar del cómo, y ha de tener siempre en cuenta los problemas reales del aula: el número y diversidad del alumnado, su falta de interés, los obstáculos que han de superar para aprender, los recursos de que se dispone, etc.
- Concebir la formación del profesorado como un proceso de cambio de las ideas y prácticas aprendidas a través de años de ser alumno, es decir, de autorreflexión y de autorregulación. Los profesores han de poner en cuestión su pensamiento sobre cómo aprenden mejor los alumnos y sobre cómo enseñar.

Mejorar el sistema educativo de nuestro país requiere profesionales con una sólida formación teórico-práctica. Ya hace muchos años, que Aristóteles argumentó que las personas llegan a ser virtuosas no tanto porque se les enseñe o piensen de forma sensata, como porque actúen virtuosamente. Siguiendo este razonamiento, será importante que los sistemas de formación del profesorado posibiliten que los que enseñan utilicen virtuosamente los conocimientos didácticos en sus aulas.

II.11 Formación de capacidades

Las causas a las cuales se atribuye el supuesto fracaso de la educación, en relación con las demandas de formación, son muy variadas.

Por último, sabemos que existen ciertas tradiciones de formación y de perfeccionamiento o capacitación de docentes en ejercicio.

Esos docentes, que en proporciones significativas no logran formar como se espera que formen, no son reconocidos por la sociedad y, si pueden, desertan del sistema educativo.

Tienen un problema, aquí y ahora, en las aulas y escuelas en las que están. Hay un problema coyuntural que tiene que encontrar alguna solución o, al menos, un paliativo relativamente rápido. (Braslavsky, 1999)

Por otra parte, en numerosas instituciones académicas de nivel universitario, se ha desarrollado una fuerte corriente crítica. Ensayos e investigaciones empíricos intentan desvelar los problemas de la práctica docente y las características de las políticas educativas, que intentan encarar alternativas de formación y de organización del trabajo en los establecimientos educativos. No obstante, de esos ensayos e investigaciones, pocas veces suelen surgir alternativas para abordar otros caminos de capacitación y «perfeccionamiento», que realmente logren superar la estrategia de «más de lo mismo, pero mejor»; es decir, entrar en el terreno de la reformulación estructural de las características de la profesión.

Así lo señala Gimeno Sacristán (1997);

«El profesor, más que un profesional activo, creativo, modelador de la práctica pedagógica, alguien que decide las opciones metodológicas en función de pretendidos fundamentos que le proporciona una racionalidad en sus acciones, es un servidor estatal o particular dentro de un sistema escolar que le da un currículum definido, unas coordenadas temporales de trabajo, un papel y unas condiciones para realizarlo de las que resulta muy difícil salirse en la mayoría de los casos»

Por lo tanto, es preciso que se enfrente los problemas detectados en la formación inicial así como las debilidades detectadas en los profesores que ya están ejerciendo. Lo fundamental en ambos casos, debe partir de una cuidadosa reflexión respecto a cómo debe ser la profesión en el siglo XXI. Dicho en otros términos: ¿qué competencias básicas tiene que tener un profesor para poder conducir fértiles procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI?

Cuando se señala una respuesta a ésta pregunta, se piensa en el perfil que deben tener los profesores, dichos perfiles se pueden enmarcar en dos tendencias. La primera es una sobresimplificación: se dice que debe saber y saber enseñar. La segunda es una falta de jerarquización: se presentan largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener. Probablemente sea necesario encontrar una alternativa intermedia, que permita emitir un mensaje claro y preciso, que dé cuenta de la complejidad del perfil necesario, pero también que focalice la atención y jerarquice las acciones que se emprendan.

Además de procurar una tendencia intermedia, es necesario que la formación inicial docente se esfuerce en generar competencias, tales como las señaladas a continuación:

- 1) La competencia pedagógico-didáctica: En primer lugar, resulta indispensable que los profesores posean criterios de selección, entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionadamente, promoviendo los aprendizajes de los alumnos y creando otras estrategias allí donde las disponibles fuesen insuficientes o no pertinentes. Existe consenso respecto de que los profesores tienen que ser facilitadores de procesos de aprendizaje, cada vez más autónomos, y no expositores que desplieguen información para que luego sea repetida de memoria. El docente debe ser un guía, es por eso los profesores deben conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas.
- 2) La competencia institucional: los profesores tienen que tener la capacidad de articular el currículum del sistema educativo, con lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones en las que se desempeñen y con lo que deben emprender en sus espacios más acotados: las aulas, los patios, los talleres, las actividades que se desarrollen en espacios externos a las escuelas.
- 3) La competencia productiva: es esencial que los profesores comprendan el mundo en el que viven y vivirán, e intervengan como ciudadanos productivos en ese mundo de hoy y del futuro. Esta reclusión les ha impedido seguir el ritmo de los cambios en el mundo. Pero nadie, que no comprenda ese mundo, puede realmente orientar a los niños y jóvenes y promover aprendizajes para el siglo XXI. Eso implica que un desafío fundamental en la reinención de la profesión de profesor es ampliar el horizonte cultural.
- 4) La competencia interactiva: es del todo necesario que los profesores aprendan cada vez más a comprender y a sentir con el otro. El otro puede ser un alumno, un padre, una madre, etc., se trata de conocer y comprender la cultura de los niños, las peculiaridades de las comunidades; de ejercer la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre diferentes.

- 5) La competencia especificadora: Hasta ahora los profesores se han formado para un determinado nivel o modalidad, por un lado, y para una disciplina por el otro. Los profesores, en especial de los niveles iniciales, deben tener la especificación, diferente a la especialización. La especificación es la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de una institución educativa, y/o de un conjunto de fenómenos y procesos; el complemento de los saberes que intervienen en la formación de las competencias pedagógico-didáctica, institucional, productiva e interactiva; un mayor dominio de contenidos referidos a una disciplina o campo del saber; un conjunto de metodologías o de peculiaridades institucionales que lo ponen en mejores condiciones de formar en los alumnos competencias básicas para las que se requiere su utilización (Braslavsky, 1999).

Los profesores saben que tienen que cambiar, pero carecen de insumos críticos suficientemente relevantes como para emprender ese cambio, y suelen estar presos de las tradiciones.

II.12 Formadores de profesores

Comienza a tener lugar, en el medio nacional, una progresiva preocupación por la “formación de los formadores de profesores” retroalimentadas con el aporte de una literatura especializada y disponible a nivel internacional (entre otros, Russell, T. y Korthagen, F.A.J., 1995; Cochran-Smith, M., 2005; Korthagen, F.A.J. et al., 2005; Koster, B. et al., 2005; Loughran, J. y Berry, A., 2005; Murray, J. y Male, T., 2005; Zeichner, K, 2005) que está siendo gradualmente abundante y enriquecedora, tanto en cuanto a construcciones conceptuales, como a contrastaciones empíricas y experiencias innovadoras con finalidad formativa. (Cornejo Abarca, 2007)

Respecto a los “formadores de docentes”, la Comisión sobre Formación Inicial de Docentes (FID), en su informe señala, que los profesores universitarios que preparan a los nuevos docentes, presentan características como las siguientes:

- Una lejana relación de la gran mayoría del personal académico a cargo de la formación con respecto al medio escolar, ya sea debido a una inexistente práctica

docente escolar o a una práctica muy anterior en contextos muy distintos a los actuales; se valoraba lo señalado como una dificultad y limitación para referir la formación pedagógica a la realidad que le corresponderá enfrentar al futuro docente.

- Expresan una deficiencia respecto al compromiso de “modelamiento docente” requerido por el formador de profesores, manifestada en una escasa coherencia entre su discurso y su propia práctica formadora (“el formador habla de constructivismo y de evaluación dinámica, y ello no se refleja en su acción pedagógica”), evidenciando así que su visión epistemológica acerca del aprendizaje no se había modificado en lo sustantivo y parecían seguir en la línea en la que fue formado.
- Similar falta de coherencia entre el discurso sostenido y la práctica correspondiente, se hacía notar en cuanto a los requisitos exigidos para quien ejerce la tarea de formar profesores (competencias a nivel de conocimientos disciplinares y didácticos, así como de actitudes valóricas) y una creencia persistente acerca de la necesidad exclusiva –e incluso excluyente– del conocimiento disciplinar para el ejercicio de la formación y de la enseñanza.
- Existe una demanda de formación permanente y de formación en investigación, así como de instancias y oportunidades de intercambios académicos con otras instituciones. Se atribuye tal deficiencia a una carencia de mayor articulación entre las necesidades docentes y la gestión institucional.

II.13 Conclusión

La presión que ejerce la sociedad, sobre las instituciones superiores de educación, con respecto a la formación de educadores, es cada vez mayor, y actualmente las enfrenta a la problemática de desarrollar habilidades, que en su conjunto, permiten consumir la Transposición Didáctica: lo anterior, sólo es posible evidenciar a través de capacidades demostradas en la preparación y desarrollo de la enseñanza.

El saber sabio, pasa por diversas etapas de transformación hasta convertirse en el saber enseñado, arreglos necesarios desde el ángulo didáctico, para lograr aprendizajes en los estudiantes, porque implican operaciones de simplificación y decodificación de los saberes.

A manera de síntesis, se puede concluir que la educación es sin duda un tema primordial para avanzar hacia mayores niveles de desarrollo. Así lo reconocen organismos internacionales, gobiernos y la población en general. Si bien Chile ha logrado importantes logros en términos de equidad, dado el aumento considerable de recursos invertidos en educación, aún falta enfocarse en proyectar la carrera docente principalmente mejorando su imagen e incentivos de manera que sea atractiva, y logre captar a postulantes con altas capacidades y competencias que puedan desempeñarse en las actividades docentes. Disponer de mejores profesores, con más capacidades para lograr aprendizajes significativos de sus alumnos, es para la OCDE, un ingrediente fundamental para que los estudiantes chilenos puedan alcanzar los estándares educacionales que se observan en los países de miembros de esta organización. Asimismo, la fiscalización de las instituciones que se encargan de formar a los futuros profesores es importante, de las cuales aún existe un alto porcentaje que no cumple los estándares básicos establecidos por la comisión nacional de acreditación (García, Ruíz, & Núñez, 2010).

La formación profesional de los enseñantes, a cargo de docentes universitarios, debe permitir y generar instancias para desarrollar habilidades de Transposición Didáctica, las cuales debe poseer el docente universitario, pues de lo contrario, no podrían dar lo que no tienen.

Es por eso que J. Cornejo (2007) señala que las Universidades deben tomar con mayor profundidad y compromiso la formación de los formadores de profesores, asumiendo una especial responsabilidad en preparar a las nuevas generaciones de profesores, y en generar

el nuevo conocimiento acerca de cómo hacer más eficaz la formación docente, en beneficio de los nuevos profesores y sus alumnos en los distintos niveles del sistema escolar.

Formar enseñantes supone que a partir de las prácticas, se reconstituyen los saberes y las competencias necesarias. Sobre esta base, se pueden fijar los objetivos y los contenidos de la formación, el Curriculum formal. Seguidamente, en la aplicación del plan de formación, un cierto número de contenidos efectivos de formación, serán seleccionados por los formadores y a la vez negociados con los estudiantes. Los formadores tienen, de hecho, un gran margen de interpretación. De allí se sigue, que el Curriculum real no siempre presenta una relación estrecha con el Curriculum formal.

En la formación profesional, hay ciertos saberes que transponer, particularmente conocimientos científicos y técnicos. Sin embargo, lo que la transposición tiene que tener en cuenta, es la necesaria integración de esos saberes en situación de acción, es decir, sólo se evidencian las habilidades de Transposición Didáctica, a través de la acción.

Esta ampliación del campo de saberes a transponer en la formación profesional, presenta un problema: la transposición de saberes eruditos a saberes escolares, intenta aproximarse lo más posible al estado de la ciencia, tal como ésta es definida por instituciones legitimadas. La referencia es clara, porque la ciencia se organiza, de tal modo en nuestra sociedad, que el saber se presenta como tal, con sus puntos de controversia, pero también con sus puntos de consenso. El saber erudito está bastante delimitado y se pueden identificar quiénes portan la palabra autorizada en cada campo: las universidades, los investigadores, las sociedades científicas, los autores publicados en revistas científicas con arbitraje, las comunicaciones en coloquios y congresos.

Uno de los mayores problemas de la enseñanza, es que esta rutina no es actualmente construida en la formación. El enseñante, hace una elección de supervivencia, se esfuerza por estar un poco por encima de la línea de flotación. Es muy duro afrontar las dificultades de todos los días, cuando no se maneja bien, las habilidades que permiten enseñar de manera aprehensible a los niños y niñas; lo cual se demuestra con los bajos resultados de la prueba INICIA; luego, al cabo de años de práctica, los nuevos docentes, egresados de universidades reconocidas y acreditadas, logran estar menos angustiados, lo cual es una debilidad que se debe superar.

Las instituciones universitarias se fascinan con los saberes, lo cual es normal, dado que su vocación primera es producirlos y transmitirlos. Sin embargo, esta no es razón para pensar la formación de los enseñantes, únicamente en términos de la transmisión de saberes. Si la universidad pretende hacer formación profesional docente, que no abandone el desarrollo de las habilidades básicas, que le permitan realizar la Transposición Didáctica, lo cual debe estar declarado en los programas de formación inicial docente.

CAPÍTULO TERCERO: DISEÑO METODOLÓGICO.

CAPÍTULO TERCERO: DISEÑO METODOLÓGICO.

III.1 Definición paradigmática

El desarrollo de esta investigación, es de tipo descriptiva-explicativa, de carácter mixto, pero con énfasis en el Paradigma Interpretativo Hermenéutico, operacionalizada bajo métodos cualitativos, donde los instrumentos se encasillarán bajo una síntesis interpretativa epistemológica, la que está ligada con la comprensión entre la investigadora y quienes actuaron como sujetos de estudio.

En segundo lugar, la investigación se apoyó con datos cuantificables entregados por el Paradigma Neo-positivista, operacionalizado bajo métodos cuantitativos, donde los instrumentos se analizaron para probar si los estudiantes de pedagogía en Educación General Básica, poseen las habilidades para consumir la Transposición Didáctica.

En cuanto a su finalidad, corresponde a una investigación básica, puesto que busca probar y describir ciertos sucesos que acontecen en la actualidad, con los docentes en formación y explicar con dicha base, las deficiencias de los docentes en ejercicio.

En relación a su profundidad, ésta se define como una investigación descriptiva, debido a que su objetivo principal es evidenciar las habilidades que permiten concretar a los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, la Transposición Didáctica.

En cuanto a las fuentes utilizadas, corresponde a una investigación bibliográfica, debido a que parte de un marco teórico, el cual está sustentado por diversas fuentes bibliográficas, con las citas respectivas de cada autor, además se utilizan fuentes empíricas, porque tal problemática es evidenciada por docentes en ejercicio, y por docentes en sus últimos años de formación.

III.2 Explicitación de la unidad de estudio.

El lugar donde se realizó la presente investigación, corresponde a una de las universidades miembro del CRUCH, de la zona centro sur de Chile, en la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica.

Se considera pertinente esta institución de educación superior, debido que es universidad estatal, una de las veinticinco instituciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), está acreditada y tiene una larga trayectoria, aportando a la sociedad a través de la formación de docentes.

III.3 Explicitación de los sujetos de estudio.

III.3.1 Ámbito cuantitativo:

Los sujetos de estudios que participaron en esta investigación, corresponden a una muestra de 70 estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, que se distribuyen en dos grupos:

Primer grupo: 35 alumnos - alumnas de tercer año.

Segundo grupo: 35 alumnos - alumnas cuarto año.

III.3.2 ámbito cualitativo:

Los sujetos de estudios que participaron en esta investigación, corresponden 20 sujetos seleccionados a partir de la muestra a la cual se le aplicó la encuesta, que se distribuyen de la siguiente forma:

3 alumnos - alumnas de tercer año para entrevista personal

6 alumnos - alumnas de tercer año para focus group

3 alumnos - alumnas de cuarto año para entrevista personal

6 alumnos - alumnas de cuarto año para focus group.

2 docentes de la universidad que realizan alguna didáctica en la carrera de pedagogía en Educación General Básica.

Se seleccionó estos sujetos de estudio debido a que, en general las mallas de las Carreras de Pedagogía en Educación General Básica, los estudiantes en tercer año, ya han pasado por algunas didácticas, una práctica de área y tienen los conocimientos entregados por Currículo y Evaluación. Es decir, en tercer año de la carrera y, con mucha más razón los alumnos de cuarto deberían tener parcialmente desarrolladas o desarrolladas totalmente, según el grupo en cuestión, las habilidades necesarias para realizar la Transposición Didáctica.

III.4 Instrumentos recopiladores de la información

Los instrumentos, de orden cualitativo que se emplearon para recoger la información son: la entrevista estructurada, con preguntas definidas y un focus group, para un grupo de discusión conformado por alumnos(as) de tercer y cuarto año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH.

En el ámbito cuantitativo, se utilizaron como instrumento para recoger información; la encuesta de opinión y el test de conocimiento, en donde las preguntas de los instrumentos fueron previamente definidas y redactadas, luego se analizó la información recogida a través del programa InfoStat.

III.4.1 Instrumentos de metodología cualitativa

1.- Entrevistas:

La estructuración de cada pregunta de la entrevista, se realizó de acuerdo a las subcategorías de estudio de la presente investigación, por cada subcategoría se plantearon dos preguntas, resultando de manera excepcional 3 preguntas para una subcategoría, obteniendo 17 preguntas en total.

Se crearon dos formatos de entrevistas, una para los estudiantes, que se aplicaron a tres alumnos(as) de tercer año y tres estudiantes de cuarto año de la carrera de Pedagogía en

Educación General Básica. El segundo formato, se aplicó a los docentes que realizan didáctica en la carrera en cuestión.

2.- Focus Group:

El focus group, se utilizó como una herramienta para hacer un diagnóstico del conocimiento de la praxis didáctica, que en el campo laboral, se puede expresar como habilidades que permiten concretar la Transposición Didáctica.

De los alumnos de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, se seleccionó 6 alumnos(as) de tercer año y 6 alumnos(as) de cuarto año para realizar un focus group con cada curso.

El Focus Group realizado fue de modalidad mixta; es decir, se realizó una pregunta por cada subcategoría, en dos subcategorías se realizaron dos, con un total de 10.

III.4.2 Instrumentos de metodología cuantitativa

3.- Encuesta de opinión:

La encuesta, instrumento que muestra de mejor manera lo que el estamento estudiado nos quiere revelar, dejándonos ver su visión respecto al tema de investigación.

La primera encuesta, contiene preguntas que sirven de autoevaluación al estudiante de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, el cual permitió determinar si se consideraba bien preparado, regularmente preparado, o mal preparado en las habilidades que permiten consumir la Transposición Didáctica, la cual sólo se evidencia a través de capacidades demostradas.

4.- Test de conocimiento:

A través del Test, se determina el manejo de conocimiento en cuanto a los elementos de la praxis didáctica, debido a que la práctica docente debe ser guiada por la razón (saber o conocimiento) y no por caprichos personales. El Test que se aplicó, consta de 25 preguntas sobre el currículo, didáctica y evaluación, creado en base a un instrumento de evaluación del profesor Francisco Cisterna Cabrera, del cual se seleccionó las preguntas pertinentes a la investigación y se agregaron otras consideradas adecuadas.

III.4.3 Tabla de especificaciones de instrumentos cualitativos:

Interrogante Central.	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías Apriorísticas	Subcategorías Apriorísticas	Estamentos en que se recopila la información	Instrumentos y/o técnicas de recopilación.	
Los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, ¿Desarrollan la habilidad de consumir la Transposición Didáctica, durante su formación inicial, para lograr transmitir el saber sabio, o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad?	Evidenciar si los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, tienen las habilidades necesarias para realizar la Transposición Didáctica y hacer efectiva la transmisión del saber sabio o científico de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de educación.	A. Evidenciar si los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, han desarrollado la habilidad de Transposición Didáctica, en lo relativo a la preparación de la enseñanza.	A.-Preparación de la Enseñanza.	A.1 Planificación Curricular.	Profesores de didáctica y currículum de la carrera.	Entrevista	
					Estudiantes de tercer y cuarto año.	Entrevista Focus Group	
				A.2 Planificación Didáctica.	Profesores de didáctica y currículum de la carrera.	Entrevista	
					Estudiantes de tercer y cuarto año.	Entrevista Focus Group	
		B.1 Estrategias Metodológicas de Enseñanza	B. Evidenciar si los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, han	B.- Desarrollo de la Enseñanza	B.1 Estrategias Metodológicas de Enseñanza	Profesores de didáctica y currículum de la carrera.	Entrevista
						Estudiantes de tercer y cuarto año.	Entrevista Focus Group
B.2. Interacción Pedagógica			B.2. Interacción Pedagógica	Profesores de didáctica y currículum de la carrera.	Entrevista		
				Estudiantes de tercer y cuarto año.	- Entrevista Focus Group		

		desarrollado la habilidad de Transposición Didáctica, en lo referente al desarrollo de la enseñanza.		B.3 Recursos didácticos.	Profesores de didáctica y currículum de la carrera.	Entrevista
					Estudiantes de tercer y cuarto año.	- Entrevista Focus Group
				B.4 Clima de aula	Profesores de didáctica y currículum de la carrera.	Entrevista
					Estudiantes de tercer y cuarto año.	- Entrevista Focus Group
				B.5 Gestión del tiempo y el espacio de enseñanza-aprendizaje	Profesores de didáctica y currículum de la carrera.	Entrevista
					Estudiantes de tercer y cuarto año.	- Entrevista Focus Group
				B.6. Evaluación de los aprendizajes.	Profesores de didáctica y currículum de la carrera.	Entrevista
					Estudiantes de tercer y cuarto año.	- Entrevista Focus Group

III.4.4 Tabla de especificaciones de instrumentos cuantitativos:

Interrogante Central.	Objetivo General	Objetivos Específicos	Variables	Dimensiones	Estamentos en que se recopila la información	Instrumentos y/o técnicas de recopilación.
Los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, ¿Desarrollan la habilidad de consumir la Transposición Didáctica, durante su formación inicial, para lograr transmitir el saber sabio, o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad?	Evidenciar si los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, tienen las habilidades necesarias para realizar la Transposición Didáctica y hacer efectiva la transmisión del saber sabio o científico de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros	<p>A. Comprobar si los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, han desarrollado la habilidad de Transposición Didáctica, en lo relativo a la preparación de la enseñanza.</p> <p>B. Comprobar si los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad</p>	A.-Preparación de la Enseñanza.	A.1 Planificación Curricular.	Estudiantes de tercer y cuarto año.	Encuesta de opinión Test de Conocimiento
				A.2 Planificación Didáctica.	Estudiantes de tercer y cuarto año.	Encuesta de opinión. Test de Conocimiento
			B.- Desarrollo de la Enseñanza	B.1 Estrategias Metodológicas de Enseñanza	Estudiantes de tercer y cuarto año.	Encuesta de opinión Test de Conocimiento
				B.2. Interacción Pedagógica	Estudiantes de tercer y cuarto año.	Encuesta de opinión Test de Conocimiento
				B.3 Recursos didácticos.	Estudiantes de tercer y cuarto año.	Encuesta de opinión Test de Conocimiento

	años de educación.	miembro del CRUCH, han desarrollado la habilidad de Transposición Didáctica, en lo referente al desarrollo de la enseñanza.		B.4 Clima de aula	Estudiantes de tercer y cuarto año.	Encuesta de opinión Test de Conocimiento
				B.5 Gestión del tiempo y el espacio de enseñanza-aprendizaje	Estudiantes de tercer y cuarto año.	Encuesta de opinión Test de Conocimiento
				B.6. Evaluación de los aprendizajes.	Estudiantes de tercer y cuarto año.	Encuesta de opinión Test de Conocimiento

III.5 Procedimiento para el análisis de la información

Como el tipo de metodología de investigación es mixto, se realizó el análisis de la información de la siguiente forma:

Información de orden Cualitativo (verbal): mediante la triangulación hermenéutica, y consistió en elaborar interpretaciones, a partir de las respuestas entregadas por los sujetos de estudio en cada uno de los instrumentos aplicados, obteniendo conclusiones de dicho análisis.

Información de orden Cuantitativo (numérica): El objetivo del análisis de información es obtener ideas relevantes, de las distintas fuentes de información, lo cual permite expresar el contenido sin ambigüedades, con el propósito de responder a la pregunta planteada con la información contenida. La información, como es de carácter numérico, se analizará a través del programa InfoStat.

III.6 Tabla de síntesis de la investigación

III.6.1 Tabla de síntesis metodología cualitativo

Problema	Interrogante Central.	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías Apriorísticas	Subcategorías Apriorísticas
Los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, no desarrollan la habilidad de consumir la Transposición Didáctica, durante su formación inicial, para lograr transmitir el saber sabio, o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad.	Los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, ¿Desarrollan la habilidad de consumir la Transposición Didáctica, durante su formación inicial, para lograr transmitir el saber sabio, o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad?	Evidenciar si los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, tienen las habilidades necesarias para realizar la Transposición Didáctica y hacer efectiva la transmisión del saber sabio o científico de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de educación.	<p>Evidenciar si los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, han desarrollado la habilidad de Transposición Didáctica, en lo relativo a la preparación de la enseñanza.</p> <p>Evidenciar si los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, han desarrollado la habilidad de Transposición Didáctica, en lo referente al desarrollo de la enseñanza.</p>	<p>A.-Preparación de la Enseñanza.</p> <p>B.- Desarrollo de la Enseñanza</p>	<p>A.1 Planificación Curricular.</p> <p>A.2 Planificación Didáctica.</p> <p>B.1 Estrategias Metodológicas de Enseñanza</p> <p>B.2. Interacción Pedagógica</p> <p>B.3 Recursos didácticos.</p> <p>B.4 Clima de aula</p> <p>B.5 Gestión del tiempo y el espacio de enseñanza-aprendizaje</p> <p>B.6. Evaluación de los aprendizajes.</p>

III.6.2 Tabla de síntesis: metodología cuantitativa

Problema	Interrogante Central.	Objetivo General	Objetivos Específicos	Variables	Dimensiones
Los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, no desarrollan la habilidad de consumir la Transposición Didáctica, durante su formación inicial, para lograr transmitir el saber sabio, o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad.	Los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, ¿Desarrollan la habilidad de consumir la Transposición Didáctica, durante su formación inicial, para lograr transmitir el saber sabio, o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad?	Evidenciar si los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, tienen las habilidades necesarias para realizar la Transposición Didáctica y hacer efectiva la transmisión del saber sabio o científico de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de educación.	<p>A. Comprobar si los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, han desarrollado la habilidad de Transposición Didáctica, en lo relativo a la preparación de la enseñanza.</p> <p>B. Comprobar si los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, han desarrollado la habilidad de Transposición Didáctica, en lo referente al desarrollo de la enseñanza.</p>	<p>A, Preparación de la Enseñanza.</p> <p>B, Desarrollo de la Enseñanza</p>	<p>A.1 Planificación Curricular.</p> <p>A.2 Planificación Didáctica.</p> <p>B.1 Estrategias Metodológicas de Enseñanza</p> <p>B.2. Interacción Pedagógica</p> <p>B.3 Recursos didácticos.</p> <p>B.4 Clima de aula</p> <p>B.5 Gestión del tiempo y el espacio de enseñanza-aprendizaje</p> <p>B.6. Evaluación de los aprendizajes.</p>

III.7 Cronograma de trabajo

Acciones	Meses										
	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	
Ejecución de proyecto	■	■	■	■	■						
Revisión y Validación de instrumentos	■										
Aplicación instrumentos, recolección información		■	■								
Tabulación y Análisis de información				■	■						
Conclusiones del proyecto					■						
Elaboración propuesta intervención						■	■	■	■		
Presentación del Informe de investigación.										■	

**CAPÍTULO CUARTO: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO CUARTO: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

IV. 1 Introducción

En este apartado, se presentan los principales resultados de la investigación, asociados a los objetivos propuestos, como una forma de ordenarlos, siguiendo la lógica de presentación, desde los resultados más simples hasta aquellos de mayor complejidad. Por ello, se inicia con un análisis de la información cualitativa, en base al método de interpretación, orientado por el profesor Francisco Cisterna, en clases de Metodología de la Investigación del Magister para la Educación Superior, de la Universidad del Bío-Bío (2014), método que se basa en el procedimiento inductivo, que va de lo particular a lo general.

Luego, para complementar la información, se realiza un análisis de la información cuantitativa, haciendo uso de técnicas estadísticas univariadas, y, de esa forma, concluir con una síntesis referida a estos resultados, que permitan, finalmente, responder la pregunta que guía esta investigación.

A continuación se detalla la forma en que se presentará la información recopilada a través de los distintos instrumentos aplicados:

Metodología Cualitativa

- 4.2.1 Resultados obtenidos en las entrevistas a docentes.
- 4.2.2 Resultados obtenidos en las entrevistas a estudiantes.
- 4.2.3 Resultados obtenidos en los Focus Group a estudiantes.

Metodología Cuantitativa

- 4.2.4 Resultados obtenidos en la Encuesta de Opinión
- 4.2.5 Resultados obtenidos en el Test de Conocimiento

A continuación de los resultados de la investigación, se hará una descripción de los resultados por estamento y por instrumento, luego se presenta la interpretación comparativa por subcategoría, luego por categoría y finalmente la respuesta a la pregunta de investigación.

IV.2 presentación de resultados.

METODOLOGÍA CUALITATIVA

IV.2.1 Resultados obtenidos en las entrevistas a docentes.

IV.2.1.1 Síntesis interpretativa por docente para cada categoría

CATEGORÍA A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Docente 1:

Reconoce que se debe contar con una base sólida del currículum, para poder construir la planificación curricular. Es decir, los docentes deben conocer los programas, las unidades, las estrategias, habilidades y los instrumentos de evaluación pertinente para cada curso. También, reconoce que la planificación didáctica permite dar cumplimiento a lo planificado en el Currículum y estar preparado y organizado para poder enseñar y lograr que los estudiantes aprendan, para lo cual, plantea varias actividades pertinentes para cada uno de los tres momentos de una clase.

Docente 2:

Considera que es básico que los docentes tengan dominio del currículum, debido a que en la planificación curricular, se debe considerar el contenido, los ejes temáticos, los elementos de evaluación, el tiempo y la articulación del contenido. Señala además, que la planificación didáctica, permite lograr aprendizajes significativos: para ello, recomienda usar en los tres momentos de la clase el método COPISI, acompañado de una motivación y trabajo con material concreto.

Además, comenta oponerse a la planificación clase a clase; lo que valora es la preparación de la clase, pues considera que preparar la clase, es distinto a planificarla. Expone que los profesores, deben tener claro qué van a enseñar en cada curso y cómo lo van a enseñar, pero no de forma tan estructurada o rígida; porque existen muchas situaciones emergentes, que no permiten calzar justo con la planificación.

CATEGORÍA B: DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA.

Docente 1:

Manifiesta la importancia de los elementos de la praxis didáctica, pues permiten desarrollar la enseñanza de manera efectiva para lograr que los alumnos tengan aprendizajes de calidad. Visión que trata de transmitir a sus alumnos de pregrado, principalmente, a través del ejemplo y los consejos. Señala, que es fundamental que los docentes tengan las herramientas necesarias para controlar el clima en el aula, el tiempo, la calidad de las interacciones y fundamentalmente estrategias que permitan enseñar adecuadamente, para dar cumplimiento a los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, reconoce que los egresados de la carrera no están totalmente preparados para cumplir cabalmente con estas subcategorías, lo cual demuestran, en las distintas prácticas que tienen en su formación universitaria.

Con respecto a la Transposición Didáctica, comprende el término como las capacidades elementales básicas para enseñar; sin embargo no señala cómo lograr que los futuros docentes tengan esta habilidad.

Docente 2:

Expresa que para desarrollar la enseñanza de forma correcta, las estrategias metodológicas deben lograr la participación activa de los estudiantes; por lo mismo, señala que todo lo que enseña en teoría, lo lleva a la práctica con sus estudiantes de pregrado. Les manifiesta además, que lo fundamental para lograr enseñar, es amar lo que hace y conocer lo que enseña, y así lograr que la educación sea agradable para los niños.

Reconoce que todos los elementos del desarrollo de la enseñanza, son fundamentales, y que en su gran mayoría dependen del docente, de su forma de ser, la empatía con los

estudiantes y el buen humor. Lo que intenta transmitir a sus estudiantes de pregrado, es que sean diferentes a los tradicionales profesores, que tengan una relación potente con sus estudiantes, que las clases sean distintas, que fomenten el liderazgo, logren que los estudiantes sean los principales agentes de aprendizaje, que consideren las diferencias y ayuden a los que más lo necesiten.

También señala, que los alumnos de pregrado, manifiestan carecer de habilidades de manejo de grupo y les falta experiencia para crear evaluaciones de calidad.

Con respecto a la Transposición Didáctica, desconoce el concepto, pero señala que esta habilidad se logra aterrizando o contextualizando el conocimiento.

IV.2.1.2 Síntesis interpretativa para el estamento docente para cada categoría

CATEGORÍA A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Reconocen que es fundamental que los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica tengan una base sólida del Currículum, para poder preparar la enseñanza de forma adecuada, a través de la planificación curricular y la planificación didáctica, que tienen como finalidad organizar la enseñanza para lograr aprendizajes de calidad.

Concuerdan, en la importancia que tiene preparar la enseñanza, antes de la clase; lo que no comparten es en la necesidad de realizar la planificación didáctica clase a clase, argumentando, que lo único que se necesita es que los profesores tengan claro qué y cómo van a enseñar, pero no de forma tan estructurada o rígida como se plantea en la planificación didáctica.

CATEGORÍA B: DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA.

Reconocen la importancia de los elementos de la praxis didáctica para desarrollar la enseñanza de manera efectiva, logrando que los alumnos tengan aprendizajes de calidad, perspectiva que tratan de transmitir a sus alumnos de pregrado, principalmente, a través del ejemplo y los consejos. Admiten que es fundamental que los docentes tengan las herramientas necesarias para controlar el clima en el aula, el tiempo, la calidad de las

interacciones, y fundamentalmente estrategias que permitan enseñar adecuadamente, para dar cumplimiento a los objetivos de aprendizaje. Comprenden, que todas estas capacidades elementales y básicas para enseñar, se plasman en la habilidad para realizar la Transposición Didáctica.

Señalan además, que un factor principal en el desarrollo de la enseñanza, es la calidad personal del docente, considerando fundamental: la vocación, el gusto por la profesión, el amor a los niños y conocer lo que enseñan.

Ambos admiten, que a los alumnos de pregrado les faltan habilidades, estrategias y experiencias para lograr aprendizajes de calidad, manejo de grupo y la creación de evaluaciones de calidad.

IV.2.2 Resultados obtenidos en las entrevistas a estudiantes.

IV.2.2.1 Síntesis interpretativa por estudiante para cada categoría

CATEGORÍA A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Estudiante 1: Tercero

Manifiesta comprender, que el objetivo de preparar la enseñanza, es organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, señala sentirse regularmente preparado, porque conoce algunas actividades de enseñanza, apropiada para cada momento de la clase.

Estudiante 2: Tercero

Reconoce que la preparación de la enseñanza, pretende ordenar y organizar el currículum que entrega el Ministerio de Educación y los elementos que se deben considerar para lograrlo. También manifiesta dominio de las competencias y herramientas pedagógicas, que facilitan una adecuada mediación entre los contenidos y los estudiantes, señalando varias estrategias adecuadas para cada momento de la clase.

Estudiante 3: Tercero

Reconoce, que el objetivo final de la preparación de la enseñanza, es organizar el currículum; sin embargo, se limita al ámbito de los contenidos, dejando de lado elementos fundamentales, como los objetivos de aprendizaje, habilidades, competencias y actitudes, que también se deben considerar al momento de planificar. Lo que sí señala dominar, son competencias y herramientas pedagógicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, mencionando varias estrategias adecuadas, para cada momento de una clase.

Estudiante 1: Cuarto

Reconoce la finalidad que tiene preparar la enseñanza; la cual es ordenar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, confunde los tipos, la finalidad y los elementos que deben contener ambos tipos de planificación. Menciona una herramienta pedagógica para facilitar el aprendizaje, explicitando al menos, una actividad pertinente para cada momento de la clase.

Estudiante 2: Cuarto

Reconoce, que el propósito de la preparar la enseñanza, es organizar el currículum; no obstante, se limita al ámbito de los contenidos, dejando de lado, los otros elementos fundamentales, al momento de realizar la planificación curricular. Lo que sí reconoce, es tener competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, planteando varias actividades pertinentes a cada momento de la clase.

Estudiante 3: Cuarto

Manifiesta claridad con respecto a que la finalidad de preparar la enseñanza, es organizar y asegurar la cobertura y una continuidad lógica del currículum. También, señala tener las competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza, planteando varias actividades aconsejables, para cada momento de la clase.

CATEGORÍA B: DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA

Estudiante 1: Tercero

Manifiesta comprender que el objetivo de preparar la enseñanza, es organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aclarando poseer conocimiento y comprensión de la disciplina que enseña, señalando una actividad de enseñanza apropiada para cada momento de la clase.

Estudiante 2: Tercero

Reconoce que la preparación de la enseñanza, pretende ordenar y organizar el currículum que entrega el Ministerio de Educación, y señala los elementos que se deben considerar para lograrlo. También, manifiesta dominio de las competencias y herramientas pedagógicas, que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos y los estudiantes, señalando varias estrategias adecuadas para cada momento de la clase.

Estudiante 3: Tercero

Reconoce que el objetivo final de la preparación de la enseñanza, es organizar el currículum; no obstante, se limita al ámbito de los contenidos, dejando de lado elementos fundamentales, como los objetivos de aprendizaje, habilidades, competencias y actitudes, que también se deben considerar al momento de planificar. Lo que sí señala dominar, son competencias y herramientas pedagógicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, mencionando varias estrategias adecuadas para cada momento de la clase.

Estudiante 1: Cuarto

Reconoce la finalidad que tiene preparar la enseñanza; la cual es ordenar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, empero, confunde los tipos, la finalidad y los elementos que deben contener ambos tipos de planificación. Es capaz de mencionar una herramienta pedagógica que facilite el aprendizaje, explicitando, al menos, una actividad pertinente para cada momento de la clase.

Estudiante 2: Cuarto

Conoce que el propósito de la preparación de la enseñanza, es organizar el currículum. Sin embargo, se limita al ámbito de los contenidos, dejando de lado los otros elementos fundamentales de considerar al momento de planificar, lo cual confirma su confusión al momento de señalar los elementos que la conforman. Lo que sí expone, es tener competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, planteando varias actividades pertinentes a cada momento de la clase.

Estudiante 3: Cuarto

Manifiesta claridad con respecto a que la finalidad de preparar la enseñanza, es organizar y asegurar la cobertura y una continuidad lógica del currículum. También, expone tener las competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza, planteando varias actividades aconsejables para cada momento de la clase.

IV.2.2.2 síntesis interpretativa para el estamento estudiante para cada categoría

CATEGORÍA A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Existe claridad en que el objetivo de preparar la enseñanza, es ordenar u organizar el currículum, para asegurar la cobertura y la continuidad lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, algunos se limitan al ámbito de los contenidos, dejando de lado elementos fundamentales como los objetivos de aprendizaje, habilidades, competencias y actitudes que también se deben considerar al momento de planificar.

Todos, señalaron tener claridad en la estructura de la clase y qué actividades son aconsejables para cada momento. En lo que tienen confusión, algunos estudiantes, es en finalidad y los elementos que deben contener ambos tipos de planificación.

CATEGORÍA B: DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA

Denotan estar parcialmente preparados para lograr una efectiva praxis didáctica, debido a que conocen los elementos y conceptos pedagógicos y su finalidad; reconocen la influencia que tienen las estrategias metodológicas, la interacción pedagógica, los recursos didácticos, el clima de aula, la gestión del tiempo y el proceso de evaluación en la calidad de los aprendizajes; considerando que estos factores dependen en gran medida de la preparación de la enseñanza y de la formación, experiencia y carácter personal del docente. Sin embargo, expresan sentirse débil, en estrategias que le permitan llevar a cabo con mayor seguridad el desarrollo de la enseñanza, principalmente, en lo que se refiere a estrategias: para lograr un buen clima de aula, para lograr una adecuada gestión del tiempo, para consumir la Transposición Didáctica y para validar los instrumentos de evaluación. Algunos estudiantes, justifican estas deficiencias, señalando que la formación recibida en la universidad, representa una base, pero, para lograr la calidad, se necesita preparación autónoma permanente.

IV.2.3 Resultados obtenidos en los focus group a estudiantes.

IV.2.3.1 Inferencias interpretativas, para focus group estudiantes, para cada categoría, por curso.

CATEGORÍA A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA

TERCER AÑO DE LA CARRERA

Tienen conocimiento sobre los principios y competencias pedagógicas, necesarias para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reconocen, que es fundamental que la preparación de la enseñanza se base en las características personales y sociales de los alumnos; es decir, reconocen que la preparación de la enseñanza depende de las competencias pedagógicas, del dominio de los contenidos que enseña y, además del conocimiento de los alumnos.

También, conocen la estructura de la clase y según sus respuestas, estarían en condiciones de diseñar, seleccionar y organizar actividades pertinentes para cada uno de

esos momentos. Sin embargo, expresan estar débiles, cuando señalan que la planificación curricular sólo organiza los contenidos. Lo que sí tienen claro, es que la Planificación Curricular, organiza el qué enseñar y la Planificación Didáctica, el cómo enseñar.

CUARTO AÑO DE LA CARRERA

Expresan estar preparados para organizar el proceso de enseñanza, a través de la planificación curricular y la planificación didáctica. Reconocen que para poder realizar una buena planificación, los docentes, requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas, todo lo cual debe ser considerado, al momento de diseñar o planificar las actividades de enseñanza.

Además, manifiestan ser capaces de diseñar, seleccionar y organizar actividades pertinentes a los tres momentos de la clase, otorgando sentido a los contenidos presentados.

CATEGORÍA B: DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA

TERCER AÑO DE LA CARRERA:

Reconocen la importancia de los elementos referidos a la praxis de los docentes, en el ámbito de cómo enseñar y manifiestan conocer los términos y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Señalan tener buena base, con respecto a la interacción pedagógica, los recursos didácticos y el clima de aula; sin embargo, expresan sentirse débiles en relación con las estrategias metodológicas de enseñanza, la adecuada gestión del tiempo y la creación de evaluaciones de calidad. Por lo mismo, señalan no sentirse preparados para realizar la Transposición Didáctica, debido a que no cuentan con las estrategias necesarias, infiriendo que la habilidad de enseñar se logra con la práctica.

CUARTO AÑO DE LA CARRERA:

Conocen los elementos que influyen en el desarrollo de la enseñanza, además de su finalidad e importancia.

Reconocen la importancia de las estrategias metodológicas, para poder enseñar de forma efectiva y lograr que los alumnos aprendan. Empero, señalan conocer sólo una estrategia de matemática, reconociendo que los docentes deben dominar varias estrategias, para poder seleccionar alguna pertinente al curso y al grupo de alumnos. Por lo mismo, señalan carecer de estrategias que permitan consumir la Transposición Didáctica, argumentando que dicha habilidad se irá desarrollando con el tiempo, a través de la práctica.

Tienen claro la importancia de la interacción pedagógica, el clima de aula y los recursos didácticos, para lograr aprendizajes de calidad y exponen tener ideas sobre cómo controlar dichos elementos.

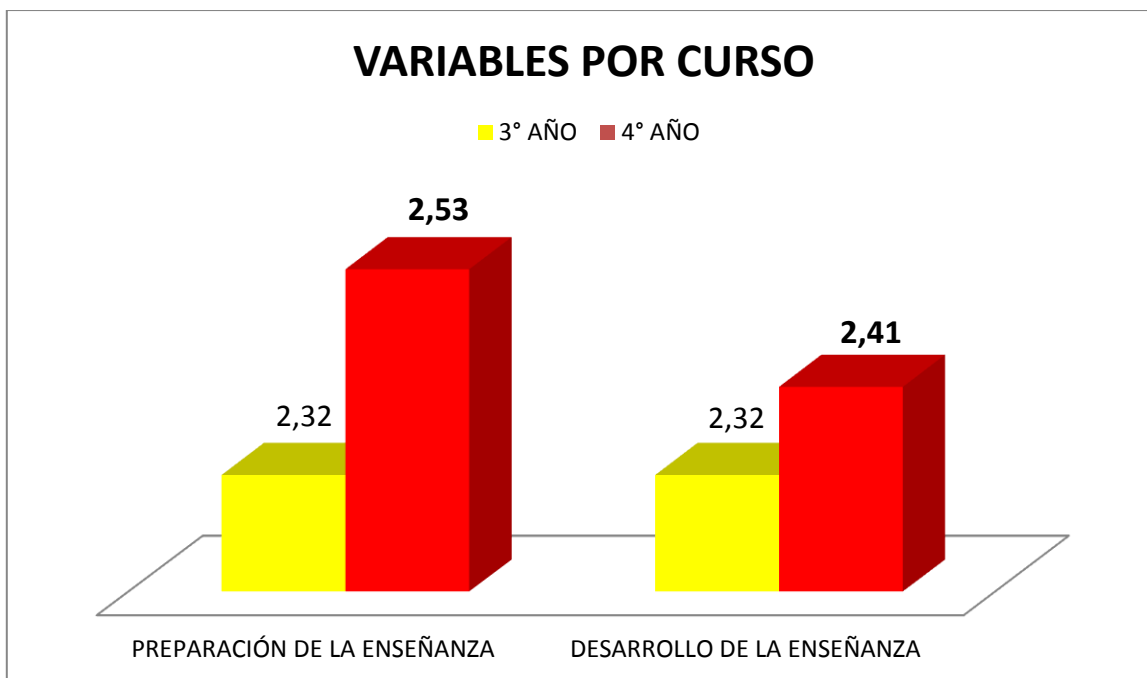
En lo que manifiestan debilidad, es para gestionar adecuadamente el tiempo y espacio y para elaborar evaluaciones de calidad, ya que las veces que han planificado las clases y han creado instrumentos de evaluación, lo hacen de forma descontextualizada; incluso en las prácticas, no logran un real conocimiento del curso, porque son tiempos muy breves.

METODOLOGÍA CUANTITATIVA

IV.2.4 Resultados obtenidos en la encuesta de opinión

IV.2.4.1 Variable por curso

Existe una diferencia evidente, entre la seguridad que tienen los estudiantes de tercer y los de cuarto año de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, con relación a la preparación en habilidades, que permiten consumir la Transposición Didáctica, la cual sólo se evidencia a través de capacidades demostradas para preparar y desarrollar la enseñanza. Lo anterior, se muestra en el siguiente gráfico, que evidencia el promedio obtenido por cada curso en ambas variables:



Considerando que la ponderación 1 es mal preparado, 2 regularmente preparado y 3 bien preparado, se puede deducir, que los estudiantes de cuarto año de la carrera, se consideran, en general, con buena base para Preparar la Enseñanza adecuadamente y regularmente preparados, para llevar a cabo de forma exitosa, el Desarrollo de la Enseñanza. Dichos datos, tienen como medida de dispersión 0,45, lo que indica, que los valores no se alejan, de forma significativa, del promedio. Con respecto al tercer año de la carrera, se puede inferir, que se sienten con menos seguridad, en cuanto a la preparación recibida, para lograr con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje, sintiéndose regularmente preparados, en la Preparación y Desarrollo de la Enseñanza.

Al considerar la percepción de su preparación, al interior de cada curso, se puede concluir lo siguiente:

- 1) Cuarto año, se considera más seguro de su preparación recibida, que los alumnos de tercer año.
- 2) Cuarto año, considera que tiene mejor base en la Preparación de la Enseñanza, que en el Desarrollo de la Enseñanza. Sin embargo, los estudiantes de tercer año, se consideran regularmente preparados en ambas variables.
- 3) La mayoría de los alumnos de tercer y cuarto año, se consideran regularmente preparados (tercero: 75% y cuarto: 66%)

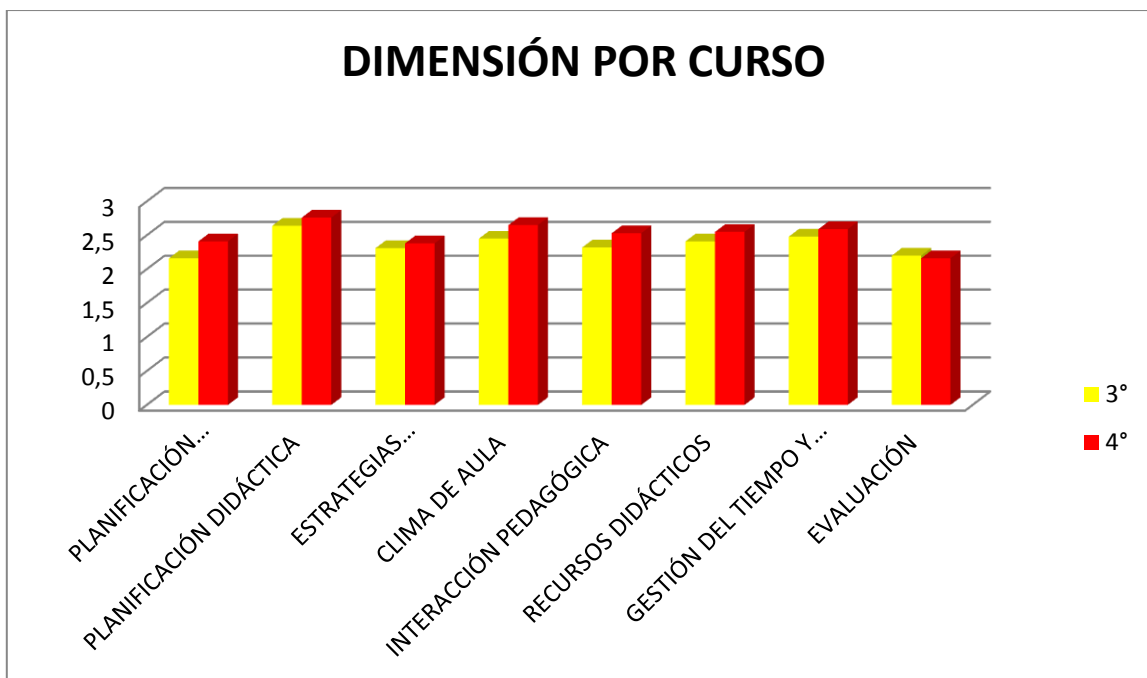
- 4) Existen menos alumnos que se consideran mal preparados en cuarto (2.63%), que en tercero (6.25%).
- 5) Existe mayor cantidad de alumnos de cuarto (31.57%), que se consideran con buena base para enseñar, que en tercer año (18,75%)

Todas las conclusiones señaladas, se exponen en la siguiente tabla.

RESULTADOS ENCUESTA DE OPINIÓN:						
CURSO	MAL PREPARADOS		REGULARMENTE PREPARADOS		BIEN PREPARADOS	
	N°	%	N°	%	N°	%
TERCERO	2	6.25%	24	75%	6	18.75%
CUARTO	1	2.63%	25	65.78%	12	31.57%

IV.2.4.2 Interpretación de la información de la encuesta de opinión para cada dimensión por curso a nivel general

Se mantiene una diferencia mínima, entre la percepción que tienen los estudiantes de tercer, y los de cuarto año de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, con relación a la preparación en habilidades, que le permitan enseñar de manera adecuada. Se puede observar en el gráfico de barras, que se expone a continuación, que ambos cursos se consideran entre regularmente preparados y bien preparados para desarrollar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerándose el cuarto año de la carrera, más seguros de su formación pedagógica, que los alumnos de tercer año, a excepción de la dimensión “Evaluación del aprendizaje”, en donde manifiestan sentirse más seguro los estudiantes de tercer año.



En general, muestran sentirse más preparados en las siguientes dimensiones: planificación didáctica, clima de aula, recursos didácticos y gestión del tiempo y el espacio de aprendizaje. Y en lo que se sienten más débiles es en: estrategias metodológicas de enseñanza y en evaluación del aprendizaje.

IV.2.4.3 Interpretación de la información de la encuesta de opinión, para cada dimensión, por curso.

IV.2.4.3.1 Variable a: preparación de la enseñanza . Dimensión 1: planificación curricular

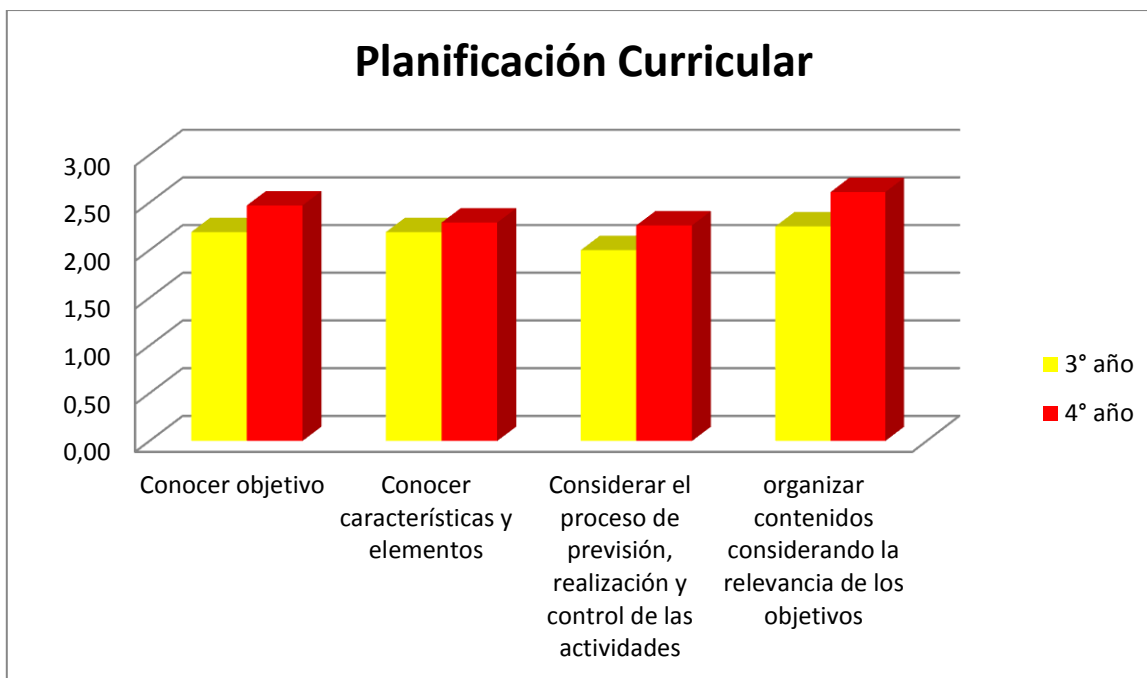
Al considerar la confianza en su formación profesional, entregada por una universidad perteneciente al CRUCH, para realizar la planificación curricular de buena forma, se puede concluir que: la mayoría de los estudiantes de pregrado de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, se consideran regularmente preparados; notándose una mayor confianza en los estudiantes de cuarto año. Se detallan los resultados, en la siguiente tabla:

RESULTADOS ENCUESTA DE OPINIÓN: Planificación Curricular						
CURSO	MAL PREPARADOS		REGULARMENTE PREPARADOS		BIEN PREPARADOS	
	N°	%	N°	%	N°	%
TERCERO	6	18,75%	22	68,75%	4	12,5%
CUARTO	2	5,26%	27	71,05%	9	23,68%

Al realizar un análisis más profundo de la Encuesta de Opinión, la cual entrega una visión de los estudiantes de la carrera, sobre la preparación que están recibiendo, se puede concluir lo siguiente con respecto a la Planificación Curricular:

- 1) En general, reconocen no considerar correctamente, el proceso de previsión, realización y control de las diversas actividades del proceso educativo, al momento de realizar la Planificación Curricular.
- 2) Cuarto año, demuestra seguridad para organizar los contenidos, considerando la relevancia de los objetivos, y/u otras competencias a desarrollar, y además expresan conocer, claramente, el objetivo que tiene la Planificación Curricular.
- 3) Se deduce que el cuarto año, que tiene un año más de formación, le ha permitido mejorar sus competencias y conocimientos sobre el currículum, otorgándoles seguridad en esta dimensión.

Todas las conclusiones señaladas, se visualizan en el gráfico que está a continuación.



IV.2.4.3.2 Variable A: preparación de la enseñanza. Dimensión 2: planificación didáctica

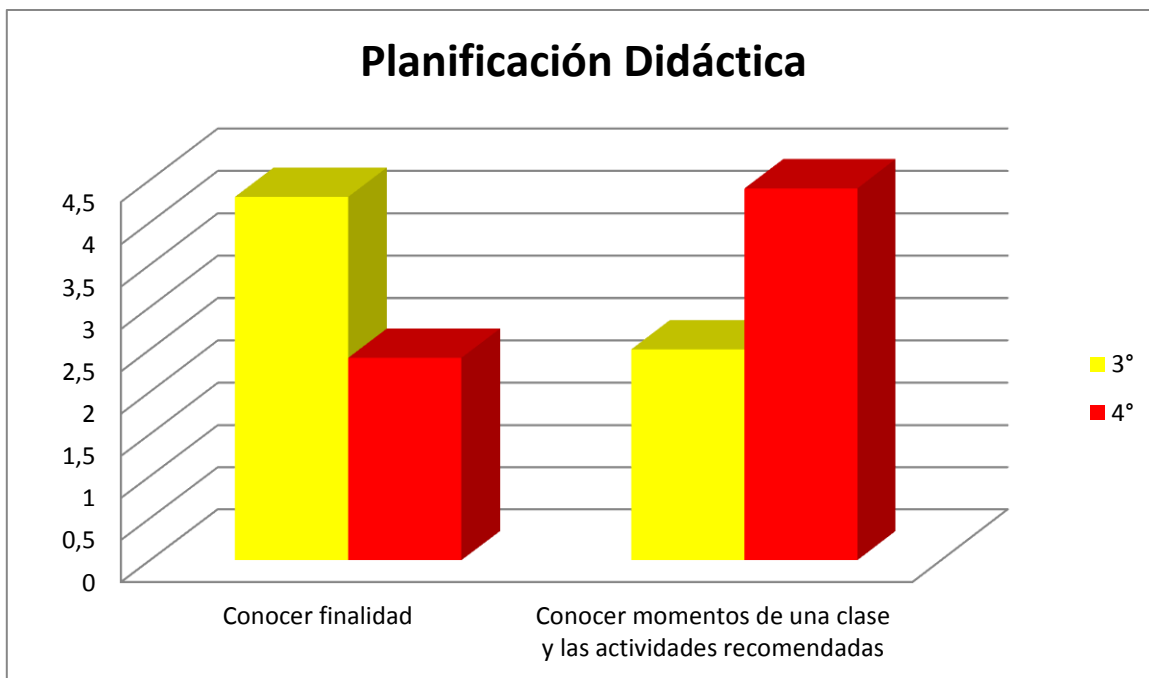
Al considerar la confianza en su formación profesional, para una adecuada preparación de clase a través de la planificación didáctica, se puede concluir que: la mayoría de los estudiantes de pregrado de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, se considera bien preparado; aunque se percibe una mayor confianza, en los estudiantes de cuarto año. Los resultados se detallan en la siguiente tabla:

RESULTADOS ENCUESTA DE OPINIÓN: Planificación Didáctica						
CURSO	MAL PREPARADOS		REGULARMENTE PREPARADOS		BIEN PREPARADOS	
	N°	%	N°	%	N°	%
TERCERO	3	9,37%	11	34,37%	18	56,25%
CUARTO	2	5,26%	10	26,31%	26	68,42%

Al analizar, de forma profunda, esta dimensión, se observa algo bastante curioso; los estudiantes de tercer año de la carrera, señalan conocer, con mayor seguridad, la finalidad de hacer la Planificación Didáctica; sin embargo, señalan estar regularmente

preparados, para determinar los momentos de la clase y las actividades que se recomiendan en cada uno de esos momentos.

El cuarto año de la carrera, manifiesta tener buena base para estructurar una clase de manera correcta, organizando actividades pertinentes para cada momento; no obstante, no se sienten seguros para reconocer la finalidad que tiene esta planificación. Estas deducciones quedan visibles en el siguiente gráfico



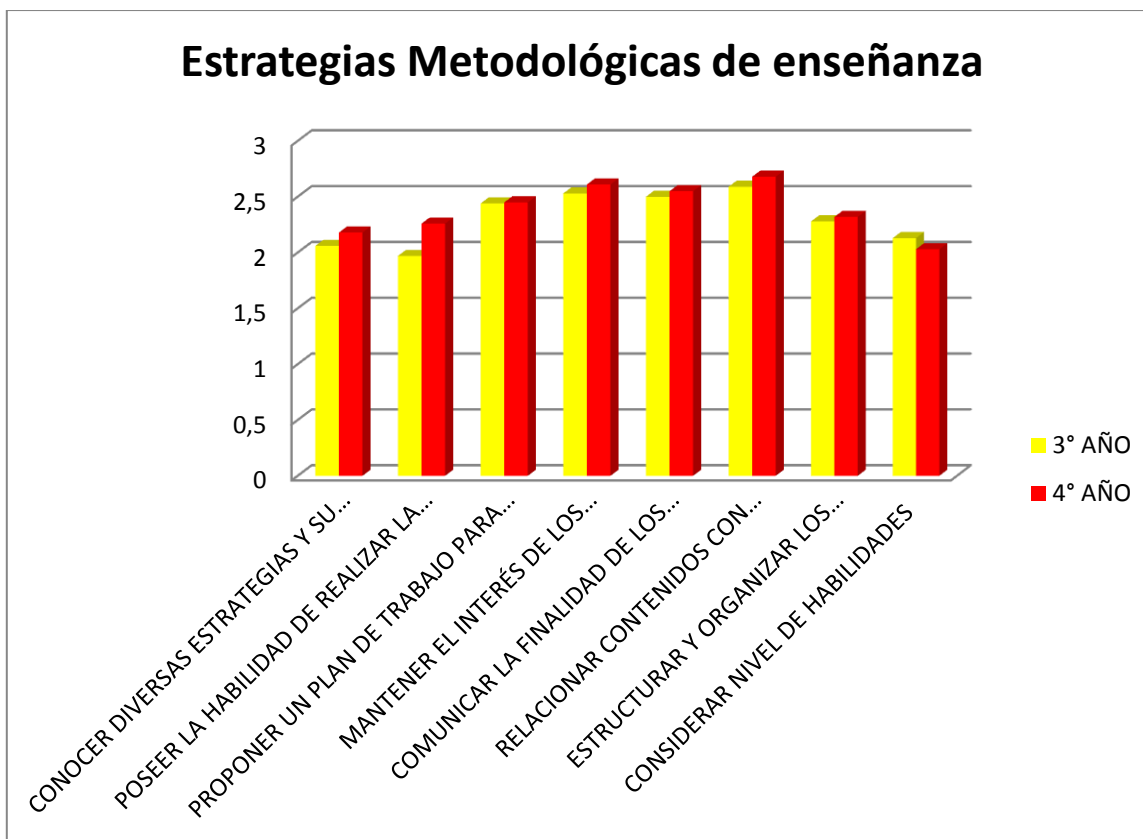
IV.2.4.3.3 VARIABLE B: desarrollo de la enseñanza. Dimensión 1: estrategias metodológicas de enseñanza

Al considerar la confianza en la preparación profesional, en relación al dominio de Estrategias Metodológicas de Enseñanza, que permitan desarrollar, de manera adecuada, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la mayoría de los estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera, consideran estar regularmente preparados en esta dimensión. Los resultados se detallan en la siguiente tabla:

RESULTADOS ENCUESTA DE OPINIÓN: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA						
CURSO	MAL PREPARADOS		REGULARMENTE PREPARADOS		BIEN PREPARADOS	
	N°	%	N°	%	N°	%
TERCERO	2	6,25%	21	65,62%	9	28,12%
CUARTO	3	7,89%	22	57,89%	13	34,21%

Los estudiantes de cuarto año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, señalan sentirse más seguros que el tercer año, en la mayoría de los indicadores expuestos en esta dimensión, excepto en estrategias que consideran el nivel de habilidad de los alumnos, sus ritmos de aprendizaje, la posibilidad atención, etc. en donde señalan no sentirse preparados, mientras que el tercer año, supone estar regularmente preparado.

Ambos cursos, exponen mayor inseguridad para conocer diversas Estrategias Metodológicas y la finalidad de cada una de ellas; poseer la habilidad para realizar la Transposición Didáctica y utilizar estrategias considerando el nivel de habilidades de los alumnos, su ritmo de aprendizaje, etc. Este análisis se expresa en forma visual en el siguiente gráfico:



IV.2.4.3.4 VARIABLE B: Desarrollo de la enseñanza. Dimensión 2: interacción pedagógica

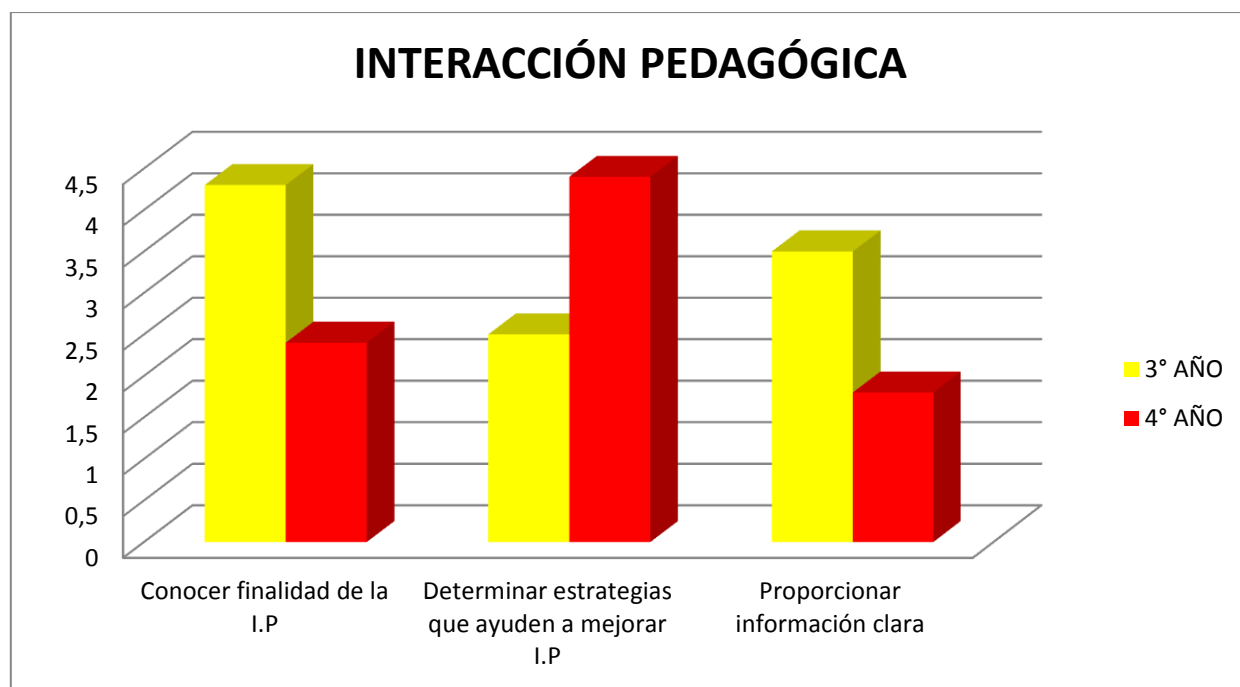
Los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica consideran estar casi bien preparados para desarrollar adecuadamente la interacción pedagógica. Los de tercer año, en su mayoría señalan estar regularmente preparados, mientras que la mayoría de los de cuarto año señalan sentirse bien preparados, demostrando que a mayor año de preparación la confianza en las capacidades pedagógicas va mejorando. Los resultados que este ámbito se exponen a continuación:

RESULTADOS ENCUESTA DE OPINIÓN: INTERACCIÓN PEDAGÓGICA						
CURSO	MAL PREPARADOS		REGULARMENTE PREPARADOS		BIEN PREPARADOS	
	N°	%	N°	%	N°	%
TERCERO	2	6,25%	18	56,25%	12	37,5%
CUARTO	2	5,26%	16	42,10%	20	52,63%

Los estudiantes de tercer año de la carrera, consideran estar mejor preparados que los estudiantes el cuarto, en los siguientes aspectos: conocer la finalidad de la interacción pedagógica y proporcionar información clara sobre la ejecución de las actividades y tareas que permiten que esta interacción pedagógica sea efectiva.

Los de cuarto año, señalan sentirse preparados para determinar elementos o estrategias que ayuden a mejorar la interacción entre profesor y alumno, a diferencia de tercero, que señalan sentirse regularmente preparado para cumplir este indicador.

Lo anterior se visualiza en el siguiente gráfico:

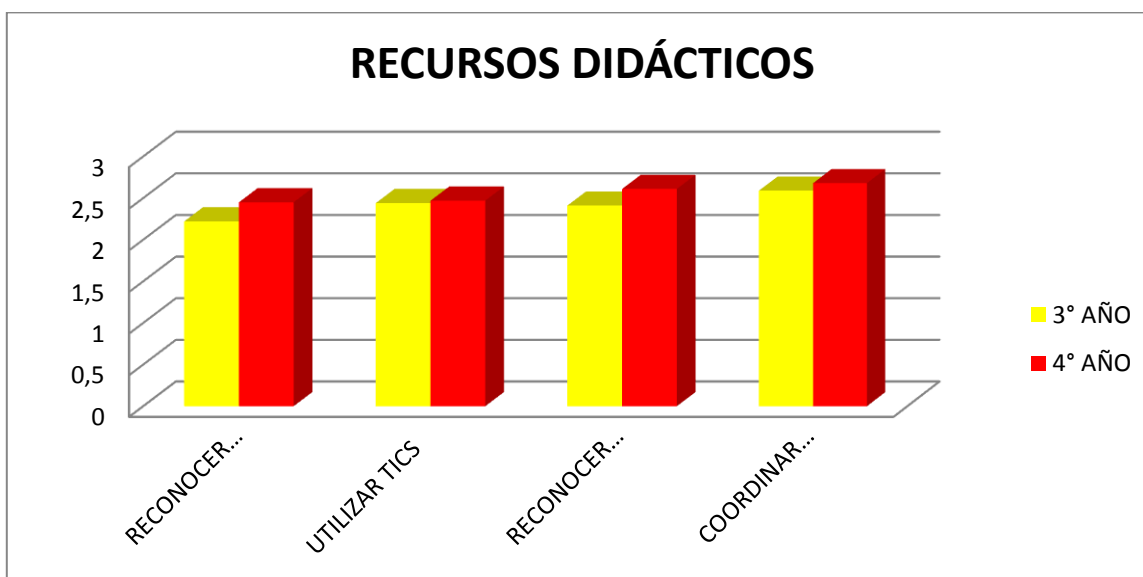


IV.2.4.3.5 VARIABLE B: desarrollo de la enseñanza. Dimensión 3: Recursos Didácticos

Se puede observar en la siguiente tabla resumen, que los estudiantes de tercer año, en su mayoría, se consideran regularmente preparados, para seleccionar y utilizar los recursos didácticos, apropiados para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras que los de cuarto año, en su mayoría, se consideran entre regularmente preparados y bien preparados.

RESULTADOS ENCUESTA DE OPINIÓN: Recursos Didácticos						
CURSO	MAL PREPARADOS		REGULARMENTE PREPARADOS		BIEN PREPARADOS	
	N°	%	N°	%	N°	%
TERCERO	3	9,37%	17	53,12%	12	37,5%
CUARTO	3	7,89%	18	47,36%	17	44,73%

Los estudiantes de cuarto año de la carrera, se sienten más seguros con la preparación recibida, para hacer buen uso de los recursos didácticos, que los estudiantes del tercer año. Coinciden, en que ambos cursos, muestran mayor seguridad para coordinar las actividades propuestas, con los materiales utilizados y como punto más débil, el de no reconocer las características que deben poseer los recursos didácticos, para que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se expresa en el siguiente gráfico:

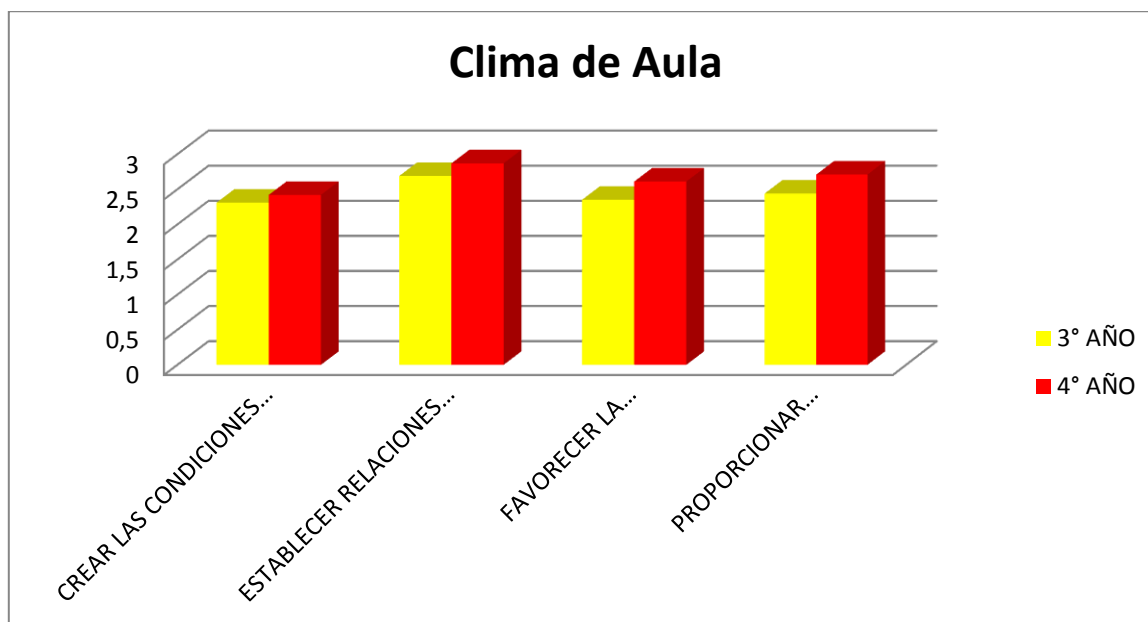


IV.2.4.3.6 variable b: desarrollo de la enseñanza. Dimensión 4: clima de aula

Con respecto al clima de aula, los estudiantes de tercer año, se consideran regularmente preparados (56,25%), en cambio los estudiantes de cuarto, en su mayoría se consideran bien preparados (65,78%). Los resultados del test de opinión, con respecto a esta dimensión, se detallan a continuación:

RESULTADOS ENCUESTA DE OPINIÓN: CLIMA DE AULA						
CURSO	MAL PREPARADOS		REGULARMENTE PREPARADOS		BIEN PREPARADOS	
	N°	%	N°	%	N°	%
TERCERO	2	6,25%	18	56,25%	12	37,5%
CUARTO	2	5,26%	11	28,94%	25	65,78%

En el gráfico que está a continuación, se visualiza que el cuarto año se nota más confiado para controlar el clima de aula. Sin embargo, consideran que les faltan habilidades para crear las condiciones óptimas, para obtener un clima de aula propicio, para el proceso de enseñanza-aprendizaje y las habilidades para reaccionar, de forma ecuánime, ante situaciones conflictivas.

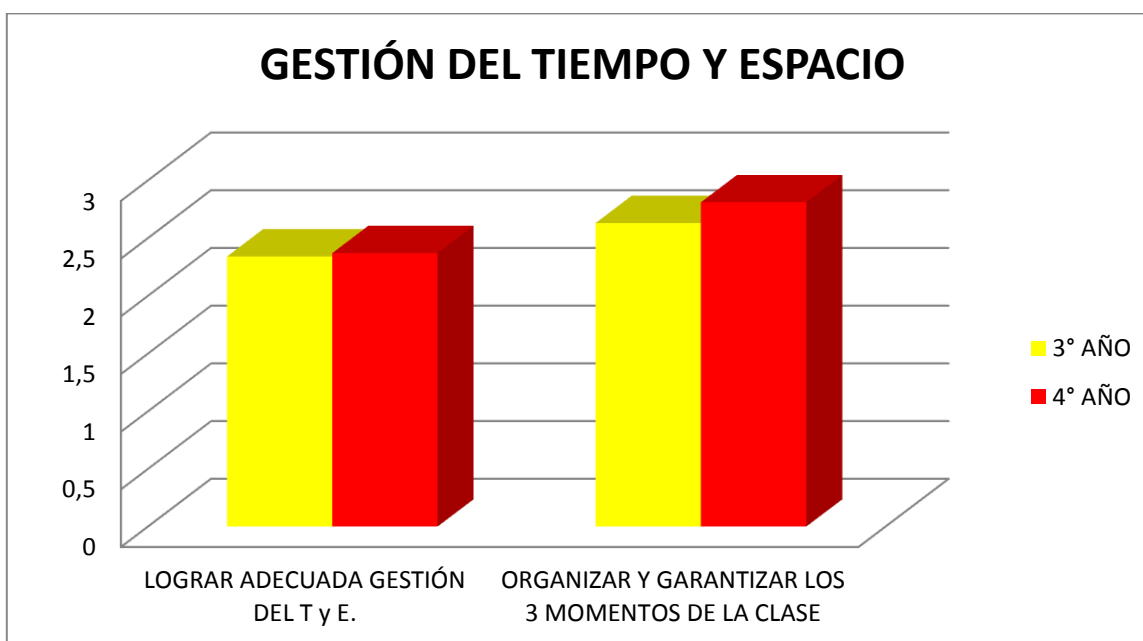


IV.2.4.3.7 variable b: desarrollo de la enseñanza. Dimensión 5: gestión del tiempo y el espacio

Al considerar su formación profesional, para gestionar el tiempo y el espacio de forma adecuada, los estudiantes de tercer año, en su mayoría se consideran regularmente preparados (71.87%); a diferencia de los estudiantes de cuarto año de la carrera, los cuales están divididos entre los que se consideran regularmente preparados (52.63%) y aquellos que piensan estar bien preparados (42.10%).

RESULTADOS ENCUESTA DE OPINIÓN: Gestión del tiempo y el espacio						
CURSO	MAL PREPARADOS		REGULARMENTE PREPARADOS		BIEN PREPARADOS	
	N°	%	N°	%	N°	%
TERCERO	0	0%	23	71,87%	9	28,12%
CUARTO	2	5,26%	20	52,63%	16	42,10%

Al analizar los indicadores de esta dimensión, se percibe que los estudiantes de la carrera, consideran tener buena base para organizar y garantizar los tres momentos de la clase, lo cual es fundamental, para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma adecuada. Lo anteriormente señalado, se verifica en el siguiente gráfico:



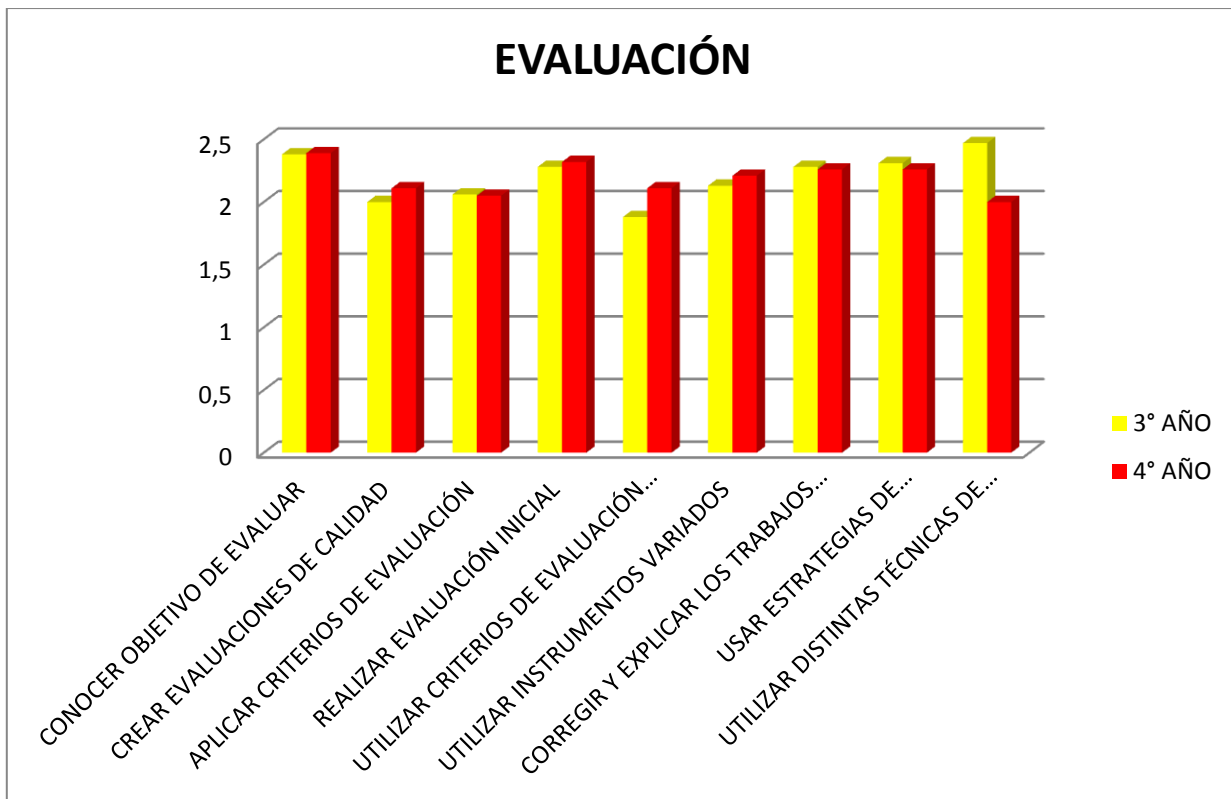
IV.2.4.3.8 variable b: desarrollo de la enseñanza. Dimensión 6: evaluación de los aprendizajes

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, se observa mayor cantidad de estudiantes que se consideran mal preparados, si lo comparamos con otras dimensiones. Sobre todo, los de cuarto año, se manifiestan bastante inseguros con respecto a la formación recibida en este ámbito, sólo la quinta parte de los estudiantes, consideran estar bien preparados, la cuarta parte manifiesta estar mal preparados y el 52.63% señalan sentirse regularmente preparados. La visión de cuarto año, se diferencia bastante, de la percepción que tiene el tercer año, ya que el 71.87% señalan sentirse regularmente preparados. El detalle de los resultados se observa en la siguiente tabla:

RESULTADOS ENCUESTA DE OPINIÓN: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES						
CURSO	MAL PREPARADOS		REGULARMENTE PREPARADOS		BIEN PREPARADOS	
	N°	%	N°	%	N°	%
TERCERO	4	12,5%	23	71,87%	5	15,62%
CUARTO	10	26,31%	20	52,63%	8	21,05%

Los indicadores, en los cuales se consideran ambos cursos con mayores déficits, es el de crear evaluaciones de calidad y aplicar criterios de evaluación. Tercer año, también manifiesta tener problemas, para utilizar criterios que permitan evaluar los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales). Mientras que para cuarto año, considera tener dificultades, para utilizar diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as, de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos...

El análisis de cada indicador se observa en el siguiente gráfico:



IV.2.5 Resultados obtenidos en el test de conocimiento

A través del Test, se determina el manejo de conocimiento, en cuanto a los elementos de la praxis didáctica, debido a que la práctica docente debe ser guiada por la razón (saber o conocimiento) y no por caprichos personales. El Test aplicado contiene 25 preguntas sobre el currículo, didáctica y evaluación, creado en base a un instrumento de evaluación del profesor Francisco Cisterna Cabrera, del cual se seleccionó las preguntas pertinentes a la investigación y se agregaron otras consideradas adecuadas.

Los estudiantes que contestaron el test de conocimientos pedagógicos fueron 29 de tercer año y 31 de cuarto año.

IV.2.5.1 Resultados del test de conocimientos pedagógicos por curso

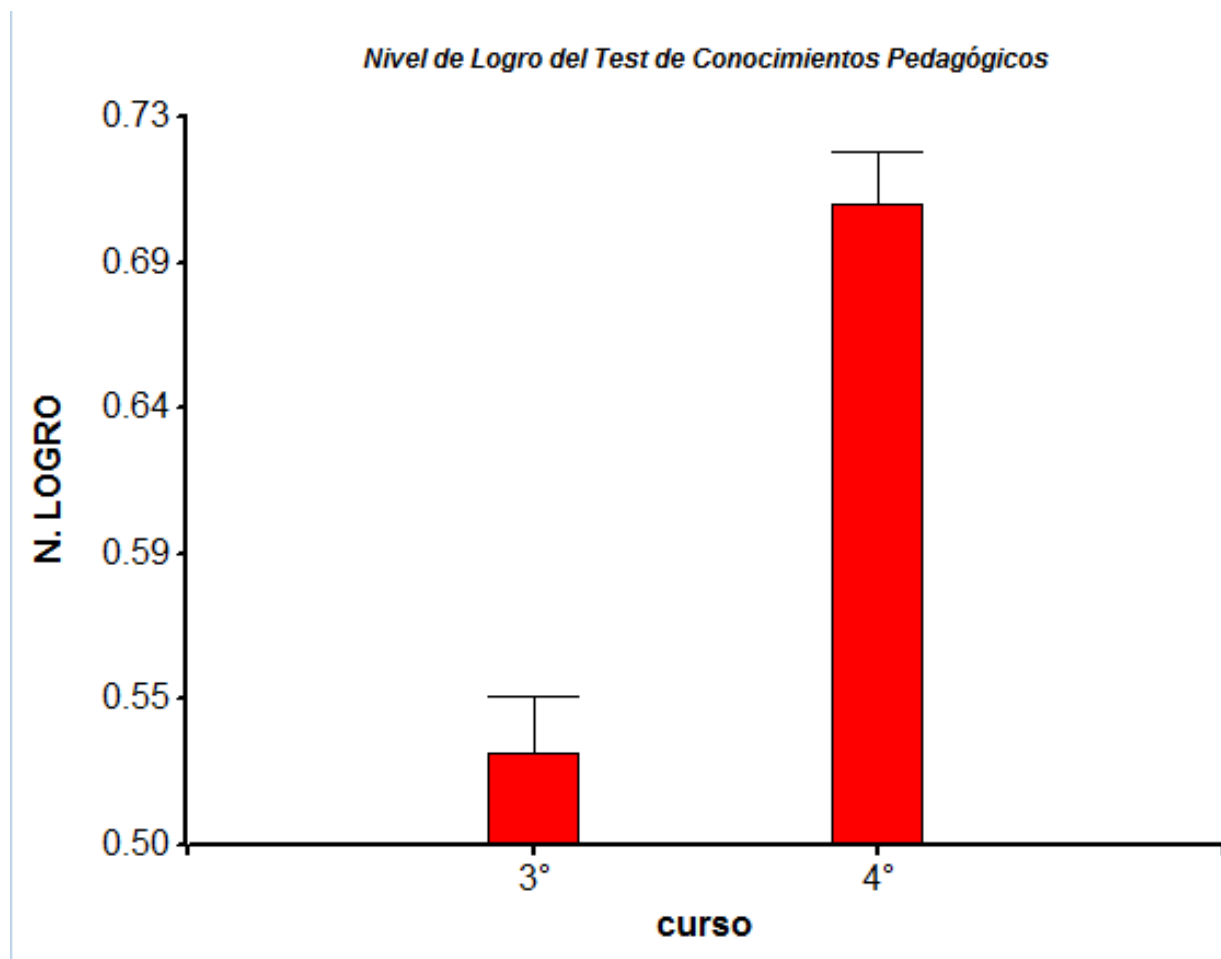
Considerando el total de preguntas que tenía el test de conocimientos pedagógicos, se pudo determinar que los alumnos del tercer año, obtuvieron un promedio de 26 puntos aproximadamente, de un total de 50, lo cual indica que su nivel de logro fue de 53% de respuestas correctas.

Observándose una diferencia notoria, en los resultados con respecto al cuarto año, quien tuvo un promedio de 35 puntos, lo cual refleja un nivel de logro del 70% de respuestas correctas. También cabe mencionar que los resultados en cuarto año, tienen una desviación estándar de 4.81, la que es menor que la de tercer año, 5.01, lo cual indica, que en cuarto año los resultados estuvieron más cerca del promedio que en tercer año.

Medidas resumen

curso	Variable	n	Media	D.E.	Mediana
3°	PUNTAJE	29	26.45	5.01	28.00
3°	N. LOGRO	29	0.53	0.10	0.56
4°	PUNTAJE	31	35.19	4.81	35.00
4°	N. LOGRO	31	0.70	0.10	0.70

Para dejar más claro, las diferencias en los resultados obtenidos en el Test de Conocimiento Pedagógico, aplicado a tercer y cuarto año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, se expresan dichos resultados, en el siguiente gráfico de barras:



IV.2.5.2 Nivel de logro test de conocimientos pedagógicos, por variable y curso

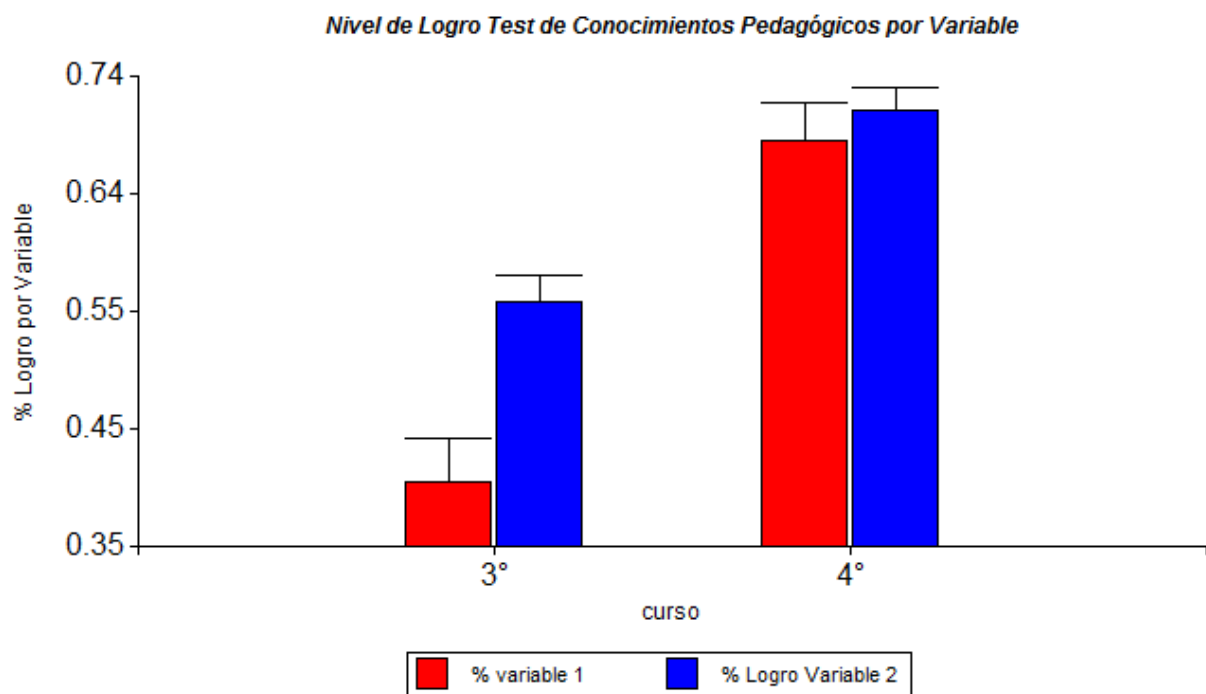
Al analizar los resultados obtenidos en el Test de Conocimientos Pedagógicos por variable, se observa que el tercer año, tuvo un promedio de 3 puntos de un total de 8, con respecto a la variable Preparación de la Enseñanza, lo cual indica que tuvo un 41% de nivel de logro, mientras que el cuarto año, tuvo un promedio de 5,45 puntos en la misma variable, lo cual significa que su porcentaje de logro es de 68%. Esto demuestra, que cuarto año tiene mayor conocimiento sobre la Planificación Curricular y la Planificación Didáctica que el tercer año; sin embargo, esto demuestra, que al término del cuarto año de la carrera, los estudiantes, aún están con dudas para enfrentarse a la práctica profesional y luego al campo laboral.

En relación a la variable Desarrollo de la Enseñanza se obtuvieron los siguientes resultados: el tercer año, tuvo un promedio de 23 puntos aproximadamente de un total de 42, lo cual significa que, tuvieron un nivel de logro del 55% de respuestas correctas y el cuarto año, tuvo un promedio de 30 puntos aproximadamente, significando que su nivel de logro fue de 71%. Esto demuestra, que cuarto año, tiene mayor conocimiento sobre los elementos de la praxis didáctica que el tercer año; sin embargo, aún en cuarto año, falta dominar, con mayor propiedad, los elementos que influyen en el Desarrollo de la Enseñanza, en lo que se refiere a: estrategias metodológicas, clima de aula, recursos didácticos, gestión del tiempo y el espacio y evaluación de los aprendizajes.

Los resultados aquí analizados, se detallan en la siguiente tabla con medidas resumen, y luego se visualiza en el gráfico de barras:

Medidas resumen

curso	Variable	n	Media	D.E.
3°	Ptj. Variable 1	29	3.24	1.53
3°	% variable 1	29	0.41	0.19
3°	Variable 2	29	23.21	5.00
3°	% Logro Variable 2	29	0.55	0.12
4°	Ptj. Variable 1	31	5.45	1.36
4°	% variable 1	31	0.68	0.17
4°	Variable 2	31	29.74	4.24
4°	% Logro Variable 2	31	0.71	0.10



Variable 1: Preparación de la Enseñanza

Variable 2: Desarrollo de la Enseñanza

IV.2.5.3 Nivel de logro test de conocimientos pedagógicos, por dimensiones

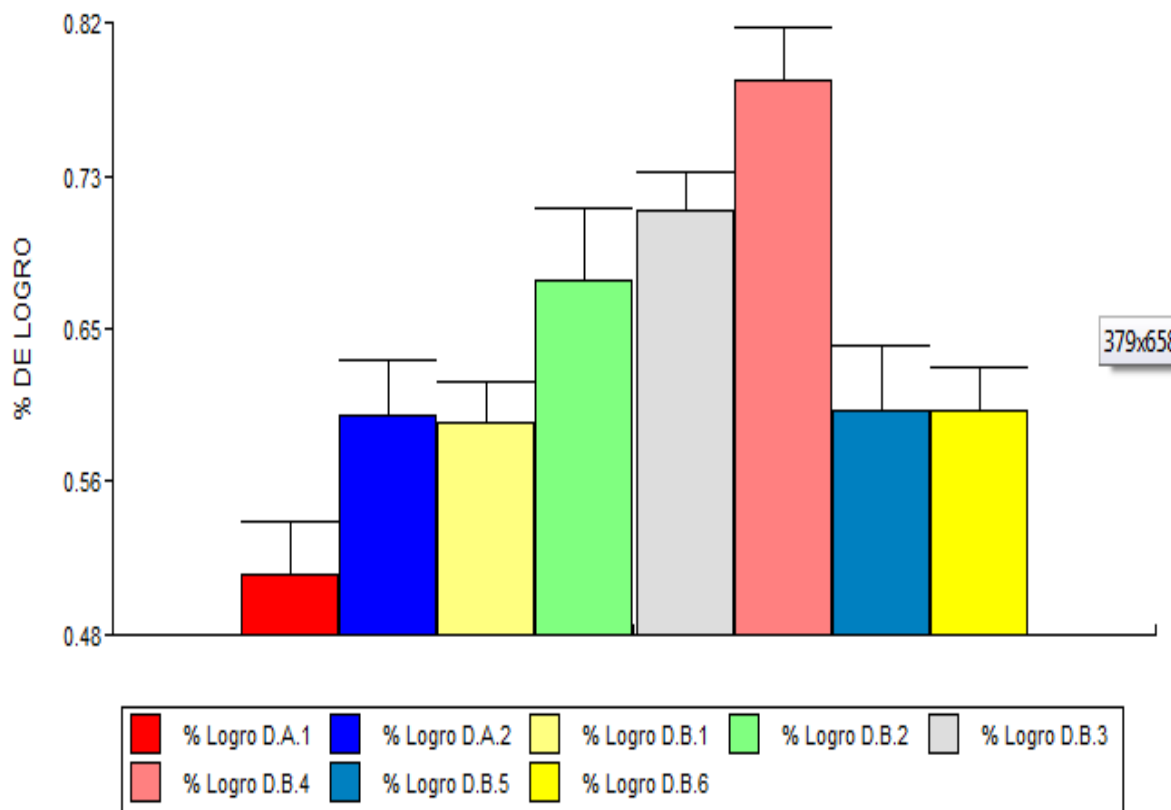
Al analizar los resultados del Test de Conocimientos Pedagógicos por dimensiones, considerando las respuestas de tercero y cuarto año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una universidad reconocida por el estado chileno, se puede concluir lo siguiente:

- 1) La dimensión, en la cual demuestran menos conocimientos, es en Planificación Curricular, con un 49% de respuestas incorrectas.
- 2) La dimensión, en la cual demuestran mejor base de conocimientos, es con relación al clima de aula y en segundo lugar a los recursos didácticos, en la cual obtienen sobre 72% de respuestas correctas.
- 3) El resto de las dimensiones evaluadas fluctúan entre el 60% y el 68% de respuestas correctas.
- 4) En la dimensión Recursos Didácticos, se observa que la desviación estándar es de 0.17, las respuestas fueron más homogéneas, más cerca del promedio, en cambio, en la dimensión de interacción pedagógica, se observa mayor diversidad en las respuestas.

Todo el análisis anterior, se expresa en la siguiente tabla resumen, y luego se visualiza en el gráfico de barras:

Variable	n	Media	D.E.
% Logro D.A.1	60	0.51	0.23
% Logro D.A.2	60	0.60	0.23
% Logro D.B.1	60	0.60	0.18
% Logro D.B.2	60	0.68	0.31
% Logro D.B.3	60	0.72	0.17
% Logro D.B.4	60	0.79	0.22
% Logro D.B.5	60	0.60	0.28
% Logro D.B.6	60	0.60	0.19

NIVEL DE LOGRO TEST DE CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS: DIMENSIONES



Dimensión A.1: Planificación Curricular

Dimensión A.2: Planificación Didáctica

Dimensión B.1: Estrategias Metodológicas de Enseñanza

Dimensión B.2: Interacción Pedagógica

Dimensión B.3: Recursos Didácticos

Dimensión B.4: Clima de aula

Dimensión B.5: Gestión del tiempo y el espacio

Dimensión B.6: Evaluación de los aprendizajes.

IV.2.5.4 Nivel de logro test de conocimientos pedagógicos, por curso y dimensiones

Al analizar el nivel de logro obtenido en el Test de Conocimientos Pedagógicos, por los estudiantes de cada curso, con relación a cada dimensión, se puede concluir lo siguiente:

- 1) los estudiantes de tercer año, tuvieron un 37% de respuestas correctas a preguntas sobre Planificación Curricular, mientras que el cuarto año, tuvo 64% de respuestas correctas a las mismas preguntas.
- 2) Los estudiantes de tercer año, tuvieron un 47% de respuestas correctas a preguntas sobre Planificación Didáctica, mientras que el cuarto año, a las mismas preguntas obtuvo un 72% de respuestas correctas.
- 3) Los estudiantes de tercer año, lograron un 50% de respuestas correctas sobre Estrategias Metodológicas de Enseñanza, a diferencia del cuarto año, que obtuvo el 69% de nivel de logro.
- 4) El tercer año, obtuvo un 61% de nivel de logro en relación a preguntas sobre la Interacción Pedagógica, mientras que el cuarto año, obtuvo un 74% de respuestas correctas a las mismas preguntas.
- 5) A las preguntas sobre Recursos Didácticos, el tercer año, tuvo un nivel de logro de 66%, y el cuarto año, obtuvo el 77% de respuestas correctas.
- 6) Sobre el Clima de Aula, el tercer año, obtuvo un 73% de logro y el cuarto año, obtuvo un 84% de respuestas correctas.
- 7) En relación a la Gestión del Tiempo y el Espacio de Enseñanza, el tercer año, sólo tuvo un 50% de respuestas correctas; mientras que el cuarto año, obtuvo un 70% de acierto a la misma preguntas.
- 8) Y con respecto a la Evaluación de los Aprendizajes, el tercer año, respondió correctamente a un promedio de 53% de las preguntas y el cuarto año a un 67% de las mismas preguntas.
- 9) Es evidente, que el cuarto año tiene mayores conocimientos pedagógicos, en todas las dimensiones evaluadas, lo cual refleja que a mayor tiempo de

preparación o formación profesional, mayor es el conocimiento sobre la disciplina, y por lo mismo, se logra una mejor base para preparar y desarrollar la enseñanza.

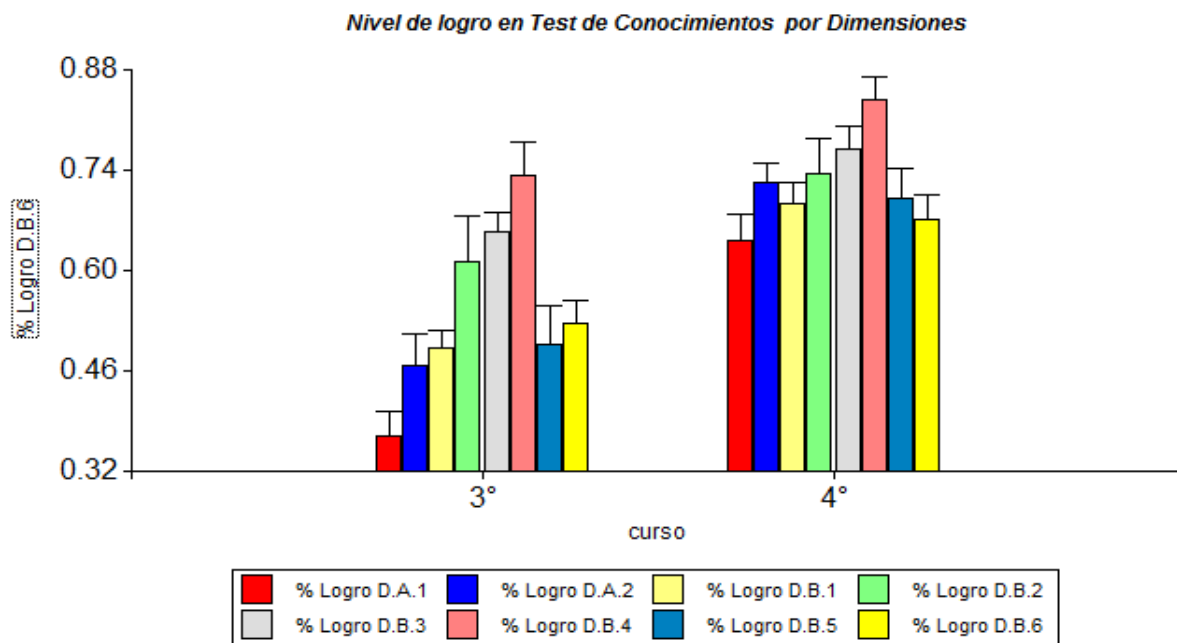
- 10) La mayor debilidad del tercer año, corresponde al conocimiento sobre la Planificación Curricular y en segundo lugar al conocimiento sobre la Planificación Didáctica. En conclusión, faltaría una base más sólida de conocimientos, para llevar a cabo de manera exitosa la preparación de la enseñanza.
- 11) El tercer año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, demuestra tener una base más sólida, en relación a los Recursos Didácticos y al manejo del Clima en el Aula.
- 12) El cuarto año de la carrera, manifiesta tener mayor déficit de conocimiento, en relación a la Planificación Curricular y a la Evaluación de los Aprendizajes.
- 13) La mejor base de conocimientos, que demuestra tener el cuarto año, corresponde al buen manejo del Clima de Aula y en segundo lugar, al dominio de los Recursos Didácticos, necesarios para desarrollar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todas las reflexiones realizadas anteriormente, se expresan en la siguiente tabla con medidas de resumen, y a continuación se visualiza en el gráfico:

Medidas resumen

curso	Variable	n	Media	D.E.
3°	% Logro D.A.1	29	0.37	0.18
3°	% Logro D.A.2	29	0.47	0.24
3°	% Logro D.B.1	29	0.50	0.12
3°	% Logro D.B.2	29	0.61	0.34
3°	% Logro D.B.3	29	0.66	0.15
3°	% Logro D.B.4	29	0.73	0.25
3°	% Logro D.B.5	29	0.50	0.29
3°	% Logro D.B.6	29	0.53	0.17
4°	% Logro D.A.1	31	0.64	0.20
4°	% Logro D.A.2	31	0.72	0.15
4°	% Logro D.B.1	31	0.69	0.16
4°	% Logro D.B.2	31	0.74	0.27
4°	% Logro D.B.3	31	0.77	0.17
4°	% Logro D.B.4	31	0.84	0.18
4°	% Logro D.B.5	31	0.70	0.24
4°	% Logro D.B.6	31	0.67	0.18

a



Dimensión A.1: Planificación Curricular

Dimensión A.2: Planificación Didáctica

Dimensión B.1: Estrategias Metodológicas de Enseñanza

Dimensión B.2: Interacción Pedagógica

Dimensión B.3: Recursos Didácticos

Dimensión B.4: Clima de aula

Dimensión B.5: Gestión del tiempo y el espacio

Dimensión B.6: Evaluación de los aprendizajes.

IV.3 Triangulación de la información

A continuación, se presenta la triangulación de la información. En primer lugar, se dará respuesta a la pregunta de investigación, en forma de síntesis descriptiva, de acuerdo a lo informado por cada estamento, para luego efectuar una interpretación comparativa (triangulación), contrastando los datos, provenientes de los distintos estamentos.

Como se expresó en el capítulo I de la presente investigación, se pretende evidenciar si los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad miembro del CRUCH, tienen las habilidades necesarias para realizar la Transposición Didáctica y hacer efectiva la transmisión del saber sabio o científico de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de educación, lo que permita responder a la interrogante que guía esta investigación: Los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, ¿Desarrollan la habilidad de consumir la Transposición Didáctica, durante su formación inicial, para lograr transmitir el saber sabio, o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad?

Al terminar la investigación, se evidenció que, los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica expresan, perciben y demuestran carecer de algunas habilidades fundamentales y necesarias para poder realizar la Transposición Didáctica. Lo cual es avalado por la percepción que tienen los docentes universitarios, sobre las capacidades que tienen los estudiantes de pregrado, en sus últimos años de formación.

Es decir, al llevar a cabo la investigación, se logró evidenciar, que los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad perteneciente al CRUCH, no han desarrollado totalmente la habilidad de Transposición Didáctica, en lo relativo a la Preparación de la Enseñanza, aunque es el ámbito, en el que se sienten más preparados. No obstante, en el test de Conocimientos Pedagógicos, demuestran no tener una base sólida, que sustente tal percepción.

También se logró evidenciar, que los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad perteneciente al CRUCH, han desarrollado débilmente la habilidad de Transposición Didáctica, en lo referente al Desarrollo de la Enseñanza, en donde su mayor debilidad, se encuentra en el dominio de Estrategias Metodológicas de

Enseñanza, factor principal para lograr desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva. Lo cual se comprobó a través de instrumentos cuantitativos.

**CAPÍTULO QUINTO: INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIONES DE LA
INVESTIGACIÓN**

V.1 Respuesta a la pregunta de investigación

PARADIGMA INTERPRETATIVO HERMENEUTICO

V.1.1 Respuesta a la pregunta de investigación, de acuerdo a lo reportado por los docentes.

Según el estamento docente, a los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad perteneciente al CRUCH, se les intenta desarrollar las habilidades necesarias para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, reconocen que al egresar de la carrera, algunas habilidades, no están totalmente desarrolladas, por lo tanto, no estarían en plenas condiciones de consumir la Transposición Didáctica, para lograr transmitir el saber sabio o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad. Los docentes, concuerdan en la importancia que tiene preparar la enseñanza antes de la clase; lo que no comparten, es en la necesidad de realizar la planificación didáctica clase a clase, argumentando que lo único que se necesita es que los profesores tengan claro qué y cómo van a enseñar, pero no de forma tan estructurada o rígida, como se plantea en la planificación didáctica. Esto refleja que no existe una única postura con respecto de cuál es la mejor forma de Preparar la Enseñanza. Los docentes, además señalan, que intentan preparar a sus estudiantes de pregrado, a través del ejemplo y los consejos, las habilidades necesarias para desarrollar la praxis didáctica. Sin embargo, consideran que no basta con la formación universitaria, sino que un factor principal en el desarrollo de la enseñanza, es la calidad personal del docente, considerando fundamental, la vocación, el gusto por la profesión, el amor a los niños y conocer lo que enseñan.

V.1.2 Respuesta a la pregunta de investigación de acuerdo a lo reportado por los estudiantes en entrevistas.

Según la información entregada por los estudiantes, a través de las entrevistas, se puede concluir que a los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad perteneciente al CRUCH, no desarrollan, adecuadamente, la habilidad de consumir la Transposición Didáctica, para lograr transmitir el saber sabio o científico, de una manera simple y aprehensible, a los niños y niñas en sus primeros años de escolaridad. A través de este instrumento, se evidenció una visión bastante tradicionalista y no adaptada a las exigencias que la sociedad hace al sistema educativo, ya que se limitan, al ámbito de los contenidos, dejando de lado elementos fundamentales como los objetivos de aprendizaje, habilidades, competencias y actitudes que también se deben considerar al momento de preparar la enseñanza.

Expresan sentirse débil, en estrategias que le permitan llevar a cabo con mayor seguridad el desarrollo de la enseñanza, principalmente en lo que se refiere a estrategias: para lograr un buen clima de aula, para lograr una adecuada gestión del tiempo, para consumir la Transposición Didáctica y para validar los instrumentos de evaluación. Algunos entrevistados, justifican estas deficiencias, señalando que la formación recibida en la universidad, representa una base, pero, para lograr la calidad, se necesita preparación autónoma permanente. Además, coinciden en que la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, depende en gran medida de la formación, la experiencia y carácter personal del docente.

V.1.3 Respuesta a la pregunta de investigación de acuerdo a lo reportado por los estudiantes en focus group

De acuerdo a la información recopilada a través del Focus Group, se puede señalar que los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad perteneciente al CRUCH, consideran no estar bien preparados para consumir la Transposición Didáctica y así lograr transmitir el saber sabio o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad. Tienen conocimiento sobre los principios y competencias pedagógicas, necesarios para organizar

el proceso de enseñanza; no obstante, expresan estar débiles, cuando señalan que la planificación curricular sólo organiza los contenidos. Además, manifiestan sentirse mal preparados con relación a Estrategias Metodológicas de Enseñanza y a la creación de Evaluaciones de calidad. Por lo mismo, señalan no sentirse preparados para realizar la Transposición Didáctica, debido a que no cuentan con las estrategias necesarias, deduciendo que la habilidad de enseñar, se logra con la práctica.

PARADIGMA NEO-POSITIVISTA

V.1.4 Respuesta a la pregunta de investigación de acuerdo a lo reportado por los estudiantes en encuesta de opinión.

Según las respuestas entregadas en la Encuesta de Opinión, los estudiantes, en sus últimos años de formación, se consideran, en general, parcialmente preparados para preparar y desarrollar la enseñanza, lo cual dificulta la capacidad de transmitir el saber sabio o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad, debido a que no tienen desarrollada la habilidad de realizar la Transposición Didáctica. Aunque se debe reconocer, que los estudiantes de cuarto año, están mejores preparados y seguros de su formación, que los estudiantes de tercer año de la carrera.

V.1.5 Respuesta a la pregunta de investigación, de acuerdo a lo reportado por los estudiantes, en test de conocimiento.

A través del Test de Conocimientos Pedagógicos, se determinó que los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad perteneciente al CRUCH, no tienen una base sólida para poder preparar y desarrollar la enseñanza de manera efectiva, en donde la Transposición Didáctica es fundamental para lograr transmitir el saber sabio o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad, entendiendo que la práctica docente debe ser guiada por la razón (saber o conocimiento) y no por caprichos personales.

Los resultados del test fluctúan entre un 50% y 70% de respuestas correctas, y se comprobó, que en todas las dimensiones evaluadas, los estudiantes de cuarto año, tienen mayor porcentaje de logro, demostrando que la formación profesional entregada por la institución de educación superior es muy importante para lograr la calidad de la enseñanza.

V.1.6 Respuesta a la pregunta de investigación, usando toda la información recopilada.

Según el estamento docente y el estamento estudiante, en la carrera de Pedagogía de Enseñanza General Básica, de una universidad perteneciente al CRUCH, durante su formación no logran desarrollar plenamente las habilidades necesarias para consumir un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo tanto, no estarían en plenas condiciones de consumir la Transposición Didáctica y así lograr transmitir el saber sabio o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad.

Los estudiantes evidencian una visión bastante tradicionalista y no adaptada a las exigencias que la sociedad hace al sistema educativo, ya que se limitan, al ámbito de los contenidos, dejando de lado elementos fundamentales como los objetivos de aprendizaje, habilidades, competencias y actitudes que también se deben considerar al momento de preparar la enseñanza. Además expresan sentirse débil, en estrategias que le permitan llevar a cabo, con mayor seguridad, el desarrollo de la enseñanza, principalmente en lo que se refiere a estrategias: para lograr un buen clima de aula, para lograr una adecuada gestión del tiempo, para consumir la Transposición Didáctica y para validar los instrumentos de evaluación. Algunos, justifican estas deficiencias, señalando que la formación recibida en la universidad, representa una base, pero, para lograr la calidad, se necesita preparación autónoma permanente. Además, coinciden en que la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, depende en gran medida de la formación, la experiencia y carácter personal del docente.

En conclusión, se determinó que los estudiantes de Pedagogía de Enseñanza General Básica, de una universidad perteneciente al CRUCH, no tienen una base sólida para poder preparar y desarrollar la enseñanza de manera efectiva, en donde la Transposición

Didáctica es fundamental para lograr transmitir el saber sabio o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de escolaridad, entendiendo que la práctica docente debe ser guiada por la razón (saber o conocimiento) y no por caprichos personales.

Los docentes, señalan, que intentan desarrollar las habilidades necesarias para desarrollar la praxis didáctica, sin embargo, consideran que no basta con la formación universitaria, sino que un factor principal en el desarrollo de la enseñanza, es la calidad personal del docente, considerando fundamental la vocación, el gusto por la profesión, el amor a los niños y conocer lo que enseñan.

Lo anterior, se contrapone con la mayoría de las investigaciones, que señalan: nada es tan fundamental como el conocimiento profesional, el criterio y las habilidades de sus profesores. Varios estudios, como el de McKinsey y Company, muestran que los sistemas escolares con mejor desempeño en el mundo, como los de Finlandia, Singapur y Corea del sur, dan prioridad a las políticas, estrategias e instituciones preparar a profesores de calidad (Ingvarson, 2013).

V.2. Exposición de los aportes de la investigación

Considerando, que la presente investigación, tiene como objetivo evidenciar si los egresados de Pedagogía de Enseñanza General Básica, de una universidad perteneciente al CRUCH, cuando ingresan al campo laboral, cuentan con las habilidades necesarias, para realizar la Transposición Didáctica y hacer efectiva la transmisión del saber sabio o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de educación, podemos concluir que: los estudiantes de la carrera en cuestión, expresan (entrevistas y focus group), perciben (encuesta de opinión) y demuestran (test de conocimiento) que los estudiantes no egresan con todas las habilidades desarrolladas, para llevar a cabo la preparación y desarrollo de la enseñanza, manifestando que la enseñanza de calidad, está supeditada a la vocación, al carisma personal del docente, a la experiencia y no solamente a la formación profesional inicial, recibida en la universidad.

Es decir, que a través de los resultados de la presente investigación, se puede afirmar que los docentes que egresan de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad perteneciente al CRUCH, no han desarrollado de manera programada y sistemática aquellas habilidades que permiten consumir la Transposición Didáctica. Actualmente, se considera primordial, que los docentes desarrollen, principalmente para los que enseñan en los primeros cursos del sistema escolar, las habilidades relacionadas con la Transposición Didáctica, pues en su efectividad radica la base del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Podemos suponer entonces, que lamentablemente, muchos docentes que actualmente están ejerciendo, no están totalmente preparados para transformar el conocimiento universal, en un conocimiento aprehensible a los primeros niveles, y por consiguiente se está exponiendo a los niños y niñas al fracaso, miedo, ansiedad y frustración, que atentarán contra la adquisición de aprendizajes y en desmedro del agrado por asistir a los establecimientos educacionales.

Los resultados, que brinda esta investigación, permiten enriquecer el conocimiento sobre la efectividad de la enseñanza y la formación entregada por la universidad, favoreciendo principalmente al área de la Didáctica, dentro del campo de las Ciencias de la Educación; dando luces de la eficacia que tiene la praxis de los docentes universitarios, que deben enseñar cómo enseñar, y de los resultados que se observan en la calidad de los docentes egresados.

La universidad, en especial las carreras formadoras de pedagogos, deben dar prioridad al desarrollo de habilidades, que permitan a los nuevos profesores poder llevar a la práctica la Transposición Didáctica, factor que permitiría el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es de vital importancia, ya que no sólo basta con enseñar contenido, sino que lo principal es que los alumnos logren aprender significativamente. Por lo tanto, el docente, debe ser un guía que los ayude a asimilar los contenidos que se imparten, a través de estrategias diversas y apropiadas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. En pocas palabras, la didáctica, en especial la Transposición Didáctica, siempre será una herramienta muy útil y sobre todo principal, porque brinda las herramientas de cómo enseñar lo que se debe aprender. Lo importante es no olvidar que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, los docentes deben considerar a quién se le va a enseñar (alumno).

Partiendo de la premisa, que uno de los objetivos de las universidades es enseñar, lo que se develó es cómo se transmiten estos saberes y la carencia de una base sólida y estructurada que permita desarrollar en los futuros docentes las habilidades para transmitirlos. Es por eso, que esta investigación se considera importante y pertinente, debido a que los conocimientos deben pasar por un proceso, para ser aprendido por los estudiantes, en todos los niveles educativos, tornándose primordial, conocer cómo se enseña a los docentes a transformar el conocimiento universal en un conocimiento escolar, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se investigó la eficiencia de la formación de los pedagogos, en relación a su capacidad para seleccionar y transformar el conocimiento o los saberes universales, para ser transmitidos hacia los estudiantes, para que logren aprendizajes efectivos.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta a la hora de elaborar una investigación de este tipo, es que las indagaciones que tratan sobre este tema son muy escasas y las que existen en su mayoría son de contextos extranjeros (Estados Unidos y algunos países europeos); por tal motivo, la investigación es interesante, al entregar información actual y real con respecto a la formación inicial, de docentes egresados de una de las universidades reconocidas oficialmente por el estado chileno.

Gracias a esta investigación, que evidencia que los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, de una universidad perteneciente al CRUCH, necesitan consolidar su preparación en base a programas que orienten la práctica pedagógica, valiéndose de estrategias y actividades planificadas por los docentes universitarios, destinadas a desarrollar la habilidad de Transposición Didáctica en los alumnos y alumnas de pregrado de la carrera en cuestión, a menos que se crea que esta habilidad se considere por la institución de educación superior como innata, que los pedagogos desarrollan sin necesidad de trabajar, ni esforzarse en ello. Sin embargo, las investigaciones sobre el tema de habilidades, señalan que las habilidades no surgen en forma instantánea en los profesores, sino que deben ser desarrolladas a través de su formación profesional, misión que está en manos de las universidades, quienes deben velar por entregar a la sociedad, egresados que cumplan con los estándares mínimos de esta profesión, que es la base de la sociedad.

De acuerdo a los análisis realizados por la UNESCO, el acceso a la educación, es posible para un universo cada vez mayor de niños y niñas, quienes permanecen cada vez más tiempo en el sistema escolar. Sin embargo, las expectativas acerca de la calidad de los aprendizajes, logrados por los educandos, no han sido satisfechas. Esto, ha motivado una profunda reflexión, acerca de cómo alcanzar estándares de calidad y de cuáles son las mejores estrategias para incrementar los aprendizajes de los estudiantes. La información recopilada, permite mostrar un camino para lograr estándares de calidad, y tiene que ver con el desarrollo de habilidades que permitan consumir la Transposición Didáctica.

V.3. Desafíos que surgen desde la investigación al campo de la docencia

Aun cuando no está explícita en las mallas curriculares, ni en los programas de asignatura de las Carreras de Pedagogía de Enseñanza General Básica, de las universidades miembros del CRUCH, la Transposición Didáctica como contenido, ni como habilidad a desarrollar- los profesores universitarios, de las diversas didácticas, deberían tener como meta, lograr que los estudiantes en formación inicial, generen, implementen y desarrollen estrategias que tiendan a afianzar en los alumnos y alumnas habilidades, para tomar el conocimiento de manera aprehensible, cuestión básica y necesaria para llevar a cabo con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se pretende sembrar la inquietud, en las instituciones de nivel superior, sobre la importancia de desarrollar la competencia que permita consumir la Transposición Didáctica, en todos los futuros docentes, ya que los contenidos que han sido seleccionados por el Ministerio de Educación, de cada país, para ser aprendidos por los niños y niñas, a través del sistema educativo, provienen de las prácticas de los científicos, quienes en su ejercicio, no tienen interés de ser comprendidos por todas las personas, ellos plasman sus representaciones mentales a una comunidad científica, por medio de modelos teóricos, los cuales deben ser conocidos por las nuevas generaciones, quienes deben tener acceso al conocimiento científico, a través de la educación. Sin embargo, este trabajo resultaría incomprensible, si se llevara directamente a la escuela, por lo que se requiere de la intervención del profesor, quien hace su propia interpretación y lo

enseña. Es decir, que hace la transformación, del saber sabio al saber enseñable, denominado por Yves Chevallard como Transposición Didáctica. (Chevallard, 1991).

En virtud de los resultados obtenidos a través de la presente investigación, se considera fundamental, mejorar la formación inicial, a través del desarrollo de habilidades que permitan llevar a cabo la Transposición Didáctica, pues es necesario, ser más congruente con las reformas educativas y la formación inicial de profesores.

Lo que plantea la tesista, es que esta debilidad de habilidades para consumir la Transposición Didáctica, son perfectamente superables a través de la formación inicial adecuada, capacitación y desarrollo autónomo.

En conclusión, los docentes, actualmente deben tener las competencias para dar respuesta a la formación de nuevos ciudadanos en una sociedad, conocida como la “Sociedad del Conocimiento”; la que está en permanente cambio: por lo tanto, uno de los retos que se deben enfrentar, es el de preparar a las nuevas generaciones de profesores, para que sean capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender y de adaptar el conocimiento a distintos niveles, utilizando la Transposición Didáctica.

La formación profesional, de alto nivel, debería responder a los siguientes criterios:

- Lograr una Transposición Didáctica, fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones.
- Un plan de formación organizado en torno a competencias y habilidades.
- Una verdadera articulación entre teoría y práctica.
- Una organización modular y diferenciada.
- Una evaluación formativa, fundada en el análisis del trabajo.
- Una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

Los tres primeros criterios de calidad evocados llevan a reconsiderar la *cadena de Transposición Didáctica*, la que sirve de fundamento al currículum de formación inicial.

Las instituciones superiores de formación docente, tienen la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores

necesarios para la formación integral de las personas y la construcción de una sociedad más justa. Porque, para hablar de la calidad de la educación que se imparte a los estudiantes, se debe comenzar con la calidad en la formación docente, sobre todo en los países en vías de desarrollo, como el nuestro.

Por lo tanto se sugiere que la malla curricular de formación docente, debe permitir desarrollar competencias relacionadas con el desarrollo personal y docente, a través de las distintas actividades del currículo, que permitan un desempeño docente de constante perfeccionamiento y de realización personal. Estas competencias tienen relación con la autoestima, seguridad y autoevaluación, creatividad, sensibilidad al cambio, como la capacidad de innovación, de toma de decisiones, de resolución de problemas educativos y de desarrollo de habilidades que permitan consumir la Transposición Didáctica.

CAPÍTULO SEXTO: PROPUESTA PEDAGÓGICA.

CAPÍTULO SEXTO: PROPUESTA PEDAGÓGICA

VI.1. Introducción

La investigación realizada en la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, en una universidad miembro del CRUCH, de la zona centro sur de nuestro país, tuvo como objetivo evidenciar si los estudiantes de la carrera desarrollan, durante su formación, las habilidades y competencias necesarias para realizar la Transposición Didáctica, haciendo efectiva la transmisión del saber, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de educación.

Los resultados obtenidos en la investigación, dejaron en claro que los instrumentos utilizados fueron los apropiados para la búsqueda y recopilación de la información que se necesitaba para responder plenamente la pregunta central de la investigación e incluso, al realizar la triangulación y la interpretación de los resultados, se observó lo planteado en un principio de la investigación, dejando de manifiesto que la particularidad de los instrumentos elaborados para la recopilación de información, fueron apropiados para los datos a recabar, lo que fue traducido en la obtención de una respuesta clara y concluyente a la pregunta central planteada en un principio.

Por otro lado, la información recopilada en el marco teórico, dejó entrever que existe una limitada cantidad de estudios realizados sobre el desarrollo de la Transposición Didáctica y sobre la praxis docente en educación superior; lo cual da mayor importancia a la investigación realizada.

En términos generales, los resultados encontrados constituyen diagnósticos válidos para acciones de intervención e innovación de la praxis pedagógica, ya que se evidenció que los egresados de la carrera investigada, no desarrollan durante su formación inicial las habilidades para transformar el conocimiento erudito, en un conocimiento escolar, influyendo en el desempeño laboral de los egresados, lo que a la vez influye notoriamente en el rendimiento académico de niños y niñas en sus primeros años de escolaridad, base fundamental para el éxito o fracaso escolar.

La información obtenida a través de la investigación, constituye en sí una contribución a la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, ya que es la primera vez que se

indaga sobre el desarrollo de la habilidad de Transposición Didáctica, y se espera que sea un aporte a la formación inicial y práctica docente, lo que demuestra una verdadera disposición al cambio, permitiendo realizar la investigación y prestando ayuda y apoyo para realizar la presente tesis de grado.

Por lo tanto, las líneas de trabajo derivadas de esta investigación, claramente están focalizadas a mejorar el desempeño docente, comenzando por desarrollar habilidades que permitan realizar la Transposición Didáctica, factor clave para lograr aprendizajes, sobre todo en los primeros cursos básicos. Situando la formación inicial docente como el elemento central para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando que el docente pueda actuar realmente, como un facilitador o guía del aprendizaje del estudiante, y no como un transmisor de conocimiento.

Por otro lado, se pretende mejorar la formación en cuanto a las metodologías o estrategias de enseñanza-aprendizaje, las cuales sean variadas, apropiadas a la asignatura, a las necesidades de los alumnos, al nivel y particularidades del grupo-curso. Es decir, la propuesta se enfocará con mayor énfasis, al manejo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, en donde se descubrió mayor carencia.

Todo lo anterior, aunque parezca reiterativo en otros capítulos, está dirigido a puntualizar las carencias pedagógicas que presenta la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una universidad acreditada, miembro del CRUCH, en relación con el desarrollo de las habilidades de Transposición Didáctica para, en virtud de ello, crear una asignatura denominada “Aprender a Enseñar” que se realizará a lo largo del octavo semestre académico. Los temas de los módulos fueron seleccionados para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes que permitan al futuro docente consumir la Transposición Didáctica, considerada por la autora como una Competencia Genérica docente. La asignatura propuesta está destinada a la carrera de pedagogía en Educación General Básica, ofrecida por las carreras docentes.

VI.2. Objetivos de la propuesta y fundamentación teórica.

Educación en y para el siglo XXI, representa un desafío mayor para los sistemas educativos de todos los niveles. Si bien existen experiencias exitosas, no hay fórmulas infalibles que conduzcan a todos, con la misma certeza, por caminos de éxito ya trazados y, cuando los formulan, no son permanentes, ni efectivos para todas las realidades.

Lo importante es conocer, identificar y aprovechar estrategias de enseñanza-aprendizaje, para dar sentido a los esfuerzos acumulados y encauzar positivamente el ánimo de cambio y de mejora continua, con el que llegan a la formación docente, los profesores de Educación General Básica. Lo anterior permitirá mejorar la formación inicial de los profesores, de aquellas instituciones que se esfuerza por cumplir con la política pública, orientada a elevar la calidad educativa.

VI.2.1. Objetivo General

Contribuir a la optimización de la formación inicial de Profesores de Pedagogía en Educación General Básica, mediante la incorporación en la malla curricular de una asignatura de formación general, denominada “Aprender a Enseñar”. Asignatura orientada a desarrollar habilidades generales para lograr la competencia de consumir la transposición didáctica.

VI.2.2. Objetivos específicos del capítulo sexto

- a) Fundamentar la importancia de desarrollar habilidades, que permitan consumir la Transposición Didáctica, como una competencia básica durante la formación inicial de los profesores de educación general básica.
- b) Elaborar el programa de una asignatura “Aprender a Enseñar” para alumnos de Pedagogía en Educación General Básica, que considere el desarrollo de habilidades básicas para consumir la Transposición Didáctica.
- c) Proponer un Plan de Validación de la Asignatura.

VI.2.3 Objetivos Específicos de la Asignatura Propuesta “Aprender A Enseñar”

- 1) Conocer y comprender un marco teórico y conceptual que sustente la enseñanza de destrezas intelectuales a través de los contenidos del currículum regular.
- 2) Diseñar, aplicar y evaluar diseños de enseñanza explícita de habilidades intelectuales tendientes a facilitar el aprendizaje profundo.
- 3) Conocer y caracterizar el marco conceptual que sustenta la enseñanza de habilidades cognitivas en el aula.
- 4) Conocer y describir el funcionamiento psicológico de los hábitos del pensamiento con el fin de diseñar estrategias de enseñanza coherentes con dichas operaciones mentales.
- 5) Diseñar, aplicar y evaluar estrategias para explorar y valorar los conocimientos y experiencias previas de los alumnos.
- 6) Diseñar, aplicar y evaluar estrategias para facilitar la construcción, organización y profundización del conocimiento declarativo (saber).

VI.3 Fundamento o Justificación de la propuesta

La asignatura “Aprender a Enseñar”, es un aporte a la formación inicial de profesores que desean orientar la enseñanza de destrezas intelectuales a través del currículum regular, para lograr con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando cambios e innovaciones en el aula. Se trata de dotar a los futuros docentes de un conjunto de herramientas que les ayuden a mejorar su propio pensamiento y su capacidad de enfrentar un proceso de enseñanza que potencie aprendizajes profundos, conectados y duraderos.

En los últimos años, se han multiplicado los estudios e informes en América Latina que muestran los pobres resultados de la formación inicial de docentes. Por eso, se hace necesario hoy, más que nunca, preguntarse hacia dónde va la formación de profesores.

Dice Berliner: “creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial” (Esteve, La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas, 2009) y se cree que se

aprende a enseñar con la práctica y la formación continua. Sin embargo, hoy en día, se considera que la formación inicial juega un papel importante y no es sustituible, como algunos grupos o instituciones sugieren y hacen creer a sus egresados, con el dicho “Eso se logra con la práctica”.

Las carreras pedagógicas, se caracterizan en Chile, por un bajo prestigio, un énfasis excesivo en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca innovación en cuanto a las metodologías y estrategias de enseñanza apropiadas para los estudiantes actuales (niños mucho más inquietos, con miles de estímulos más entretenidos que un profesor y con libre acceso a la información y a la tecnología). Ese déficit, se ve notoriamente agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media, que muchos de los aspirantes a profesores han recibido, antes de ingresar a estudiar en la universidad.

La formación inicial docente, puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe inequidades múltiples; o bien, ella puede impulsar reformas que tengan como eje el derecho de aprender de todos los estudiantes. Y para cumplir con este último objetivo, debemos plantear la necesidad imperiosa de cambiar algunas estructuras curriculares y organizativas que actualmente imperan. (Marcelo & Vaillant, 2009).

Universidad y escuela deben estar relacionadas, para que la formación inicial docente “hable el lenguaje de la práctica”; pero no una práctica anclada en la mera transmisión, sino una práctica profesional, comprometida con la idea de que son trabajadores del conocimiento, más bien facilitadores de conocimiento; esa es la idea básica que tiene desarrollar las habilidades, que le permitan a los docentes consumir la Transposición Didáctica.

Con las iniciativas planteadas en el tratado de Bolonia en 1999, en muchos países, incluido Chile, tenemos estándares de calidad que tienen una visión concreta respecto de los saberes y habilidades, que los egresados de la formación docente deben tener para trabajar en forma efectiva con sus estudiantes, orientando así la formación inicial.

La iniciativa que aquí se propone, se apoya en tres supuestos fundamentales:

1. la formación docente inicial puede mejorar la calidad de la docencia;

2. la mejora de la calidad en la docencia, requiere de buenos formadores (docentes universitarios) y programas adecuados y pertinentes a los tiempos actuales.
3. la buena formación inicial docente, influirá notoria y positivamente en todos los niveles escolares.

Pero por sobre todo, para el éxito de la formación inicial, son necesarias políticas sistémicas, con sostenimiento en el tiempo, que consideren la multiplicidad de factores que intervienen en la compleja tarea de aprender y enseñar.

Según el modelo educativo de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, está orientada a formar un profesional de la educación, competente en las distintas áreas disciplinarias del currículum, contribuyendo a la formación de un profesional integral, capaz de interactuar proactivamente en diversos escenarios sociales, culturales y educativos.

En este sentido, la propuesta se ajusta a lo manifestado en esta declaración, ya que para ser un profesional competente, debe tener competencias generales básicas y específicas al campo de la docencia, desarrolladas al egresar de la formación inicial.

El perfil de egreso, señala además que el profesional egresado tendrá capacidad creativa e innovadora para enfrentar los diversos desafíos educacionales en diferentes escenarios sociales y educativos. También, tendrá dominio de los contenidos disciplinarios y pedagógicos contextualizados e integrados de manera armónica, de acuerdo con las políticas educacionales vigentes. Todo este perfil, permite asegurar que la presente propuesta, está bien enfocada, pues pretende consumir los objetivos declarados.

VI.3.1 Consideraciones Generales

La Transposición Didáctica, al ser considerada como objetivo de la creación, planificación y justificación de una asignatura, dirigida a los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, se considera adecuada para cualquier otra carrera pedagógica, incluso adecuada para la formación de docentes universitarios. La asignatura propuesta, considera aspectos generales que trascienden aquéllos que se estima referidos a la simple creación y/o proposición de estrategias pedagógicas, consideradas muchas veces

prioritarias, cuando se trata de planificar esquemas docentes, y que conforman parte del amplio campo de la didáctica.

Se estima que, bajo este prisma, cuando se plantea o se pretende plantear una definición que contenga los elementos básicos de la Transposición Didáctica, se hace patente la conveniencia de considerar este “nuevo campo” de especialización pedagógica como el más representativo ejemplo o esquema de lo que pueda considerarse como un completo y perfecto desarrollo de un elaborado proceso de enseñanza-aprendizaje.

VI.3.2 Diseño de Enseñanza

VI.3.2.1 El Curriculum: Integral y Contextualizado

Según Rita Álvarez (1997), el enfoque integral del Curriculum concibe que:

- La actitud participativa del alumno bajo la guía del docente, siga los procesos cognitivos acorde a la naturaleza del conocimiento que aprende y con las características de su personalidad.
- En el proceso educativo existan aprendizajes teóricos y aprendizajes prácticos.
- La escuela (o universidad) se articule con el contexto social (con la vida)
- El espíritu que reine en el proceso educativo sea el del humanismo: se respete la integridad y la dignidad del hombre; la educación en los valores conducentes a su identidad personal y social.

La concepción del Curriculum Integral, apunta hacia diversos contenidos: Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales. Contenidos que exploten en el alumno las potencialidades para: desarrollar su pensamiento, solucionar problemas y comunicarse. Contenidos que aprovechen sus experiencias: Personales, Grupales y Sociales.

El Curriculum Integral y Contextualizado tiene carácter de proyecto. No se concibe como resultado final, ni acabado; ni como un plan que emana de las ideas de especialistas. Surge producto de necesidades; aspira a superar una realidad concreta; se aplica para probar que las vías son factibles y contribuir al mejoramiento de la educación, de los

alumnos y de la sociedad; y se evalúa para comprobar las calidades obtenidas. El carácter procesual le imprime su sello al proyecto curricular.

Concebido el currículum como pensamiento y acción, como plan y praxis, es fácil deducir que posee varias dimensiones: diseño, desarrollo y evaluación.

El diseño metodológico incluye la preparación del docente para la enseñanza, referido a la información teórica, el conocimiento del alumno: conocimientos previos, intereses; el análisis del currículum vigente, ajustes, etc.

El documento curricular -el Programa de la Asignatura- recoge estos aspectos precedidos por una fundamentación que asume el marco teórico en que se inspira, explicaciones conceptuales que garantizarán el rigor de este documento y del trabajo curricular planteado en la propuesta.

VI.3.2.2 Enfoque curricular; por competencias

El concepto de currículum educativo es amplio y controvertido, sin embargo, se utilizará la definición de Cox (1999), quien define currículum como “la carta de navegación del viaje educativo”. Él organiza la trayectoria de la experiencia educativa de los alumnos y alumnas, en el tiempo y en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que busca comunicar, donde la carta de navegación y la trayectoria apuntan a la idea de que el currículum es un proceso que se desarrolla en el tiempo y donde la experiencia educativa y los valores, se refieren a algunos de los elementos o factores que están presentes en todo proceso curricular.

De este modo, el currículum en proceso de enseñanza-aprendizaje, es quien entrega los objetivos generales del proceso (dirección), y en función de ellos define los contenidos a enseñar y la forma de enseñarlos, de modo que existen tantos currículum como cosas que aprender, y por tanto, cada institución educacional debe adoptar un currículum, el cual se enmarcará en las políticas nacionales y las tendencias laborales actuales.

VI.3.3 Los docentes

VI.3.3.1 Función y Rol Docente

El Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008), se refiere en el dominio C, a la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, explicitando que el docente debe ser capaz de:

- Comunicar en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje,
- Proponer estrategias de enseñanza desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes,
- Desarrollar los contenidos con rigurosidad conceptual, en forma clara, precisa y adecuada al nivel y a la comprensión de los estudiantes.
- Optimizar el uso del tiempo disponible para la enseñanza.
- Promover el desarrollo del pensamiento.
- Evaluar y monitorear el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
- Utilizar estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.
- Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

La carrera de pedagogía en Educación General Básica, y todas las pedagogías, deben apropiarse de este MBE, y hacerlo propio; no basta con conocerlo, sino que debe ser parte fundamental en su formación y perfil de egreso.

Dentro de la Asignatura Propuesta, se reconoce la importancia del MBE en su totalidad; pero según los resultados de la investigación, el mayor problema se encuentra en las estrategias metodológicas para el desarrollo de aprendizajes significativos, en donde se pondrá mayor énfasis.

La intención de esta Asignatura, está en dirección a la adquisición de habilidades para lograr la competencia de consumir la Transposición Didáctica, logrando que el profesor

deje de ser un mero transmisor de información y pase a ser un facilitador del aprendizaje. El término facilitador, proviene del vocablo latín *facilis*, que puede traducirse como “fácil” y que emana a su vez del verbo *facere* que es sinónimo de “hacer” (definicion.de). En otras palabras, el docente debe hacer fácil el aprendizaje para los alumnos.

El facilitador es una persona que se desempeña como orientador en una actividad. Los docentes, considerados facilitadores, debieran ser especialistas y profesionales con una sólida preparación en los temas abordados, que pretenden desarrollar el potencial de los oyentes. En el trabajo en equipo, el facilitador es quien dirige el flujo de las discusiones y quien se encarga de propiciar el diálogo respetuoso. Por eso, su tarea es remover los obstáculos, resumir los distintos puntos de vista y fomentar el espíritu positivo y productivo. Cabe destacar que el facilitador no es el líder o el jefe del grupo, sino que es el responsable de dirigir el proceso para que todos los participantes logren los objetivos.

Para lograr que su acción y actuación sea exitosa, éste profesional debe, ante todo, respetar a todos los miembros del grupo por igual, ser consciente de las realidades y necesidades que tiene ese conjunto de personas (niños-alumnos) y la capacidad necesaria para lograr ayudar a todos. Sólo de esta manera todos saldrán beneficiados y satisfechos del resultado del trabajo realizado.

En el campo de la educación, hay quienes establecen una diferencia entre el profesor tradicional y el facilitador; mientras que el modelo pedagógico suele ubicar al profesor como aquél que posee los conocimientos y los imparte a los estudiantes, el modelo andragógico prefiere considerar al profesor como un facilitador, donde se enfatiza la reciprocidad de la enseñanza y es valorada la experiencia del estudiante.

Por eso, el facilitador promueve una actitud activa del alumno y fomenta su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el facilitador tiene en cuenta la diversidad cultural y las distintas realidades sociales, valorando las diferencias y enriqueciendo la instrucción a partir de ellas (definicion.de).

El objetivo de la aplicación de esta propuesta, es que el docente en formación, conozca la importancia, y al mismo tiempo, desarrolle habilidades que le permitirán tener la competencia de consumir la Transposición Didáctica, como competencia básica de un **facilitador de aprendizaje**, es decir, de un profesor.

En el proyecto Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013), que busca afinar las estructuras educativas de América Latina, a través de consensos, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia educativa. Los países que forman parte de este proyecto, buscan avanzar en los procesos de reforma curricular, basados en un enfoque de competencias, desarrollando perfiles de egreso conectados con las nuevas demandas y necesidades sociales, promoviendo la construcción conjunta de estrategias metodológicas para desarrollar la formación de competencias que contribuyan a la mejora continua de la calidad (ALFA).

De dicho proyecto, se seleccionó 14 habilidades genéricas, que se consideran necesarias, para ser competente en la realización de la Transposición Didáctica, que según la experiencia de alumnos de la carrera de pedagogía en Educación General Básica, sujetos de la presente investigación, no desarrollan durante el proceso de formación inicial:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social, compromiso personal y ético.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
8. Habilidades para buscar, procesar y analizar información.
9. Capacidad crítica y autocrítica.
10. Capacidad creativa, para actuar en nuevas situaciones.
11. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (tomar decisiones)
12. Capacidad de motivar y conducir hacia las metas (Habilidades interpersonales)
13. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
14. Compromiso con la calidad y efectividad.

Para lograr el éxito en el proceso educativo, es necesario formar profesionales de excelencia, que puedan lograr que el proceso educativo sea exitoso, logrando que todos los alumnos obtengan los aprendizajes que le corresponden en cada nivel educativo. Pero para poder desarrollar habilidades en los estudiantes, el docente debe poseer dichas

habilidades y además conocerlas (cómo se desarrollan), porque nadie puede dar lo que no tiene.

Es por eso que en la asignatura propuesta, se pretende que el futuro docente conozca y se esfuerce en desarrollar estas habilidades básicas, para ser un facilitador del aprendizaje, a través de la consumación de la Transposición Didáctica. Es por eso que en la asignatura, se pondrá énfasis en las 14 habilidades antes mencionadas.

En cuanto a los ejes estratégicos y la implantación de objetivos, la intención es que esta asignatura suministre al docente en formación, la capacidad de distinguir de qué forma ser un facilitador de aprendizajes y no un mero transmisor o poseedor conocimiento.

VI.3.3.2 Visión docente

En el aula, en el propio proceso de enseñanza, se expresan interrelacionadamente los más diversos elementos que hacen de la educación uno de los procesos más complejos que existen. Al tratarse de un proceso entre sujetos (alumnos y docentes) que se interrelacionan en actividades de diversas direcciones: enseñar, aprender, comunicarse, etc., intervienen factores propios de su condición bio-psico-social que lo hacen particular y diverso.

Con la asignatura propuesta, se pretende que los futuros docentes, que egresan de la formación inicial, comprendan que la escuela influye drásticamente en el tipo de hombre que se incorpora en la sociedad, por lo tanto cada profesor debe tener claro la imagen del hombre que quiere formar consciente o inconscientemente. Por muchos años, la escuela ha formado hombres que obedecen, repiten, prolongan y conservan el medio sin cuestionamiento, oposición, ni intento de cambiarlo.

Se desea que los docentes del mañana conciban al hombre como totalidad, entendiendo que el hombre nace con ciertos condicionamientos que se desarrollan y se modifican en su interactuar dinámico.

Además los profesores deben tener una visión clara de la función de la Educación, pues existen diversos enfoques. Puede entenderse la educación como un medio para dar a los hombres conocimiento más que todo y como cultura, entendida ésta como información.

Educación cuya función esencial es la adaptación del individuo a una sociedad que se debe reproducir para conservar sus tradiciones y costumbres y con ellas las características sociales.

Con una idea crítica y dialéctica de la educación, ésta no puede remitirse a conservar lo existente ni, en el otro extremo, a considerar que la función de la educación es exclusivamente transformadora.

El papel del docente en la educación contemporánea debe ser el de tener desarrollada la capacidad de identificar el ambiente como condicionante, examinando y comprendiendo la realidad, para poder actuar sobre ella. Y además, debe ser capaz de romper con los roles asumidos inconscientemente (experiencia personal en la escuela): autoritarismo, dogmatismo, conformismo y sumisión, que impiden el auténtico crecimiento de profesores y alumnos.

La educación debe concebirse como interacción; de la escuela con la vida, de la enseñanza con la sociedad. El profesor, tiene que hacerse cargo de la realidad, y de sus alumnos como sujetos del proceso educativo, y aprender a conocer estas realidades (alumnos) para que en su interrelación se puedan desarrollar y lograr las metas educativas propuestas para cada nivel escolar.

Los docentes, no pueden olvidar que “educar es preparar al hombre para la vida” en expresión de José Martí (de la Rosa & Vega, 2009). La vida, es el proyecto personal de cada quien, y la educación tiene que preparar a cada hombre para que se construya su proyecto de vida, inserto en el proyecto social. En definitiva, una condición fundamental del docente, es su compromiso con la formación de personas. Formar es influir en la manera de ser y actuar de los alumnos, y es un proceso que involucra tanto la razón como la sensibilidad. La posibilidad de formar exige al profesor un proyecto de vida consecuente con los principios que orientan su labor educativa.

La actuación de cada docente, no debe ser el resultado imitativo de lo recibido en su propia formación inicial universitaria, o de lo acumulado intuitivamente de la propia experiencia, porque seguramente su experiencia se basa en una concepción tradicional del aprendizaje, en donde la actividad cognoscitiva del alumno se reduce a la de un receptor de información y la reproducción es mecánica y memorística. El profesor, era considerado el protagonista principal, quien enseñaba los conocimientos (acabados,

estáticos, alejados de la experiencia y de los intereses del alumno y descontextualizados). De ahí que la relación maestro-alumno es la de autoridad-sumisión, paternalismo - obediencia, donde cada sujeto perfectamente diferenciado en su rol, enseña o aprende, apoyado en el concepto del poder que da el saber al maestro y la necesidad de "llenar" de conocimientos el recipiente vacío que se supone el alumno (Pérez Pérez, 1994).

Lo interesante, es que los profesores sean conscientes, de que no basta con conocer el contenido, se necesita conocer a las personas a las que va a enseñar – sus talentos, su experiencia previa y sus necesidades. De otra manera, ¿cómo se puede estar seguro de lo que ellos ya conocen y de lo que necesitan saber? Antes de planificar las clases, el docente debe saber el punto de partida de sus alumnos. Puede sonar obvio, pero en la universidad se acostumbra a planificar en el vacío, para cursos ideales, cursos homogéneos, cursos que no existen.

La diferencia entre un buen profesor y un gran profesor no es su experiencia o su conocimiento. Tiene que ver con su pasión; pasión por el tema, pasión por enseñar, pasión por formar niños. El deseo es contagioso, si el profesor lo tiene, lo más seguro es que los alumnos también lo atrapen.

Uno de los principales atributos de un docente, debería ser su habilidad para desmenuzar ideas complejas y hacerlas entendibles. De hecho, la esencia de enseñar – y de aprender – está en la comunicación. El principal reto que los docentes enfrentan, es lograr que los estudiantes les entiendan.

El docente tiene como fin último enseñar a los niños a pensar, para ello debe entender cómo ellos miran al mundo, cómo interpretan la información y cómo resuelven los problemas. Los mejores profesores, ayudan a los niños a aprender cómo pensar por su propia cuenta, en vez de indicarles lo que tienen que pensar.

Los buenos profesores creen que todos los alumnos pueden aprender, pero entienden que cada uno lo hace en forma diferente. Algunos son visuales, otros captan rápidamente lo abstracto, algunos prefieren leer. Así que el facilitador tiene que adoptar una técnica multidimensional durante su clase.

Dicho lo anterior, la asignatura, pretende evitar que sigan egresando profesores con deficiente formación académica, disciplinaria y valórica, se espera que se adquiera una concepción dialéctica y crítica del proceso educativo: para aprender es necesario

aproximarse a la realidad desde dentro, considerará los elementos del proceso educativo como un todo, si uno de esos elementos es débil, es muy probable que el proceso fracase.

VI.3.4 Concepción de aprendizaje

Según Doris Castellanos, el aprendizaje es la modificación interna del individuo, en sus formas de pensar, sentir y actuar, influyendo directamente en el crecimiento personal. (Castellanos, 1994)

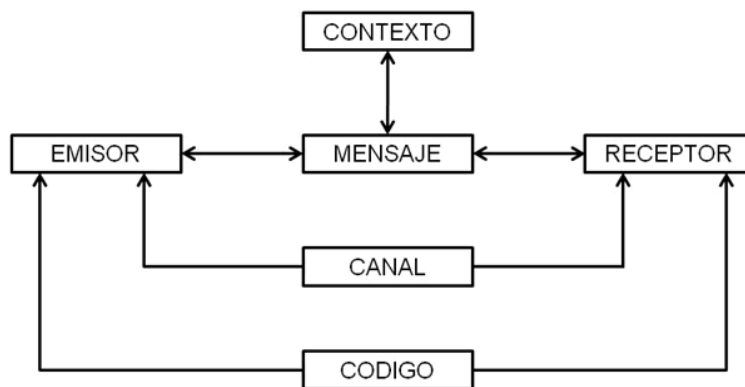
Aprender es interactuar con el objeto, en un proceso de “ir y venir de la reflexión a la acción” en el que los hombres y la realidad misma se transforman. (Alvarez, 1997)

El aprendizaje es un proceso individual, de gestión cognitiva, en el que se pone en acción la personalidad total del sujeto. Pero también es un proceso social, de interacción con otros sujetos: el maestro, otros alumnos, la familia, la sociedad.

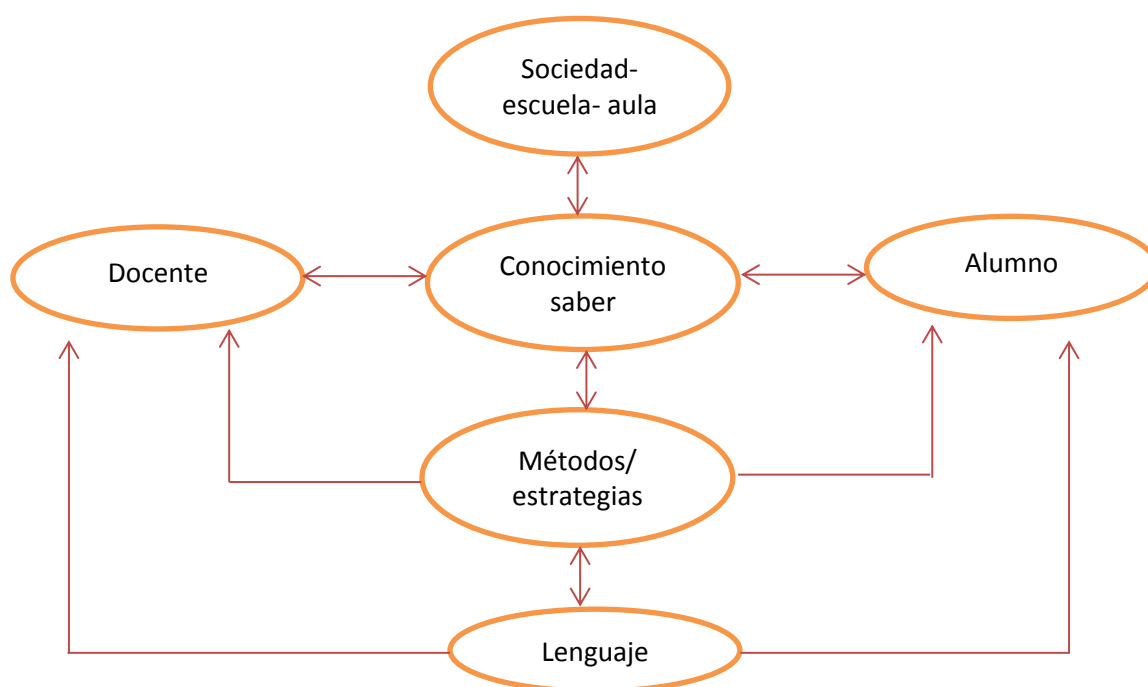
Aprender es elaborar el conocimiento ya que éste no está dado, ni acabado; implica considerar que la interacción con otros son medios y fuentes de experiencias para el sujeto que posibilitan el aprendizaje. En el proceso de aprender hay que reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones del sujeto (Alvarez, 1997).

Partiendo del simple esquema emisor (docente) – mensaje (saber sabio) – canal (técnica) – receptor (alumno), y considerando también la importancia que presenta el código (lenguaje) como elemento común y básico para establecer una relación comunicativa efectiva, dentro de un contexto específico (escuela-aula), es posible dilucidar, la importancia de todos y cada uno de dichos elementos para lograr el éxito del proceso educativo-comunicativo. Sólo al comprender la relación y dependencia entre los elementos mencionados, el docente podrá consumir la Transposición Didáctica, que permitirá el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la imagen se observa el esquema básico de la comunicación y del proceso educativo.



ESQUEMA 3 Esquema básico de la comunicación



ESQUEMA 4 Esquema básico del proceso EDUCATIVO-COMUNICATIVO

Si todos los componentes de este proceso comunicativo; planificado, organizado y orientado por el docente, los tiene fielmente identificados y convenientemente desarrollados, no habrá problemas en establecer, en esta primera etapa, un verdadero proceso comunicativo, con los resultados que cada uno de los componentes de este proceso esperan obtener; el alumno aprende y el profesor enseña.

En la formación inicial docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere una acomodación de roles: en efecto, el “alumno” (receptor), luego pasa a ocupar el lugar del emisor (sabio), manteniéndose el mensaje, mejor dicho los contenidos y las

características de dicho mensaje, re-elaborado y enriquecido con los aportes que el nuevo “emisor” (el nuevo docente) pueda aportar, como valor agregado a lo que él, a su vez, había recibido del primer emisor (docente universitario).

Estas dos etapas mencionadas, aparentemente iguales por lo menos en los pasos a seguir, supone la consideración, estudio, elaboración, planteamiento, etc. de los aspectos comunes a toda actividad docente: **qué se va a enseñar**, (conocimiento o “contenido”) – , generalmente entregado o establecido, y sobre el cual el docente tiene poca posibilidad de elección y cambio (currículo).- **cómo se va a enseñar**, que no es otra cosa sino el elegir el camino para llegar al destino fijado (estrategias, métodos, tácticas, etc.), y el **para qué se va a enseñar**, es decir, con qué objetivo.

Lo que pretende la propuesta, es generar en los futuros docentes la preocupación por **¿a quién le voy a enseñar?** que los docentes en formación, tomen conciencia de la necesidad de conocer en la forma más completa posible las características de quien va a recibir nuestro mensaje (conocimiento-saber).

Estos tres aspectos: qué – para qué - y cómo, ¿no merecen un cuarto interrogante? **A quién...**

Se abre así un inmenso campo de consideraciones, que tocan más bien los límites de varias disciplinas (psicología, sociología, filosofía), aparentemente ajenas a la pedagogía propiamente tal, pero que son un gran aporte en la formación inicial de la carrera, cuando se trata de trabajar con mentes, con inteligencias, con personas, ubicadas en diversos y distintos peldaños en la escala de los niveles de comprensión, de manejos de recursos intelectuales que permitan ofrecer y abrir caminos más expeditos para llegar al destino esperado: la recepción clara de contenidos; la recepción, asimilación y uso de habilidades, necesarias tanto para captar el nuevo saber, como para incorporarlo posteriormente a su bagaje y a su uso y aplicación constante. Es por eso que se considera primordial el aprovechamiento de las asignaturas: psicología, sociología, orientación y filosofía.

Al basarse en esta perspectiva, es necesario que:

- Se conozcan las características del alumno: desarrollo intelectual, intereses, necesidades.

- El proceso cognitivo parta del nivel alcanzado previamente por el alumno en conocimiento, habilidad, experiencia, etc.
- El aprendizaje resulte significativo para el alumno, para que promueva su desarrollo integral.
- El aprendizaje se realice mediante la participación consciente del alumno.
- El proceso de aprendizaje se realice mediante la comunicación entre los sujetos protagonistas.

Con la asignatura, se espera lograr que los profesores que egresan de una universidad acreditada, analicen continuamente su práctica docente, el proceso y su resultado, reflexión que permitirá disminuir los problemas que se presentan en el quehacer educativo.

VI.3.5 Comprender el proceso educativo

El proceso educativo lo ejecutan seres humanos: maestros, alumnos, la familia, cumpliendo sus respectivos roles en su interacción, y esta circunstancia le imprime un sello peculiar que es el de lo humano, lo subjetivo, irreplicable, particular, auténtico.

La educación no puede perder lo genuino y específico de cada persona, porque depende de ellas. Lo hermoso de la educación, lo que la hace grande, generosa, culta, artística, es su carácter vivificante: vida y obra del que educa y del que es educado y todo acto de esquematizar y despersonalizar la educación es un acto vil, desconocedor de la esencia misma del hombre (Alvarez, 1997).

El proceso educativo, debe estar vinculado con la vida. Los alumnos no pueden seguir percibiendo que en la vida aprende, juega, se divierte, se relaciona con los demás, es él, tiene ideas propias; y en la escuela sufre, imita, repite, se enajena y se esfuerza sin saber por qué, o para qué.

VI.3.6 Paradigma Educativo

Una breve caracterización del paradigma educativo, contribuirá a justificar la propuesta pedagógica.

La concepción pedagógica propuesta, se conoce como Desarrollo Integral que nace como respuesta a limitaciones que presentaban los modelos existentes; y se inscribe en las corrientes humanista, constructivista, histórico - social y crítica, entre otras.

Algunos de sus principios son:

- Una educación que tenga en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad.
- Un proceso educativo en el que el alumno tenga el rol protagónico bajo la orientación, guía y control del profesor.
- Contenidos científicos y globales que conduzcan a la instrucción y a la formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad y poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.
- Una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo.
- Una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades.
- Una educación que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social. (Gervilla, 2000)

La Escuela del Desarrollo Integral, se caracteriza por un clima humanista, democrático, científico, dialógico, de actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva, crítica, tolerante y de búsqueda de la identidad individual, local, nacional y universal del hombre.

En este sentido el docente que ingresa al campo laboral, debe orientar, guiar y controlar el proceso de educación con enfoque sistémico. En este paradigma, el alumno es el

protagonista del aprendizaje de conocimiento y capacidades para competir y actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones, en un contexto siempre cambiante.

VI.3.7 El contenido

La Didáctica contemporánea, no puede aceptar una definición de contenido referido sólo a los conocimientos, como en los modelos más tradicionales. Carlos Álvarez define el Contenido como "aquella parte de la cultura que se traslada de ésta a la disciplina docente, para el logro de los objetivos programados" (1995).

La propuesta plantea que el contenido (saber sabio), es la parte de la cultura seleccionada, con sentido pedagógico, para la formación integral del educando. El contenido se refiere a los conocimientos científicos: hechos, conceptos, teorías, enfoques, paradigmas. Pero no puede dejar de incluir, los modos (modelos, métodos) de pensamiento y actuación aceptados progresivamente por la sociedad para la comprensión efectiva de los saberes científicos, del dominio de las fuentes requeridas para la actividad y para la comunicación social. El contenido también debe considerar las actitudes, normas, y valores, productos de la acción humana. El contenido reflejo de la ciencia y, de la sociedad en general, lleva implícito las potencialidades para que el hombre lo enriquezca, lo transforme y se transforme a sí mismo.

En esencia, el contenido es una parte de la cultura que integra conocimientos, modos de pensar, actuar y sentir, y valores personales y sociales, que se seleccionan con criterios pedagógicos con el propósito de formar integralmente al educando.

El docente que enseña, debe tener o preocuparse de adquirir el contenido, pero no basta con que el profesor domine el saber, necesita reconocer el para qué, es decir, el objetivo de aprendizaje y además debe considerar todos los factores que también influyen en el proceso educativo, planteadas en esta propuesta.

En esta concepción, el educador, debe tener un sentido crítico frente a su objeto de trabajo, de perfeccionamiento permanente a partir de la realidad, que requiere reflexionar sobre ella, y llevar de nuevo a la práctica el producto de la reflexión.

Uno de los procesos cognitivos que posibilita la actuación consciente del hombre como personalidad es el pensamiento, a través del cual penetra de forma profunda en el objeto de conocimiento, dirigido a lo desconocido, a resolver nuevas tareas, a descubrir lo que permanece oculto para él. Esta formación del pensamiento, se realiza mediante un aprendizaje significativo, que en palabras de Ausubel, se resume en un proceso en que el alumno debe transformar el significado lógico en significado psicológico.

VI.3.7.1 La Naturaleza de los Contenidos. Clasificación

La variedad de los contenidos que emanan de las fuentes, plantea a la Didáctica el problema de la distinción de la naturaleza del conocimiento. No por un mero ejercicio teórico, sino porque su distinción permite aclarar las finalidades del proceso y de allí surgen métodos y procedimientos para su comprensión y utilización.

Los contenidos han sido objeto de variadas clasificaciones. Pero para la presente propuesta pedagógica, se utilizará el paradigma de referencia Científico-Crítico el cual contempla tres tipos de contenidos:

- Conocimientos: saber
- Habilidades: saber hacer
- Actitudes: saber ser

Los conocimientos

Los conocimientos tienen la función básica de instrumento de cualquier actividad teórica o práctica, son considerados componentes esenciales del pensamiento. No se puede desconocer la importancia del saber, ya que sin información no hay soluciones a problemas, ni investigación, ni creación, ni decisión, ni crítica. Sin información (conocimiento - saber), no hay aprendizaje.

Las habilidades

El sistema de conocimientos, no tiene sentido sin la existencia de los mecanismos de su estructuración, conservación y aplicación; por eso, en el desarrollo del pensamiento, intervienen las técnicas que desempeñan la función de procedimientos en la dinámica de asimilación de los conocimientos, y cuyo dominio constituye la habilidad.

Las habilidades son estructuras psicológicas del pensamiento, que se forman y desarrollan a través de la ejercitación de las acciones mentales, y se convierten en modos de actuación que dan solución a tareas teóricas y prácticas. El proceso de formación de las habilidades, consiste en apropiarse de la estructura del objeto y convertirlo en un modo de actuar.

Las habilidades responden a las condicionantes siguientes:

- El tipo de materia (ciencia) que se estudia
- El tipo de conocimiento: fáctico, abstracto o teórico, práctico
- La edad y características personales del alumno
- El desarrollo previo del alumno
- El tipo de materiales docentes de que se dispone
- Las exigencias socio-culturales y curriculares.

De acuerdo a estos factores, las habilidades tienen la finalidad de que el alumno domine, comprenda y aplique el conocimiento de que se trata. Para alcanzar esta finalidad ocurre una mediación psico-didáctica, propia del proceso docente, que consiste en que el pensamiento del alumno actúe sobre el objeto concreto de conocimiento.

Las actitudes y valores

El espíritu tradicionalista en la educación, ha marginado la posibilidad de atender a los aspectos no cognitivos del proceso, mientras reina el criterio de la no factibilidad de formar y cambiar las actitudes en el educando.

Según J. Gairin, la actitud es una disposición a la acción y un principio de organización mental en relación a un objeto o situación, que se forma y puede modificarse aunque se considera una disposición relativamente estable (Alvarez, 1997).

En las actitudes se reconocen tres componentes fundamentales: el cognitivo, el afectivo y el conductual los que interactúan entre sí.

El componente cognitivo hace referencia a la idea o representación mental que tenemos sobre el objeto de la actitud, y a él pertenecen, fundamentalmente, los conjuntos de opiniones, creencias, categorías, atributos, conceptos, los que dan información sobre el objeto, aunque su representación cognitiva no siempre es real.

El componente afectivo remite a la emotividad que impregna las ideas, y con él se relacionan los sentimientos y emociones.

El componente conductual supone una inclinación a actuar de un modo determinado ante un objeto, un sujeto, o un acontecimiento, y es el resultado instigado de la cognición y el afecto.

Los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales son congruentes entre sí, aunque es el **afectivo** de mayor importancia en la configuración de las actitudes.

A los efectos de la labor educativa, es importante el convencimiento de que las actitudes se adquieren, se aprenden y se forman a través de la experiencia y que, a pesar de su relativa estabilidad, pueden ser cambiadas, apoyándose siempre en la praxis.

En el desarrollo y formación de las actitudes sus componentes desempeñan un papel metodológico. Se interviene en el componente cognitivo mediante el suministro de nueva información; en el afectivo al proporcionar experiencias agradables o desagradables en presencia del objeto de la actitud; y en el componente conductual a través de la imposición, directa o indirectamente, de las normas del grupo.

La intervención pedagógica en pro de la formación, desarrollo o cambio de actitudes, exige, como en el caso de los elementos cognitivos, su metodología especializada. La comprensión de que uno de los componentes de la actitud es el cognitivo, comprueba la relación que se establece entre todos los tipos de contenidos en el acto de aprender-enseñar.

El docente debe egresar, teniendo claro que cada uno de estos elementos tiene sus particularidades que lo caracterizan: los conocimientos son dependientes de las ciencias y las fuentes de saberes; las habilidades son procedimientos que implican ejercitación para ser dominadas; y las actitudes tienen una alta carga de afectividad.

En resumen, el contenido educativo o curricular debe ser entendido, no sólo como saber sabio, sino como habilidades a desarrollar y las actitudes a formar.



ESQUEMA 5 Tipos de Contenidos

En una reflexión dialéctica, se puede decir, que si no hay situación afectiva que forme actitud, no se aprenden conocimientos y habilidades; o que si no hay ejercitación de habilidades, no se asimilan conocimientos y no se forman actitudes. En conclusión, el contenido es uno en su totalidad, como integral es el propósito de formar al educando.

Para que el docente logre el éxito en el proceso educativo, debe estar capacitado para organizar los contenidos con una estructura que facilite el aprendizaje significativo de los alumnos. En este carácter psicológico de los contenidos, se incluyen los procedimientos dirigidos a revelar los conocimientos antecedentes del alumno, que como circuito de conexiones, servirán para atrapar los nuevos; así como también los mecanismos de motivación que contribuyen a promover en el alumno un aprendizaje significativo.

El profesor no puede separar los tres tipos de conocimientos, es decir, no puede sólo desarrollar habilidades, sin conocimiento cognitivo, ni al revés; las habilidades tienen que ser seleccionadas en conjugación con los conocimientos y ellas contribuyen a estructurar el currículum, trazando el perfil del egresado de cada nivel de escolaridad.

VI.3.7.2 Perspectiva de organización de los contenidos

La secuenciación de los contenidos de la asignatura propuesta, se realizó desde la organización por temas o módulos, que tiene una génesis epistemológica. Esta perspectiva rompe la lógica tradicional de la ciencia, la que es sustituida por la secuenciación de temas. Esta forma de organizar los contenidos se apoya en un principio de interdisciplinariedad, que está acompañado de la estimación de la actividad (activismo) del alumno en el estudio de temas, y problemas contextualizados. Se seleccionaron temas en el contexto de la lógica disciplinar y, más bien, refuerzan la estructura epistemológica del área de estudio, solución que se considera más adecuada a los efectos de la educación integral del alumno, sobre todo para los niveles de escolaridad media y superior.

El docente, en su práctica de trabajo didáctico, tiene que centrarse en la búsqueda de la interdisciplinariedad, de las relaciones internas de un objeto que es tratado desde diversas aristas, o de las relaciones entre objetos de conocimientos.

Este tratamiento del contenido requiere vasto conocimiento teórico (interdisciplinar) y didáctico, lo que se refleja además, en la necesidad de un trabajo profesional en colaboración, acompañado por decisiones y una organización apropiada de la asignatura.

En la educación superior, este modelo es ideal porque permite integrar las actividades del orden científico, investigativo y de servicios, al enfrentar problemas concretos de la

comunidad que se relacionan con el quehacer profesional, es decir, enfrentará los problemas reales surgidos de la práctica profesional que se realizará paralelamente.

Para llevar a cabo estas actividades, los estudiantes requieren del contenido teórico de varias disciplinas, que deben aparecer interrelacionadamente en el tratamiento de la práctica profesional. Es decir, se introducirán las actividades prácticas de la profesión, vinculadas con una síntesis y refuerzo de conocimiento (cognitivo, procedimental y actitudinal) adquirido previamente.

VI.3.8 Métodos de enseñanza-aprendizaje

El método, debe ser considerado como el arte de enseñar, el cual no debe estar sujeto a las características personales del docente, pero si determinado por las características de los alumnos, pues lo más importante del método, es que el alumno se motive con aprender aquello que se le intenta enseñar.

El método de la Escuela Tradicional traslada el conocimiento, tomado literalmente de la ciencia, y lo pone en la boca del maestro, inobjetable, fuera del maestro y fuera del alumno; pero en su reproducción el primero lo representa; el maestro es el dueño del saber. En esta perspectiva, la actividad es la del maestro, caracterizada casi exclusivamente por el verbalismo intelectualista en cuya exposición “vierte” lo que sabe de la ciencia; mientras más información mejor, quedándole al alumno la repetición, fijación y memorización. Como esta perspectiva es la experiencia educativa de muchos profesores, la asignatura intenta modificar esta perspectiva, para que no repitan lo que vivieron en la escuela.

El futuro docente, no puede excluir el mundo interno del alumno: intereses, motivaciones, experiencias, y además, debe imprimir en cada método de enseñanza el componente afectivo.

En esta propuesta pedagógica, el contenido o saber, se debe encontrar a través de la acción del alumno - por descubrimiento-, y el docente se encargará de guiar, orientar y facilitar el aprendizaje, para lograr el éxito en el proceso educativo. La misión de educador está, sobre todo, en crear las condiciones del trabajo que permitan el desarrollo de las aptitudes del alumno.

La educación, toma carácter de proceso gracias al método, que se refiere a la acción educativa misma. El método es dinámica, acción, movimiento, imprime a la enseñanza-aprendizaje su naturaleza activa, cambiante, contradictoria. En el método (actividad) cobran vida los contenidos para el cumplimiento de los objetivos (Alvarez, 1997).

Los contenidos secuenciados previamente con vistas a ciertos propósitos (objetivos), pasan a un estadio superior mediante el método. Etimológicamente método es camino, vía, modo de llegar a un fin. Ese camino supone una organización, una estructuración de la acción de acuerdo con un criterio determinado (Nérici, 1984).

El método es el componente didáctico, que con sentido lógico y unitario estructura el aprendizaje y la enseñanza desde la presentación y construcción del conocimiento hasta la comprobación, evaluación y rectificación de los resultados.

El carácter unitario del método lo da su adscripción a un paradigma y modelo didáctico; un método no es una suma de técnicas o procedimientos; en la lógica y estructuración del método se evidencia el compromiso con una concepción de la ciencia y de la Didáctica.

La actividad del proceso educativo se lleva a cabo por los sujetos: alumnos y maestros, con toda su carga de subjetividad, incluyendo los afectos; el método es el componente didáctico que recoge la acción intelectual de los sujetos, pero también la vivencial y afectiva. Es decir, la dinámica del método también está dada por el ajuste de la actividad a las condiciones contextuales.

En la complejidad y riqueza del proceso educativo, existen factores que actúan como referentes del método, condicionándolo. Esos referentes son:

- Los sujetos del proceso: alumno y docente,
- El modelo curricular,
- El contenido que se enseña,
- Las condiciones espacio-temporales-materiales.

Los docentes deben tener la capacidad y el interés por romper las barreras mentales que sin limitaciones explícitas, esquematizan su labor, imprimiéndole al proceso educativo un sentido estático, los cuales no consideran los factores mencionados en este apartado.

VI.3.8.1 Métodos para el Desarrollo del Pensamiento

El tratamiento, puramente taxonómico, de los métodos de enseñanza no sería necesario, excepto para la pura especulación teórica, pero está demostrado científicamente, que del conocimiento y dominio de este asunto, dependen las decisiones racionales de la enseñanza.

Se utilizarán en la asignatura “Aprender a Enseñar”, diversos métodos del pensamiento, para conocerlos, comprenderlos y tenerlos como una herramienta útil para adaptarlos al grupo de personas (alumnos), y que en su praxis profesional podrá adaptar y utilizar para lograr facilitar el aprendizaje, según lo planteado por Rita Álvarez:

1) Métodos de solución de problemas:

Prepara al alumno para que aprenda a detectar los problemas, revelar sus conflictos, buscar soluciones y aplicarlas. La escuela debe educar para esa realidad: de incertidumbre, inseguridad, dilemas, para que el alumno comprenda que las cosas no están de por sí resueltas y que hay que aprender a resolverlas como parte común y esencial de la vida.

2) Método creativo

En esta actividad productiva del aprendizaje, la didáctica alcanza a proponer un nivel superior: el de la creatividad.

La creatividad, es motor impulsor de la vida contemporánea. Los métodos creativos ponen al alumno en contacto con la realidad; se crea, no para reproducir una información, sino para aplicarla con originalidad, buscar variantes, mejorar los resultados, o innovar, descubrir, inventar la propia información o la metodología.

3) Método decisorio

La capacidad de tomar decisiones acompaña a la investigación, a la solución de problemas, a la creatividad y a cualquier actividad teórica. Más apropiado para el aprendizaje de las ciencias sociales, el método decisorio es sin dudas, esencial para la aplicación de cualquier tipo de conocimiento, y como aprendizaje de vida. El pensamiento decisorio tiene la finalidad de “intervenir en la realidad de manera consecuente con el pensamiento, comprender para actuar, y hacer para poder decidir”

4) Método crítico

Formar el pensamiento y la actitud crítica y flexible en el alumno, es hoy día un criterio prácticamente generalizado en los modelos educativos, y preside las declarativas curriculares.

Enseñar a criticar es función del método; es decir, a tener criterio propio, a enjuiciar, a valorar, a no aceptarlo todo por definición ajena, a tener un pensamiento más flexible y cambiante con los demás y consigo mismo.

VI.3.8.2 Método del Aprendizaje Global y Productivo

Se espera que los docentes, que egresan de la universidad, puedan compartir el criterio de que el alumno aborda el aprendizaje bajo una lógica global, siguiendo una concepción activa, productiva, constructiva, crítica y global por una parte; y por la otra, que el conocimiento no termina con la comprensión externa, imitativa y reproductiva, sino cuando se ha interiorizado en el proceso de construcción individual y colectivo, teórico y práctico.

Esto es el fin último de la asignatura, cuyos objetivos constituyen la transformación cualitativa del alumno, porque aprendió a hacer algo nuevo, sistematizó o integró conocimientos, dominó ciertos procedimientos del pensamiento, se despertaron nuevos intereses y sentimientos, se movilizó cierta actitud. Es decir, está desplazándose en el camino de “Aprender a Enseñar”. Gracias a que la asignatura busca un aprendizaje activo, consciente, crítico, creador, que desarrolla y transforma al individuo (docente en formación).

VI.3.9 Técnicas de Enseñanza Aprendizaje

En lo habitual, se tiende a confundir las estrategias con las técnicas, pero se debe dejar de manifiesto, que las técnicas son actividades específicas que llevan a cabo los estudiantes cuando aprenden: repetir, subrayar, esquematizar, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica, en cambio las estrategias

son consideradas una guía de las acciones que hay que seguir, por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

En síntesis podemos decir, que estrategias son el uso reflexivo de los procedimientos, y las técnicas, son la utilización o aplicación de los procedimientos.

El mundo de las técnicas es tan amplio, rico y variado que casi es imposible de abarcar. Aquí, más que agotarlo, se pretende demostrar que, conociendo las técnicas, el docente puede seleccionarlas de acuerdo a los objetivos del proceso, pero, lo más importante es que con su creatividad puede variarlas y enriquecerlas. Ninguna técnica logra aprendizajes mágicos, ya que su efectividad depende de muchos factores, pero principalmente de las características personales de los educandos.

Los egresados de la universidad, deben tener claro que las técnicas tienen valor en el marco de una metodología adecuada. La técnica, por la técnica, no resuelve nada. Que siendo el factor más concreto de la dinámica del proceso están condicionadas por el tipo de contenidos; la actividad cognoscitiva, procedimental y actitudinal; los medios didácticos; las formas de organización de la enseñanza-aprendizaje; y el estilo personal del alumno y el profesor.

Algunas técnicas de la enseñanza aprendizaje, que se pretende utilizar en la asignatura “Aprender a Enseñar”, son las siguientes:

- 1) Técnicas de exposición: La exposición es válida para presentar el tema, diagnosticar los conocimientos previos del alumno, tanto como abordar conocimientos nuevos, así como para el intercambio entre los alumnos en las fases de organización de las tareas, ejecución, sistematización y aplicación de lo aprendido. El objetivo principal de la exposición del profesor, debiera ser lograr la exposición del alumno, de modo que a través de la comunicación con el profesor o entre otros estudiantes, aquel exteriorice sus pensamientos, de señales de la comprensión y lógica con que construye el conocimiento.
- 2) Técnicas para el desarrollo del pensamiento lógico:
 - Descripción: análisis detallado de elementos en estado estático.
 - Caracterización: selección de rasgos esenciales del objeto.

- Explicación: nexos causales, espaciales, temporales.
- Comparación: semejanzas y diferencias.
- Demostración: prueba de la veracidad o no del planteamiento hipotético.
- Generalización: sistematización de los elementos esenciales comunes.

3) Después que se dispone de la información, comienza el verdadero trabajo de procesamiento de la información, a través del cual se produce la comprensión del contenido. La comprensión se efectúa gracias a la actividad cognoscitiva del sujeto. En esta fase se elabora el conocimiento, se construye la estructura conceptual del asunto objeto de estudio.

Las técnicas del procesamiento de la información, que se utilizarán son las siguientes:

- Comentario (interpretación) de lo leído, escuchado, observado
 - Selección de ideas centrales
 - Asignación de títulos a las partes del contenido
 - Elaboración de preguntas sobre el contenido
 - Elaboración de esquemas lógicos (mapas conceptuales)
 - Elaboración de gráficos
 - Elaboración de cuadros sinópticos
 - Elaboración de resúmenes
- 4) La asimilación cabal de lo que se aprende, requiere la externalización del pensamiento, a través del lenguaje. La exposición de lo comprendido, en la comunicación a otros, es una fase que contribuye al proceso íntegro de aprendizaje. Las técnicas de esta fase se apoyan en la teoría y metodología de la comunicación: no sólo del uso del lenguaje, sino de los elementos subjetivos del trato entre los sujetos. Aquí hay un predominio de la actividad comunicativa, la que viene a reforzar el proceso intelectual en una fase de sistematización, consolidación y aplicación de los conocimientos. Los resultados se presentan a

través de: ponencia, informe, ensayo, escrito literario, gráficas, tabla, etc... Formas de presentación de los conocimientos que suponen el aprendizaje de sus técnicas.

- 5) Las técnicas de sistematización y consolidación, que se utilizarán en la asignatura son las siguientes:
- La discusión: interacción de conocimientos, conceptos, informaciones, sin que haya que defender posiciones.
 - El debate: intervenciones en que se presentan posiciones contrarias, en las que hay que defender individualmente o en grupos los puntos de vista encontrados.
 - Seminario: Es siempre el resultado del estudio de la preparación individual y la organización previa del colectivo. Supone el trabajo extra-clase de los alumnos en los que realiza investigaciones, prepara y aplica proyectos, redacta informes, ponencias, etc.
- 6) Las técnicas de aplicación de lo aprendido, que se utilizarán son las siguientes:
- Encuentro de conocimiento.
 - Exposición de trabajos.
 - Creación de una propuesta pedagógica innovadora

VI.3.10 El aprendizaje

VI.3.10.1 Conceptualización de Aprendizaje

Antes de comenzar a analizar brevemente cuáles son las concepciones actuales sobre qué es aprender, cómo se aprende y qué se entiende por enseñar. Se analizará lo que significa que el sujeto construya las competencias, dejando en claro que la competencia no se puede recibir construida, ya que cada persona construye sus propias capacidades a partir de los saberes previos, siendo esto un proceso interno que da origen a la organización psicológica.

En cuanto a la definición de aprender, Pozo señala:

Aprender es "...el proceso por el cual se produce un cambio relativamente permanente en la conducta o en los conocimientos de una persona, como consecuencia de la experiencia" (Pozo, 1994). Según lo anterior, podemos decir que lo central del aprendizaje, visto en estos términos, es el cambio.

Se trata de un aprendizaje que, a su vez, se caracteriza por tener permanencia, traduciéndose en la capacidad de actuar, comprometiendo distintas dimensiones del individuo (conocimientos; habilidades; sentimientos; actitudes), alcanzado mediante la experiencia, por lo cual, para que el participante aprenda, será tarea del docente crear las condiciones adecuadas.

Lo que se pretende realizar con la propuesta, es que los profesores en formación desarrollen capacidades que les permitan ser competentes en su futuro desempeño profesional docente. Por ello algunos de los rasgos que caracterizan el buen aprendizaje, son los siguientes:

1. Es constructivo. El conocimiento se adquiere a partir de un proceso de construcción en el cual, el sujeto que aprende, actúa sobre el nuevo contenido. Esta característica se opone a la idea de que el alumno graba y fija automáticamente lo que el docente explica.
2. Se despliega ante la necesidad de resolver un problema. El planteo de un problema genera un conflicto cognitivo que promueve procesos de aprendizaje.
3. Es significativo. Esta idea básica, en la actualidad con amplio consenso entre docentes y especialistas, pone el acento en que el participante descubra el sentido de aquello que aprende.
4. Se realiza en un contexto social y cultural, es decir, en contacto con los otros y con los procesos y productos de la cultura.
5. Requiere de una comprensión profunda del nuevo contenido, y de la adquisición y manejo de herramientas para pensar y para resolver problemas.
6. Se sustenta en los saberes y en las experiencias previas de los estudiantes, adquiridos en la vida cotidiana o en el aprendizaje formal.

VI.3.10.2 Aprendizaje significativo

Un aprendizaje es significativo, cuando es funcional, es decir, puede ser empleado en otros contextos y transferido a otras situaciones.

Para que el docente promueva un aprendizaje significativo deberá cumplir con ciertas condiciones que coinciden con diversas teorías del aprendizaje, como por ejemplo:

1. Partir de los conocimientos previos de los estudiantes con la intención de recuperarlos o cambiarlos.
2. Dosificar la cantidad de información nueva presentada en cada tarea o actividad.
3. Sintetizar y fijar los conocimientos básicos que se consideren necesarios para futuros aprendizajes.
4. Diversificar las tareas y los escenarios para el aprendizaje de un mismo contenido.
5. Diseñar las situaciones de aprendizaje de modo tal que los estudiantes puedan poner en juego las capacidades de recuperar sus saberes previos y de transferir y aplicar a contextos y/o situaciones problemáticas diferentes, los aprendizajes adquiridos.
6. Organizar y conectar en el mayor grado posible los diversos aprendizajes.
7. Promover entre los estudiantes la reflexión sobre sus conocimientos (metacognición).
8. Promover que los estudiantes empleen las estrategias adecuadas para planificar y organizar su propio aprendizaje.

En síntesis, se puede decir que la buena enseñanza, se caracteriza por proveer de información clara, ser práctica reflexiva, proporcionar información al alumno que le sirva de base para mejorar y promover fuerte motivación intrínseca y extrínseca.

VI.3.10.3 Las Actividades del Aprendizaje

Las actividades requieren ser estructuradas por los métodos, a través de su red de procedimientos y técnicas. Sólo si se atiende a todas esas direcciones de la actividad educativa, pueden hablarse de métodos de enseñanza. Es decir, el método (porque responde a un paradigma de enseñanza y no a una idea asistémica) regula, coordina, sistematiza, toda la actividad del proceso, dirigida al desarrollo total de los alumnos: pensamiento, comunicación, actitud; mediante la utilización de fuentes y medios lo más variado posible.

La actividad del alumno es el aprendizaje, y la del maestro es la enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje son dos caras de un proceso único. No hay enseñanza sin aprendizaje y viceversa; ambos se realizan en un ambiente activo. Sin actividad no hay enseñanza, ni aprendizaje.

La actividad que sustenta la enseñanza-aprendizaje, es una actividad interna, interesada, motivada, estimulante; en lo que tanto o más que la acción lo que importa es la actitud, el compromiso personal del sujeto con su propio perfeccionamiento (Pérez Pérez, El curriculum y sus componentes :hacia un modelo integrador, 1994).

Como dice el dicho: “si un hombre tiene hambre, no le des pescado, enséñale a pescar”, señalando así la importancia que tiene el hecho de enseñarle nuevas herramientas intelectuales al estudiante, para que pueda “pescar”, para que pueda sustentarse en la vida profesional, familiar, comunal y social. Estas herramientas posibilitan el aprendizaje y cuando esto sucede, podríamos decir que hemos enseñado.

La formación docente, debe lograr que los nuevos profesores comprendan que “aprender es cambiar formas de pensar, sentir, actuar, **aprender es hacerse diferente**” (Nérici, 1984). En esta lógica, los profesores deben preocuparse de maximizar los procesos de aprendizaje, logrando que por su mediación el alumno alcance el aprendizaje que por sí mismo no puede lograr.

Un alumno aprende bien no porque actúe solo y el maestro no exponga el material, sino porque sabe pensar, porque se le enseña a pensar, porque el maestro le facilita el acto de razonar, le sirve de modelo, le orienta cómo hacerlo si no tiene experiencia en este

sentido, le facilita situaciones de aprendizaje, lo guía. En definitiva, enseñar es una cosa y aprender es otra, pero de su interrelación dialéctica depende el éxito del proceso.

Si no se dan tareas o actividades individuales al alumno, éste no pasa por las experiencias mencionadas. El método tiene que poner en acción, tiene que provocar autoaprendizaje: lo que otro no puede hacer por uno. Es por eso que el docente debe conocer a sus alumnos y en función de ellos programar actividades apropiadas para ese grupo de personas, el cual, seguramente, no servirá para otro grupo de alumnos, por lo tanto “un maestro no conduce bien el proceso si no prevé sus acciones y las del alumno”.

Ahora bien, esta actitud de autoaprendizaje no ocurre sólo por parte del alumno, es decir, el aprendizaje pasa por la mediación de la enseñanza. El alumno no aprende solo, aprende porque le enseñan, o lo enfrentan a actividades motivadoras de aprendizaje.

En conclusión, el método estructura las actividades para el desarrollo de la personalidad integral del alumno: su pensamiento, su capacidad de comunicarse e informarse y el despliegue de sus actividades; todo lo cual se corresponde con el contenido.

He aquí la riqueza y complejidad de los métodos educativos, en cuyo núcleo hay que situar el carácter subjetivo de la actividad, desplegada por los sujetos del proceso (alumno y profesor)

La selección, orientación, flexibilidad, variedad, innovación, adecuación, control y evaluación de las actividades del alumno y el profesor, exigen de este último un dominio que va desde su preparación teórica, a la aplicación creativa y crítica y la permanente retroalimentación. Esto es lo que en síntesis, se pretende lograr, en la asignatura “Aprender a Enseñar”

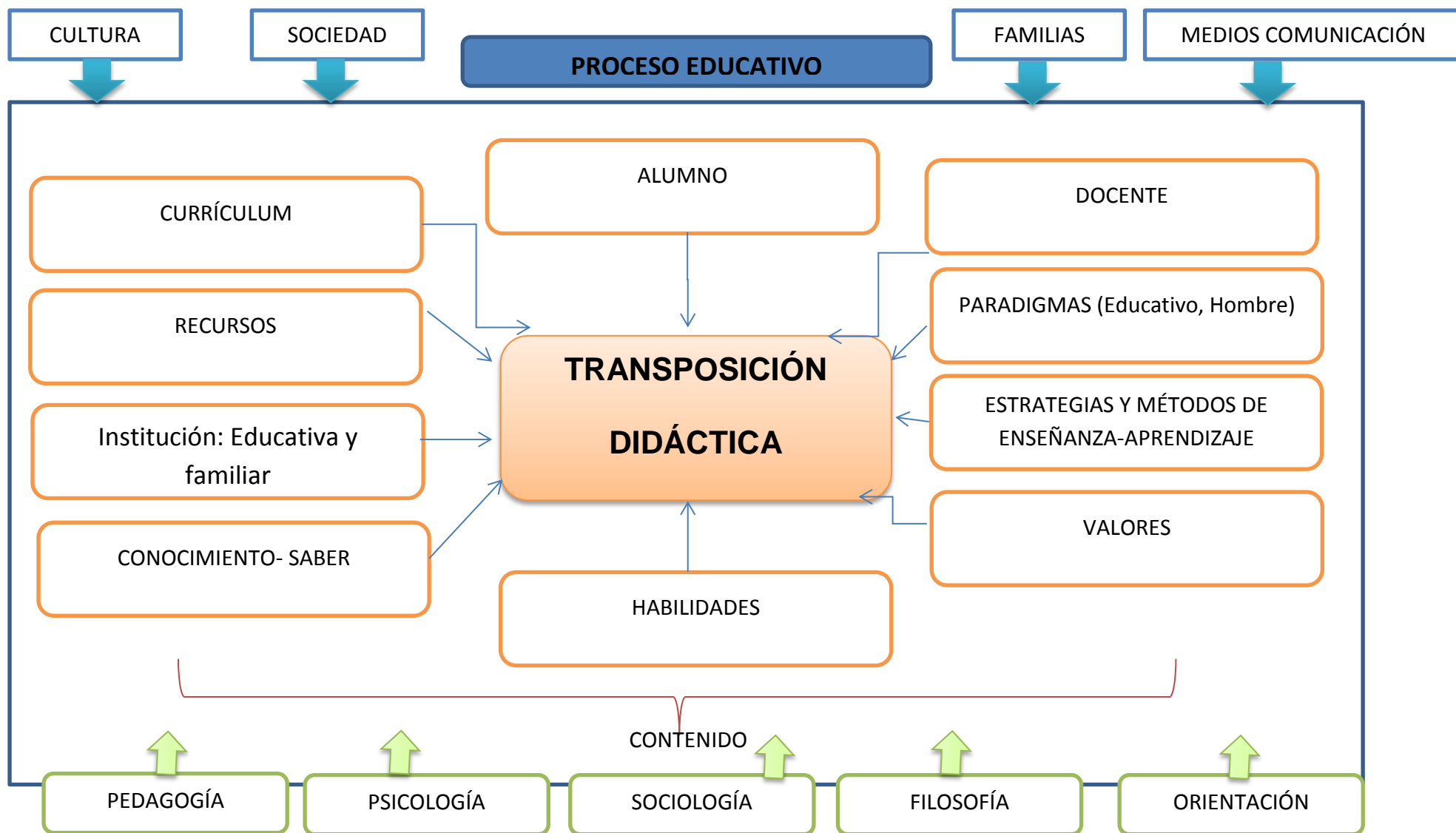
VI.3.11 Considerar al grupo

El profesor es un agente social del proceso educativo; es el factor que vincula al alumno con la materia, con la sociedad o con los demás alumnos. Pero el maestro prepara aquellas condiciones para que el alumno aprenda por sí mismo, que no quiere decir que el sólo descubra el contenido; el maestro puede y debe, en ocasiones, brindar el modelo lógico de la materia, y llegado el momento, tiene que programar las acciones del alumno para que transcurra por el proceso cognitivo autónomo. Sin embargo, el aprendizaje tiene que ser socializador, no sólo individualizador.

El profesor, no puede pensar que el aprendizaje depende del propio alumno, ni aun contando con la más alta y sofisticada tecnología. El docente es quien debe sintetizar lo mejor de la cultura: historia - sociedad - ciencia y por una mediación pedagógica facilita al alumno el aprendizaje seleccionando los más valiosos y útiles contenidos, las actividades que lo llevarán más rápido y sin esfuerzos inútiles a su mayor desarrollo y autonomía.

Las actividades y procedimientos del autoaprendizaje, necesarios como dijimos, corren de la mano con el inter-aprendizaje. La acción de inter-aprender la realiza el alumno con el profesor y, sobre todo, con los demás alumnos. La filosofía es la de compartir e interactuar; la didáctica es la de construir en común el conocimiento, formarse en grupos; la metodología es valerse de las experiencias, conocimientos, capacidades y valores de los demás, y ofrecer los suyos propios y, en ese intercambio, ganar todos.

Ya se ha señalado que la Transposición Didáctica, es lograr el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, y para esto se debe considerar el proceso como una integralidad de todos los elementos y factores que influyen en el proceso educativo, que se han analizado anteriormente y que se muestran en el siguiente esquema:



ESQUEMA 6: ELEMENTOS QUE INFLUYEN EN LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

VI.3.12 Concepto de planificación

La planificación didáctica, es un proceso mental mediante el cual el docente organiza un contenido de manera tal, que pueda ser enseñado según su propio criterio, de la forma más eficaz posible (Cazau, 1999). Planificar significa trazar un plan acerca de algo que se hará. Sin embargo, si se es congruente con lo que es esta tesis se plantea, no podría realizar la Planificación Didáctica si no se conoce a los alumnos que tendrán esta asignatura, porque las actividades, metodologías y estrategias se planifican en base a múltiples factores que intervienen en el **proceso** de enseñanza-aprendizaje, principalmente teniendo en cuenta **a quién** se le va a enseñar (estilos de aprendizajes, intereses, motivaciones, conocimientos y experiencias previas, etc.)

Lo que sí está determinado, es qué módulos, unidades y contenidos formarán parte del programa de la Asignatura “Aprender a Enseñar”.

El perfil de competencias de la carrera, origina los objetivos generales de cada asignatura, y éstos dan origen a los objetivos específicos de cada unidad. Todos estos objetivos están planteados en relación al estudiante, y no al docente. En este enfoque, pierde protagonismo la clase teórica, donde el docente realiza una exposición, también llamada clase magistral y cobra valor la clase con actividades de investigación, debate, actividades prácticas y exposición de los estudiantes.

Dado que en la carrera objeto de este trabajo, el perfil de egreso ha sido formulado con enfoque por competencias, no se cuestionarán los objetivos, sino que se ofrecerán al docente, herramientas para desarrollar las competencias en los estudiantes (futuros docentes).

Existe una relación estrecha entre la planificación didáctica y el Curriculum, pues el planeamiento didáctico es el nivel más concreto de planificación educativa, centrándose específicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en el nivel de aula, por lo que el responsable directo de su diseño es el docente que desarrollará la asignatura “Aprender a Enseñar” y cualquier otra.

VI.3.13 Procedimientos de evaluación.

VI.3.13.1 Conceptualización de la Evaluación.

Una definición de evaluación bajo un Enfoque Curricular por Competencias sería: Proceso intencionado, sistemático, consustancial al proceso educativo, que permite recoger información para la toma de decisiones en relación con la posesión o no de aquellas competencias definidas como claves para el adecuado desempeño laboral o profesional. (Dávila, 2007)

En síntesis, este proceso permitirá emitir un juicio sobre si la persona es competente o no competente, o una apreciación sobre un determinado nivel de logro. Lo importante es demostrar las competencias en el accionar, de modo que dicho desempeño sea observable.

La evaluación por competencias, considera que los estudiantes son personas únicas y por lo tanto, la enseñanza y la evaluación deben ser individualizadas y variadas. Se utilizan variados procedimientos que incluyen, entre otros, la observación, proyectos, estudios de casos, resolución de problemas, carpetas, portafolios, etc.

La evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y ocurre cotidianamente. El factor humano, es decir las personas comprometidas con el estudiante (docentes, pares) son claves para realizar un proceso de evaluación claro y confiable. El fin principal de la Educación, es formar personas capaces de aprender durante toda la vida, y la evaluación contribuye a ello. Al diseñar un procedimiento evaluativo, importan principalmente los beneficios que éste puede tener para el aprendizaje del estudiante, es decir, cómo retroalimentan, proyectan y orientan su proceso.

A partir de esta descripción, se puede afirmar lo siguiente:

- 1) Se pueden evaluar, si es necesario, los “contenidos temáticos”, pero también, y con igual o mayor fuerza, las habilidades y/o destrezas involucradas en un determinado aprendizaje.
- 2) En consecuencia con lo anterior, no basta con utilizar sólo instrumentos de lápiz y papel. Urge ampliar el repertorio de instrumentos a utilizar.

- 3) Es imprescindible considerar y fortalecer las instancias de retroalimentación de los estudiantes, de modo que cuenten lo más seguido posible, con información para reorientar su proceso de aprendizaje.
- 4) La evaluación se da como parte del proceso educativo y no como una instancia puntual, que sólo mide resultados en un momento del proceso.
- 5) De igual forma, se debe evaluar en distintos momentos y con diferente intencionalidad, de modo de enriquecer la información con la que se cuenta para la toma de decisiones, por ejemplo, al momento de retroalimentar.

VI.3.13.2 Tipos de Evaluación por Competencias.

Los tipos de evaluación analizados a continuación, serán categorizados por los siguientes criterios:

a) Intencionalidad

a.1) Evaluación Diagnóstica

Se realiza al inicio de una unidad de aprendizaje o curso. Su propósito no es calificar, sino determinar niveles de adquisición de habilidades y conocimientos. Sirve de base para planificar el desarrollo del proceso de aprendizaje.

a.2) Evaluación Formativa

Se realiza durante el desarrollo del proceso de aprendizaje. Su propósito no es calificar, sino ayudar a un aprendizaje eficiente. Proporciona información sobre el progreso del estudiante. Sirve de apoyo al educador y al estudiante para revisar y superar las deficiencias y orientar las actividades hacia el logro de los objetivos previstos.

a.3) Evaluación Sumativa

Se realiza al finalizar una unidad de aprendizaje o curso. Su propósito es calificar y certificar. Proporciona información acerca del rendimiento en función de los objetivos previstos. Determina la efectividad del proceso de aprendizaje.

b) Extensión de la evaluación propuesta

b.1) Evaluación Global

b.2) Evaluación Parcial

VI.4. Planificación curricular

La propuesta, en concreto, consiste en la implementación de una asignatura electiva para la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, que abarque los temas descritos en la sección anterior estructurándose en un programa de asignatura que en este apartado será descrito de acuerdo a una Planificación Curricular y Didáctica junto con la definición de criterios de Evaluación y Plan de Validación tal.

Se ha definido hasta aquí, sólo los fundamentos del curso que serán la base teórica de la asignatura “Aprender a Enseñar”.

Cómo estos contenidos serán estructurados, es la finalidad de las páginas que siguen y que comienzan exponiendo el Programa de Asignatura, según formato y especificaciones de la Facultad de Educación y Humanidades de una universidad acreditada.

VI.4.1 Programa de Asignatura

PROGRAMA DE ASIGNATURA

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre asignatura: Aprender a Enseñar	Período de Vigencia:
Código:	2015 – 2016
Tipo de Curso: Formación General/Electivo	

Carrera: Pedagogía en Educación General Básica	Departamento: Ciencias de la Educación.	Facultad: Educación y Humanidades
Nº Créditos SCT:	Total de horas Cronológicas: 24 Pedagógicas: 36	Año / semestre 4° / 2°
Horas presenciales: HT: 1 HP: 1 HL:	Horas trabajo autónomo: HT: 1 HP: 2 HL:	
Prerrequisitos: No hay Asignatura: Código:	Correquisitos: No hay Asignatura: Código:	

II.- DESCRIPCIÓN

II.1 Presentación: Relación de la Asignatura con las Competencias del Perfil de Egreso

Asignatura de carácter electiva, ofrecida durante el octavo semestre de la carrera, de carácter teórico-práctico cuyo propósito es entregar a los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica: conocimiento, habilidades y actitudes que le permitan consumir la Transposición Didáctica, generando espacios para la metacognición, reflexión y obtención de competencias básicas de un profesional facilitador del aprendizaje.

Esta asignatura es un aporte a la formación de profesores que desean reorientar la enseñanza de destrezas intelectuales, procedimentales y actitudinales, a través del currículum regular, de modo de generar cambios e innovaciones en el aula. Se trata de

dotar a los futuros docentes de un conjunto de herramientas, que les ayuden a mejorar su propio pensamiento y su capacidad de enfrentar un proceso de enseñanza, que potencie aprendizajes profundos, conectados y duraderos.

II.2 Descriptor de competencias (metas de la asignatura)

“Aprender a Enseñar ”

Resultados de Aprendizaje:

- Diseña, aplica y evalúa diseños de enseñanza explícita de habilidades intelectuales tendientes a facilitar el aprendizaje profundo.
- Conoce y describe el funcionamiento psicológico de los hábitos del pensamiento, con el fin de diseñar estrategias de enseñanza coherentes con dichas operaciones mentales.
- Diseña, aplica y evalúa estrategias para explorar y valorar los conocimientos y experiencias previas de los alumnos.
- Diseña, aplica y evalúa estrategias para facilitar la construcción, organización y profundización del conocimiento (saber).

II.3 Aprendizajes Previos

- Conocimiento del currículo.
- Diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje.
- Estrategias para la formación personal y social.
- Comprender cómo aprenden los estudiantes (Teorías del aprendizaje)

III. UNIDADES PROGRAMATICAS

UNIDADES		HORAS
I.	El constructivismo. Aprender a pensar, pensar para aprender.	12
II.	Aprendizaje de conocimiento, procedimientos y actitudes.	10
III.	La Transposición Didáctica.	14
Total		36

V. CONTENIDO UNIDADES PROGRAMÁTICAS

UNIDADES	CONTENIDO
<p>I. El constructivismo. Aprender a pensar, pensar para aprender.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Constructivismo Pedagógico. Los procesos de pensamiento. (2 h) - Estrategias de enseñanza constructivistas. (4 h) - Las competencias cognoscitivas básicas. (4 h) <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a pensar • Aprender a aprender • Aprender a estudiar • Aprender a enseñar • Aprender a recuperar el conocimiento.
<p>II. Aprendizaje de conocimiento, procedimientos y actitudes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para explorar los conocimientos previos. (2 h) • Estrategias para la construcción, organización y profundización del conocimiento. (2 h) • Enseñanza y aprendizaje de procedimientos y actitudes. (4 h) • La evaluación del aprendizaje de procedimientos y actitudes. (2 h)
<p>III. La Transposición Didáctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigmas educativos (2 h) • Elementos a considerar para enseñar efectivamente. (2 h) • Rol, función y visión docente – alumno (2 h) • El proceso educativo como un todo. (2 h.) • Eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. (2 h) • Del saber sabio al saber escolar (2 h) • Inserción Laboral (2 h)

VI. METODOLOGÍA

1. Métodos activos y problematizadores, que pongan en acción los procesos del pensamiento y la construcción de significados: Análisis de casos y resolución de problemas.
2. Utilización de procedimientos que permitan vincular la teoría con la práctica: simulación de clases.
3. Exploración constante de conocimientos y experiencias previas a fin de ajustar la enseñanza al nivel de los alumnos: Lluvia de ideas, cuestionarios, asociaciones.
4. Modelamiento de estrategias de construcción, profundización y extensión del conocimiento: Enseñanza explícita de habilidades, planificación, aplicación y evaluación de ejercicios en el aula.
5. Uso de trabajo colaborativo y aprendizaje entre pares: análisis de textos, proyecto en grupo.
6. Realización de actividades metacognitivas para evaluar el propio aprendizaje: portafolio

VII. TIPOS DE EVALUACIÓN (PROCESO Y PRODUCTO)

TIPO DE EVALUACIÓN	PONDERACIÓN
Evaluación Diagnóstica	0%
Evaluación Formativa: <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto: Creación de estrategias para desarrollar conocimiento cognitivo, procedimental y actitudinal. (clase a clase) - Resolución de problemas del proceso de aprendizaje (experiencias personales de su práctica profesional) - Planificación de clase para desarrollar contenidos, habilidades y actitudes. (clase a clase) 	40 %
Evaluación de proceso: <ul style="list-style-type: none"> - Portafolio: metacognición (clase a clase) 	20%
Evaluación Sumativa: <ul style="list-style-type: none"> - Certamen de conocimiento - Certamen de aplicación 	20%
TOTAL	100%

IV. SISTEMA DE EVALUACIÓN

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE (proceso y producto)
<p>Diseña, aplica y evalúa diseños de enseñanza explícita de habilidades intelectuales tendientes a facilitar el aprendizaje profundo.</p>	<p>Evaluación Diagnóstica:</p> <p>Evaluación Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto para desarrollar destrezas intelectuales. - Planificación de clase para desarrollar destrezas intelectuales. <p>Evaluación de proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portafolio: metacognición
<p>Conoce y describe el funcionamiento psicológico de los hábitos del pensamiento con el fin de diseñar estrategias de enseñanza coherentes con dichas operaciones mentales.</p>	<p>Evaluación Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto para desarrollar hábitos de pensamiento. - Planificación de clase para desarrollar habilidades cognitivas. <p>Evaluación de proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portafolio: metacognición <p>Evaluación Sumativa</p> <p>Certamen escrito de la unidad I y II</p>
<p>Diseña, aplica y evalúa estrategias para explorar y valorar los conocimientos y experiencias previas de los alumnos.</p>	<p>Evaluación de proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portafolio: metacognición - Carpeta de conceptos y estrategias didácticas (durante la asignatura) <p>Evaluación Sumativa</p> <p>Ponencia de estrategias de enseñanza efectivas durante su práctica profesional.</p>

<p>Diseña, aplica y evalúa estrategias para facilitar la construcción, organización y profundización del conocimiento (saber).</p>	<p>Evaluación Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto para desarrollar habilidades cognitivas. - Planificación de clase para desarrollar habilidades cognitivas. <p>Evaluación de proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portafolio: metacognición <p>Evaluación Sumativa</p> <p>Certamen de aplicación de la unidad I, II y III.</p>
--	---

V. BIBLIOGRAFÍA

Fundamental.

- Coll, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Buenos Aires: Piados, 1994.
- Carretero, Mario. Constructivismo y educación, México: Progreso, 1999.
- Díaz-barriga, Frida et all. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2005.
- México: McGraw-Hill, 2005. Camiloni. (1988). Corrientes Didácticas contemporáneos. Paidos.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Contreras Domingo, J. (1994). Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción a la Didáctica. Madrid: Akal.
- CPEIP. Ministerio de Educación . (2003). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago: Educación nuestra Riqueza. Gobierno de Chile.

Complementaria:

- Coll, César. (1997). El constructivismo en el aula, Barcelona: Graó
- López, Félix. (2013) Desarrollo afectivo y social, Madrid: Pirámide.
- Maldonado, Miguel Ángel. Las competencias, su método y su genealogía. – pedagogía y didáctica para el trabajo-, Kimpres: Bogotá,2006

- Tobón, Sergio. Formación basada en competencias. Ecoe: Bogotá, 2006

VI.4.2 Planificación Curricular

El desglose de los contenidos y actividades sería el siguiente:

UNIDAD	CONTENIDOS	SESIÓN	ACTIVIDADES
El constructivismo. Aprender a pensar, pensar para aprender.	- Constructivismo Pedagógico. Los procesos de pensamiento. (2 h)	1	- Evaluación diagnóstica a través de Test de Conocimientos pedagógicos. (Anexo 3.1) - Aplicación de cuestionario sobre estilos de aprendizaje (Anexo 3.2)
	- Estrategias de enseñanza constructivistas. (4 h)	2	- Análisis de PPT “Estrategias de enseñanza Constructivista” (Anexo 3.3)
		3	- Aplicación de estrategias analizadas, en planificación de clase.
	- Las competencias cognoscitivas básicas. (4 h)	4	- Análisis de texto “Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar”, de la Dra. Doris Castellanos. (Anexo 3.4) - Discusión sobre ¿Cuál es la competencia principal que se debe desarrollar en los niños del primer ciclo básico?

		5	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de una monografía de las propuestas (anexo 3.5) - Presentación y discusión sobre trabajo realizado.
Aprendizaje de conocimiento, procedimientos y actitudes.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para explorar los conocimientos previos. (2 h) 	6	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis crítico del documento “Estrategias para activar y usar los conocimientos previos, y para generar expectativas apropiadas en los alumnos”. (Anexo 3.6) - Creación de mapa conceptual, en base al texto leído.
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la construcción, organización y profundización del conocimiento. (2 h) 	7	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de estrategias para la construcción, organización y profundización del conocimiento, previa investigación sobre el tema.
	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza y aprendizaje de procedimientos y actitudes. (4 h) 	8	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de situaciones reales en el contexto escolar. Estudios de caso. Problemas de actitud.
		9	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura reflexiva de texto “Las actitudes: conceptualización y su inclusión en los nuevos currículos” (Anexo 3.7)
<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación del aprendizaje de procedimientos y actitudes. (2 h) 	10	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición sobre investigación sobre la evaluación de procedimientos y actitudes. - Certamen escrito de la unidad I y II 	

La Transposición Didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> Paradigmas educativos (2 h) 	11	<ul style="list-style-type: none"> Lectura y análisis comparativo del texto “Los paradigmas educativos” (Anexo 3.8) Debate sobre los paradigmas educativos.
	<ul style="list-style-type: none"> Elementos a considerar para enseñar efectivamente. (2 h) 	12	<ul style="list-style-type: none"> Análisis descriptivo del esquema creado en la presente tesis sobre los elementos que influyen en la Transposición Didáctica. (Anexo 3.9) Justificación de los elementos en forma verbal y escrita.
	<ul style="list-style-type: none"> Rol, función y visión docente – alumno (2 h) 	13	<ul style="list-style-type: none"> Creación de mapa conceptual en base al texto “Nuevo rol del docente, nuevos desafíos de la docencia” de Sebastián Donoso. Incorporando además los paradigmas educativos de la clase 11. (Anexo 3.10)
	<ul style="list-style-type: none"> El proceso educativo como un todo. (2 h.) 	14	<ul style="list-style-type: none"> Análisis del ppt “Teorías y saberes en Educación, Bloque II “El acto educativo” del Dr. Raúl Romero. (Anexo 3.11)
	<ul style="list-style-type: none"> Eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. (2 h) 	15	<ul style="list-style-type: none"> Disertación sobre el Marco para la Buena Enseñanza (MBE)
	<ul style="list-style-type: none"> Del saber sabio al saber escolar (2 h) 	16	<ul style="list-style-type: none"> Creación de una mapa conceptual en base al artículo leído “La transposición didáctica: Historia de un concepto”, de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen 1, Julio - Diciembre 2005, págs. 83-115

			(Anexo 3.12)
	<ul style="list-style-type: none"> • Inserción Laboral (2 h) 	17	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis crítico del artículo “Los nuevos profesores en Chile: ¿Quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son?” (Anexo 3.13) - Respuestas a dudas planteadas
	<ul style="list-style-type: none"> • Finalización de la asignatura 	18	<ul style="list-style-type: none"> - Certamen de aplicación de la asignatura completa. - Finalización de la asignatura.

- ✿ Tal como se justificó, en forma detallada, en el capítulo [VI.3.12 Concepto De Planificación](#), “Planificar significa trazar un plan acerca de algo que se hará. Sin embargo, si se es congruente con lo que es en tesis se plantea, no podría realizar la Planificación Didáctica si no se conoce a los alumnos que tendrán esta asignatura, porque las actividades, metodologías y estrategias se planifican en base a múltiples factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente, teniendo en cuenta a quién se le va a enseñar (estilos de aprendizajes, intereses, motivaciones, conocimientos y experiencias previas, etc.)

VI.5 Plan de validación de la propuesta pedagógica

Puesto que la propuesta de mejora, será implementada en la universidad, los pasos que se expondrán para validar la propuesta, corresponden a los efectuados, en general, en estas casas de estudios (universidades) cuando se plantea un programa de asignatura nuevo o reformulado.

1. Enviar la propuesta completa al UGCM (Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo)

La UGCM es la unidad técnica encargada de asesorar y brindar apoyo en el proceso de renovación curricular. También es la encargada de velar que la estructura y desarrollo de programas concuerden con las directrices del Modelo Educativo de la universidad.

2. Enviar propuesta al Director de la Carrera

Se requiere autorización, apoyo y acompañamiento necesario de quien tiene a su cargo la dirección de la carrera al momento de generar una propuesta de renovación

3. Se envía propuesta de mejora a docentes relacionados con la asignatura

Se les envía la propuesta a los docentes relacionados con la carrera y con la asignatura: profesores de las distintas Didácticas, de Currículum y Evaluación, profesores de Formación General, entre otros. Cuentan con conocimiento y experiencia disciplinar y pedagógica de gran valor, por lo que pueden hacer observaciones importantes a la propuesta de mejora que se pretende implementar

4. Se presenta la propuesta de mejora a los estudiantes

Debido a que el estamento estudiantes, será beneficiario directo de la propuesta de mejora, es importante presentar el proyecto a representantes de los distintos cursos de la carrera para mantenerlos al tanto de los cambios que se planean efectuar.

5. Se incorporan las observaciones que surgieron en el proceso de revisión/ validación

En este paso se incorporan las sugerencias provenientes de la UGCM, director de escuela y docentes del ramo para concluir la validación de la propuesta de mejora.

6. Se envía la versión finalizada de la propuesta a los distintos actores envueltos en el proceso

VI.5.1 Cronograma del plan de validación de la propuesta

Actividad	Mes		
	Enero	Febrero	Marzo
Se envía propuesta a UGCM, director de carrera, docentes del ramo y se presenta a estudiantes			
Se incorporan las observaciones hechas por los distintos participantes			
Se envía la propuesta finalizada a todos los actores			

VI.6 Aportes de la propuesta

Considerando, que la investigación realizada evidenció que los egresados de Pedagogía de Enseñanza General Básica, de una universidad acreditada y miembro del CRUCH, cuando ingresan al campo laboral, no cuentan con las habilidades necesarias, para realizar la Transposición Didáctica y hacer efectiva la transmisión del saber sabio o científico, de una manera simple y aprehensible a los niños y niñas, en sus primeros años de educación.

La asignatura propuesta para solucionar este déficit en la formación inicial docente, permite apreciar la importancia que tiene desarrollar las habilidades, para consumir la Transposición Didáctica, en todos los profesionales que se preparan para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es de vital importancia, ya que no sólo basta con enseñar, sino que lo principal es que los alumnos logren aprender. Por lo tanto, el docente, debe ser un guía que los ayude a asimilar los contenidos que se imparten, a través de estrategias diversas y apropiadas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

Como se ha expuesto a lo largo de esta tesis de grado, es necesario hacer innovaciones en la formación inicial docente, para fortalecer esta hermosa profesión, por lo tanto, se considera oportuna la asignatura propuesta.

A través de esta propuesta que enriquece la malla curricular, se pretende incidir en el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la formación inicial del profesorado que egresa de las universidades acreditadas y apoyar de este modo las políticas públicas a favor de la calidad de la formación docente.

A través de procesos de innovación y con el desarrollo de nuevos modelos, estrategias y prácticas para un mejoramiento integral de la actividad del profesorado; se pretende desarrollar la asignatura de formación general “Aprender a Enseñar”

Al fortalecer el desarrollo de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, se estaría luchando para evitar el fracaso del proceso de aprendizaje de muchos niños y niñas de nuestro país. En resumen, para asegurar unos sistemas educativos con mejores niveles de calidad, deben existir docentes de calidad, que estén preparados, para que todos sus alumnos aprendan lo que corresponde a su nivel.

El desarrollo de esta asignatura, permitirá orientar a los nuevos docentes, a apoyarlos en su práctica profesional, guiándolos en su praxis educativa, y mejorando la inserción profesional de los profesores y profesoras noveles que se inician en su carrera docente.

Con la asignatura “Aprender a Enseñar”, los docentes en formación, podrán desarrollar o al menos reflexionar sobre las competencias necesarias para dar respuesta a la formación de nuevos ciudadanos en una sociedad, conocida como la “Sociedad del Conocimiento”; la que está en permanente cambio. Es por eso que esta asignatura permitirá enfrentar los desafíos actuales, siendo capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en diversos contextos, con capacidad de aprender de su práctica y de adaptar el conocimiento a distintos niveles, utilizando la Transposición Didáctica.

A través de esta asignatura se pretende una formación profesional de alto nivel, donde el docente pueda:

- Lograr una Transposición Didáctica, fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones.
- Crear, desarrollar y evaluar un plan de formación organizado en torno a competencias, habilidades y valores.
- Realizar una verdadera articulación entre teoría y práctica.

La enseñanza es una tarea compleja, en la que confluyen múltiples elementos y tiene como finalidad promover el aprendizaje. El docente, como el medio responsable de realizar la enseñanza, adquiere un rol activo donde la comunicación es una pieza fundamental, pero el simple hecho de comunicar información no se podría denominar enseñanza, para que lo fuese deben existir una serie de acciones y determinaciones con un lineamiento definido y debe existir la intención de producir un cambio en el alumno.

Para que el acto de enseñar, cómo proceso activo alcance el resultado buscado, se deben identificar metas claras, seleccionar estrategias de enseñanza que permitan alcanzar las metas de aprendizaje. También es importante que el docente presente diversos recursos y oportunidades para que los alumnos logren adquirir una comprensión profunda de lo que se está enseñando, se debe orientar y guiar a los alumnos en el proceso de construcción de comprensión y, por supuesto, obtener evidencia de aprendizaje.

El aprendizaje es la adquisición activa de conocimientos, para que esto ocurra es necesario apoyar la información entrante en conocimientos ya existentes. Este proceso, así como la organización, retención y recuperación de los conocimientos, requieren del pensamiento y la memoria; de modo que transformar la información presentada por el docente a través de variados recursos, en conocimientos implica un complejo proceso de construcción.

En el proceso de aprendizaje intervienen también otros factores de orden sensible que influyen en el resultado final, éstos son la ansiedad, la motivación y la actitud del que aprende. Para que el proceso de aprendizaje sea efectivo, también se requieren estrategias, pensamientos y acciones deliberadas orientadas hacia la meta de aprendizaje. Las estrategias no son rígidas ni posibles de aplicar de una única manera, por el contrario, se deben adaptar según las necesidades, son operaciones o actividades funcionales y conscientes llevadas a cabo con la finalidad de mejorar el aprendizaje. Implican entonces un plan de acción; algunas estrategias de aprendizaje pueden ser:

- Establecer metas.
- Buscar información, analizarla, organizarla y elaborarla.
- Almacenar la información de manera activa, es decir, mantener los conocimientos disponibles en la memoria listos para poder ser recuperados en el momento necesario.
- Ejercitar la memoria para que el conocimiento no sea un recuerdo sino un material accesible.
- Modificar los conocimientos mediante la incorporación de nueva información y la adquisición de experiencias.
- Apropiación del conocimiento mediante la reflexión, la asociación y el intercambio con otros.
- Aplicar lo aprendido a diferentes situaciones.
- Verificar si se han alcanzado las metas, realizar ejercicios de retroalimentación y una reflexión consciente del propio aprendizaje (metacognición).

Por supuesto que para que se produzca el tan buscado aprendizaje, se deben tener en cuenta una serie de condiciones que favorecen este proceso; muchas de ellas están

centradas en el que enseña y otras centradas en el que aprende. Por mencionar algunos ejemplos: El aprendizaje se ve favorecido a través de la motivación propia del docente para enseñar, la manera en que comunica, el énfasis e inclusive la pasión puesta frente al acto educativo. Otra condición que favorecen el aprendizaje son posibilitar a los alumnos diferentes métodos de trabajo en el aula, y fuera de ella, para acceder a una producción genuina, grupal e individual, la participación real en situaciones reales, el uso de diversos materiales y fuentes de información, posibilitar una real capacidad de superación y de autonomía creciente; todas estas acciones promovidas por el docente.

Mientras que las metas, la motivación y la actitud de los estudiantes son ejemplos sencillos de condiciones que favorecen el aprendizaje centradas el que aprende.

Esta gran red de acciones bilaterales deliberadas, llevadas a cabo para obtener el resultado previsto, promueve el aprendizaje. A partir de un efectivo proceso de enseñanza y un efectivo proceso de aprendizaje se obtiene un cambio conceptual, una transformación de la estructura de pensamiento que posibilita el pasaje de un conocimiento intuitivo, descriptivo, asociativo, basado en ideas fragmentadas a un conocimiento conceptual, interconectado y multidireccional, un conocimiento disciplinar, basado en una serie de reglas y procedimientos anclados en conceptos generales, ya no fragmentados. Es de gran valor tener en cuenta, que tanto educadores como aprendices, somos generadores activos de los resultados obtenidos y también somos poseedores del control sobre las acciones realizadas para lograrlos. Es necesario mucho más que comunicar el contenido para enseñar, a la vez que también, se necesita mucho más que recibir el contenido transmitido para aprender, el feedback continuo favorece el monitoreo de los resultados, como también resulta de relevante importancia la intencionalidad que guíe las acciones compartidas hacia las metas claramente establecidas por ambas partes.

Finalmente, cabe mencionar que esta asignatura, puede ser considerada una oportunidad de inducción o acompañamiento al comenzar el complejo camino de enseñar.

Con la asignatura propuesta, se trata de resolver una de las principales dificultades a enfrentar, para que los profesores puedan construir su propia (nueva y mejor) identidad profesional y estar capacitados para trabajar de forma efectiva, traduciendo y/o facilitando los contenidos de enseñanza, para que los alumnos construyan un aprendizaje significativo, a lo que Yves Chevallard, denominó Transposición Didáctica.

Lograr una formación inicial de profesores de calidad, exige abandonar enfoques idealizados y afrontar uno de las principales fuentes de tensión, que son los enfoques formativos universitarios, que pretenden definir lo que el profesor debe saber, lo que debe hacer y lo que debe pensar. Sin considerar que el buen profesor es aquel que conoce y comprende el complejo entramado de interacciones que configuran al proceso educativo (ESQUEMA 6: ELEMENTOS QUE INFLUYEN EN LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Transposición Didáctica, pág. 147); para, desde este análisis, elaborar estrategias de intervención adecuadas a los problemas reales de la enseñanza, los niveles de conocimientos de los alumnos y los modos de lenguaje con los que pueden lograr una comunicación eficaz. Para ello, el profesor necesita comenzar por definir una identidad profesional adecuada; pues, desde ella, los profesores elaboran muy diferentes estrategias de relación con los alumnos, influidas por sus ideas previas (a veces gobernadas por creencias y/o experiencias) sobre la profesión docente. Partir de un análisis realista de las dificultades que los profesores deben afrontar en la enseñanza, parece una buena base para diseñar cualquier enfoque de la formación de nuevos y mejores profesores.

Lo que se pretende, con la asignatura “Aprender a Enseñar”, es preparar al futuro profesor para enfrentarse con éxito a la práctica real de la enseñanza. En otras palabras, es prepararlos para cumplir con su función que es lograr aprendizajes, más que sólo enseñar contenidos, para lograr dicha función es necesario dominar unas estrategias que la mayor parte de los profesores de mi generación tuvimos que aprender por ensayo y error, con altos costos personales, y, sin las cuales es imposible construir un aprendizaje significativo. Dichas técnicas docentes, hoy estudiadas y cada vez mejor descritas en las publicaciones especializadas, permiten optimizar la actuación de los profesores, dotándoles de recursos eficaces que rompen la ambivalencia y describen las fronteras que separan el éxito del fracaso en las aulas.

De esta forma, el éxito como profesor se convierte en algo que es posible objetivar, enseñar y aprender, mucho más allá de los fantasmas de la vocación y de los rasgos de personalidad innatos, que según se pensaba, eran el factor imprescindible para ser un buen profesor. Es importante lo que el profesor es, pero más importante, es lo que el profesor hace.

Es innegable que el buen profesor debe motivar a los alumnos, y debe mantener la disciplina, y la universidad suele aportar una descripción de en qué consiste la disciplina o

cuáles son las bases psicológicas de la motivación, pero no llega a transferir técnicas efectivas de motivación o recursos prácticos y eficaces para mantener ese clima de orden en el aula en el que consiste la disciplina.

Por ello, las actividades de formación inicial de profesores deben centrarse, en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana (ESQUEMA 6: ELEMENTOS QUE INFLUYEN EN LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA, pág 147). El enfoque válido es comenzar por entender la complejidad de factores que influyen en la dinámica del aula y aprender a analizar y valorar la importancia de cada uno de estos factores, para obtener el clima de clase adecuado y los resultados de aprendizaje

Además de tener en cuenta la complejidad de factores, el nuevo docente debe entender que la clase es un sistema de interacción y comunicación, lo cual supone entender que el profesor no es un conferenciante que sólo espera de sus alumnos respeto y silencio, sino, muy al contrario, entender que entramos en un aula esperando alguna respuesta de nuestros alumnos. Cuando hemos conseguido motivarlos e ilusionarlos por un tema, su respuesta es el respeto y el silencio que genera la atención, pero, previamente, hemos tenido que provocarlos, plantearles interrogantes, dejarles que expresen sus ideas y sus dudas, impactarlos hasta que sientan que el contenido exige una respuesta, análisis... Para ello debemos dominar los códigos de comunicación en el aula, saber qué climas de clase generan actividad, tensión, silencio o reflexión, y cómo cambiar de uno a otro clima de clase conforme interesa al curso de la interacción; y esto es imposible hacerlo si no sabemos analizar e interpretar correctamente las señales de interacción que emiten los alumnos como respuesta a nuestras acciones, generalmente en un código gestual y no verbal. (Esteve, 2009)

Y por último, el nuevo docente debe adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos. Éste suele ser el problema más frecuente de esos profesores, cuyos alumnos dicen que saben mucho, pero que no saben enseñar. El profesor debe ser humilde y entender que la profesión docente consiste en estar al servicio de los alumnos, para ello debo traducir los contenidos de las materias que enseño a las claves lingüísticas y culturales de mis alumnos, de los que tengo cada año, de los que menos entienden los contenidos y la cultura. Ellos no pueden ponerse a mi nivel; yo sí puedo ponerme al nivel de ellos. Construir un aprendizaje significativo consiste, en la

mayor parte de los casos, en traducir el contenido de enseñanza a sus propias claves para que sepan qué es lo que están intentando aprender, qué valor tiene el nuevo conocimiento, qué parte de su vida cotidiana pueden entender o mejorar con ese conocimiento y cómo se relaciona el nuevo conocimiento con lo que ya han aprendido. Clasificar y ordenar el conocimiento, para que ellos lo encajen en el lugar correcto, es una tarea tan importante o más que la simple transmisión de un contenido. Si no sabemos hacer este papel de traducción, nuestros alumnos no aprenderán, luego se aburren y finalmente intentan distraer su aburrimiento con otras actividades, que los profesores denominan indisciplina.

Hay otras fuentes de tensión que siempre estarán presentes en la enseñanza como profesión, y de las que valdría la pena hablar en los programas de formación inicial de profesores para enseñar a éstos a enfrentarlas. Por ejemplo, los profesores nóveles deben reconocer que la educación es una actividad utópica e inacabable. Siempre se puede hacer más, siempre se puede hacer mejor. Siempre se puede discutir si los resultados podrían mejorarse; si los métodos podrían modificarse; si, además de lo alcanzado, podrían haberse añadido otros mil aprendizajes importantes. (Esteve, 2009)

El programa “Aprender a Enseñar” tiene la responsabilidad de preparar al futuro profesor para la práctica real de la enseñanza, en la que la innovación pedagógica permita huir de la rutina y convertir cada una de las clases en una actividad única y creativa. Tener la libertad de estar a gusto en clase, es una de las bases imprescindibles para conseguir que la enseñanza se convierta en una fuente de autorrealización personal.

Como señala Esteve (2009):

“la clave del éxito en la profesión docente consiste en saber ser maestros de humanidad. En entender a nuestros alumnos como los hombres y mujeres que son, en ser capaces de mirarles a los ojos, reconocer su propia libertad, y, a través de nuestras clases, ayudarles a entender el mundo que los rodea como el primer paso para entenderse un poco mejor a sí mismos. Ayudarles a tomar la vida en sus manos y a vivirla desde esa rica herencia de cultura, de sensibilidad y de inteligencia sin las cuales la vida humana se deprecia”.

BIBLIOGRAFÍA

- Ministerio de Educación Gobierno de el Salvador. (2003). *Lineamientos Generales para la planificación de aula*. San Salvador: República del Salvador en la América Central.
- Acuña, C., Durán, F., & Reyes, L. (2012). *Estrategias de resolución de problemas en el subsector de aprendizaje de tercer año básico en educación matemática: investigación diagnóstica y propuesta pedagógica desde un multicaso*. Chillán.
- ALFA, E. A.-o. (s.f.). *Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social*. Recuperado el 06 de 12 de 2014, de <http://www.tuningal.org>
- Alicia Camilloni. (2001). *Los obstáculos epistemológicos de la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Alvarez, R. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Academia.
- Alzate, M., Gómez, M., & Arbelaez, M. (2011). *Enseñar en la Universidad: sabres, prácticas y textualidad*. Bogotá: ECOE .
- AUS, 4. M. (2006). *Lineamientos para la transformación del currículum de formación profesional en las carreras de la red RINAC*. Santiago.
- Aylwin, M., Corthorn , C., & Pérez, L. (2005). *Buenas Prácticas para una Pedagogía Efectiva*. Santiago: Unicef.
- Blanco, R., Aguerrondo, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R., y otros. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13-50.
- Camilloni, A. (1988). *Corrientes Didácticas contemporáneos*. Paidós.
- Campell, C., Lieberman, A., & Yashkina, A. (2013). Aprendizaje y liderazgo docente para el mejoramiento del sistema y la docencia en las salas de clase y establecimientos escolares. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51-68.
- Castellanos, D. (1994). *Teorías psicológicas del aprendizaje*. Habana: Ediciones CIPFOE.
- Cazau, P. (1999). *EXPERIENCIAS EN PLANIFICACION DIDACTICA*. Buenos Aires.
- Chamorro, M., & Belmonte, J. (2006). *Didáctica de las matemáticas para primaria*. Madrid: Prentice-Hall.

- Chevallard, Y. (1991). *La transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cisterna, F. (Sábado de Diciembre de 2013). Director Programa de Magíster en Pedagogía para la Educación Superior. (E. Venegas, Entrevistador)
- Cisterna, F., Bravo, J., Duarte, S., Durán, F., Ferrada, V., & González, K. (s.f.). Praxis didáctica inicial, cultura escolar institucional y creencias pedagógicas en profesores de educación general básica. Chillán.
- Comisión sobre Formación Inicial Docente. (2005). *INFORME COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE*. Santiago: Serie Bicentenario.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción a la Didáctica*. Madrid: Akal.
- Cornejo Abarca, J. (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuando en Chile? *Revista Pensamiento Educativo*, 37-55.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 205-245.
- CPEIP. Ministerio de Educación . (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Educación nuestra Riqueza. Gobierno de Chile.
- Cuéllar, L., Gallego, R., & Pérez, R. (2008). El modelo Atómico de E. Rutherford. Del saber científico al conocimiento escolar. *Investigación Didáctica*, 43-52.
- Dávila, M. (2007). *Formación Profesional Específica aplicada en el Instituto Tecnológico Superior*. Guaranda.
- de la Rosa, M., & Vega, N. (2009). La educación para la vida en la obra martiana. *scielo*.
- definicion.de*. (s.f.). Recuperado el 14 de 03 de 20
- dimatem*. (s.f.). Recuperado el 10 de 2013, de <http://dimatem.wikispaces.com/Teor%C3%ADa+de+la+Transposici%C3%B3n+Did%C3%A1ctica>
- educacion.idoneos.com*. (s.f.). Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de </index.phpeducacion.idoneos.com/118466>
- Equinoccial, U. T. (s.f.). Lineamientos Generales para el diseño de carreras y actualización curricular UTE. Ecuador.

- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial . *Revista de Educación*, 15-30.
- Estrategias de Aprendizaje*. (s.f.). Recuperado el 30 de Diciembre de 2013, de <http://www.estrategiasdeaprendizaje.com/>
- FundaciónChile. (2006). *Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares*. Santiago: Gestión Escolar de Calidad.
- García, V., Ruíz, R., & Núñez, K. (2010). "*La OCDE y la Educación en Chile*". Talca: Centro de Estudios de opinión Ciudadana. Universidad de Talca.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 39-58.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *DOCENCIA Y CULTURA ESCOLAR: Reformas y modelos educativos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gómez Mendoza, M. (2005). La transposición Didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 83-115.
- Hannan, A., & Silver, H. (2006). *La innovación en la Enseñanza Superior*. Madrid: Narcea.
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de Egreso y Certificación Inicial Docente: La experiencia Internacional. *Calidad en la Educación*, 21-77.
- Jakobson, R. (1974). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: Narcea.
- MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: CPEIP.
- Ministerio de Educación, G. (s.f.). *MINEDUC*. Recuperado el 20 de 01 de 2015, de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=79&id_seccion=4245&id_contenido=20559
- Nérici, I. (1984). *Introducción a la orientación escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Occidente, U. A. (s.f.). *augusta.uao.edu.co*. Recuperado el 20 de 10 de 2013, de augusta.uao.edu.co/.../LINEAMIENTOS_AJUSTE_CURRICULAR.pdf
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París: OCDE.
- Panes, R., Parra, V., & Sandoval, M. (2007). *Modelos docentes en las prácticas pedagógicas de los profesores de matemática de la ciudad de Chillán*. Chillán.
- Pansza, M. (1987). *Fundamentación de la Didáctica*. México: Gernika.
- Patiño, J., Hincapié, L., & Rincón, S. (2012). *Enseñar en la Universidad*. Pereira- Colombia.

Pérez Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes :hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos-Tau.

Pérez Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes :hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos-Tau.

Pozo, J. I. (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.

Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 105-126.

Sanmarti, N. (2002). Necesidades de formación del profesorado en función de las finalidades de la enseñanza de las ciencias. *Pensamiento Educativo.*, 35-60.

Solarte, M. (Enero- Junio de 2006). Los conceptos científicos presentados en los textos escolares: son consecuencia de la Transposición Didáctica. Cali, Colombia.

ANEXOS

Anexo 1: instrumentos recopiladores de información

1.1 Entrevista a estudiantes

Información del entrevistado:

Nombre entrevistador :

Sujeto entrevistado (código):

Unidad de Estudio :

Lugar, fecha, hora :

Subcategorías	Preguntas.	Respuesta
Planificación Curricular	1. Según su opinión ¿Cuál es el objetivo que tiene hacer la Planificación Curricular?	
	2.- ¿Qué características y elementos consideras que debe poseer la planificación curricular?	
Planificación Didáctica	3.- A su juicio ¿Cuál es la finalidad de hacer la Planificación Didáctica?	
	4.- ¿Cuáles son los momentos de una clase y qué actividades se recomienda en cada uno de ellos?	
Estrategias Metodológicas de Enseñanza	5.- Según su formación profesional ¿Qué son las estrategias metodológicas y cuál es su finalidad?	

	6.- Según su opinión ¿Qué es la transposición Didáctica y considera que está preparado para realizarla?	
	7.- Según su formación ¿Qué estrategias metodológicas domina y está capacitado para aplicar?	
Interacción Pedagógica	8.- ¿Qué significa para usted la Interacción Pedagógica y cuál es su importancia para lograr aprendizajes significativos?	
	9.- Según su parecer ¿Qué elementos o estrategias ayudan a mejorar las interacciones entre profesor – alumno?	
Recursos Didácticos	10.- Según sus conocimientos ¿Qué características deben poseer los recursos didácticos para que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje?	
	11.- Según su punto de vista ¿Qué beneficios consideras, que tiene la utilización de las TICs como recurso didáctico? Y ¿En qué casos son perjudiciales?	

Clima de aula	12.- Según su opinión ¿Cuál es la relación que tiene el clima de aula con la calidad de los aprendizajes?	
	13.- Según los años de formación ¿Qué estrategias se pueden utilizar para crear un clima de aula propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje?	
Gestión del tiempo y el espacio de enseñanza-aprendizaje.	14.- Según su percepción ¿A qué momento de la clase le das más importancia? ¿Por qué?	
	15.- A su juicio, ¿Qué estrategias son útiles para mejorar el tiempo real de los aprendizajes de los estudiantes?	
Evaluación de los aprendizajes	16.- Según su preparación ¿Cuál es el objetivo que persigue evaluar los aprendizajes?	
	17.- ¿Cómo verifica que los instrumentos de evaluación creados, son de calidad, logrando apreciar los reales aprendizajes de los alumnos?	

Anexo 1.2 entrevista a docentes

Información del entrevistado:

Nombre entrevistador :

Sujeto entrevistado (código):

Unidad de Estudio :

Lugar, fecha, hora :

Subcategorías	Preguntas.	Respuesta
Planificación Curricular	1. Según su opinión ¿Cuál es la finalidad que tiene generar habilidades en los estudiantes de pedagogía básica para que logren realizar la Planificación Curricular?	
	2.- Según su percepción ¿Qué características y elementos esenciales debe poseer dicha planificación curricular?	
Planificación Didáctica	3.- A su juicio ¿Por qué es importante que los estudiantes de pedagogía básica estén preparados para realizar la Planificación Didáctica?	
	4.- ¿Qué actividades recomienda realizar a sus estudiantes de pedagogía básica en cada momento de una clase?	

<p>Estrategias Metodológicas de Enseñanza</p>	<p>5.- ¿Qué estrategias metodológicas pretende que los estudiantes de pregrado adquieran y con qué finalidad?</p>	
	<p>6.- ¿Qué es la transposición Didáctica, según su opinión y qué habilidades son necesarias que los estudiantes de pedagogía adquieran para poder llevarla a cabo?</p>	
	<p>7.- ¿Qué estrategias metodológicas utiliza con sus estudiantes de pregrado, que sirvan de modelo para que posteriormente dominen y las puedan aplicar en su campo laboral?</p>	
<p>Interacción Pedagógica</p>	<p>8.- ¿Qué intenta transmitir a sus estudiantes de pregrado en relación a la Interacción Pedagógica?</p>	
	<p>9.- ¿Qué elementos o estrategias considera usted que ayudan a mejorar las interacciones entre usted y sus estudiantes y que servirán de modelo para que ellos las puedan aplicar cuando ejerzan?</p>	

Recursos Didácticos	10.- Según su perspectiva ¿Qué características deben poseer los recursos didácticos utilizados por los docentes de enseñanza básica para que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje?	
	11.- Según su experiencia ¿Qué beneficios, considera que tiene la utilización de las TICs como recurso didáctico? Y ¿En qué casos son perjudiciales?	
Clima de aula	12.- Según su perspectiva ¿Cuál es la relación que tiene el clima de aula con la calidad de los aprendizajes, visión que trata de transmitir a sus estudiantes de pregrado?	
	13.- ¿Considera que los egresados de la carrera de pedagogía básica tienen las habilidades necesarias para crear un clima de aula propicio para el proceso de enseñanza- aprendizaje?	

Gestión del tiempo y el espacio de enseñanza-aprendizaje.	14.- ¿Cómo desarrolla en los estudiantes de pregrado la capacidad de lograr una adecuada gestión del tiempo y el espacio de clases, para obtener aprendizajes significativos?	
	15.- A su juicio, ¿Qué estrategias deben dominar los estudiantes de pedagogía básica para mejorar el tiempo real de los aprendizajes de los estudiantes?	
Evaluación de los aprendizajes	16.- ¿Cuál es el objetivo que persigue evaluar los aprendizajes según su opinión y se supone trata de transmitir a sus estudiantes de pregrado?	
	17.- ¿Considera que los estudiantes egresados de pedagogía en educación básica están en condiciones de crear evaluaciones de calidad con la formación que han recibido en los años de estudio en la carrera?	

Anexo 1.3 pauta focus group mixto

DATOS									
Investigador:					Hora, fecha y lugar:				
Participantes:					Otros Datos:				
Unidad de estudio									
Subcategoría	Pregunta	Respuestas							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Planificación Curricular	1.- Según su opinión ¿Cuál es el objetivo que tiene hacer la Planificación Curricular?								
Planificación Didáctica	2.- ¿Cuáles son los momentos de una clase y qué actividades se recomienda en cada uno de ellos?	1	2	3	4	5	6	7	8
	3.- A su juicio ¿Cuál es la finalidad de hacer la Planificación Didáctica?	Respuestas							
Estrategias Metodológicas de Enseñanza	4.- Según su opinión ¿Qué es la transposición Didáctica y considera que está preparado para realizarla?	1	2	3	4	5	6	7	8
	5.- Según su formación profesional ¿Qué son las estrategias metodológicas y cuál es su finalidad?	Respuestas:							

Interacción Pedagógica	6.- Según su parecer ¿Qué es la interacción pedagógica y qué elementos o estrategias ayudan a mejorar las interacciones entre profesor – alumno?	1	2	3	4	5	6	7	8
Recursos Didácticos	7.- Según sus conocimientos ¿Qué características deben poseer los recursos didácticos para que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje?								
Clima de aula	8.- Según su opinión ¿Cuál es la relación que tiene el clima de aula con la calidad de los aprendizajes?	Respuestas							
Gestión del tiempo y el espacio de enseñanza- aprendizaje.	9.- A su juicio, ¿Qué estrategias son útiles para mejorar el tiempo real de los aprendizajes de los estudiantes?	Respuestas:							
Evaluación de los aprendizajes	10.- ¿Cómo verifica que los instrumentos de evaluación creados, son de calidad, logrando apreciar los reales aprendizajes de los alumnos?	1	2	3	4	5	6	7	8

Anexo 1.4 encuesta de opinión

Nombre:

Año de carrera:

Semestre:

Lugar, fecha, hora:

La presente encuesta, contiene preguntas que sirven de autoevaluación al estudiante de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, el cual podrá determinar si se considera bien preparado, regularmente preparado o mal preparado en las habilidades que permiten consumir la Transposición Didáctica, la cual sólo se evidencia a través de capacidades demostradas.

Instrucción: Lea cada indicador y marque con una X la opción que represente mejor su percepción en cuanto a las habilidades adquiridas durante la Carrera.

INDICADORES		Mal preparado	Regularmente preparado	Bien preparado
		1	2	3
Motivación inicial de los alumnos:				
1	Presentar y proponer un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad.			
2	Plantear situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas...)			
Motivación a lo largo de todo el proceso				
3	Mantener el interés del alumnado partiendo de sus experiencias,			

	con un lenguaje claro y adaptado...			
4	Comunicar la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real...			
5	Dar información de los progresos conseguidos así como de las dificultades encontradas			
Presentación de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes)				
6	Relacionar los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de los alumnos.			
7	Estructurar y organizar los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante, ...)			
Clima del aula				
8	Establecer con mis alumnos dentro del aula relaciones correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.			
9	Favorecer la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reaccionar de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.			
10	Fomentar el respeto y la colaboración entre los alumnos y aceptar sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.			
11	Proporcionar situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su Educación Integral.			
Seguimiento/ control del proceso de enseñanza-aprendizaje:				
12	Revisar y corregir frecuentemente los contenidos, actividades propuestas -dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.			

13	Proporcionar información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas y, favorecer procesos de autoevaluación y co-evaluación.			
14	Proponer nuevas actividades que faciliten su adquisición de objetivos insuficientemente alcanzados.			
15	En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, proponer nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.			
Diversidad				
16	Tener en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc. y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.			
17	Coordinación con otros profesionales, para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos...a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.			
Evaluación				
18	Tener en cuenta el procedimiento general, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el Proyecto Curricular.			
19	Aplicar criterios de evaluación en cada uno de los temas de acuerdo con el Proyecto Curricular.			
20	Realizar una evaluación inicial a principio de curso, para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del tutor anterior, el de otros profesores, el del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y/o Departamento de Orientación.			
21	Contemplar otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de Unidad Didáctica, de nuevos bloques de contenido...			

22	Utilizar suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).			
23	Utilizar sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, tablón de anuncio,...)			
24	Corregir y explicar -habitual y sistemáticamente- los trabajos y actividades de los alumnos y, dar pautas para la mejora de sus aprendizajes.			
25	Usar estrategias y procedimientos de autoevaluación y co-evaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.			
26	Utilizar diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as, de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos...			
27	Utilizar diferentes medios para informar a padres, profesores y alumnos (sesiones de evaluación, boletín de información, reuniones colectiva, entrevistas individuales, asambleas de clase...) de los resultados de la evaluación.			

Anexo 1.5 test de conocimientos pedagógicos

Código: _____

Año de carrera:

Lugar, fecha, hora:

INSTRUCCIÓN: Seleccione la alternativa que usted considere que da una respuesta más completa o adecuada a cada enunciado.

PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

1. El tercer nivel de concreción curricular es importante por qué:

- a) Es el que permite al Estado darle un sentido de país al trabajo educacional
- b) Está focalizado en la dimensión operacional del currículum en el aula
- c) Es la instancia donde el equipo de UTP desempeña su rol protagónico
- d) Es el momento en que se genera todo el trabajo de preparación de la enseñanza para el aula
- e) Es la instancia ideal para trabajar en la elaboración de los PME

2.- Las diferencias entre planificación curricular y planificación didáctica son:

- a) la primera se centra en los contenidos y la segunda en los recursos didácticos
- b) la primera tiene como finalidad lograr la plena cobertura curricular y la segunda la calidad de la enseñanza
- c) la primera es de carácter específico para cada clase, en cambio la segunda puede ser de orden semestral
- d) la primera es para cumplir con la UTP, en cambio la segunda es para enviarla a los apoderados
- e) en realidad no hay diferencias concretas ya que ambas apuntan a cumplir con los OFV-CMO

3.- Qué características tiene el proceso de planificación:

- a) Es un proceso integral, ya que abarca estructuralmente a todos los niveles, elementos curriculares y sujetos que en ella intervienen.
- b) Es participativa, porque en su diseño y desarrollo intervienen los profesores y autoridades de una determinada institución educativa.
- c) Es estático, porque es un proceso ocasional y estático.
- d) Es un plan rígido, pues no debe posibilitar cambios.
- e) Tiene como finalidad: organizar de manera esquemática el proceso educativo.

4.- Que procesos se deben considerar al momento de realizar la planificación curricular.

- a) Considerar el proceso de realización y control de las diversas actividades del proceso educativo
- b) Considerar el proceso de previsión, realización y control de las diversas actividades.
- c) Considerar el proceso de inicio, desarrollo y cierre de las diversas actividades del proceso educativo
- d) Considerar el antes, durante y después de las diversas actividades del proceso educativo
- e) Considerar el proceso de preparación y desarrollo de las actividades del proceso educativo

II.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA

5.- El foco de la transposición didáctica consiste en:

- a) Convertir los conocimientos disciplinares en conocimientos enseñables y aprendibles
- b) Lograr convertir los instrumentos de evaluación en medios portadores de validez y confiabilidad
- c) Generar un clima de aula donde se cumpla lo establecido en el Dominio B del MBE
- d) Explicar la materia integrando lo conceptual con lo actitudinal
- e) Todas las anteriores

6.- La importancia de cumplir con la estructura básica de una clase es porque:

- a) Es parte de los compromisos entre un docente y la UTP
- b) garantiza la plena cobertura curricular anual
- c) permite neutralizar a los alumnos indisciplinados
- d) garantiza la coherencia en el desarrollo secuencial de una clase
- e) es lo que posibilita cumplir con el Dominio D del MBE

7.- Con el concepto de “consistencia de una clase” nos referimos a:

- a) la congruencia entre objetivos, recursos didácticos y evaluación formativa
- b) la correspondencia entre objetivos de la clase, actividades y evaluación formativa
- c) la secuencia entre inicio, desarrollo y cierre
- d) la congruencia entre recursos didácticos, clima de aula y evaluación
- e) la correspondencia entre objetivos, actividades y recursos didácticos

8.- La secuencia del inicio de una clase es:

- a) motivación, activación de conocimientos previos y apertura semántica
- b) apertura semántica, enunciación de objetivos y motivación
- c) conocimientos previos, motivación y enunciación
- d) puente cognitivo, enunciación y motivación
- e) apresto, enunciación y reforzamiento

9.- Las acciones pedagógicas recomendadas para cerrar una clase, por orden secuencial son:

- a) resumen, conclusiones y tareas
- b) síntesis, reforzamiento y apertura para la próxima clase
- c) evaluación formativa, síntesis y ampliación
- d) síntesis, tareas y metacognición
- e) síntesis, retroalimentación y tareas

10.- Los 3 tipos de tareas que existen de acuerdo con su finalidad son:

- a) ampliación, síntesis y resumen
- b) resumen, apertura y reforzamiento
- c) reforzamiento, ampliación y apertura
- d) reforzamiento, metacognición y síntesis
- e) ninguna de las anteriores

CLIMA DEL AULA

11.- ¿Cuáles son las condiciones que deben presentarse para obtener un clima de aula adecuado para el proceso de enseñanza- aprendizaje?

- a) relaciones correctas, fluidas y desde una perspectiva en donde el profesor demuestre su autoridad.
- b) Relaciones de orden vertical y no discriminatorio.
- c) Relaciones de orden transversal en donde se valore el aporte de cada integrante presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d) Relaciones en donde los alumnos se sientan partícipes y principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e) Relaciones en donde exista orden, confianza y un docente motivador para que los estudiantes logren aprendizajes.

12.- Qué medida puede contribuir a favorecer un clima de clase adecuado:

- a) Establecer límites al inicio del curso y mantenerlos a lo largo del año.
- b) Disponer de normas efectivas de convivencia que regulen los comportamientos más frecuentes.
- c) Mantener una relación de confianza con el alumnado.
- d) Entrenarles en relaciones de colaboración y de respeto.
- e) Todas las medidas anteriores.

INTERACCIÓN PEDAGÓGICA

13.- Qué tipo de relación ayuda a mejorar la interacción entre profesor – alumno.

- a) relación autocrática.
- b) relación profesional (ejecución de la función instruccional)
- c) relación amistosa
- d) relación democrática.
- e) Todas las anteriores

14.- Los indicadores para evaluar la interacción pedagógica son:

- a) Calidad de las explicaciones
- b) Calidad de las preguntas que formula el profesor
- c) acompañamiento de las actividades
- d) sólo a y b
- e) a, b y c

EVALUACIÓN

15. El criterio de evaluación referido a las capacidades cognitivas es importante porque:

- a) determina el verdadero nivel de exigencia de una evaluación
- b) evidencia la calidad de los aprendizajes de los alumnos
- c) establece los referentes para asignar puntajes y notas
- d) devela donde pone el foco didáctico el docente
- e) todas las anteriores

16.- La evaluación formativa es importante, en esencia, porque:

- a) permite verificar si las calificaciones son reales o ficticias
- b) posibilita la metacognición y el reforzamiento
- c) genera posibilidades de interacción pedagógica efectiva entre alumnos y profesores
- d) sólo b y c
- e) a, b y c

17. La validez de un instrumento se refiere a que:

- a) la congruencia entre lo que se pasó en la clase y lo que se evalúa
- b) la congruencia entre lo que se dice que se va a evaluar y lo que efectivamente se evalúa
- c) la pertinencia de los instrumentos de evaluación empleados y el tipo de contenidos desarrollados
- d) todas las anteriores
- e) ninguna de las anteriores

18.- ¿Cuáles son los elementos reguladores de la evaluación?

- a) validez, confiabilidad y cobertura
- b) pautas de corrección, validez y escala de puntajes y notas
- c) pautas de corrección, escala de notas y puntajes, cobertura
- d) confiabilidad, escala de puntajes y notas y administración del instrumento
- e) certeza, confiabilidad, veracidad y cobertura

19.- ¿Qué importancia tienen las pautas de corrección?

- a) sirven para establecer la frecuencia en la aplicación del instrumento
- b) permiten distinguir lo importante de lo superficial
- c) permiten otorgar validez y confiabilidad al proceso de puntajes y notas
- d) evitan que el profesor pueda modificar la escala de notas
- e) ninguna de las anteriores

20.- La cobertura de un instrumento de evaluación consiste en

- a) el equilibrio entre el tiempo que se otorga para responder la prueba y la complejidad de los contenidos evaluados
- b) el equilibrio entre la cantidad de materias y la inclusividad de las preguntas de la prueba
- c) la congruencia entre la forma como se pregunta y la forma como se pasó la materia
- d) la armonía entre el estilo de pregunta y la cantidad de contenidos desarrollados en la clase
- e) ninguna de las anteriores

21.- El verdadero nivel de exigencia de un instrumento de evaluación se mide a través de:

- a) de la cantidad de preguntas que tiene un instrumento
- b) la complejidad de las palabras y conceptos usados para construir las preguntas
- c) las capacidades cognitivas demandadas en los respectivos ítems
- d) el uso de rúbricas para incorporar la dimensión actitudinal
- e) la frecuencia con la que se realizan los diversos eventos evaluativos

RECURSOS DIDÁCTICOS

22.- ¿Qué son los recursos didácticos?

- a) son facilitadores del proceso de enseñanza.
- b) son los medios tecnológicos que se utilizan para lograr aprendizaje.
- c) son apoyos y ayudas para la enseñanza - aprendizaje
- d) son mediadores para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje,
- e) Todo lo anterior.

23.- ¿Qué beneficios tiene la utilización de las TICs como recurso didáctico?

- a) son un medio de comunicación y socialización
- b) permite la búsqueda y adquisición de mucha y variada información
- c) fomenta la creatividad, ocio y acceso a bibliotecas.
- d) Aumenta la motivación e interés de los estudiantes
- e) Todas las anteriores

GESTIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO DE ENSEÑANZA

24.- La disposición del mobiliario del aula debe favorecer:

- a) el fácil acceso a los materiales,
- b) autonomía de los estudiantes,
- c) un ambiente agradable y cómodo
- d) un espacio adecuado para transitar
- e) todas las anteriores.

25.- ¿Cómo se garantiza los tres momentos de la clase?

- a) Cumpliendo con la planificación curricular
- b) Manteniendo una adecuada interacción con los alumnos.
- c) Utilizando los recursos educativos adecuados.
- d) Planificando y desarrollando la planificación didáctica.
- e) Siendo un buen profesional docente.

Anexo 2: respuestas de instrumentos recopiladores de información

Anexo 2.1 TABLA 1: Respuestas de los entrevistados a cada pregunta. Estamento docente

CATEGORÍA A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA

SUBCATEGORÍA A-1: PLANIFICACIÓN CURRICULAR

Pregunta Entrevistado	1 Según su opinión ¿Cuál es la finalidad que tiene generar habilidades en los estudiantes de pedagogía básica para lograr hacer la Planificación Curricular?	2 2.- ¿Qué características y elementos esenciales debe poseer dicha planificación curricular?
1 Rogelio	La finalidad radica especialmente que el alumno tenga las herramientas fundamentales del Curriculum básico para poder tener una base sólida para poder construir todo lo que es la parte de planificación, ya sea, según los requerimientos del colegio, puede ser semestral o anual pero en base a que tenga esas herramientas curriculares necesarias como que le permitan generar esas habilidades para poder construir su planificación curricular.	Los elementos que basan los requerimientos fundamentales de cualquier planificación, en este caso del currículum. Que sepa por ejemplo los elementos esenciales de la estructura de lo que va a enseñar conociendo los programas, las unidades, las estrategias, habilidades fundamentales en lo que requiere por ejemplo las habilidades o instrumentos de evaluación que sean adecuadas al alumno, ya sea normal o que tengan algunos problemas y puedan tener acceso a una evaluación diferencial.

<p>2 DIDÁCTICA DE MATEMÁTICA</p>	<p>Considero que es básico que los estudiantes de pedagogía básica adquieran habilidades y competencias para que ellos dominen la malla curricular y no solamente hasta sexto básico, sino que la malla curricular desde el primero básico hasta octavo, me refiero a lo que es matemática.</p>	<p>Primero que todo, lo que tiene que ver con el contenido, los ejes temáticos de matemática, todo los elementos que se utilizan en la evaluación, el tiempo que ellos deberían emplear para enseñar el contenido y la articulación con el antes y con lo que viene después.</p>
--	---	--

SUBCATEGORÍA A-2: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

<p>Pregunta Entrevistado</p>	<p>3 A su juicio ¿Por qué es importante que los estudiantes de pedagogía básica estén preparados para realizar la Planificación Didáctica?</p>	<p>4 ¿Qué actividades recomienda realizar a sus estudiantes en cada momento de una clase?</p>
<p>1</p>	<p>Lo que conlleva el desarrollo de esta planificación didáctica, para dar también cumplimiento a lo ya planificado en el Curriculum. Estar preparado en los diversos elementos que conlleva el hecho mismo de hacer didáctica a distintas materias, de hecho un buen desarrollo y nivel de aprendizajes de los alumnos va por eso, porque el profesor debiera manejar todos los elementos que conllevan a realizar un buen desarrollo didáctico, también esto significa una planificación previa, y no lo que comúnmente hacen los profesores, porque tienen muchos años de servicio no preparan su clase.</p>	<p>Con la experiencia que tengo yo por ejemplo y la experiencia que veo en los alumnos en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas tempranas y la práctica profesional, siempre se le inculca o recomienda de que siempre al principio de la clase exista una motivación, llevada por el nuevo conocimiento que van a adquirir o relacionada con los conocimientos previos que pudieran tener los alumnos también, entonces ahí tratando de incentivar</p>

	<p>Siempre es necesario organizarse, no digo diariamente sino que en relación a cómo voy a planificar y que didácticas voy a utilizar para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, o sea requiere una sabiduría interior del profesor y también un análisis del nivel de los logros que va adquiriendo con su curso.</p>	<p>a los estudiantes a reflexionar, a pensar, escuchar lo que viene. En el desarrollo de la clase que sean actividades prácticas en donde el alumno pueda cooperar con la clase, que se integre, que pregunte, que se exprese tanto en forma oral, corporal. Y en los procesos finales de la clase que pudiera el profesor tener claro una retroalimentación del proceso que llevo a cabo en la clase y tener un tiempo también de evaluar lo que los alumnos realizaron, aprendieron o desarrollaron.</p>
<p>2</p>	<p>Porque es la forma en que pueden adquirir los estudiantes aprendizajes significativos, porque de ninguna otra manera tendrían ellos aprendizajes, sino hay un real conocimiento de cómo hacer una planificación didáctica con todos los recursos que dije anteriormente.</p>	<p>El método COPISI, el concreto, pictórico y simbólico siempre, con una motivación previa. En los primeros dos o tres minutos una motivación y ubica lo que se va a enseñar escribiendo o diciendo. Y utilizar permanentemente, el método COPISI, porque no tiene sentido enseñar fracciones como algo más de operatoria, sino saben el concepto de fracción en lo concreto, hay que trabajar mucho el material concreto.</p>

CATEBORÍA B: DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA

SUBCATEGORÍA B-1: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA

Pregunta Entrevistado	5 ¿Qué estrategias metodológicas fomenta adquirir en sus estudiantes de pregrado y con qué finalidad?	6 ¿Qué es la transposición Didáctica, según su opinión y qué habilidades son necesarias que los estudiantes de pedagogía básica adquieran para poder llevarla a cabo?	7 ¿Qué estrategias metodológicas utiliza con sus estudiantes de pregrado, que sirvan de modelo para que posteriormente dominen y las puedan aplicar en su campo laboral?
1	Cualquier tipo de estrategias metodológicas que sean diferidas, que no sean la misma siempre, que sean según la naturaleza del contenido, de las actividades propias. Estas estrategias deben ser especialmente entendibles y motivadoras para el alumno y que permita que el alumno sea participe de sus conocimientos, que sean activos.	Yo entiendo que la transposición didáctica, es la forma en el que el profesor o el estudiante que es transferido al aula, debe tener las capacidades elementales básicas de todas esas innumerables actividades que conlleva el hacer, el hacer propio de la clase, hablamos desde el inicio de la clase, trabajando ya sea motivando o retroalimentando a través de lo que los alumnos conocen, saben hacer y pueden explicar para llevar de mejor forma el desarrollo de la clase misma.	Yo uso varias estrategias metodológicas, por ejemplo, el uso de instrumentos didácticos y diversos instrumentos que son por ejemplo guías de aprendizaje, que sería un método que uso mucho yo para desarrollar los contenidos, guía didáctica, hago unos test también, test auditivo, de reconocimiento de distintos elementos sonoros. Otra estrategia podría ser también el trabajo de búsqueda consciente de algunos elementos que uno puede encontrar usando por ejemplo a web, y que pueden utilizar para dar a conocer su propio conocimiento, o sea también es importante una estrategia en que el profesor ayuda a que cada alumno tenga

		<p>Entonces esta transposición didáctica también puede ser como base fundamental de la clase y el término de ella, con una evaluación y tras una evaluación constante permitir y desarrollar nuevas posiciones didácticas y metodológicas que permiten ir reforzando los contenidos fundamentales que el alumno y el profesor quieran llevar a buen logro.</p>	<p>su propio sistema de búsqueda eso se da mucho sobre todo en la parte artística porque no todo se lo puede entregar el profesor, la manera de buscar por si solo también es importante como estrategia metodológica y otros son también la metodología que uso mucho es la copia, por decirlo así, en el sentido de que el profesor sea un constante muestreo de lo que el alumno debería entregar, entonces el alumno trata de imitar muchas cosas a la manera que el profesor le va enseñando, por ejemplo la cosa visual y corporal que usted tiene como para manejar un instrumento musical.</p>
2	<p>La estrategia metodológica es una participación activa de los estudiantes, la interacción, crear liderazgo dentro del aula, no es que los separemos, sino que lo jóvenes que tienen mayores facilidades para las matemáticas sean ayudantes de los</p>	<p>A que le llamas tú transposición didáctica, cuál es el concepto que tú tienes. Entrevistadora: la transposición es tomar el conocimiento sabio o erudito y transformarlo en un conocimiento escolar. Aterrizarlo, contextualizando. Relacionándolo con su entorno, relacionado con otras ciencias, con</p>	<p>Lo mismo, salimos al patio, jugamos, enseñamos con láminas, colores, música, también con tiza, la pizarra, recortamos, construimos, porque ellos tienen que saber qué es eso lo que debe llevar al aula. Todo lo que dice en teoría lo llevan a la práctica, obvio. Ningún estudiante de los que yo tengo, y yo prácticamente llevo un año haciendo didáctica, que no sepa eso.</p>

	<p>profesores, que ayuden en todo el trabajo de lo concreto lo pictórico y lo simbólico.</p> <p>Estrategia metodológica: la parte visual, lo lúdico, jugando, tocando, sintiendo, oliendo, todo eso.</p>	<p>otras disciplinas, con ejemplos de la vida diaria, de manera simple, porque la matemática es bella cuando tú la enseñas de manera simple y que tenga sentido porque si no tiene sentido ¿para qué? Estoy convencida de que el fracaso, ese paradigma que existe, de no comprender y que no le gusta la matemática es porque los profesores no logran encantar de los niños. Eso es por varios motivos, porque el profesor que se para frente a una aula, o no le gusta o no tiene real dominio de los contenidos. Entonces si un profesor logra esa motivación, encantar al niño con la matemática, al final tendríamos grandes matemáticos, y no sólo grandes matemáticos sino que personas más contentas.</p>	
--	--	--	--

SUBCATEGORÍA B-2: INTERACCIÓN PEDAGÓGICA

Pregunta Entrevistado	8 ¿Qué intenta transmitir a sus estudiantes de pregrado en relación a la Interacción Pedagógica?	9 ¿Qué elementos o estrategias considera usted que ayudan a mejorar las interacciones entre usted y sus estudiantes y que servirán de modelo para que ellos las puedan aplicar cuando ejerzan?
1	La importancia que tiene es por un lado, es que el alumno tenga claro lo que es la pedagogía, como orientar al alumno en su enseñanza y como enseñar también, entonces eso es lo que yo pretendo que los estudiantes de pregrado vean en su quehacer, de cómo ellos puedan transmitir los conocimientos que tienen y como relacionarlos con los diversos contextos, entonces la idea es que la relación con esta pedagogía sea amplia. Y lo otro también es esta interacción pedagógica que debe tener, la facilidad de comunicarse con otras personas, también para mejorar su pedagogía con sus pares, con otros sectores de aprendizajes, interactuar con la comunidad en sí.	Es darle la oportunidad al alumno, en los mismos trabajos que ellos presentan, que sean partícipes de la clase como actores principales, como dirigir, hacer clases simuladas o presentación de trabajo en donde ellos vayan demostrando sus habilidades, aptitudes y conocimientos. Entonces es enriquecedor tanto para el alumno, que inmediatamente después se le puede ir evaluando, como para un profesor que dirige su clase, sus propios alumnos a través de preguntas y todos adquieren conocimientos, todos aprenden algo.
2	Que es fundamental, esa interacción pedagógica porque si no tendríamos ingenieros enseñando matemáticas y	Todos los elementos que hemos mencionado, no solamente lo teórico, sino que la práctica. Yo les

	<p>quién sabe capaz lo harían mejor. Tiene que ver con la forma, la llegada, la empatía que tienen con los estudiantes. Debemos estar constantemente sonriendo, premiar el error, porque a partir del error hay aprendizaje. Pero yo pienso que, lo que nosotros intentamos transmitir es que exista esa interacción potente en cada profesor que se para frente a los estudiantes, esa interacción pedagógica en todos los ámbitos.</p>	<p>recomiendo cambiar las clases tradicionales, hay que comenzar la clase diferente, con música, crear grupos, fomentar el liderazgo entre los mismos estudiantes, eso es lo que yo les trato de transmitir a mis alumnos, no solamente la teoría, sino que la práctica, si nosotros nos encontramos con un niño que está marcado, que le dicen tonto, los profesores dicen este niño no sabe nada, tenderlo, porque ese niño trae algo.</p>
--	--	--

SUBCATEGORÍA B-3: RECURSOS DIDÁCTICOS

	<p>10 Según su perspectiva ¿Qué características deben poseer los recursos didácticos utilizados por los docentes de enseñanza básica para que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje?</p>	<p>11 Según su experiencia ¿Qué beneficios, considera que tiene la utilización de las TICs como recurso didáctico? Y ¿En qué casos son perjudiciales, considerando nuestra realidad chilena?</p>
<p>1</p>	<p>En primer lugar que estén al alcance de los profesores, muchas veces el mismo profesor hace su propio set de recursos didáctico, tanto manuales como también recursos didácticos TICs y que lo pueda conocer o manejar adecuadamente, que sean motivadores especialmente para el alumno no siempre quedarse con los mismos recursos</p>	<p>El uso y mal uso de las TICs, últimamente se ha notado que los alumnos son más versados en el uso de las tecnologías de información, pero a veces no hacen buen uso de ellas, yo considero que en general en las distintas asignaturas si es importante, pero es motivador que el profesor use esos medios tecnológicos, pero que no sea siempre, que el</p>

	<p>que usa el profesor sino que sean novedosos, que sean atractivos, que no sean siempre los mismos, que lo sepa utilizar en el momento oportuno.</p>	<p>momento de uso de esos recursos TICs sean breves y que sean con fines muy específicos y cuando los alumnos puedan realizar un trabajo a través del uso de TICs, también sea, con una búsqueda bien dirigida y que sepan buscar la información adecuada, que se guíen a los alumnos para hacer buen uso, limitando en algunas cosas u orientando en mejor forma para que ellos busquen lo que necesitan.</p>
<p>2</p>	<p>Efectivos, que sean efectivos, no por hacer una tablita porque es distinto o un power point, el software, no yo soy anti-tecnología, la uso, pero si yo sé que eso me va a servir para aprendizaje sí, sino no, prefiero la tiza y la pizarra. Que sea efectivo.</p>	<p>Bueno, los beneficios enormes de las tics, por ejemplo acá en el Liceo, creamos con un profesor cubano, un aula virtual, en ese entonces mi Liceo estaba bajo en los resultados de SIMCE y PSU, y él nos ayudó con un aula virtual, bajo la plataforma Moodle, y fue espectacular, y desde ahí el Liceo comenzó a subir y por algo somos un liceo Bicentenario, subimos en PSU y SIMCE. También existen muchos programas para enseñar estadística, gráficos, las funciones, transformaciones Isométricas. Si son buenas, pero no abusar, pero power point no es muy efectivo, software matemático sí.</p>

SUBCATEGORÍA B-4: CLIMA DE AULA

Pregunta Entrevistado	12 Según su perspectiva ¿Cuál es la relación que tiene el clima de aula con la calidad de los aprendizajes, visión que trata de transmitir a sus estudiantes de pregrado?	13 ¿Considera que los egresados de la carrera de pedagogía básica tienen las condiciones necesarias para crear un clima de aula propicio para el proceso de enseñanza- aprendizaje?
1	Respecto al clima de aula, pienso que los aprendizajes pudieran ser mayores, en base a la atención que el alumno presta, relacionados con una clase que todos los alumnos están atentos, todos los alumnos están ordenados y los aprendizajes puedan ser logrados con éxito, pero en el caso de la música un alumno que no se mueve, que no opina, que no salta, que no ríe, que no golpea la mesa de repente, no es la mejor forma de conseguir esos aprendizajes. Ahora, ¿qué es lo perjudicial? Cuando el alumno sobrepasa esa vallas de lo que es y no es atención, cuando el alumno esta desatento, hoy en día la mayoría, eso significa que no tiene un aprendizaje correcto o esta desatento o hay ciertos casos de alumnos que requiere también de una atención más personalizada, entonces si el profesor no está atento a eso, puede que el clima de aula le va a	Yo creo que no en su grado de excelencia o bueno, sino que ahí a medias, porque he visto que le falta un poco más de dominio de grupo, eso falta y la parte de orientación, siempre los alumnos se quejan de que no pueden resolver ciertas cosas puntuales de conducta, por ejemplo, de cómo asimilar mejor la prestación del interés de la clase, entonces muchas veces trabaja con un grupo que está interesado en la clase, otras que deambulan o que tienen problemas de agresividad o simplemente no atienden porque no les gusta la clase o no le gustó el profesor que está, entonces realmente el profesor tiene que lidiar con un clima a veces adverso con lo que planificó y no le resultó porque te encuentras con diversas dificultades y los alumnos se encuentran con esas dificultades y yo digo que un 50% de los alumnos lo puede resolver cuando le toca un curso así

	<p>desfavorecer en ese sentido, digamos porque tiene que tener herramientas necesarias para ver diferentes casos, atender disciplina y que eso le va a restar tiempo como para llevar a cabo los aprendizajes esperados.</p>	<p>con problemas.</p>
<p>2</p>	<p>Es fundamental el clima de aula, porque si no hay un clima cariñoso, un clima pensado en que aquí se está tratando con un ser humano, un clima de respeto, de tolerancia, de aceptar la diversidad, de silencio, eso no quiere decir que todos estén callados, de pronto pueden haber tallas, chistes, pero hay que trabajar. El clima de aula para mí es fundamental. Yo trabajo permanentemente en grupos, trabajo liderazgo, hay por lo menos 10 o 15 líderes trabaja con un compañero elegido al azar con un papelito, reciben premio ambos son reconocidos, pero se trabaja con un silencio una tranquilidad. Eso yo también se los explico a los chicos de la Universidad, que no crean que ellos pueden hacer todo y también trabajar con otros profesores, porque cada vez las exigencias son mayores y no se la van a tener vida propia. Entonces, trabajar con un buen clima, un clima amoroso, generoso, un clima de respeto y solidaridad, un clima de ayuda y colaboración.</p>	<p>Lo que ellos más me han reclamado a mí, le faltan dos cosas, ojalá que se dé, porque la universidad tiene que dar respuesta a lo que los chicos creen que les falta: la habilidad de manejo de grupo y esta cosa de la voz, son dos cosas fundamentales y no como talleres de dos horas sino como un taller central, porque hay que ver que los estudiantes de pregrado, son muy chicos, están todos con el celular, están en otra, son hiperactivos, entonces, claro ellos tienen las competencias, la didáctica, la matemática, el lenguaje, y de pronto se encuentran con 40 o 20 estudiantes, todos distintos. Ahora, lo y yo les digo a mis estudiantes de la Universidad del Bío Bío, es fundamental, que deben conocerse ellos primero, conocer cuáles son sus habilidades, cuáles son sus fortalezas y así van a ser capaces de interactuar con los otros que son sus alumnos, con sus colegas y con sus jefes o si no van a vivir con licencias, no se van a sentir encantados. Yo llevo 35 años haciendo clases y te digo que tengo la</p>

		<p>misma energía que una lola de 20 y eso lo pueden comprobar mis estudiantes, y todavía me falta mucho por entregar. Creo que la disciplina no es tanto problema, sino que es en el manejo del grupo es en lo que están débiles, ellos me lo han hecho saber.</p>
--	--	--

SUBCATEGORÍA B-5: GESTIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

	<p>14 ¿Cómo desarrolla en los estudiantes de pregrado tener la capacidad de lograr una adecuada gestión del tiempo y el espacio de clases, para obtener aprendizajes significativos?</p>	<p>15 ¿Considera que los egresados de pedagogía básica están en condiciones de asegurar una adecuada gestión del tiempo y espacio propicio para el proceso de enseñanza- aprendizaje?</p>
<p>1</p>	<p>Yo siempre me encuentro sobre todo en la supervisión de práctica, “que me faltó el tiempo” o que “me sobro tiempo”, siempre se le dice a los estudiantes que tienen que conocer bien al curso en donde van hacer su práctica, estar bien preparados, en el contenido que va a pasar o la unidad de aprendizaje que va a pasar, y así no debiera tener problema en eso de gestionar el tiempo. Ahora, si ve que ya está logrado lo que él quiere que el alumno desarrolle o la habilidad que quiere adquirir, entonces vuelvo a retroalimentar eso con otro ejemplo, porque me sé la materia que el alumno tiene que aprender.</p>	<p>Yo creo que sí, dentro de lo que uno pretende, es que el alumno realice su clase de “pe a pa” yo creo que en general los alumnos se adecuan en los tiempos en que se preparan su planes metodológicos y su clase misma, son raros los casos que dicen me quede demasiado tiempo explicando esto, cuando pude haberlo hecho en forma más práctica, etc. pero yo creo que están</p>

	<p>No sé si el espacio dentro de la sala lo saben gestionar, ya que muchos de los alumnos se acostumbran a estar parados en frente del curso, yo siempre les digo a mis alumnos, ustedes tienen que moverse dentro de la clase, adelante, atrás ir donde los alumnos que menos ponen atención y dirigir a ellos el trabajo en forma más directa.</p>	<p>capacitados como para desarrollar eso, asegurar el tiempo.</p>
<p>2</p>	<p>Yo soy súper reacia, yo soy una de las profesora que más me opongo a la planificación clase a clase, pues tengo 35 años enseñando, preparando los contenidos, lo que si valoro es la preparación de la clase, preparar la clase es distinto a planificar la clase. Primero que todo, como departamento, y esto es lo que le transmito a mis estudiantes de la Universidad, nos reunimos y decidimos qué vamos enseñar en cada curso y determinamos cuáles van a ser los objetivos de aprendizaje para todo el año y para cada unidad. Pero esta cosa de sentarte frente al computador y transcribir: clase número tanto, inicio de la clase; por qué de pronto hay cosas que te sacan de ahí, cosas emergentes, un niño enfermo, se te desmayó alguien o de pronto la operación Deisy y tú te frustra, te fijas. Pero si se debe preparar la enseñanza, que significa preparar la enseñanza saber lo que tengo que enseñar y cómo enseñarlo. Porque con la planificación es una pérdida de tiempo y por eso están todos los profesores enfermos y por planificar no preparan bien la enseñanza.</p>	<p>Los míos sí, porque le insisto mucho en eso, ellos no pueden improvisar, siempre deben anotar lo que van a hacer.</p>

SUBCATEGORÍA B-6: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Pregunta Entrevistado	16¿Cuál es el objetivo que persigue evaluar los aprendizajes según su opinión y se supone trata de transmitir a sus estudiantes de pregrado?	17¿Considera que los estudiantes egresados de pedagogía en educación básica están en condiciones de crear evaluaciones de calidad con la formación que han recibido en los años de estudio en la carrera?
1	La evaluación de un aprendizaje debería ser desde un comienzo hasta el fin de una clase, es conocer bien un curso ¿qué significa? El desarrollar a partir del inicio de una clase, con una motivación o ver que conocimientos tienen previos los alumnos, durante la clase que si el alumno participa activo del desarrollo de la misma a través de guías de preguntas, alguna lectura en que el alumno opine, es decir es una evaluación permanente.	Ahora, en el buen sentido, digamos de calidad los alumnos generalmente utilizan las herramientas educativas que han adquirido en su educación pero también yo sé que en algunas asignaturas busquen otros medios u otras estrategias evaluativas y yo estoy consciente que los alumnos lo hacen, ahora tienen nuevas formas de evaluación, están las apreciaciones que no es la típica prueba de verdadero y falso, sino que aventuran más allá.
2	Bueno, exactamente es evaluar los aprendizajes, si hubo aprendizaje o no hubo aprendizaje. A veces los instrumentos de evaluación no son los más adecuados, vemos el tema de la evaluación que no necesariamente tiene que ser un evaluación escrita o una calificación, porque la evaluación persigue determinar si hubo aprendizaje.	Yo pienso que con el tiempo si, de hecho en los informes de práctica yo pido los instrumentos de evaluación, les indiqué que es lo que yo esperaba y que no necesariamente tenía que ser una prueba escrita, y que los indicadores de evaluación tienen que estar clarísimos.

Anexo 2.2 TABLA N° 2: INFERENCIAS INTERPRETATIVAS POR SUBCATEGORÍA: ESTAMENTO DOCENTE

SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA A-1: PLANIFICACIÓN CURRICULAR
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	<p>1.- Según su opinión ¿Cuál es la finalidad que tiene generar habilidades en los estudiantes de pedagogía básica para lograr hacer la Planificación Curricular?</p> <p>2.- ¿Qué características y elementos esenciales debe poseer dicha planificación curricular?</p>
1	<p>Señala que la planificación curricular permite a los docentes tener una base sólida del Curriculum para poder construir la planificación, la cual puede ser semestral o anual. Manifiesta que para poder realizar la planificación curricular los docentes deben conocer los programas, las unidades, las estrategias, habilidades y los instrumentos de evaluación adecuados al alumno.</p>
2	<p>Considera que es básico que los docentes adquieran habilidades y competencias para dominar la malla curricular. Señala que la planificación curricular debe considerar el contenido, los ejes temáticos, los elementos que se utilizan en la evaluación, el tiempo y la articulación con el antes y con lo que viene después.</p>

SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA A-2: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	<p>3.- A su juicio ¿Por qué es importante que los estudiantes de pedagogía básica estén preparados para realizar la Planificación Didáctica?</p> <p>4.-¿Qué actividades recomienda realizar a sus estudiantes en cada momento de una clase?</p>
1	<p>Señala que la planificación didáctica permite dar cumplimiento a lo planificado en el Curriculum y estar preparado y organizado para poder enseñar y lograr que los estudiantes aprendan. Según su experiencia, recomienda en el inicio de la clase hacer una motivación, una conexión del nuevo conocimiento con los conocimientos previos, e introducir el tema de la clase. En el desarrollo de la clase, plantea actividades prácticas</p>

	en donde el alumno participe y en los procesos finales que el profesor realice una retroalimentación de la clase y poder evaluar lo que los alumnos realizaron, aprendieron o desarrollaron.
2	<p>Argumenta que gracias a la planificación didáctica los estudiantes logran aprendizajes significativos, por lo tanto es fundamental que los docentes tengan esta capacidad.</p> <p>Recomienda utilizar en los tres momentos de la clase el método COPISI, el concreto, pictórico y simbólico. Pero en forma más precisa, en el inicio realizar una motivación, entregar el objetivo de la clase. Y utilizar permanentemente, el método COPISI y trabajar mucho el material concreto.</p>

SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORIA B-1: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA
PREGUNTAS	5.- ¿Qué estrategias metodológicas fomenta adquirir en sus estudiantes de pregrado y con qué finalidad?
ENTREVISTADOS	6.- ¿Qué es la transposición Didáctica, según su opinión y qué habilidades son necesarias que los estudiantes de pedagogía básica adquieran para poder llevarla a cabo?
	7.- ¿Qué estrategias metodológicas utiliza con sus estudiantes de pregrado, que sirvan de modelo para que posteriormente dominen y las puedan aplicar en su campo laboral?
1	Señala que las estrategias metodológicas que fomenta a sus alumnos adquirir son aquellas novedosas, diferentes a las que se utilizan siempre, que sean según la naturaleza del contenido, entendibles y motivadoras para el alumno y que permita que el alumno participe de sus conocimientos. Explica que él utiliza varias estrategias como modelo para sus alumnos, entre ellas están: el uso de instrumentos didácticos y guías de aprendizaje, aplicación de test, el trabajo de investigación y posterior exposición y finalmente señala la copia o modelaje de cómo enseñar. Con respecto a la transposición didáctica, comprende el término como las capacidades elementales básicas del enseñar.

<p>2</p>	<p>Plantea que la estrategia metodológica es una participación activa de los estudiantes. Da como ejemplo de estrategias que utiliza con sus estudiantes de pregrado: la interacción, creación de liderazgo dentro del aula, usar la parte visual, lo lúdico, usando los sentidos para relacionarse con su entorno, salen al patio, juegan, enseñan con láminas, colores, música, tiza, recortan, construyen, etc. Expresa que todo lo que dice en teoría lo lleva a la práctica. Señala que para lograr el aprendizaje de los niños, primero el docente debe amar y conocer lo que hace y lo que enseña, para lograr encantar a los niños y que sean personas felices.</p> <p>Con respecto a la transposición didáctica, desconoce el concepto, pero señala que esta habilidad se logra aterrizando o contextualizando el conocimiento.</p>
<p>SUBCATEGORÍA</p>	<p>SUBCATEGORIA B-2: INTERACCIÓN PEDAGÓGICA</p>
<p>PREGUNTAS ENTREVISTADOS</p>	<p>8.- ¿Qué intenta transmitir a sus estudiantes de pregrado en relación a la Interacción Pedagógica?</p> <p>9.- ¿Qué elementos o estrategias considera usted que ayudan a mejorar las interacciones entre usted y sus estudiantes y que servirán de modelo para que ellos las puedan aplicar cuando ejerzan?</p>
<p>1</p>	<p>Señala que la importancia de la Interacción Pedagógica es que permite orientar al alumno de pregrado y enseñarle como enseñar, lo que le sirve de modelo, de cómo ellos puedan transmitir los conocimientos que tienen. La interacción debe facilitar la comunicación con las otras personas, lo cual sirve para mejorar, al relacionarse con sus pares y con la comunidad en sí.</p> <p>Para mejorar la interacción, recomienda dar la oportunidad al alumno, transformándolo en el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>2</p>	<p>Considera que la Interacción es fundamental y es lo que diferencia al docente de un ingeniero. Manifiesta que la interacción se ve favorecida con la forma de ser del docente, la empatía con los estudiantes, el buen humor. Lo que intenta transmitir es que exista esa relación potente del profesor con sus estudiantes y para eso les recomienda cambiar las clases tradicionales, comenzar la clase de forma diferente, crear grupos, fomentar el liderazgo y considerar las diferencias, tratando de ayudar a los que más lo necesiten.</p>

SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORIA B-3: RECURSOS DIDÁCTICOS
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	<p>10.- Según su perspectiva ¿Qué características deben poseer los recursos didácticos utilizados por los docentes de enseñanza básica para que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje?</p> <p>11.- Según su experiencia ¿Qué beneficios, considera que tiene la utilización de las TICs como recurso didáctico? Y ¿En qué casos son perjudiciales, considerando nuestra realidad chilena?</p>
1	<p>Considera que los recursos didácticos para que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser motivadores, novedosos, atractivos y que se usen en el momento oportuno y necesario.</p> <p>Con respecto al uso y mal uso de las TICs, señala que en general son útiles y motivadoras en las distintas asignaturas, pero deben usarse con racionalidad, que el momento de uso de esos recursos TICs sean breves y con fines muy específicos.</p>
2	<p>Señala que los recursos didácticos deben ser efectivos y usarlos únicamente cuando sirvan para lograr aprendizajes. Con relación a las tics, señalan que si es un buen recurso tiene ventajas enormes para el aprendizaje, dando como ejemplo las aulas virtuales, los programas para enseñar estadística, gráficos, las funciones, transformaciones Isométricas, etc. pero advierte que son perjudiciales cuando se abusa de ellas.</p>

SUBCATEGORÍA	SUB-CATEGORIA B-4: CLIMA DE AULA
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	<p>12.- Según su perspectiva ¿Cuál es la relación que tiene el clima de aula con la calidad de los aprendizajes, visión que trata de transmitir a sus estudiantes de pregrado?</p> <p>13.- ¿Considera que los egresados de la carrera de pedagogía básica tienen las condiciones necesarias para crear un clima de aula propicio para el proceso de enseñanza- aprendizaje?</p>
	<p>Reconoce que el clima de aula, influye en los aprendizajes, ya que depende de la atención que el alumno presta, más que de la actitud de los alumnos al interior del aula, pues en algunas asignaturas se requiere que los</p>

1	<p>alumnos se muevan, opinen, en cambio en otras, es necesario que el alumno este concentrado y en silencio, es decir, todo depende de la asignatura. Lo que recomienda, es que el profesor esté atento a la atención que prestan los alumnos, y que siempre debe tener herramientas para resolver los casos de indisciplina.</p> <p>Considera que los egresados de la carrera no están totalmente preparados para crear un clima de aula propicio para el aprendizaje, porque les falta habilidades para el dominio de grupo y estrategias que le permitan resolver problemas conductuales y de atención a la clase; ya que en la práctica demuestran trabajar con el grupo que está interesado en la clase, dejando de lado a los que no muestran interés en la materia. Concluye señalando que los problemas disciplinares sólo la mitad de los egresados son capaces de controlarlos.</p>
2	<p>Considera que el clima de aula es fundamental, porque si no hay un clima afectuoso, de respeto, de tolerancia, de aceptación, colaboración, tranquilidad y de trabajo es muy difícil lograr que los estudiantes aprendan. El clima de aula para mí es fundamental. Explica que logra un clima ameno realizando trabajos en grupos con líderes que ayudan a los compañeros en el aprendizaje y además recomienda a los estudiantes de pregrado trabajar con otros profesores y pedir ayuda si fuese necesario, porque las exigencias cada vez mayores.</p> <p>Señala que los alumnos de pregrado le manifiestan carecer de habilidades de manejo de grupo, porque los conocimientos pedagógicos los tienen, recomendándoles que deben conocerse ellos primero, conocer cuáles son sus habilidades, cuáles son sus fortalezas y debilidades, así van a ser capaces de interactuar con los otros que son sus alumnos, con sus colegas y con sus jefes.</p>

SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORIA B-5: GESTIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	<p>14.- ¿Cómo desarrolla en los estudiantes de pregrado tener la capacidad de lograr una adecuada gestión del tiempo y el espacio de clases, para obtener aprendizajes significativos?</p> <p>15.- ¿Considera que los egresados de pedagogía básica están en condiciones de asegurar una adecuada gestión del tiempo y espacio propicio para el proceso de enseñanza- aprendizaje?</p>

1	Señala que a los estudiantes de pregrado les cuesta lograr una adecuada gestión del tiempo y el espacio, ante lo cual les sugiere conocer bien al curso en donde van a enseñar, estar bien preparados, en el contenido y en las estrategias adecuadas para lograr aprendizajes. Además señala, que los estudiantes de pregrado no utilizan bien el espacio de la sala, porque están acostumbrados o estar siempre parados al frente de la pizarra. Sin embargo, considera que los egresados de la carrera de pedagogía básica, tienen los conocimientos pedagógicos básicos, y que son capaces de adecuarse a los tiempos de la clase, aunque no en forma perfecta.
2	Señala oponerse a la planificación clase a clase, lo que si valora es la preparación de la clase, pues considera que preparar la clase es distinto a planificar la clase. Expone que los profesores deben tener claro qué van a enseñar en cada curso y cómo lo van a enseñar, pero no de forma tan estructurada o rígida; porque existen muchas situaciones emergentes que no permiten calzar justo con la planificación y los profesores se frustran. Recomienda preparar bien la clase, pero no ser tan estructurado.
SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORIA B-6: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	16.- ¿Cuál es el objetivo que persigue evaluar los aprendizajes según su opinión y se supone trata de transmitir a sus estudiantes de pregrado? 17.- ¿Considera que los estudiantes egresados de pedagogía en educación básica están en condiciones de crear evaluaciones de calidad con la formación que han recibido en los años de estudio en la carrera?
1	Considera que la evaluación del aprendizaje debería ser desde el comienzo hasta el fin de la clase. Primero ver que conocimientos previos tienen los alumnos, durante la clase evaluar el desarrollo de las actividades y su participación en clases y en el final determinar si el objetivo de la clase realmente se cumplió. Con respecto a la capacidad de los egresados de crear evaluaciones, señala que sí pueden crearlas, pero reconoce que algunas asignaturas se enfocan mucho más en las nuevas estrategias de evaluación (apreciaciones) dejando de lado los métodos tradicionales.
	Señala que las evaluaciones pretenden determinar si hubo o no aprendizaje. Les deja claro a sus alumnos que

2	la evaluación no necesariamente tiene que ser escrita o calificada. Considera que con el tiempo y la experiencia los futuros profesores podrán crear evaluaciones de calidad, pero ahora no están preparados a cabalidad.
---	---

Anexo 2.3: TABLA N°3: INFERENCIAS INTERPRETATIVAS, PARA CADA CATEGORÍA POR CADA SUJETO. ESTAMENTO DOCENTE

CATEGORÍA	A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA
SUBCATEGORÍA	A-1: PLANIFICACIÓN CURRICULAR
	A-2: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	1-2-3-4
1	Reconoce que se debe contar con una base sólida del Curriculum para poder construir la planificación curricular. Es decir, los docentes deben conocer los programas, las unidades, las estrategias, habilidades y los instrumentos de evaluación pertinente para cada curso. También reconoce que la planificación didáctica permite dar cumplimiento a lo planificado en el Curriculum y estar preparado y organizado para poder enseñar y lograr que los estudiantes aprendan, para lo cual plantea varias actividades pertinentes para cada uno de los tres momentos de una clase.
2	<p>Considera que es básico que los docentes tengan dominio del currículum, debido a que en la planificación curricular se debe considerar el contenido, los ejes temáticos, los elementos de evaluación, el tiempo y la articulación del contenido. Señala además que la planificación didáctica permite lograr aprendizajes significativos, para ello recomienda usar en los tres momentos de la clase el método COPISI acompañado de una motivación y trabajo con material concreto.</p> <p>Lo que si exterioriza, es oponerse a la planificación clase a clase, lo que si valora es la preparación de la clase, pues considera que preparar la clase es distinto a planificarla. Expone que los profesores deben tener</p>

	claro qué van a enseñar en cada curso y cómo lo van a enseñar, pero no de forma tan estructurada o rígida; porque existen muchas situaciones emergentes que no permiten calzar justo con la planificación.
CATEGORÍA	B: DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA
SUBCATEGORÍA	B-1: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA B-2: INTERACCIÓN PEDAGÓGICA B3: RECURSOS DIDÁCTICOS B4: CLIMA DE AULA B5: GESTIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE B6: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17
1	<p>Manifiesta la importancia de los elementos de la praxis didáctica para desarrollar la enseñanza de manera efectiva, para lograr que los alumnos tengan aprendizajes de calidad, visión que trata de transmitir a sus alumnos de pregrado, principalmente, a través del ejemplo y los consejos. Señala que es fundamental que los docentes tengan las herramientas necesarias para controlar el clima en el aula, el tiempo, la calidad de las interacciones y fundamentalmente estrategias que permitan enseñar adecuadamente para dar cumplimiento a los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, reconoce que los egresados de la carrera no están totalmente preparados para cumplir cabalmente con estas subcategorías, lo cual demuestran en las distintas prácticas que tienen en su formación universitaria.</p> <p>Con respecto a la transposición didáctica, comprende el término como las capacidades elementales básicas para enseñar, sin embargo no señala como lograr que los futuros docentes tengan esa habilidad.</p>
	Expresa que para desarrollar la enseñanza de forma correcta, las estrategias metodológicas deben lograr la

<p>2</p>	<p>participación activa de los estudiantes, por lo mismo señala que todo lo que enseña en teoría lo lleva a la práctica con sus estudiantes de pregrado. Les manifiesta además, que lo fundamental para lograr enseñar es amar lo que hace y conocer lo que enseña, y así lograr que la educación sea agradable para los niños.</p> <p>Reconoce que todos los elementos del desarrollo de la enseñanza son fundamentales y que en su gran mayoría dependen del docente, de su forma de ser, la empatía con los estudiantes, el buen humor. Lo que intenta transmitir a sus estudiantes de pregrado es que sean diferentes a los tradicionales profesores, que tengan una relación potente con sus estudiantes, que las clases sean distintas, fomentar el liderazgo, lograr que los estudiantes sean los principales agentes de aprendizaje, considerar las diferencias y ayudar a los que más lo necesiten.</p> <p>Señala que los alumnos de pregrado manifiestan carecer de habilidades de manejo de grupo y les falta experiencia para crear evaluaciones de calidad.</p> <p>Con respecto a la transposición didáctica, desconoce el concepto, pero señala que esta habilidad se logra aterrizando o contextualizando el conocimiento.</p>
-----------------	---

Anexo 2.4 TABLA 4: SÍNTESIS INTERPRETATIVA PARA EL ESTAMENTO DOCENTE PARA CADA CATEGORÍA

<p>CATEGORÍA ESTAMENTO</p>	<p>A PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA</p>	<p>B DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA.</p>
	<p>Reconocen que es fundamental que los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica tengan una base sólida del Curriculum para poder preparar la enseñanza de forma adecuada a</p>	<p>Reconocen la importancia de los elementos de la praxis didáctica para desarrollar la enseñanza de manera efectiva, logrando que los alumnos tengan aprendizajes de calidad, perspectiva que tratan de</p>

<p>DOCENTES</p>	<p>través de la planificación curricular y la planificación didáctica, que tienen como finalidad preparar y organizar la enseñanza para lograr aprendizajes de calidad.</p> <p>Concuerdan en la importancia que tiene preparar la enseñanza antes de la clase, lo que no comparten es en la necesidad de realizar la planificación didáctica clase a clase, argumentando que lo único que se necesita es que los profesores tengan claro qué y cómo van a enseñar, pero no de forma tan estructurada o rígida como se plantea en la planificación didáctica.</p>	<p>transmitir a sus alumnos de pregrado, principalmente, a través del ejemplo y los consejos. Admiten que es fundamental que los docentes tengan las herramientas necesarias para controlar el clima en el aula, el tiempo, la calidad de las interacciones y fundamentalmente estrategias que permitan enseñar adecuadamente para dar cumplimiento a los objetivos de aprendizaje. Comprenden que todas estas capacidades elementales y básicas para enseñar, se plasman en la habilidad para realizar la transposición didáctica.</p> <p>Señalan además que un factor principal en el desarrollo de la enseñanza es la calidad personal del docente, considerando fundamental, la vocación, el gusto por la profesión, el amor a los niños y conocer lo que enseñan.</p> <p>Admiten que a los alumnos de pregrado les faltan habilidades, estrategias y experiencia para lograr aprendizajes de calidad, manejo de grupo y la creación de evaluaciones de calidad.</p>
------------------------	--	--

Anexo 2.5 TABLA 1: RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS A CADA PREGUNTA. ESTAMENTO ESTUDIANTES

CATEBORÍA A: PREPAARACIÓN DE LA ENSEÑANZA

SUBCATEGORÍA A-1: PLANIFICACIÓN CURRICULAR

PREGUNTAS ENTREVISTADOS	1 Según su opinión ¿Cuál es la finalidad de hacer la Planificación Curricular?	2 ¿Qué características y elementos consideras que debe poseer la planificación curricular?
1 TERCERO	Es para organizar los contenidos a pasar en clases durante el año académico, el semestre, la unidad o clase a clase; esa es la forma más organizada.	Depende. ¿Cuándo tú hablas de planificación curricular te refieres a planificación anual o clase a clase)? Entrevistadora: Se refiere a organizar el currículum. Ya, eso debe considerar el número de horas, recursos a utilizar, los contenidos, la metodología, los objetivos de cada contenido, de cada unidad.
2 TERCERO	La planificación curricular tiene como objetivo ordenar u organizar el currículum que entrega el ministerio, el cual contiene todo los contenidos y los objetivos de aprendizaje que se deben pasar en cada nivel.	Como señalé anteriormente, la planificación curricular debe contener los contenidos a tratar en el año, lo objetivos de aprendizaje, las distintas unidades que se van a trabajar y el tiempo que se pretende entregar a cada una de las unidades.
3 TERCERO	Tiene como objetivo organizar los contenidos que se deben pasar día a día, en una unidad, semestralmente	La planificación curricular debe contener los objetivos de aprendizaje, los contenidos a tratar durante el año,

	o durante el año escolar; con el objetivo de estar más organizado y que el profesor conozca lo que debe ir pasando clase a clase.	los tipos de evaluación que se van ir aplicando a los estudiantes, los recursos educativos que se pretenden utilizar y también el tiempo asignado a cada unidad.
1 CUARTO	Organizar los aprendizajes de acuerdo al tiempo y las actividades que se van a realizar.	Los aprendizajes que se esperan aprender. La metodología para pasar estos aprendizajes.
2 CUARTO	Tiene varios propósitos, pero los más importantes, a mi parecer, está una adecuada organización del aprendizaje, un orden que debe existir y en realidad todo conlleva a lo mismo que es una organización, llevar un orden para aplicar o llevar el conocimiento y lograr el aprendizaje.	Como base, un objetivo, una actividad y una evaluación. Esos tres ejes, a mi parecer, serían fundamentales.
3 CUARTO	Tiene como objetivo organizar los contenidos que se van a pasar en un año de clases, para qué se organice y todos se logran pasar y ninguno quede sin tratarlo con los niños dentro del curso que le corresponde.	La planificación curricular debe contener: los contenidos, los objetivos de aprendizaje, las unidades, el método de evaluación y también debe contener la cantidad de tiempo designaba a cada unidad, según su importancia.

SUBCATEGORÍA A-2: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

<p>PREGUNTAS ENTREVISTADOS</p>	<p>3 A su juicio ¿Cuál es la finalidad de hacer la Planificación Didáctica?</p>	<p>4 ¿Cuáles son los momentos de una clase y qué actividades se recomienda en cada uno de ellos?</p>
<p>1 TERCERO</p>	<p>La planificación didáctica, son los momentos a pasar una clase. Cuando tú preparas una clase, que elementos tienes que considerar en el inicio, en el desarrollo y en el cierre para que sea más didáctica, para que los niños entiendan de mejor manera el tipo de actividades.</p>	<p>Bueno, los momentos son: inicio, el desarrollo y cierre de cada clase. Y que actividades se recomiendan: en el inicio es como una retroalimentación acerca de los conocimientos previos del contenido de lo que tú vas a pasar en esa clase. El desarrollo es la materia concreta que tú vas a pasar y en el cierre puede ser como evaluación sobre la clase, sobre lo que aprendieron.</p>
<p>2 TERCERO</p>	<p>La planificación didáctica tiene como objetivo preparar las clases y las actividades en cada una de ellas.</p>	<p>Los momentos de la clase son tres. El inicio, el desarrollo y el cierre. En el inicio se aconseja motivar a los niños y conectar el conocimiento con sus conocimientos previos. En el desarrollo, que es la parte principal de una clase es donde se trabaja el contenido en sí y que se pretende que los niños logren y es lo que ocupa mayor tiempo durante la clase. En el cierre, se debe hacer una síntesis de la clase, también se pueden dar pequeñas tareas en donde el alumno investigue un poco lo que se va tratar la próxima clase para aquí así tenga un conocimiento previo y así también va a lograr participar de mejor forma en la clase.</p>

<p>3 TERCERO</p>	<p>La planificación didáctica se parece a la planificación curricular, ya que permiten organizar el trabajo del profesor, sin embargo en la planificación didáctica se expresa en forma más observable en la estrategias de aprendizaje que pretende utilizar el profesor para lograr lo aprendizaje del alumno.</p>	<p>Los momentos de la clase son tres. Inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se recomienda hacer una conexión con los contenidos que traen los alumnos y la nueva materia que se pretende trabajar en la clase, además se debe motivar a los alumnos para que estén dispuestos a aprender.</p> <p>En el desarrollo, se debe realizar las actividades planificadas y es la que ocupa el mayor tiempo de la clase.</p> <p>En el cierre se debe hacer una retroalimentación, es decir, un resumen de lo que se trabajó en la clase, a modo de síntesis. Además se debe ir evaluando en forma observable los aprendizajes, puede ser utilizando una lluvia de ideas, que permita determinar lo que aprendieron o ir generando algunas preguntas que al proceso le permita ir determinando el logro de aprendizaje.</p>
<p>1 CUARTO</p>	<p>Optimizar el tiempo y las actividades para alcanzar mejor el rendimiento, para ver cuánto tiempo voy a ocupar para la clase.</p>	<p>El inicio, desarrollo y cierre. El inicio, se recomienda hacer una retroalimentación, utilizar los elementos de la clase anterior. En el desarrollo van las actividades que gastan más tiempo y en cierre que haya una Metacognición.</p>
<p>2 CUARTO</p>	<p>Que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sea monótono, es decir, pensando en mis estudiantes a realizar este proceso y para poder lograrlo necesito utilizar algunas herramientas, para poder ayudarles a</p>	<p>Los momentos, inicio, desarrollo y cierre. Al inicio se recomienda siempre plantear un objetivo, hacer preguntas abiertas, ver ideas de la clase anterior, un mini repaso puede ser, dentro del inicio.</p> <p>En el desarrollo, la actividad relacionada con el contenido y con el objetivo de la clase.</p> <p>Y en el cierre también debe ser muy importante, poder resumir todo lo</p>

	<p>facilitar este proceso y la finalidad es para eso, para que sea más fácil poder lograr este objetivo.</p>	<p>que hice en la clase, el cierre para mi es una de las partes fundamentales porque en él voy a poder interpretar si mis estudiantes lograron aprender lo que yo me propuse en el objetivo.</p>
<p>3 CUARTO</p>	<p>La planificación didáctica tiene como objetivo organizar las clases para que tengan sentido para el alumno y tengan una continuidad en la clase anterior, la actual y la posterior; de este modo se puede llevar una concordancia entre lo que se está trabajando día a día</p>	<p>Los momentos de una clase son tres el inicio, el desarrollo y al cierre. En el inicio se recomienda hacer una motivación, una retroalimentación o una conexión con los conocimientos previos del alumno con respecto a los contenidos que se van a trabajar en la clase.</p> <p>En el desarrollo se recomienda trabajar actividades que pretendan lograr el objetivo de la clase; debe ser actividades variadas y que tomen en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>En el cierre se recomienda hacer una breve evaluación, no necesariamente escrita, sino que debe ser una evaluación que me permita determinar si lo que trabajamos en la clase llegó finalmente a cumplir con el objetivo.</p>

CATEBORÍA B: DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA

SUBCATEGORÍA B-1: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA

PREGUNTAS ENTREVISTADOS	5 ¿Qué son las estrategias metodológicas y cuál es su finalidad?	6 ¿Qué es la transposición Didáctica? Estás preparado para realizarla.	7 ¿Qué estrategias metodológicas dominas y estás capacitado para aplicar, según la formación recibida?
1 TERCERO	No lo tengo muy claro, ¿estrategias metodológicas? Yo creo que es la forma que tú vas a pasar el contenido de la materia, no estaría segura. Y la finalidad es para que el niño aprenda de una mejor manera.	No sé lo que es.	Estrategia metodológica eso es como más concreto para hacer la clase, esa pregunta no sé.
2 TERCERO	La estrategia metodológica son los métodos o la actividad que el profesor ha generado para lograr el aprendizaje en sus alumnos.	Realmente no me acuerdo del concepto de transposición didáctica y no estoy muy segura de lo que se trata, así que tampoco sé que estrategias pueden ayudar a hacer transposición didáctica.	Las estrategias que los profesores nos han enseñado tienen que ver más con el trabajo participativo de los alumnos a través de trabajo en grupo, en equipos; hacerlos participar en clase, trabajos disertaciones o exposiciones. Lo que nos dicen, es evitar la

			clase expositiva, en donde el profesor es el protagonista; sino que ahora el énfasis tiene que estar en lo que el alumno realiza la clase.
3 TERCERO	Me parece que las estrategias metodológicas son los métodos o actividades que el profesor va generando para lograr que los alumnos aprendan los contenidos que el profesor le enseña.	Recuerdo que un profesor nos habló de la transposición didáctica, pero yo realmente no lo tengo claro a qué se refiere y obviamente que si no sé a qué se refiere el término transposición didáctica tampoco puedo señalar alguna estrategia que ayuden a realizarla.	Yo creo que nos falta mayor preparación en la estrategias, que considero fundamentales para un profesor tenga, maneje o sencillamente las conozca para ir variando en la estrategia que utilice en la clase, yo creo que la universidad coloca mayor énfasis en la obtención de conocimiento, más que a la didáctica en sí, que es cómo logramos traspasar los conocimientos a los alumnos. Creo que ahí estamos con déficit, porque lo único que nos han dicho los profesores es que utilicemos trabajo en equipo, el trabajo autónomo, el trabajo

			colaborativo... no podría nombrar otra porque no las conozco.
1 CUARTO	La finalidad es alcanzar el aprendizaje y la estrategia es la forma que se va a ocupar para optimizar el aprendizaje.	Lo que yo entiendo es convertir un conocimiento en saber. Siento que me falta preparación para realizar la transposición didáctica, porque no conozco las estrategias que se pueden utilizar para lograrlo.	No responde nada.
2 CUARTO	Para mí, son algunas formas en las que yo puedo plantear mi clase, alguna forma en que me ayude a desarrollarla dependiendo del contexto, de lo que quiero lograr y tiene la finalidad ayudarme a realizarlo de mejor forma.	Transposición, no estoy seguro, pero por lo que recuerdo es llevarla a cabo. No lo recuerdo con claridad la verdad, no sé si es correcto o no.	Pueden ser los trabajos en grupo, se me es fácil atender grupos a que sea individual.
	Yo creo que las estrategias metodológicas son como las metodologías o la forma en que enseña y su finalidad es que los	La transposición didáctica es la capacidad de transformar el conocimiento científico en un conocimiento que los niños pequeños	Las estrategias metodológicas que domino durante estos años de preparación, no son no muchas o quizá sí la tenemos

<p>3 CUARTO</p>	<p>alumnos logren aprender lo que el profesor le enseña o pretende enseñarles.</p>	<p>lo puedan comprender. Sin embargo no sé realmente qué estrategia permiten realizar esta habilidad, debido a que, creo yo, que uno lo hace en forma autónomo, porque no nos han enseñado en la Universidad una metodología o una forma más preparada o científica de hacerlo como un paso a paso que se debe hacer para transformar el conocimiento universal en un conocimiento de tipo escolar.</p>	<p>no las reconocemos como tal. Lo que se nos ha recalado bastante es que hagamos participar a los alumnos, que los alumnos sean más activos en el aprendizaje, que no sean clase tan exponenciales que se permita el trabajo colaborativo a través del grupo, que también permitamos que los alumnos puedan descubrir el conocimiento y no que se les dé en forma tan explícita. En estos momentos no recuerdo otras estrategias.</p>
------------------------	--	---	--

SUBCATEGORÍA B-2: INTERACCIÓN PEDAGÓGICA

<p>PREGUNTAS ENTREVISTADOS</p>	<p>8 ¿Qué significa la Interacción Pedagógica?</p>	<p>9 ¿Qué elementos o estrategias ayudan a mejorar las interacciones entre profesor – alumno?</p>
<p>1 TERCERO</p>	<p>El momento que tú tienes de enseñanza, como interactúas con el alumno. Cómo interactuar en la clase, en el momento de la clase.</p>	<p>Primero el interés del profesor, para que el alumno entienda la materia que está pasando y del alumno del querer aprender. Lo demás se va dando sólo a medida que el profesor va pasando su materia y el alumno está interesado va preguntando y se va creando como un ambiente donde van interactuando.</p>
<p>2 TERCERO</p>	<p>La interacción pedagógica es, creo yo, la relación entre el alumno y el conocimiento y los profesores deberíamos son los mediadores que permita que en los alumnos logren efectivamente aprendizaje.</p>	<p>Yo creo que depende en mucho de la actividad que el profesor puede ir generando durante la clase para que el alumno logre aprender. Además depende de la preparación del profesor en cuanto conocimiento y manejo del grupo curso, ya que si el curso no escucha difícilmente el alumno logrará el conocimiento.</p>
<p>3 TERCERO</p>	<p>Interacción pedagógica es la relación que se genera dentro del colegio, entre el profesor y el alumno, los alumnos entre sí y los profesores entre sí y con todos los integrantes de la comunidad educativa. Y su importancia, yo creo, que es que si tenemos</p>	<p>Estrategia para mejorar la interacción pedagógica, las desconozco. Yo creo que tiene que ver mucho con la personalidad, el carisma y la forma de ser del docente y también con el interés y la vocación de este para sus alumnos.</p>

	buenas relaciones al interior del colegio las cosas resultan mucho mejor, se entienden mejor en un ambiente más agradable, donde se sientan acogidos.	
1 CUARTO	La interacción entre el estudiante y el profesor en el aula.	Yo creo, como conectándose como en conversación con ellos, de que ellos conozcan la metodología y que ésa metodología esté de acuerdo a ellos, a cómo se comportan.
2 CUARTO	Para mí esto tiene que ver tanto con el estudiante y con el profesor. Por decir, la idea, no es que el docente sea el protagonista de la clase, ni tampoco que sea solamente el alumno, sino que se produzca una relación de conocimientos tanto del estudiante como del docente, que haya un dialogo, que existan preguntas y dudas que se planteen de los dos lados y así se pueda lograr esta interacción que debe ser dirigida por el docente.	Por ejemplo preguntas abiertas o dirigidas, opiniones sobre algún tema en concreto, en común, plantear algún problema que se haya visto en clase, para mí el diálogo es fundamental para lograr eso, si no lo hay difícil que se pueda lograr.
3 CUARTO	La interacción pedagógica, creo que se refiere a las relaciones profesor- alumno, también es importante considerar ese tipo de relaciones tienen que ver mucho con la disciplina y obviamente la disciplina también tiene que ver con las relaciones que tiene el docente y su grupo curso, en el cual tiene que haber un respeto mutuo y obviamente si hay disciplina y ahí un buen entendimiento entre ambas partes los aprendizajes	Los elementos que ayudan a mejorar las relaciones entre profesor alumno, yo creo, que tienen que ver mucho con la personalidad del docente, pues si el docente muestra cercanía, preocupación y en cierto caso empatía con los alumnos, seguramente estos van a responder en forma positiva a esta relación. Sin embargo, si vemos que un profesor hace su clase, la cual solamente consiste en pasar la materia y no hay

	<p>vendrán correctamente ya que en un curso que no existe esta disciplina realmente será difícil que logren aprendizajes.</p>	<p>una cercanía al alumno, no hay una preocupación por este, seguramente la relacione tampoco van a ser muy favorable, lo cual también va influir en la disciplina y la calidad de los aprendizajes de los alumnos.</p>
--	---	---

SUBCATEGORÍA B-3: RECURSOS DIDÁCTICOS

<p>PREGUNTAS ENTREVISTADOS</p>	<p>10 Según sus conocimientos ¿Qué características deben poseer los recursos didácticos para que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje?</p>	<p>11 Según su punto de vista ¿Qué beneficios consideras, que tiene la utilización de las TICs como recurso didáctico? Y ¿En qué casos son perjudiciales?</p>
<p>1 TERCERO</p>	<p>Que sean entretenidos, que les llame la atención a los niños, que ellos se interesen por lo que están viendo, por lo que están escuchando, ya sea recursos audiovisuales, gráficos, dibujos que de verdad le llamen la atención.</p>	<p>Las ventajas de las TICs son útiles, los niños tienen uso a más tipo de información concreta o al menos ellos pueden adentrarse más en lo que quieren o están viendo. Entrevistadora: ¿Y en qué casos son perjudiciales las TICs en las aulas? En que los alumnos se vuelan, se meten en otra cosa, por ejemplo están usando una computadora, están viendo determinada materia y por curiosidad se distraigan.</p>

<p>2 TERCERO</p>	<p>Los recursos didácticos deben ser novedosos y atractivos para el alumno, ya que actualmente los profesores sino utilizan recursos novedosos o tecnología, realmente se transforman en algo tedioso para los estudiantes que están acostumbrado a juegos interactivos y actividades más entretenidas.</p>	<p>Tiene relación con lo que señalaba anteriormente, que los niños actuales están viviendo en un mundo tecnológico absoluto y que es eso lo que les gusta; no le podemos pedir a un niño que solamente utilice para aprender un libro y su cuaderno, sino que ahora utilizan medios tecnológicos. Por lo tanto las tics son fundamentales para que el colegio se adapte a la sociedad moderna; sin embargo corremos el riesgo de que en los profesores pasemos a un segundo plano y que al niño sólo lo motive la tecnología, yo creo que si eso sucede, obviamente, la tecnología pasa a ser perjudicial.</p>
<p>3 TERCERO</p>	<p>Recursos didácticos deben ser motivantes e interesantes o novedosos para los alumnos algo que le llame la atención y lo mantenga atento a la clase para que así no se desconcentre y finalmente puedan aprender a través de los recursos lo que profesor pretende enseñar.</p>	<p>Bueno, las tics han mejorado bastante los recursos que el profesor pueden utilizando para lograr los aprendizajes, ya que antiguamente nosotros solamente teníamos al profesor y los libros como la forma de ir aprendiendo, pero actualmente vemos que hay juegos educativos, hay videos a los que se pueden ir accediendo para que lo alumno vaya aprendiendo de forma más fácil algunos contenidos que son un poco más complejos. Sin embargo también hay algunos casos en donde éstos se transforman en un factor perjudicial para el aprendizaje, como cuando se abusa</p>

		de ellos o se utilizan como para ir rellenando las clase pero que los recursos didácticos tienen que ser los necesarios y los que sean pertinentes a la clase, no solamente como para ocupar parte del tiempo de la clase o para mantener al alumno quieto, viendo un video o alguna presentación novedosa.
1 CUARTO	Que sea novedoso, lúdico, que sea igual tecnológico, porque con cosas tan básicas no captan la atención.	Que la aplicación demanda poco tiempo y se pueden alcanzar más objetivos y también captan la atención de los estudiantes. Son perjudiciales cuando se sobreutilizan, por ejemplo una clase no puede depender de un power point, tiene que haber una preparación del profesor.
2 CUARTO	Primero, yo creo que deben ser sencillos, hay muchos recursos didácticos pero también de distintos niveles de dificultad para mí en básico que sean sencillos y así ir aumentando su dificultad. Desde llevar una imagen, algo muy simple, se puede lograr un gran resultado, y obviamente facilita bastante el proceso.	Son perjudiciales cuando pasan a ser protagonista de la clase y beneficios tienen muchos, por ejemplo ver algo que difícilmente se puede ver, por ejemplo una selva. Como decía anteriormente, si esto pasa a ser el protagonista de la clase y con esto me refiero a que no tendré nada más que un video o un PPT, esto no me va a beneficiar los aprendizajes.

<p>3 CUARTO</p>	<p>Los recursos didácticos para que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser, bien seleccionados, previo a la clase, tienen que ser pertinentes al curso o pertinente al contenido, adecuados para el curso dependiendo si es un curso más pasivo o un curso más activo o un curso disciplinado o un curso indisciplinado.</p>	<p>Yo creo que las tics son bastante beneficiosas para lograr aprendizaje, ya que ofrecen una multitud de recursos muy atractivos para los alumnos, que permiten llamar la atención de todos de forma positiva para encausarlos en el conocimiento. Sin embargo no se debe abusar de ellos yo creo que deben usarse con prudencia y que sea un recurso novedoso para lo alumno y no que se transforme en un recurso de uso habitual, necesario y casi imprescindible para un profesor; si abusamos de los recursos de las tics obviamente se va a transformar en un recurso perjudicial en donde nos vamos a enfocar solamente en seleccionar recursos para mostrar a los alumnos y no vamos a profundizar los contenido a través de trabajo o a través de la imaginación de los alumnos.</p>
------------------------	---	---

SUBCATEGORÍA B-4: CLIMA DE AULA

<p>PREGUNTAS ENTREVISTADOS</p>	<p>12 Según su opinión ¿Cuál es la relación que tiene el clima de aula con la calidad de los aprendizajes?</p>	<p>13 Según los años de formación ¿Qué estrategias se pueden utilizar para crear un clima de aula propicio para el proceso de enseñanza- aprendizaje?</p>
<p>1 TERCERO</p>	<p>Tiene mucho que ver el clima con los aprendizajes, porque en un clima no muy ameno, los estudiantes están inquietos, poco atentos, distraídos hasta indisciplinados, lo cual genera que no estén aprendiendo porque solamente están haciendo desorden. Por lo tanto yo creo que tiene mucha relación el clima en la calidad de lo aprendizaje, incluso depende en gran medida del clima de aula que logre generar el profesor adentro de la sala de clases.</p>	<p>Creo que me faltan bastantes mecanismos o estrategias para tener un clima de aula propicio, ya que durante la última práctica, me tocó un curso bastante difícil, incluso a la profesora tutora se le hacía difícil mantener la disciplina y también a mí me costó bastante realizar las actividades que llevaba programadas, porque los niños eran muy inquietos. Así que yo creo que a la Universidad le falta que nos prepare en este aspecto de manera más técnica.</p>
<p>2 TERCERO</p>	<p>Yo creo que el clima de aula influye mucho en los aprendizaje y este clima que se genera en una sala de clase depende mucho de la preparación y del dominio que profesor tenga del grupo de alumnos, es decir si no hay un clima de aula en silencio o preparado para aprender, obviamente, los aprendizajes tampoco van a ser efectivos.</p>	<p>No sé qué estrategia se pueden utilizar, porque yo creo que depende mucho del dominio que tenga el profesor del curso y si es capaz de imponer su autoridad, pero no con gritos sino que con una buena motivación para que los niños se convenzan de lo importante que es aprender lo que el profesor pretende enseñar.</p>

<p>3 TERCERO</p>	<p>Por experiencia como alumno, uno sabe que el clima del aula es fundamental para aprender ya que cuando se está en medio de un clima desordenado, lleno de indisciplina, generalmente uno no se logra concentrar, ni tampoco aprender. Es por eso que es fundamental que profesor logre este clima apropiado para el aprendizaje.</p>	<p>No sé qué estrategias se podrían utilizar para mejorar el clima, ya que tiene que ver mucho con que, los alumnos tengan valores como el respeto y la aceptación, la valoración también por la educación y que el profesor tenga mecanismos que muchas veces tienen que ver con que tenga autoridad para imponerse frente a los alumnos. Yo no sé si existen alguna estrategia más adecuadas, las desconozco.</p>
<p>1 CUARTO</p>	<p>Yo creo que mucha, por lo que decía antes, si no hay una confianza con el profesor, no se va a poder interiorizar el profesor de los alumnos y viceversa. Yo voy a estar preocupada que aprendan matemáticas y ellos tienen otros intereses, yo no estoy respetando sus intereses y el aprendizaje se va a estancar porque van a estar enfocados en otras áreas.</p>	<p>Hasta el momento me ha resultado.</p>
<p>2 CUARTO</p>	<p>Tiene una relación directamente proporcional, estrecha, porque si hay un buen clima de aula, si hay una buena relación estudiante-profesor, se entienden algunos códigos, se pueden respetar en momentos claves de la clase. Por el contrario, si existen malas relaciones, difícilmente la preocupación de los estudiantes va a ser escuchar al docente y viceversa, no creo que se logre un buen resultado, por eso para mí es una relación</p>	<p>Si, considero que sí que puedo lograrlo. <u>Entrevistadora:</u> ¿por una actitud personal o por la preparación que tiene? El: ambas.</p>

	<p>muy estrecha entre clima de aula y aprendizaje, con esto no quiero decir que no se pueda lograr un buen resultado de clase si es que existe un mal clima pero sería más complejo.</p>	
<p>3 CUARTO</p>	<p>Como se señaló anteriormente el clima de aula tiene mucha relación con la calidad de los aprendizajes, porque no podemos pensar que en un curso indisciplinado, en donde falten normas de convivencia, de respeto, se vaya a lograr la calidad de los aprendizajes. Necesitamos normas que permitan que ellos aprendan a escuchar, aprender a comunicarse y de esta forma vamos a lograr que aprendan en un clima de aula adecuado.</p>	<p>En realidad no estoy segura si acá en la Universidad nos han enseñado estrategias para controlar el clima en el aula, más que nada se nos ha enseñado estrategias para lograr el aprendizaje en los alumnos. Pienso que quizás se considera que el clima de aula lo debe controlar el profesor, utilizando su personalidad, su forma de ser y también la relación que pueda ir fomentando con los alumnos, considerándolos personas y como personas todas diferentes, no creo que se pueda estandarizar estrategias que ayuden a mejorar este aspecto, según mi opinión.</p>

SUBCATEGORÍA B-5: GESTIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

<p>PREGUNTAS ENTREVISTADOS</p>	<p>14 Según su percepción ¿A qué momento de la clase le das más importancia? ¿Por qué?</p>	<p>15 A su juicio, ¿Qué estrategias son útiles para mejorar el tiempo real de los aprendizajes de los estudiantes?</p>
<p>1 TERCERO</p>	<p>Yo creo que la gestión del tiempo tiene que ver mucho con la planificación didáctica que nosotros los profesores realizamos, en donde vamos cuantificando el tiempo que se demorarán en ejecutar cada actividad, por lo tanto si planificamos bien se supone que la clase también debería salir bien.</p>	<p>Creo que manejamos en su gran mayoría el manejo de las actividades a través de la planificación didáctica, sin embargo, creo que cuesta bastante que la planificación que uno realiza en las prácticas que realizamos, sea la adecuada al tiempo de la clase ya que no conocemos a fondo los cursos, lo cual es fundamental para realizarla adecuada al grupo curso. Creo que cuando trabajemos y tengamos nuestro curso y con la experiencia vamos a lograr este manejo de la gestión del tiempo y el espacio.</p>
<p>2 TERCERO</p>	<p>Creo que lo más importante es el final, porque es allí donde se determina si la clase fue efectiva, es decir que si los estudiantes lograron los aprendizajes que se señalaron en el inicio de la clase, permitiéndole al profesor ver el panorama del curso y si tal vez deberá repasar los contenidos no logrados la clase siguiente o si fueron logrados, seguir avanzando con la materia.</p>	<p>Yo creo que tiene que ver con la preparación de la clase por parte del profesor. Si el profesor preparará actividades bien planificadas, con los materiales que necesita, con la estructura de la clase adecuada, obviamente la clase va a resultar exitosa.</p>

<p>3 TERCERO</p>	<p>Yo creo que todas son importante y es por eso que deberíamos intentar, cuando ejerzamos como docentes, que durante nuestras clases se puedan generar los tres momentos, pues si falta alguno de ellos, yo creo, que sería una clase no bien ejecutada.</p>	<p>Creo que tiene que ver con varios factores el utilizar bien el tiempo de aprendizaje; tiene que ver con el grupo curso: si un curso es ordenado o desordenado; tiene que ver con la organización del profesor; incluso con el conocimiento que éste tiene acerca del curso para generar actividades pertinente a ellos ya que si es un curso que trabaja rápido el profesor tiene que llevar más actividades que con un curso que quizá trabaja más lento y así evitar estos tiempos muertos en donde se trata de rellenar con actividades que muchas veces no tiene mucho sentido con el objetivo de la clase.</p>
<p>1 CUARTO</p>	<p>Practicando, igual la experiencia juega un papel importante, porque varios profesores, de repente, cuando estudian van a dominar el tiempo. Con la experiencia esto va a funcionar.</p>	<p>Yo creo que tendría que tener un acercamiento primero al curso, como se comporta, las actividades que les llama la atención, los tendría que conocer primero.</p>
<p>2 CUARTO</p>	<p>Bueno, creo que se logra utilizando el tiempo que corresponda, cuando yo tengo real claridad de las partes fundamentales de una clase y lo que significa cada una de ellas, voy a poder entender y saber que en ese tiempo puedo hacer mucho pero en un tiempo determinado. Cuando tengo real claridad de cada una de las partes eso se da por naturaleza, no sé, va a venir solo, no me voy a pasar ni tampoco me va a</p>	<p>Sí, creo que sí, creo que estoy en condiciones de lograrlo. También hay algunos métodos que se pueden aplicar cuando uno piensa que quizás puede sobrar tiempo o puede faltar. Cosas que cada universidad nos ha enseñado, pero yo creo que sí, que lo puedo lograr y lo he hecho, y me siento tranquilo por eso.</p>

	sobrar.	
3 CUARTO	Bueno esta es una pregunta bastante difícil y que la voy a responder según mi punto de vista no porque sepa cuál es la respuesta. Creo que la parte más importante de una clase puede ser el inicio en donde enganchamos a los alumnos para que estén dispuestos al aprendizaje durante el desarrollo y el cierre de la clase. Yo considero que si hacemos una buena motivación y le dejamos claro a los estudiantes cuál va a ser el objetivo para la clase, obviamente va a ser mucho más fácil el desarrollo y el cierre.	No sé si habrán estrategias para mejorar el tiempo de los aprendizajes, ya que se debe principalmente al buen manejo o el conocimiento del curso, de la disciplina y con la preparación de la clase, pues si yo preparo una clase pensando en el tipo de alumnos que tengo, en su actitud e incluso en su disciplina podré organizarnos mejor las actividades en la planificación.

SUBCATEGORÍA B-6: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

<p>PREGUNTAS ENTREVISTADOS</p>	<p>16 Según su preparación ¿Cuál es el objetivo que persigue evaluar los aprendizajes?</p>	<p>17 ¿Cómo verifica que los instrumentos de evaluación creados, son de calidad, logrando apreciar los reales aprendizajes de los alumnos?</p>
<p>1 TERCERO</p>	<p>Evaluar tiene como objetivo saber si los niños aprendieron lo que el profesor pretendía enseñarles o no.</p>	<p>La Universidad nos ha preparado y enseñado a crear pautas de cotejo, escala de apreciación y rúbricas; pero en realidad hemos hecho pocas pruebas o evaluaciones, que también son importantes para determinar si los estudiantes tienen o han adquirido los contenidos o habilidades que pretende el profesor. Así que yo creo que tenemos un déficit en nuestra preparación docente.</p>
<p>2 TERCERO</p>	<p>Evaluar tiene como objetivo determinar en qué grado los estudiantes lograron adquirir los aprendizajes que el profesor pretendía, no solamente referidos a una nota sino que también puede ser a través de otro instrumento como rúbrica, pauta de cotejo o escala de apreciación.</p>	<p>Creo que se verifica a través de una a buena revisión del instrumento por parte del profesor antes de aplicarlo, considerando que debe tener la escala de notas, la pauta de corrección y que los contenidos que se están evaluando a través del instrumento sean los adecuados para el curso y pertinentes a las clases trabajadas, porque no se puede evaluar algo que nos ha trabajado en las clases con los alumnos.</p>

<p>3 TERCERO</p>	<p>Según lo que hemos ido aprendiendo en la Universidad es que la evaluación no solamente es colocar una nota al alumno sino que tiene que ser una forma de determinar si hemos sido efectivos con la estrategia que utilizamos, si el alumno realmente aprendió y si no aprendió ir retroalimentando o ayudándolo a llegar a aprender, sin embargo, pero nuestra experiencia nos demuestra que la evaluación se utiliza no con ese fin sino que nada más para colocar una nota, y la universidad realiza ese tipo de evaluaciones, entonces como que nos dicen una cosa pero hacen otra.</p>	<p>No sé la respuesta, porque no hemos hecho muchas evaluaciones durante nuestra carrera, más que nada nos han enseñado hacer escala de apreciación, rúbricas o pautas de cotejo, pero evaluaciones como pruebas no las hemos ido generando en forma masiva, que nos permita a la práctica constante de ir creando instrumentos que vayan mejorando paulatinamente nuestra forma de generar este tipo de instrumentos que yo creo que eso lo que más se utilizan en un colegio y las rubricaban permiten en valorando también lo aspectos pero más que nada el trabajo en equipo o disertación jóvenes participación pero lo más que se utiliza a creo yo en la educación escolar son las pruebas en donde uno evalúa el contenido y la habilidad o competencia que los niños van adquiriendo.</p>
<p>1 CUARTO</p>	<p>Yo creo que medir el nivel, y también poder corregir la metodología que se está utilizando, las estrategias para mejorar.</p>	<p>Yo creo que sí.</p>
	<p>Para saber si realmente se logró el objetivo en mis estudiantes. Yo si no evaluó difícilmente voy a poder saber que quedó o que faltó o que es necesario seguir</p>	<p>Con la formación que hemos recibido acá, podemos evaluar de forma básica quizás, si podemos hacerlo, pero siempre necesitamos buscar más allá, no</p>

<p>2 CUARTO</p>	<p>reforzando. Para mí el objetivo que persigue evaluar es ése, poder saber yo, conocer saber que necesitan mis estudiantes, que les falta que están bien que se entendió, que cosa quedó en ellos, y ahora esto no tiene que ver con los resultados para mí, tienen que ver con la actitud que tienen, sus habilidades, sus fortalezas, no solamente con los resultados de una clase.</p>	<p>solamente quedarnos con lo que acá nos enseñan porque siempre necesitamos algo más. La universidad nos enseña muchas cosas, pero si no somos autodidactas, si no buscamos más, vamos a quedarnos estancados, y por eso yo creo que la base la tenemos pero necesitamos de cada uno por su lado, por su cuenta es buscar más.</p>
<p>3 CUARTO</p>	<p>Yo creo que la evaluación en más allá de poner una nota a los estudiantes por su aprendizaje yo creo que es una forma de determinar si los alumnos están aprendiendo adecuadamente y si el profesor es así o hacer efectivo con las actividades o con su enseñanza. La evaluación creo que debe ser una herramienta que utilicemos para mejorar como profesores y hacer que nuestro estudiante vaya mejorando su aprendizaje continuamente.</p>	<p>Todavía no sé si la evaluación que he ido creando en los distintos trabajos o ramos de la Universidad son de calidad pues no se nos ha enseñado como verificar esto.</p>

Anexo 2.6 TABLA N° 2: INFERENCIAS INTERPRETATIVAS POR SUBCATEGORÍA. ESTAMENTO ESTUDIANTES

SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA A-1: PLANIFICACIÓN CURRICULAR
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	<p>1. Según su opinión ¿Cuál es el objetivo que tiene hacer la Planificación Curricular?</p> <p>2. ¿Qué características y elementos consideras que debe poseer la planificación curricular?</p>
1 TERCERO	Tiene una visión clara de la finalidad que tiene planificar el currículum; sin embargo duda y se confunde entre la planificación curricular y la planificación didáctica. Con respecto a los elementos que debe poseer la planificación curricular los tiene sumamente claros.
2 TERCERO	Manifiesta que la planificación curricular tiene como objetivo ordenar u organizar el currículum que entrega el ministerio y que debe contener los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las unidades y el tiempo para cada una de las unidades.
3 TERCERO	Reconoce que la planificación curricular tiene como objetivo que el profesor organice los contenidos; sin embargo, demuestra una confusión con la planificación clase a clase, conocida como planificación didáctica. Lo que sí conoce son los elementos que esta debe poseer.
1 CUARTO	Reconoce la finalidad que tiene planificar, pero en forma muy ambigua, ya que da la impresión que se refiere a la planificación didáctica al organizar los aprendizaje de acuerdo al tiempo y las actividades que se van a realizar, al señalar como único elemento de este tipo de planificación la metodología.
2 CUARTO	Declara conocer que el propósito de la planificación curricular es organizar el conocimiento para lograr el aprendizaje; sin embargo demuestra confusión al señalar los elementos que deben poseer, pues se refiere a la planificación de clase.
3 CUARTO	Manifiesta claridad con respecto a que la finalidad de realizar la planificación curricular es organizar y asegurar la cobertura, señalando además, de forma correcta, los elementos que ésta debe contener.

SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA A-2: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	<p>1. A su juicio ¿Cuál es la finalidad de hacer la Planificación Didáctica?</p> <p>2. ¿Cuáles son los momentos de una clase y qué actividades se recomienda en cada uno de ellos?</p>
1 TERCERO	Manifiesta comprender qué es una planificación didáctica; sin embargo no explicita la finalidad que ésta tiene. Conoce los tres momentos de la clase, y menciona una actividad apropiada para cada momento.
2 TERCERO	Declara que el objetivo de la planificación didáctica es preparar las clases, considerando los tres momentos que en ellas se desarrollan. Seguidamente entrega sugerencias de actividades adecuadas para cada momento.
3 TERCERO	Expresa que la planificación didáctica y la planificación curricular se parecen, porque ambas permiten organizar el trabajo del profesor; sin embargo, deja claro que la planificación didáctica debe expresar las estrategias para lograr los aprendizajes. Reconoce los tres momentos de la clase, entregando también sugerencias de actividades para desarrollarlos.
1 CUARTO	Reconoce que la planificación didáctica es para optimizar el tiempo, organizando las actividades con la finalidad de lograr un buen rendimiento. También distingue los tres momentos de la clase y señala una actividad pertinente para cada uno de ellos.
2 CUARTO	Comprende que la planificación didáctica tiene como finalidad buscar herramientas que permitan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reconoce los momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre y plantea varias actividades aconsejables en cada uno de esos momentos.
3 CUARTO	Plantea que el objetivo de la planificación didáctica es organizar las clases para que tengan sentido y una continuidad lógica de los contenidos. Reconoce los tres momentos de la clase y señala varias actividades recomendadas en cada uno de esos momentos.

SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORIA B-1: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA
PREGUNTAS	<p>5.- Según su formación profesional ¿Qué es una estrategia metodológica y cuál es su finalidad?</p> <p>6.- ¿Qué es la Transposición Didáctica? Y según su opinión ¿Cuáles estrategias metodológicas permiten consumarla?</p>
ENTREVISTADOS	<p>7.- Según su formación ¿Qué estrategias metodológicas domina y está capacitado para aplicar?</p>
1 TERCERO	<p>Tiene dudas con respecto a lo que son las estrategias metodológicas; sin embargo considera que tienen como finalidad facilitar el aprendizaje, estando relacionadas con la forma de transmitir el conocimiento. Además, desconoce el concepto de transposición didáctica y obviamente qué estrategias permiten concretar esta habilidad.</p>
2 TERCERO	<p>Señala que las estrategias metodológicas corresponden a los métodos o actividades creadas por el profesor para lograr aprendizajes. En cuanto a la transposición didáctica, manifiesta no conocer el término y, por lo mismo, desconoce qué estrategias son beneficiosas para lograr dicha transposición.</p> <p>Las estrategias que domina, están relacionadas con el trabajo colaborativo, participativo y otras en donde el alumno es un agente activo del proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
3 TERCERO	<p>Expresa que las estrategias metodológicas son los métodos o actividades que el profesor genera para lograr aprendizajes. Recuerda que el término transposición didáctica lo ha trabajado en la universidad pero que, sin embargo, no lo sabe explicar. Tampoco conoce estrategias que faciliten el proceso. También señala que la universidad le ha dado poca importancia a las metodologías de enseñanza, enfocándose principalmente en entregar conocimiento, egresando docentes con un déficit en dichas metodologías. Finalmente logra mencionar algunas estrategias tales como: el trabajo en equipo, el trabajo autónomo, el trabajo colaborativo y las exposiciones.</p>
1 CUARTO	<p>Reconoce que la finalidad de las estrategias metodológicas es lograr el aprendizaje, definiéndolas como la forma que se utiliza para alcanzar dicho objetivo. Comprende la transposición didáctica como una transformación del</p>

	conocimiento en un saber; sin embargo no conoce estrategias que ayuden a consumir la transposición didáctica y por lo mismo manifiesta que le falta preparación en este ámbito.
2 CUARTO	Considera que la estrategia metodológica corresponde a la forma que facilita el aprendizaje. Con respecto a la transposición didáctica no da ninguna definición, ni cómo lograr consumirla. Lo que sí expone, es que prefiere las estrategias en base al trabajo grupal por sobre las que requieren trabajo individual.
3 CUARTO	Señala que las estrategias metodológicas son las metodologías o la forma que se lleva a cabo la enseñanza y tienen como objetivo lograr que los alumnos aprendan. Considera que la transposición didáctica es la capacidad de transformar el conocimiento erudito en un conocimiento que los niños puedan comprender. Sin embargo, no conoce qué estrategia permiten realizar esta habilidad, pues considera que es una habilidad adquirida en forma autónoma. Las estrategias que domina, tienen que ver con la participación activa de los alumnos, el trabajo colaborativo a través de grupos y el aprendizaje a base de descubrimiento.

SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORIA B-2: INTERACCIÓN PEDAGÓGICA
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	8.- ¿Qué significa para usted la Interacción Pedagógica y cómo influye en los aprendizajes significativos? 9.- Según su parecer ¿Qué elementos o estrategias ayudan a mejorar la interacción profesor – alumno?
1 TERCERO	Entiende la interacción como la relación que se genera entre el profesor y el alumno durante la clase, vinculándolo con el proceso de enseñanza aprendizaje. Considera que tanto el interés del profesor como el interés del alumno son importantes para mejorar este aspecto.
2 TERCERO	Considera que la interacción es la relación entre el alumno y el conocimiento siendo los profesores mediadores de este proceso. Señala que la interacción pedagógica depende de las actividades que el profesor planifica y del manejo que éste tenga del conocimiento y del grupo curso.

3 TERCERO	Comprende la interacción pedagógica como la relación entre todos los integrantes de la comunidad educativa, no solamente alumno y profesor. Señala no conocer estrategias que permitan mejorar la interacción pedagógica, pues considera que este factor depende de la personalidad, el carisma y la forma de ser del docente y por otro lado depende del interés de los alumnos.
1 CUARTO	Entiende qué es la interacción entre el estudiante y el profesor en el aula. Manifiesta como estrategia para mejorar este ámbito la conversación con el alumno y la utilización de metodologías acorde al curso.
2 CUARTO	Comprende la interacción pedagógica como la relación de conocimientos entre el estudiante y el profesor, en donde ambos juegan un papel importante, pero es el docente el que la debe dirigir. El elemento que permite mejorar esta relación es el diálogo y las estrategias que se pueden utilizar son las preguntas abiertas o dirigidas, pedir opiniones sobre algún tema, plantear algún problema, es decir, todo lo que implique diálogo.
3 CUARTO	Plantea que la interacción pedagógica se refiere a las relaciones profesor-alumno. Los elementos que permiten mejorar este aspecto son la disciplina, el respeto mutuo, la personalidad del docente, la cercanía, preocupación y empatía con los alumnos. Reconoce además que este ámbito influye notoriamente en la calidad de los aprendizajes.

SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORIA B-3: RECURSOS DIDÁCTICOS
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	<p>10.- Según sus conocimientos ¿Qué características deben poseer los recursos didácticos para que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje?</p> <p>11.- Según su punto de vista ¿Qué beneficios consideras, que tiene la utilización de las TICs como recurso didáctico? Y ¿En qué casos son perjudiciales?</p>
1 TERCERO	Considera que los recursos didácticos deben ser entretenidos y atractivos. Opina que las TICs son útiles porque permiten el acceso a más tipo de información concreta; sin embargo son perjudiciales porque permiten el acceso

	a información no pertinente, generando distracción.
2 TERCERO	Señala que los recursos didácticos deben ser novedosos y atractivos para el alumno. Considera que las TICs son fundamentales para que el colegio se adapte a la sociedad moderna; sin embargo, lo negativo es cuando el profesor o los alumnos se hacen dependientes de este tipo de recursos y no se logran aprendizajes sin ellos.
3 TERCERO	Manifiesta que los recursos didácticos deben ser motivantes, interesantes y novedosos para los alumnos, ya que permiten la atención, concentración y disciplina, lo que finalmente se traduce en aprendizaje. En cuanto a las TICs son beneficiosas, ya que permiten utilizar una gran variedad de recursos, facilitan el aprendizaje de contenidos complejos. También reconoce el factor perjudicial de las TICs, cuando ellas se utilizan para ir rellenando las clases.
1 CUARTO	Plantea que los recursos educativos deben ser novedosos, lúdicos y tecnológicos. Señala que las ventajas de las TICs son: reducción del tiempo de creación del recurso, se pueden alcanzar más objetivos en menos tiempo y la capacidad que tienen de captar la atención de los estudiantes; sin embargo, son perjudiciales cuando se sobreutilizan y el profesor depende de ellas para enseñar.
2 CUARTO	Considera que deben ser sencillos y pertinentes al nivel o curso. El beneficio de las TICs es que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero son perjudiciales cuando pasan a ser protagonista de la clase y únicos generadores de aprendizaje.
3 CUARTO	Señala que los recursos didácticos, para que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje, deben ser adecuadamente seleccionados, bien elaborados, pertinentes al curso y al contenido. En relación a las TICs, son beneficiosas para lograr el aprendizaje ya que son recursos atractivos para los alumnos; sin embargo no se deben sobreutilizar y que formen parte de la rutina en donde el profesor sea un seleccionador de recursos. Además piensa que, al mostrarles todo en forma visual a través de las TICs, se priva a los alumnos de la posibilidad de que ellos creen representaciones mentales de lo que leen, piensan o aprenden.

SUBCATEGORÍA	SUB-CATEGORIA B-4: CLIMA DE AULA
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	<p>12.- Según su opinión ¿Cuál es la relación que tiene el clima de aula con la calidad de los aprendizajes?</p> <p>13.- Según los años de formación ¿Qué estrategias se pueden utilizar para crear un clima de aula propicio para el proceso de enseñanza- aprendizaje?</p>
1 TERCERO	<p>Reconoce que existe una estrecha relación entre el clima de aula con la calidad de los aprendizajes, porque en un clima ameno y con disciplina los estudiantes logran buenos aprendizajes. Pero además manifiesta carecer de mecanismos o estrategias para tener un clima de aula propicio, debido a que la universidad no los ha preparado adecuadamente en este aspecto.</p>
2 TERCERO	<p>Comprende la influencia que tiene el clima de aula en los aprendizajes, es decir, que un buen clima permite aprendizajes efectivos. Este clima, depende de la preparación y dominio que el profesor tenga del grupo de alumnos. Manifiesta desconocer estrategias efectivas para lograr un clima de aula adecuado para el aprendizaje, pues piensa que depende de la autoridad, motivación y manejo que tiene el profesor sobre sus alumnos.</p>
3 TERCERO	<p>Explica que un adecuado clima de aula es fundamental para lograr aprendizajes de calidad. No conoce estrategias que permitan mejorar el clima; sin embargo plantea que este ámbito depende de los valores, como el respeto, la aceptación y valoración de la educación y que el profesor tenga autoridad para imponerse frente a los alumnos.</p>
1 CUARTO	<p>Comprende la relación entre clima de aula y calidad de los aprendizajes. Considera que el clima depende de la confianza y el conocimiento entre profesor y alumno. Expresa que sí ha logrado generar un buen clima en sus prácticas, pero no señala las estrategias utilizadas.</p>
2 CUARTO	<p>Reconoce que existe una relación estrecha, porque si hay un buen clima de aula la clase será exitosa y se lograrán los objetivos de la misma. Piensa que sí puede generar un clima de aula propicio para el aprendizaje debido a su actitud personal y a la preparación recibida. Sin embargo no explicita las estrategias que conoce para lograr el adecuado clima de aula.</p>

3 CUARTO	Señala que existe estrecha relación entre la calidad de los aprendizajes y el clima de aula. Este último debe estar basado en el conocimiento y respeto a las normas de convivencia. No recuerda si la universidad le ha enseñado estrategias para controlar el clima en el aula, deduciendo que quizás se considera que el clima lo debe controlar el profesor utilizando su personalidad, su forma de ser y su relación con los alumnos, incluso cree que no existen dichas estrategias.
-----------------	--

SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORIA B-5: GESTIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	<p>14.- Según su percepción ¿Qué momento de la clase es el más importante? ¿Por qué?</p> <p>15.- A su juicio, ¿Qué estrategias son útiles para mejorar el tiempo real de los aprendizajes de los estudiantes? ¿Considera que estás preparado para lograr una buena gestión del tiempo y el espacio?</p>
1 TERCERO	Señala que la gestión del tiempo es controlada por el profesor a través de la planificación didáctica, la cual es pertinente solamente cuando se conoce al curso; por lo tanto supone que cuando trabaje podrá realmente controlar el tiempo y el espacio.
2 TERCERO	Considera que lo más importante es el final de la clase, porque es allí donde se determina si la clase fue efectiva. Además señala que la gestión del tiempo y espacio se mejora a través de una adecuada planificación de las actividades.
3 TERCERO	Estima que todos los momentos de la clase son importantes y es por eso que se deben ejecutar todos, para que sea exitosa. Señala como elementos que influyen en este aspecto: la disciplina del grupo curso, la organización del profesor y el conocimiento sobre el curso para que pueda generar actividades pertinentes y en la cantidad adecuada.
1 CUARTO	Señala que la adecuada gestión del tiempo se logra gracias a la práctica, la experiencia y el conocimiento del grupo curso.

2 CUARTO	Manifiesta que la gestión del tiempo y el espacio se logra utilizando el tiempo adecuado para cada parte de la clase. Además dice sentirse preparada para gestionar el tiempo y el espacio adecuadamente; menciona que existen métodos pero no señala ninguno.
3 CUARTO	Considera que la parte más importante de una clase es el inicio, porque es allí donde se motiva y prepara al alumno para el aprendizaje. Desconoce estrategias para mejorar este ámbito, pero cree que depende principalmente del buen manejo de la disciplina, del conocimiento del curso y de la preparación de la clase.

SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORIA B-6: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
PREGUNTAS	16.- Según su preparación ¿Cuál es el objetivo que persigue evaluar los aprendizajes?
ENTREVISTADOS	17.- ¿Cómo verifica que los instrumentos de evaluación creados, son de calidad? ¿Considera estar en condiciones de crear evaluaciones de calidad?
1 TERCERO	Reconoce que el objetivo de evaluar es determinar el logro de los aprendizajes. Considera que la universidad lo ha preparado y enseñado a crear algunos instrumentos de evaluación, pero están débiles en la creación y validación de pruebas escritas.
2 TERCERO	Comprende que evaluar tiene como objetivo determinar en qué grado los estudiantes alcanzaron los aprendizajes. Menciona varios instrumentos que se pueden utilizar y formas de verificar la calidad de dichos instrumentos, mencionando la revisión del instrumento antes de la aplicación, la escala de notas, la pauta de corrección y la pertinencia de los contenidos evaluados.
3 TERCERO	Considera que la evaluación, es más que colocar una nota, es la forma de determinar la efectividad de las estrategias utilizadas y el logro de los aprendizajes, lo cual permite tomar decisiones en base a dichos resultados. Sin embargo, afirma que dicha teoría no se demuestra en las prácticas docentes de los profesores universitarios. Señala no conocer mecanismos que permitan verificar la calidad de los instrumentos, también

	<p>tienen un déficit en la elaboración de pruebas escritas, en lo que sí están preparados es en la creación de instrumentos evaluativos en base a la observación (pauta de cotejos, escala de apreciación, rúbricas, etc.)</p>
1 CUARTO	<p>Estima que la evaluación tiene como objetivo medir el nivel de los aprendizajes y también la toma de decisiones para corregir la metodología que se está utilizando, si los resultados no son buenos.</p>
2 CUARTO	<p>Explicita que el objetivo de la evaluación es apreciar el logro de los objetivos por parte de los estudiantes. Considera que la formación recibida en la universidad representa una base para crear evaluaciones; pero para lograr la calidad de las mismas se necesita preparación autónoma permanente.</p>
3 CUARTO	<p>Reconoce que la evaluación no es solamente para colocar una nota, sino que su fin principal es apreciar si los alumnos están aprendiendo adecuadamente y si el profesor es efectivo en su enseñanza. Incluso va más allá, estima que la evaluación debe ser una herramienta útil para la mejora. Revela no tener mecanismos para verificar la calidad de los instrumentos evaluativos.</p>

Anexo 2.7 TABLA 3: INFERENCIAS INTERPRETATIVAS, PARA CADA CATEGORÍA POR CADA ESTUDIANTE

CATEGORÍA	A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA
SUBCATEGORÍA	A-1: PLANIFICACIÓN CURRICULAR A-2: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA
PREGUNTAS	1. Según su opinión ¿Cuál es el objetivo que tiene hacer la Planificación Curricular?
ENTREVISTADOS	2. ¿Qué características y elementos consideras que debe poseer la planificación curricular? 3. A su juicio ¿Cuál es la finalidad de hacer la Planificación Didáctica? 4. ¿Cuáles son los momentos de una clase y qué actividades se recomienda en cada uno de ellos?
1 TERCERO	Manifiesta comprender que el objetivo de preparar la enseñanza es organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, demostrando poseer conocimiento y comprensión de la disciplina que enseña. Además demuestra conocer una actividad de enseñanza apropiada para cada momento de la clase.
2 TERCERO	Demuestra conocer que la preparación de la enseñanza pretende ordenar y organizar el currículum que entrega el Ministerio de Educación y los elementos que se deben considerar para lograrlo. También manifiesta dominio de las competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos y los estudiantes señalando varias estrategias adecuadas para cada momento de la clase.
3 TERCERO	Reconoce que el objetivo final de la preparación de la enseñanza es organizar el currículum; sin embargo se limita al ámbito de los contenidos, dejando de lado elementos fundamentales como los objetivos de aprendizaje, habilidades, competencias y actitudes que también se deben considerar al momento de planificar. Lo que sí demuestra dominar son competencias y herramientas pedagógicas que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje mencionando varias estrategias adecuadas para cada momento de una clase.
	Reconoce la finalidad que tiene preparar la enseñanza; la cual es ordenar y organizar el proceso de enseñanza-

1 CUARTO	aprendizaje, sin embargo confunde los tipos, la finalidad y los elementos que deben contener ambos tipos de planificación. Es capaz de mencionar una herramienta pedagógica que facilite el aprendizaje, explicitando al menos una actividad pertinente para cada momento de la clase.
2 CUARTO	Conoce que el propósito de la preparación de la enseñanza es organizar el currículum, sin embargo se limita al ámbito de los contenidos, dejando de lado los otros elementos fundamentales de considerar al momento de planificar, lo cual confirma su confusión al momento de señalar los elementos que la conforman. Lo que sí demuestra es tener competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza, planteando varias actividades pertinentes a cada momento de la clase.
3 CUARTO	Manifiesta claridad con respecto a que la finalidad de preparar la enseñanza es organizar y asegurar la cobertura y una continuidad lógica del currículum. También demuestra tener las competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza, planteando varias actividades aconsejables para cada momento de la clase.

CATEGORÍA	B: DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA
SUBCATEGORÍA	B-1: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA B-2: INTERACCIÓN PEDAGÓGICA B3: RECURSOS DIDÁCTICOS B4: CLIMA DE AULA B5: GESTIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE B6: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.
PREGUNTAS ENTREVISTADOS	5 Según su formación profesional ¿Qué es la estrategia metodológica y cuál es su finalidad? 6.- ¿Qué es la Transposición Didáctica? Y según su opinión ¿Cuáles estrategias metodológicas permiten

	<p>consumarla?</p> <p>7.- Según su formación ¿Qué estrategias metodológicas domina y está capacitado para aplicar?</p> <p>8.- ¿Qué significa para usted la Interacción Pedagógica y cómo influye en los aprendizajes significativos?</p> <p>9.- Según su parecer ¿Qué elementos o estrategias ayudan a mejorar la interacción profesor – alumno?</p> <p>10.- Según sus conocimientos ¿Qué características deben poseer los recursos didácticos para que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje?</p> <p>11.- Según su punto de vista ¿Qué beneficios consideras, que tiene la utilización de las TICs como recurso didáctico? Y ¿En qué casos son perjudiciales?</p> <p>12.- Según su opinión ¿Cuál es la relación que tiene el clima de aula con la calidad de los aprendizajes?</p> <p>13.- Según los años de formación ¿Qué estrategias se pueden utilizar para crear un clima de aula propicio para el proceso de enseñanza- aprendizaje?</p> <p>14.- Según su percepción ¿Qué momento de la clase es el más importante? ¿Por qué?</p> <p>15.- A su juicio, ¿Qué estrategias son útiles para mejorar el tiempo real de los aprendizajes de los estudiantes? ¿Considera que estás preparado para lograr una buena gestión del tiempo y el espacio?</p> <p>16.- Según su preparación ¿Cuál es el objetivo que persigue evaluar los aprendizajes?</p> <p>17.- ¿Cómo verifica que los instrumentos de evaluación creados, son de calidad? ¿Considera estar en condiciones de crear evaluaciones de calidad?</p>
<p>1 TERCERO</p>	<p>Manifiesta estar parcialmente preparado para lograr una efectiva praxis didáctica, debido a que conoce los conceptos pedagógicos y su finalidad; reconoce la influencia que tienen las estrategias metodológicas, la interacción pedagógica, los recursos didácticos, el clima de aula, la gestión del tiempo y el proceso de evaluación en la calidad de los aprendizajes; sin embargo expresa estar débil en estrategias metodológicas, en estrategias para generar un clima de aula propicio, y en la validación de instrumentos formales de evaluación.</p>
	<p>Demuestra sentirse segura en algunos aspectos de su preparación pedagógica, como es el dominio de</p>

<p>2 TERCERO</p>	<p>estrategias metodológicas de enseñanza, apoyándose en la selección de recursos didácticos atractivos, lo cual beneficia la interacción y el clima de aula y que con una adecuada planificación de las actividades lograría gestionar el tiempo de aprendizaje. Además tiene claro la finalidad de la evaluación, mencionando algunos elementos que permiten verificar la calidad de los mismos; sin embargo, manifiesta que le faltan estrategias efectivas para lograr un clima de aula adecuado para el aprendizaje, pues piensa que depende de la autoridad, motivación y manejo que tiene el profesor sobre sus alumnos y además desconoce el concepto de Transposición didáctica y la forma de ejecutarlo.</p>
<p>3 TERCERO</p>	<p>Señala conocer los elementos que permiten lograr una adecuada praxis pedagógica y reconoce la importancia que tienen para lograr aprendizaje de calidad; sin embargo, afirma en reiteradas oportunidades sentirse débil en estrategias que le permitan llevar a cabo con mayor seguridad el desarrollo de la enseñanza, principalmente con lo que se refiere a estrategias: para lograr un buen clima de aula, pero lograr una adecuada gestión del tiempo, para consumir la transposición didáctica y para validar los instrumentos de evaluación.</p>
<p>1 CUARTO</p>	<p>Comprende la finalidad e importancia de los elementos que permiten ejecutar una praxis didáctica exitosa para lograr aprendizajes de calidad; sin embargo, reconoce necesitar estrategias que ayuden a consumir la transposición didáctica, y aquellas que permitan generar un buen clima de trabajo y una adecuada gestión del tiempo, pues piensa que éstos se logran solamente con la práctica y la experiencia.</p>
<p>2 CUARTO</p>	<p>Manifiesta conocer los elementos, su finalidad e importancia para el adecuado desarrollo de la enseñanza; considerando las estrategias de enseñanza, la interacción pedagógica, los recursos didácticos, el clima de aula, la gestión del tiempo y la evaluación del aprendizaje. Sin embargo, revela que no sabe lo que es la transposición didáctica y tampoco estrategias que ayuden a consumirla. Además, señala estar falto de estrategias adecuadas para lograr el adecuado clima de aula y métodos que le permitan una adecuada gestión del tiempo y el espacio. Incluso considera que la formación recibida en la universidad representa una base para crear evaluaciones, pero para lograr la calidad de las mismas se necesita preparación autónoma permanente.</p>

3 CUARTO	<p>Manifiesta conocer los elementos que permiten el desarrollo de la enseñanza, también entienden su finalidad e importancia para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje de forma exitosa, sin embargo, no conoce estrategias que permitan consumir la transposición didáctica, la adecuada gestión del tiempo ni cómo lograr un apropiado clima de aprendizaje, pues considera que esas competencias se adquieren de forma autónoma, es más, deduce que dichas estrategias dependen únicamente de las competencias personales del docente. Además, reconoce no tener mecanismos para verificar la calidad de los instrumentos evaluativos.</p>
---------------------	---

Anexo 2.8 TABLA N° 4: SÍNTESIS INTERPRETATIVA PARA EL ESTAMENTO ESTUDIATE PARA CADA CATEGORÍA

CATEGORÍA ESTAMENTO	A PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA	B DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA.
ESTUDIANTES	<p>Existe claridad en que el objetivo de preparar la enseñanza es ordenar u organizar el currículum para asegurar la cobertura y la continuidad lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, algunos se limitan al ámbito de los contenidos, dejando de lado elementos fundamentales como los objetivos de aprendizaje, habilidades, competencias y actitudes que también se deben considerar al momento de planificar.</p> <p>Todos demostraron tener claridad en la estructura</p>	<p>Demuestran estar parcialmente preparados para lograr una efectiva praxis didáctica, debido a que conocen los elementos y conceptos pedagógicos y su finalidad; reconocen la influencia que tienen las estrategias metodológicas, la interacción pedagógica, los recursos didácticos, el clima de aula, la gestión del tiempo y el proceso de evaluación en la calidad de los aprendizajes; considerando que estos factores dependen en gran medida de la preparación de la enseñanza y de la</p>

	<p>de la clase y que actividades son aconsejables para cada momento.</p> <p>En lo que tienen confusión algunos estudiantes es en finalidad y los elementos que deben contener ambos tipos de planificación.</p>	<p>formación, experiencia y carácter personal del docente.</p> <p>Sin embargo expresan sentirse débil en estrategias que le permitan llevar a cabo con mayor seguridad el desarrollo de la enseñanza, principalmente en lo que se refiere a estrategias: para lograr un buen clima de aula, para lograr una adecuada gestión del tiempo, para consumir la transposición didáctica y para validar los instrumentos de evaluación. Algunos justifican estas deficiencias, señalando que la formación recibida en la universidad representa una base, pero para lograr la calidad se necesita preparación autónoma permanente.</p>
--	---	---

Anexo 2.9 TABLA 1: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOPIADA A TRAVÉS DE FOCUS-GROUP

DATOS: ESTUDIANTES TERCER AÑO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA			
Subcategorías	PREGUNTA	SUJETO	RESPUESTAS
A.1 PLANIFICACIÓN CURRICULAR	1.- ¿Cuál es la finalidad de hacer la Planificación Curricular?	1	Para llevar un orden de las clases que se van a pasar, de la materia y ser consecuente con las unidades.
		2	Es una guía, para tener presente todos los contenidos a pasar y no perjudicar así lo que aprendan. Porque no podemos enseñar algo que está final si no hemos enseñado lo primero.
		3	La importancia es que exista un orden en los contenidos que se van a pasar y que haya una organización.
		4	La planificación curricular responde al currículum, o sea, a los contenidos que están establecidos para que los alumnos aprendan. El currículum es esta gran organización de la educación respecto de los contenidos. La planificación nos ayuda a organizar tanto el trabajo en clases como también la evaluación. Entonces, una buena planificación curricular garantiza un buen aprendizaje en el aula.
		5	La finalidad es organizar los contenidos que se van a tratar en el año, teniendo una coherencia y una cohesión entre ellos, que lo

			que se va a enseñar al final tenga relación con lo que se comenzó a desarrollar al principio y que no haya vacío de conocimientos.
A.2 Planificación Didáctica	2.- ¿Cuáles son los momentos de una clase y qué actividades se recomienda en cada uno de ellos?	1	Los momentos de la clase son tres: Inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se recomienda dar a conocer el objetivo que se va a pasar en la clase, motivar a los alumnos y trabajar con sus conocimientos previos. Posteriormente viene el desarrollo de la clase, en donde se hace la actividad en sí, como la actividad específica, lo más fuerte. Y se termina con un cierre que es nada más que para evaluar, esa evaluación puede ser formativa o sumativa dependiendo de la materia que se pasó.
		2	En el inicio estimulamos a los alumnos para entrar al aprendizaje en sí. Luego en el desarrollo pasamos los contenidos y les enseñamos a los alumnos la materia y en el cierre se puede hacer una retroalimentación para ver si quedaron vacíos o cosas por el estilo y las evaluaciones.
		3	Los momentos son inicio, desarrollo y cierre. Y lo importante que se dé de esta forma es que se lleve un orden. En el inicio es motivar, dar el objetivo de la clase, dar una reseña breve de lo que van aprender. En el desarrollo es como la materia en sí, la más importante, lo más relevante que ellos aprendan. En el cierre, concluir y también puede ser una actividad pequeña para

			que ellos se autoevalúen.
		4	<p>En el inicio, la activación de los conocimientos previos es súper importante, porque vemos si están las bases para la realización de la clase en sí, también es enseñarle el objetivo de la clase, es decir, que vamos a aprender el día de hoy y todo eso acompañado de la motivación. El desarrollo es donde nuestro objetivo se plantea in situ, es decir nosotros entregamos lo que vamos a enseñar en la clase.</p> <p>Y respecto al cierre, ver si nuestro objetivo se realizó; hacer quizás preguntas dirigidas a los estudiantes o examinar una guía o algo que se relaciona con lo que vimos en el desarrollo para ver si nuestro objetivo se cumplió y así nosotros evaluamos también más allá de una sumativa o con una nota, incluso puede ser observando.</p>
		5	<p>Son el inicio, desarrollo y cierre los momentos de una clase.</p> <p>En el inicio una de las cosas más importantes es la motivación que le vamos a entregar a los niños, porque si no soy capaz de motivar a los niños, menos voy a ser capaz de que me pongan atención para poder desarrollar bien la clase. Plantear el objetivo. Y ya en el desarrollo, como dice el nombre, desarrollar a cabalidad los contenidos que vamos a pasar en la clase.</p> <p>Y en el cierre más que nada ver si los contenidos que se pasaron en aquella clase se pudieron aprender.</p>

	<p>3.- ¿Cuál es la finalidad de hacer la Planificación Didáctica?</p>	<p>Hay que partir por el concepto de didáctica, didáctica es saber enseñar, entonces nosotros como profesores recibimos conocimientos generales y súper específicos y tecnicismos muchas veces, entonces nosotros debemos ser capaces de transformar ese saber erudito al saber aprendido, es decir, el saber que nosotros tenemos transformarlo para que el niño lo aprenda y lo comprenda porque debemos considerar la edad del niño, la realidad del niño y muchos aspectos que hacen que un niño aprenda o no. Entonces la planificación didáctica nos obliga a transformar el conocimiento que nosotros recibimos y entregarlo de una manera que el alumno lo pueda comprender.</p> <p>Es llegar más al niño, porque la planificación curricular especifica todos los contenidos que debemos pasar en el año en un curso determinado, en un nivel, pero la didáctica se centra más en el entorno donde se está haciendo la clase, donde se efectúa, como decía la edad, la procedencia. Y la didáctica va más allá de cómo llegar al niño, basándose en parte en la transposición didáctica, en el traspaso del conocimiento, pero más que nada es hacer interactuar al niño con el conocimiento que se sienta parte importante de él.</p> <p>Lo importante de hacer una planificación didáctica es que uno puede organizar y adecuarse a los tiempos de los niños, porque la concentración que tiene al principio de la clase no es lo mismo</p>
--	---	--

			que la que tiene al final, entonces eso nos permite organizarlos y hacer una actividad correcta al nivel de atención que van a tener en ese momento.
B.1 Estrategias Metodológicas de Enseñanza	3.- ¿Qué es la transposición Didáctica? Te consideras preparado o preparada para realizarla.	1	La transposición didáctica es pasar de un conocimiento erudito a un conocimiento escolar.
		2	Personalmente no me encuentro capacitada para hacerlo, o quizás puedo intentar, poniendo de mi parte, porque la preparación que nos entrega la universidad es muy poca; porque la didáctica nos enseña a planificar, planificar, planificar, son muy pocos los que se enfocan directamente en enseñarnos cómo llegar a un niño, cómo enseñarle a leer. No nos preparan para esto, nos preparan para cursos más grandes donde los niños ya saben leer y nosotros podemos aplicar guías y todo eso.
		3	Tampoco me siento preparada, creo que está en nosotros más que nada ir en la práctica aprendiendo a realizar la Transposición Didáctica.
		4	A mi parecer, en los ramos de didáctica que yo he tenido, no se prepara o no se da una estrategia para realizar la transposición didáctica. Por ejemplo lo que uno hace a la hora de ir a una práctica es pensar por sí mismo como puede hacerlo, una forma que puedan entender o que uno cree que puede ser mejor. Pero que yo diga voy a aplicar tal método que me enseñaron o alguna
B.1 Estrategias Metodológicas de Enseñanza			

B.1 Estrategias Metodológicas de Enseñanza	3.- ¿Qué es la transposición Didáctica? Te consideras preparado o preparada para realizarla.		estrategia, no.
		5	Yo considero que la universidad está al debe en cuanto a didáctica, partiendo de los profesionales que nos enseñan didáctica, no tienen técnicas o estrategias para enseñar. La didáctica es súper importante porque es la herramienta que nos permite enseñar, entonces si nosotros como profesores recibimos este vacío en didáctica, al enseñar quizás no vamos a enseñar de la mejor manera o con la llegada que nosotros queremos.
	6	Sinceramente, lo que nos enseñan aquí, es muy distinto a lo que nosotros vamos a llegar a hacer en nuestras prácticas. Nos hemos dado cuenta que no estamos tan capacitados para hacerlo, porque los profesores de didáctica, algunos, sencillamente no nos enseñan didáctica. Y en el caso de lenguaje no nos han enseñado ningún método para enseñarles a leer a los niños. Y si nosotros vamos a hacer clases de primero a sexto, cómo vamos a llegar a enseñarles eso si no sabemos siquiera las técnicas que existen, está bien que la universidad piense que el aprendizaje lo tiene que ver el estudiante, que él lo tiene que investigar y todo el tema, pero por algo se supone que estamos aquí, para que ellos nos traspasen, entre comillas, ese conocimiento.	
	¿Qué son las estrategias	Respuesta colectiva	1.- Yo no sé qué son las estrategias metodológicas, quizás si me explicaran de otra forma.

	<p>metodológicas y cuál es su finalidad?</p>		<p>2.- Son como las técnicas que uno puede utilizar para entregar de mejor manera el conocimiento. Y tienen como finalidad motivar a los alumnos y llegar al conocimiento más fácil. Una de esas estrategias puede ser el refuerzo positivo, como regalar décimas, stickers, timbres, cosas así.</p> <p>3.- En el contexto en que estamos, estrategias metodológicas es la forma en que vamos a enseñar y más que nada la finalidad es que el conocimiento llegue de una manera óptima al alumno.</p>
<p>B.2 INTERACCIÓN PEDAGÓGICA</p>	<p>¿Qué significa la Interacción Pedagógica y qué elementos o estrategias ayudan a mejorar?</p>	<p>1</p>	<p>Yo considero que la Interacción Pedagógica tiene que ver con el rol del profesor, porque interacción es una relación, por ejemplo la interacción pedagógica debe ser en base al diálogo, donde no sólo el profesor dirija la clase, sino que también sea dialéctica, o sea que el alumno sea capaz y tenga la capacidad y facultad de opinar, intervenir y discrepar con el profesor.</p> <p>La estrategia que considero mejoraría la interacción pedagógica es: la formación integral del profesor, que esté apto para hacer clases y que fomente el diálogo, para que no sólo sea una clase del profesor sino que una clase del profesor para sus alumnos y de los alumnos para el profesor.</p>
		<p>2</p>	<p>Creo que va más allá de ser sólo dentro de la sala de clases, porque el profesor no es solamente para los alumnos, él tiene</p>

			que involucrarse con los apoderados, con el personal del colegio, ya sea el director, subdirector, personal de aseo, otros profesores, porque el profesor no se hace solo, tiene apoyo de todos lados, entonces tiene que ser un complemento y basándose en el diálogo como decía mi compañera.
		3	Quiero sólo aportar que es una relación que se forma entre todo el conjunto de personas que conforman la escuela: en el aula, los directivos, etc.
		4	Coincido que la Interacción Pedagógica se puede dar tanto en el aula; profesor – alumno, como también con otras personas.
		5	Creo saber lo que puede ser la Interacción Pedagógica. Yo lo tomo como la relación que puede haber entre los mismos profesores, no dejando de lado a todos los que participan en el proceso educativo, el director, los auxiliares, el ayudante de sala, todos.
B.3 Recursos Didácticos	¿Qué características deben poseer los recursos didácticos para que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje?	1	Nosotros que vamos a trabajar con niños de enseñanza básica, que tienen la capacidad de asombro y que aprenden con cosas de la tecnología de forma rápida, podemos llamar su atención y van a querer aprender.
		2	Los recursos didácticos son los elementos que utilizamos para llamar la atención del alumno en el conocimiento que le vamos a entregar. El recurso tiene que tener la capacidad de demostrar algo atrayente al alumno para que no pierda de vista el objetivo

			fundamental que es adquirir el conocimiento.
		3	Los recursos didácticos tienen que ser recursos llamativos, atractivos y que cumplan con el objetivo que es apoyar los aprendizajes de los estudiantes.
		4	El recurso didáctico tiene que ser conocido por los estudiantes y familiarizarse con ellos. Se puede utilizar elementos simples, porque la tecnología no me garantiza aprendizaje. Entonces el recurso debe ser acorde con la realidad de los estudiantes.
		5	La característica principal que debe tener el recurso didáctico es la simplicidad, para que los niños puedan comprender el contenido que le queremos enseñar. Obviamente tiene que ser algo simple, atractivo, novedoso, porque sin esas características no se va a lograr un buen aprendizaje.
B.4 Clima de aula	¿Cuál es la relación que tiene el clima de aula con la calidad de los aprendizajes?	Respuesta colectiva	<p>1: Creo que hay una relación en eso, porque si no se logra un buen clima en el aula, los niños de verdad no van aprender. Si hay un profesor al que le tienen miedo o no les simpatiza no va a ser nada útil para el aprendizaje del niño.</p> <p>2: El clima de aula, es muy importante para la calidad de los aprendizajes; con la disposición que llegue el profesor frente a ellos, la relación que tengan entre los compañeros, lo que es el respeto, saber valorar, escuchar al resto. También si la sala está equipada con recursos, en donde ellos puedan interactuar, entonces a ellos les facilita porque tienen un clima adecuado, un</p>

			<p>clima armónico y van con gusto a las clases y no obligados.</p> <p>3: El clima del aula lo relaciono con la interacción pedagógica, creo que son cosas similares, ya que si se mantiene como un diálogo y una buena disposición del profesor frente a los alumnos se va a generar un clima armonioso, de gusto por aprender, logrando aprendizajes esperados de mejor calidad.</p>
<p>B.5 Gestión del tiempo y el espacio de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>¿Cómo se asegura una adecuada gestión del tiempo y el espacio de clases, para obtener aprendizajes significativos en sus alumnos (as)?</p>	<p>Respuesta colectiva</p>	<p>1: Yo creo que asegurar la gestión del tiempo, no se puede al cien por ciento, porque uno planifica y uno dice ya esto lo voy hacer en tal tiempo, pero al ir a la sala de clases, no es lo mismo. Uno puede tener todo muy bien estructurado, pero después puede resultar todo el revés. Entonces uno tiene que estar preparado, lo más importante es tratar de desarrollar las cosas bien y no preocuparse tanto por ir justo con el tiempo, porque lo más importante es que los niños aprendan y que internalicen el contenido.</p> <p>2: Yo creo que el tiempo no garantiza el aprendizaje de los objetivos, por ejemplo yo puedo hacer una clase magnífica de dos horas, en donde paso la materia, pero mis alumnos no aprenden. Pero puede pasar treinta minutos de una clase, quizás no tan profunda, pero mis alumnos aprenden, entonces el tiempo de una clase no garantiza que mis alumnos aprendan. En cuanto a la planificación, no siempre se da que calce justo, porque muchas veces existen imprevistos, los alumnos a veces no</p>

			entienden, hay que volver a explicar, entonces la relación entre tiempo y aprendizaje no es condicionante, o sea, el tiempo que yo aplico en una clase no me condiciona que los alumnos van a aprender.
B.6 Evaluación de los aprendizajes	¿Considera que usted está en condiciones de crear evaluaciones de calidad con la formación que ha recibido en los años de estudio en la carrera de pedagogía?	1	Yo creo que a la altura que voy de la carrera y con las cosas que llevo, es posible que cree una evaluación, que sea de calidad no lo sé, porque yo puedo, por ejemplo, generar un instrumento pero yo no sé si lo que voy a evaluar está evaluado de la forma más correcta. Entonces lo que uno necesita es una guía, aunque no sé si se puede, en donde uno note si le está dando el correcto sentido de la evaluación o no.
		2	Yo considero que nosotros podemos generar una evaluación, pero en un curso hay distintas realidades, no todos los alumnos aprenden al mismo tiempo, no todos comprenden los mismos contenidos, todos tienen su fuerte en algunas materias, pero yo no puedo generar una evaluación igualitaria si no todos tienen la misma comprensión. Yo creo que debería darse más con la práctica hacer una evaluación de calidad.
		3	La pregunta una evaluación de calidad no podría responder si la sé hacer o no, porque no sé bien a lo que se refiere. Yo creo que pasa más por los profesores que tenemos, tenemos profesores que llevan mucho tiempo y están basados en un sistema, que nos pasan la misma materia que se ha pasado cuatro, cinco, diez

			<p>años antes y nos piden el mismo tipo de evaluación, entonces si nosotros cambiamos el tipo de evaluación, para ellos está mal porque ellos están acostumbrados a un sistema y eso nos exigen a nosotros. Entonces ellos no se adecuan y no nos dejan adecuarnos a los niños que tenemos ahora. Quizás con una guía simple un niño se va aburrir y ni siquiera va a querer responder porque no le llama la atención, pero quizás aplicando tecnología a lo mejor el niño si va a querer responder. En ambos tendría el mismo conocimiento, pero uno le llama más la atención que el otro porque es otra generación. Y a nosotros no nos preparan para eso, nos preparan para lo que ha pasado años atrás, no se han adecuado a la condición de los niños.</p>
		4	<p>Yo me hago la pregunta ¿Cuál es la evaluación de calidad? La que, quizás yo hago una prueba que involucre toda el contenido que yo pasé y el alumno se saca un siete o la evaluación de calidad es aquella en donde yo evalúo y veo que hay un déficit en las calificaciones y vuelvo donde está la falencia y vuelvo a repasar el contenido, porque muchas veces la evaluación se considera sólo como el instrumento de calificación y se terminó la evaluación. La evaluación es un proceso constante desde que yo comienzo la clase hasta que la termino. Desde que inicio el contenido hasta que termino el contenido. Entonces la evaluación de calidad debe comenzar por eso, realizar instrumentos que son</p>

			<p>adecuados, bien estructurados, bien hechos, que involucren los contenidos reales que yo paso. Pero también la evaluación debe ser después de la prueba, decir diez alumnos pasaron la asignatura y estos de aquí qué hago con ellos, porque o si no me voy a quedar con un vacío, es decir debe ser más allá que una simple prueba o una simple interrogación, yo creo que la evaluación es un proceso constante en todo el proceso educativo.</p>
		5	<p>Creo que no estoy en condiciones aún de crear evaluaciones de calidad, porque creo que igual depende de mí el saber hacerla y todo, pero hay un déficit en eso, con respecto a la enseñanza y formación que hemos tenido nosotros en la universidad, entonces en un futuro lo más probable que si esté en condiciones de preparar evaluaciones de calidad, pero en estos momentos no.</p>

Anexo 2.10 TABLA 2: INFERENCIAS INTERPRETATIVAS PARA CADA SUBCATEGORÍA POR CADA PREGUNTA. FOCUS GROUP TERCER AÑO.

DATOS DEL FOCUS GROUP: TERCER AÑO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.		
Pregunta individual cerrada	1.- ¿Cuál es la finalidad de hacer la Planificación Curricular?	
A1 PLANIFICACIÓN CURRICULAR	SÍNTESIS Reconocen que la planificación curricular sirve para ordenar y organizar el currículum, además de permitir la cobertura y la coherencia y cohesión entre las unidades y los contenidos a trabajar durante el año escolar. Comprenden que el currículo es esta gran organización de la educación; sin embargo, sólo consideran los contenidos, dejando de lado los objetivos de aprendizaje, las habilidades a desarrollar, entre otras.	
2- Pregunta Cerrada 3- Pregunta Abierta	2.- ¿Cuáles son los momentos de una clase y qué actividades se recomienda en cada uno de ellos?	3.- ¿Cuál es la finalidad de hacer la Planificación Didáctica?
A2. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA	Todos concuerdan en que los momentos de la clase son tres; el inicio, el desarrollo y el cierre. En el inicio recomiendan dar a conocer el objetivo de la clase, motivar a los alumnos, activar sus conocimientos previos y dar una breve introducción al tema. En el desarrollo de la clase, sugieren trabajar el contenido realizando las actividades planificadas	Comprenden el concepto de didáctica como “saber enseñar”, y por lo tanto señalan que los docentes deben ser capaces de transformar el saber erudito en saber escolar, considerando todos los aspectos del niño que influyen en los aprendizajes, como por ejemplo la edad y el contexto. Estas consideraciones se plasman en la planificación didáctica, pues se centra en el cómo enseñar para

A2. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA	para el logro del objetivo. En el cierre recomiendan hacer una conclusión o síntesis de la clase, una retroalimentación y una evaluación ya sea formativa, sumativa o autoevaluación. En definitiva, ver si el objetivo se cumplió.	lograr aprendizajes. Además señalan que la planificación didáctica permite organizar y adecuar las actividades a los tiempos de los niños, considerando su nivel de atención y concentración, pues cada momento de la clase está estructurado en base a actividades pertinentes a cada momento.
	SÍNTESIS	
	Conocen que el objetivo de la planificación didáctica, es organizar y preparar la clase, enfocándose en el cómo lograr que los alumnos aprendan. Es por eso que vinculan la transposición didáctica con esta subcategoría, pues cuando el profesor realiza este tipo de planificación es cuando el docente idea la forma de cómo entregar el conocimiento de una manera adecuada para que los estudiantes aprendan, considerando todos los factores que pueden influir en dicho aprendizaje. Concuerdan, en la estructura de la clase y en las actividades que se sugieren para cada momento.	
4- Pregunta Cerrada 5- Pregunta Abierta	4.- ¿Qué es la transposición Didáctica? Te consideras preparado o preparada para realizarla.	3. ¿Qué son las estrategias metodológicas y cuál es su finalidad?
	Demuestran conocer el término de Transposición Didáctica y su definición, que es pasar de un conocimiento erudito a un conocimiento escolar. Sin embargo, consideran no estar preparados para consumirla, manifestando que la mayoría de las didácticas que ofrece la universidad se limitan a enseñar a planificar, son muy pocas las que se enfocan en enseñar	Algunos consideran que las Estrategias Metodológicas son las técnicas o la forma utilizada para entregar el conocimiento y que tienen como finalidad facilitar y asegurar el aprendizaje; sin embargo hay algunos

<p>B1. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA</p>	<p>cómo enseñar, por ejemplo cómo enseñar a leer. Algunos consideran que la habilidad de enseñar se logra con la práctica, por lo tanto cada profesor debe ir descubriendo las estrategias que permitan a sus estudiantes aprender.</p>	<p>que manifiestan no tener claridad en este concepto pedagógico.</p>
<p>SÍNTESIS</p> <p>Consideran que las Estrategias Metodológicas son las técnicas o la forma utilizada para entregar el conocimiento y que tienen como finalidad facilitar y asegurar el aprendizaje. También demuestran conocer el término de Transposición Didáctica y su definición; sin embargo, consideran no estar preparados para realizarla, debido a que no cuentan con las estrategias necesarias, infiriendo que la habilidad de enseñar se logra con la práctica.</p>		
<p>4. Pregunta Cerrada</p>	<p>6.- ¿Qué significa la Interacción Pedagógica y qué elementos o estrategias ayudan a mejorarla?</p> <p>SÍNTESIS</p>	
<p>B.2 INTERACCIÓN PEDAGÓGICA</p>	<p>Comprenden que la Interacción Pedagógica representa las relaciones entre el profesor y el alumno, principalmente, pero además consideran a todos los miembros de la comunidad educativa: los apoderados, el personal del colegio, ya sea el director, subdirector, personal de aseo y otros profesores. También reconocen que la interacción pedagógica debe ser en base al diálogo, tornándose fundamental que el alumno pueda opinar, preguntar, participar e incluso discrepar con el profesor. Consideran que los factores que mejorarían la interacción pedagógica, están relacionados únicamente con el profesor, destacando su formación integral, la cual lo capacite para hacer clases y para fomentar el diálogo.</p>	

<p>5. Pregunta Cerrada</p>	<p>7.- ¿Qué características deben poseer los recursos didácticos para que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje? SÍNTESIS</p>
<p>B3. RECURSOS DIDÁCTICOS</p>	<p>Consideran que los Recursos Didácticos, en enseñanza básica, son muy útiles, porque los niños tienen capacidad de asombro y es fácil llamar su atención y motivarlos para querer aprender.</p> <p>Comprenden que los recursos didácticos son los elementos que se utilizan para lograr aprendizaje, los cuales deben tener las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser atractivos, llamativos o novedosos para los alumnos. - Que cumplan con el objetivo de apoyar los aprendizajes. - Acorde a la realidad de los estudiantes. - Simples, porque la tecnología no garantiza aprendizaje.
<p>6. Pregunta Abierta</p>	<p>8. ¿Cuál es la relación que tiene el clima de aula con la calidad de los aprendizajes? SÍNTESIS</p>
<p>B 4. CLIMA DE AULA</p>	<p>Consideran que existe una estrecha relación entre el Clima de Aula y la Calidad de los Aprendizajes, porque si no se establece un clima ameno, con disciplina, respeto y confianza no se lograrán los aprendizajes esperados.</p> <p>Creer que el clima de aula depende principalmente del profesor, de su disposición y capacidad para generar diálogo. También relacionan el clima de aula con la interacción pedagógica argumentando que, si existen buenas relaciones interpersonales en base al diálogo, se va a generar un clima armonioso, de gusto por aprender, logrando aprendizajes de calidad.</p>
<p>9. Pregunta Abierta</p>	<p>7. ¿Cómo se asegura una adecuada gestión del tiempo y el espacio de clases, para obtener aprendizajes significativos en sus alumnos (as)? SÍNTESIS</p>

<p>B5. GESTIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO</p>	<p>Consideran que es muy difícil asegurar la gestión del tiempo, porque en la planificación de la clase es el profesor quien determina qué tiempo le va a dar a cada actividad; sin embargo al desarrollarla en el aula, no es lo mismo: surgen imprevistos, contenidos que se deben volver a explicar, lo cual impide regirse por el tiempo planificado. Por tal motivo, sugieren estar preparados, entendiendo que lo más importante es que los niños aprendan y no que las actividades calcen justo con el tiempo planificado. Incluso manifiestan que el tiempo no garantiza el logro de los objetivos de aprendizaje.</p>
<p>8. Pregunta Cerrada</p>	<p>10. ¿Considera que usted está en condiciones de crear evaluaciones de calidad con la formación que ha recibido en los años de estudio en la carrera de pedagogía?</p> <p>SÍNTESIS</p>
<p>B.6 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.</p>	<p>Manifiestan no sentirse seguros con la preparación recibida en el tema de Evaluación. Incluso, expresan desconocer a qué se refiere el término “Evaluación de Calidad”. Señalan que sí pueden crear evaluaciones, pero no saben si dichas evaluaciones cumplen con el requisito de ser de calidad. Algunos vinculan la calidad de la evaluación a la capacidad de considerar las diferencias individuales que existen en un curso, otros a utilizar la evaluación como un instrumento que permita tomar decisiones para mejorar los aprendizajes y otros la relacionan con la evaluación considerada como un proceso continuo y no como una herramienta de calificación.</p> <p>Entre todos, logran señalar que la evaluación de calidad debe comenzar por realizar instrumentos adecuados, bien estructurados, bien hechos, que involucren los contenidos trabajados con los estudiantes y cuyos resultados permitan ayudar a los alumnos que no lograron los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Piensan que la calidad de las evaluaciones se logrará con la práctica y la experiencia; sin embargo reconocen tener falencias debido a que los profesores de la universidad, no se adaptan ni dejan que los futuros profesores se adapten a los nuevos mecanismos de evaluación.</p>

Anexo 2.11 TABLA 3: INFERENCIAS INTERPRATIVAS PARA CADA CATEGORÍA. FOCUS GROUP TERCER AÑO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.

CATEGORÍAS	SÍNTESIS INTERPRETATIVAS
<p>A</p> <p>PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA</p>	<p>Tienen conocimiento sobre los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza. Reconocen que es fundamental que la preparación de la enseñanza se base en las características personales y sociales de los alumnos: es decir, reconocen que la preparación de la enseñanza depende de las competencias pedagógicas, del dominio de los contenidos que enseña y, además del conocimiento de los alumnos.</p> <p>También conocen la estructura de la clase y según sus respuestas estarían en condiciones de diseñar, seleccionar y organizar actividades pertinentes para cada uno de esos momentos. Sin embargo, expresan estar débiles, cuando señalan que la planificación curricular sólo organiza los contenidos. Lo que sí tienen claro es que la Planificación Curricular organiza el qué enseñar y la Planificación Didáctica el cómo enseñar.</p>
<p>B</p> <p>DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA</p>	<p>Reconocen la importancia de los elementos referidos a la praxis de los docentes en el ámbito de cómo enseñar y manifiestan conocer los términos y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Demuestran buena base con respecto a la interacción pedagógica, los recursos didácticos y el clima de aula; sin embargo expresan sentirse débiles en relación con las estrategias metodológicas de enseñanza, la adecuada gestión del tiempo y la creación de evaluaciones de calidad. Por lo mismo, señalan no sentirse preparados para realizar la Transposición Didáctica, debido a que no cuentan con las estrategias necesarias, infiriendo que la habilidad de enseñar se logra con la práctica.</p>

Anexo 2.12 TABLA 1: INFERENCIAS INTERPRETATIVAS PARA CADA SUBCATEGORÍA POR CADA PREGUNTA. FOCUS GROUP CUARTO AÑO.

DATOS: ESTUDIANTES CUARTO AÑO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA			
Subcategorías	PREGUNTA	SUJETO	RESPUESTAS
A.1 PLANIFICACIÓN CURRICULAR	1.-¿Cuál es la finalidad de hacer la Planificación Curricular?	1	La finalidad principal es tener un orden del contenido que vamos a trabajar durante el año.
		2	Es una pauta para poder ver qué contenido tratar durante el año, es llevar un orden, porque no es llegar y pasar contenidos.
		3	Es un orden, es más como una guía, para guiar todos los contenidos que se van pasando durante el año.
		4	Yo lo veo más general, es más que nada una guía, no es tan específica, sino para tener un orden.
		5	Tiene como principal objetivo darnos un propósito, darnos una visión general de lo que va a trabajar en el año de acuerdo a la asignatura y el curso que estamos tratando para que podamos ver todos los objetivos que se propuso para ese curso.
		6	Es una introducción para lo que vamos a ver clase a clase durante el año, debemos considerar los objetivo de aprendizaje, los contenido en forma completa para desde ahí ir sacando lo que vamos a ir pasando clase en clase.

<p>A.2 Planificación Didáctica</p>	<p>2.- ¿Cuáles son los momentos de una clase y qué actividades se recomienda en cada uno de ellos?</p>	1	<p>Inicio, desarrollo y cierre. En el inicio hacer una acogida, presentar lo que se ha realizado hasta el momento, ver las capacidades que los alumnos tienen para la nueva información, presentar el objetivo que se va a realizar. En el desarrollo, el tema profundo, se analiza y se lleva a cabo el objetivo. Y en el cierre se presenta una metacognición y se puede evaluar de diversas formas.</p>
		2	<p>Inicio, desarrollo y cierre. En el inicio preguntar lo que se vio en la clase anterior, presentar el objetivo de la clase, después activar los conocimientos previos de acuerdo el tema a través de preguntas o lluvia de ideas. En el desarrollo tratar el contenido propiamente tal y después en el cierre hacer una metacognición, aclarar las posibles dudas.</p>
		3	<p>Inicio, desarrollo y cierre. Inicio activar los conocimientos previos ya sea a través preguntas de la clase anterior, el tema que se va a ver; en el desarrollo desarrollar actividades de acuerdo al contenido y en el cierre aclarar las dudas o preguntas que pueden haber surgido durante la clase y realizar una evaluación.</p>
		4	<p>Inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se ve el objetivo de la clase, determinar los conocimientos previos y socializar un poco para anclar lo anterior con lo que viene. En el desarrollo vamos a abordar el objetivo, hacer actividades de acuerdo a eso y en el cierre la metacognición y socializar lo que se trabajó en clase, enfocándose en lo específico, en lo que uno quiere que el alumno aprenda.</p>

		5	Los momentos son inicio, desarrollo y cierre. Y para el inicio se activan los conocimientos previos, también se declara el objetivo de la clase para darle un propósito a la clase. En el desarrollo se aborda el objetivo “magno” de la clase y se deben considerar los conocimientos, así como también las capacidades y los intereses que ellos tengan para pasar los objetivos de acuerdo a lo que ellos quieren hacer y aprender. El cierre, una metacognición, una retroalimentación y descubrir qué cosas aprendieron y qué no.
		6	Enfocarse en los conocimientos previos, para empezar a pasar el contenido, debemos llevar el contenido a su propia realidad y desde ahí planear actividades que vayan acorde a sus edades y a sus capacidades tanto físicas como psicológicas.
B.1 Estrategias Metodológicas de Enseñanza	3.- ¿Qué es la transposición Didáctica? Te consideras preparado o preparada para realizarla.	1	La transposición didáctica es el currículum que nos entrega el ministerio, en este caso nosotros tenemos que adecuarnos al contexto en el cual trabajamos, debemos tener esa capacidad de enseñar el mismo contenido a los distintos alumnos, en las distintas zonas geográficas o con distintas características, esa es la habilidad que nosotros debemos tener y es fundamental para llevar a cabo una clase exitosa.
		2	Adoptar un contenido para las distintas realidades en distintos contextos, no se pueden ver los mismos contenidos, los mismos ejemplos, sino que hay que adaptarlos de tal manera para que entiendan. También es importante conocer el capital cultural con el que

			cuenta cada uno de nuestros alumnos, entonces es muy importante la transposición didáctica.
		3	Hay que destacar que la transposición didáctica es una habilidad, entonces con los años el trabajo le va dando más experiencia o desarrollando esa habilidad con el tiempo y si bien, dentro de la universidad hemos tenido practicas tempranas muchas de ellas carecen de la vitalidad que tiene uno al estar dentro de un establecimiento educacional de manera continua o permanente.
		4	Esas prácticas carecen de la realidad del docente cuando uno ya es parte de un curso, parte de un colegio y siempre convive con una comunidad educativa, se siente parte, acá no, porque va un par de días a la semana, a las hora que tiene ese ramo y después se va.
		5	Pero de cierta manera hemos tenido ciertas pinceladas hacia ese concepto y hacia esa habilidad, hacer que los conocimientos eruditos sean enseñables a un nivel escolar y que los alumnos aprendan de cierta manera los conocimientos duros de las disciplinas que forman el currículo.
		6	Yo encuentro que no es tanto modificar el contenido porque por algo está en el programa, sino que adecuar como entregar ese contenido a la gente que tiene distintas capacidades, distintas necesidades que tienen los estudiantes.
	¿Qué son las estrategias	RESPUESTA	1) Métodos que utiliza uno en el aula en sí, para enseñar un contenido determinado.

	<p>metodológicas y cuáles es su finalidad?</p>	<p>COLECTIVA</p>	<p>2) Podrían llamarse tácticas o habilidades que puede desempeñar el docente para cierto contenido.</p> <p>3) Las estrategias de por sí están ligada a la asignatura que estamos abordando, por ejemplo nosotros que somos profesores generalistas siempre tenemos que tener esa mirada en todas las asignaturas que contemplan, si hablamos de matemática, de lenguaje, de ciencias tenemos que tener varias ideas o estrategias de acuerdo a la afinidad a la asignatura que tengan, como en lenguaje en primer nivel, ejercicio de lectura, favoreciendo en primer lugar la decodificación, que aprendan a juntar las letras, porque de cierta manera es lo esencial, porque sin eso va a ser imposible que me comprenda o que interprete lo que leyó. Entonces esa es una estrategia para favorecer la decodificación, para luego avanzar en los niveles de complejidad del lenguaje, sabiendo leer va a poder interpretar, va a poder responder de manera implícita o lo que se pida de manera más completa.</p> <p>4) Claro también en matemática podemos mencionar los “ABP” (Aprendizaje Basado en Problemas) es una estrategia exitosa que ya está comprobada y que los números en matemáticas no son sólo números y que van en un contexto y presentan un tema en particular y que me va a afectar en mi casa cuando esté jugando; modelar datos, no es solamente datos fríos sino que va a estar dentro de un problema, lo mismo que aprender en base a un problema contextualiza mucho el</p>
--	--	------------------	--

			<p>contenido en este caso para que él lo aprenda de una manera real.</p> <p>5) Bueno la estrategia más que guiarse por la asignatura, guiarse por el contexto establecimiento, no puedo pasar la misma estrategia en diferentes colegios porque nunca va a resultar de la misma manera , aparte de tomar en cuenta la asignatura hay que tener en cuenta el contexto y la situación en que estamos dentro del aula.</p>
<p>B.2 INTERACCIÓN PEDAGÓGICA</p>	<p>¿Qué significa la Interacción Pedagógica y qué elementos o estrategias ayudan a mejorar?</p>	1	<p>Yo creo que debe enmarcarse más en ponerse en lugar del otro, de que yo también pasé por esa edad y que también me costó este contenido, porque estamos hablando de una clase, y ver como a mí se me facilitó más aprender, para que a esos niños les sirva como yo aprendí. Siempre mirando acorde a las necesidades del alumno.</p> <p>Interacción es el día a día , que nosotros vivimos a diario con ellos dentro del aula, hay que ser bien rígido en ese sentido, de que nosotros somos los profesores y ellos los estudiantes, pero sí usando una comunicación más simétrica, más horizontal. Como nosotros les enseñamos a ellos, nosotros también ganamos experiencia.</p>
		2	<p>Yo creo que debemos darle la confianza a los niños, para que te digan “sabe profesora no entiendo esto, podría hacerlo de esta manera, me acomoda más así”. Tener una relación más abierta con ellos no ser tan estructurado.</p>
		3	<p>Un ejemplo claro es cuando se pasa un contenido y uno pregunta: ¿hay dudas? Y nadie levanta la mano, y llega un momento en que hay que hacer una prueba, un test cualquier cosa y demuestran que no</p>

			saben, entonces romper ese “hielo” y que los niños se atrevan a interactuar con uno. Prácticamente de eso se trata la interacción y de eso, llegar al aprendizaje.
		4	La docencia en sí, parte de la interacción entre el profesor y el alumno. Si bien en la sala hay muchos alumnos, el profesor debe propiciar que todos aprendan, siendo él, de cierta manera, bajo una mirada antigua, el único instructor, pero si lo miramos desde un punto de vista positivo lo ideal es que todos tengan un conocimiento previo que favorece el aprendizaje de la clase, entonces la interacción se daría de manera más horizontal, hay que dar el espacio para que se sientan en confianza de hablar y decir lo que piensan, favorecer el aprendizaje de los demás, a veces uno planifica para ellos, pero a veces ellos nos enseñan a nosotros.
		5	Creo que es fácil escuchar todavía alguno profesores: “el que aprendió, aprendió no más y el resto ellos verán”. Yo creo que hay que darle espacio a las preguntas.
		6	Yo creo que eso se puede lograr, viendo los gustos que tienen los niños, que cosas a ellos les llama la atención y así trabajar nosotros. No tanto en clase, sino en ratos libres, en recreos y no llegar a encerrarse en la sala de profesores, si quieren contacto directo con los estudiantes, en forma libre, sin una regla, pero siempre dejando en claro que dentro de la sala de clases se debe llevar un comportamiento. Yo tengo interiorizado que interacción pedagógica es

			<p>como todos los factores que se relacionan dentro del aula, no siempre profesor- alumno, sino que actualmente en la escuela se está viendo arto el tema de la ayudante de sala, de la educadora diferencial, entonces es la relación que tienen todos los factores que están en el aula, para llegar a un fin común. La interacción pedagógica, tiene que ver con el conocimiento que tiene el docente, no sólo el conocimiento de contenidos, sino de sus alumnos, cómo se comportan, las cosas que les gustan, los tipos de inteligencia y así esa interacción se nos hace fácil.</p>
<p>B.3 Recursos Didácticos</p>	<p>¿Qué características deben poseer los recursos didácticos para que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje?</p>	<p>Respuesta colectiva</p>	<p>Deben ser simples y cotidianos, un requisito para mí, es que debe estar de acuerdo a la asignatura, al contenido que estoy trabajando. O sea debe estar en concordancia con los objetivos y con los contenidos que vamos a tratar y con las capacidades que los alumnos tengan.</p> <p>Yo creo que deben ser recursos didácticos necesarios, vemos que hay salas que están repletas de afiches, cosas que a los alumnos ni siquiera les llaman la atención, por eso hay que tener un equilibrio y ver que recurso es necesario y que recurso didáctico es innecesario.</p> <p>Yo creo que una característica para los primeros años tiene que ser recursos didácticos que sean llamativos y prácticos que le llamen la atención a los alumnos y ver lo que es necesario e innecesario.</p> <p>Es la herramienta para que facilite el aprendizaje del alumno, cosas que sean familiares para los niños y no cosas que no conocen.</p>

			Que el recurso despierte la motivación en él, ya sea para compartir con el compañero de puesto o para que se haga más cercano el contenido que queremos llevarle.
B.4 Clima de aula	¿Cuál es la relación que tiene el clima de aula con la calidad de los aprendizajes?	1	Influye mucho, porque el clima en el aula está dentro del marco de la buena enseñanza es uno de los puntos fundamentales, entonces podríamos decir que empezamos de ahí.
		2	Nosotros hemos estado haciendo práctica en un colegio donde no hay clima para el estudio en el aula, entonces los alumnos que van a estudiar simplemente no lo logran. Ahí está la misión del profesor, crear el clima motivacional, para que los alumnos puedan integrarse, participar, salir de lo introvertido y expresar ideas, el alumno no está acostumbrado a preguntar porque al profesor no le gusta que le hagan preguntas, entonces nosotros tenemos que cambiar eso mejorando el clima, una mejor comunicación, siempre teniendo la transversalidad del respeto al compañero, respeto al docente y todo eso. Todo eso se trabaja dentro del clima, fundamental encuentro yo.
		3	Yo creo que este punto va directamente a la docencia, porque nosotros podemos hablar directamente, pero siendo frío y objetivo el dueño de la sala es uno, el docente. Si uno propicia eso y si uno lo hace que se vea algo natural y normal, ellos también van a sumir esa postura que yo la di . De cierta manera, uno a veces uno también se queja de una aula poco comprensiva pero los alumnos no le ponen atención pero en el

			<p>fondo es la actitud que uno toma en un principio de lo que ellos van a pensar de mí, si me ven comprometido, si me ven cercano, si me hablan en el recreo y les respondo y me preocupo de ellos. Van a ver realmente que uno está en la escuela, todo el día y no solamente en el momento que uno le está haciendo clases. Pero también me tomo lo mismo que había dicho, en el fondo es uno el que va a imponer de cierta manera que cosas van a ser normales dentro del aula, también te voy a contestar porque los alumnos dejan de hablar, al principio uno va al kínder y todos opinan y todos preguntan y en qué momento ese profesor fueron marcando al alumno para que no siguiera preguntando. En mi caso los profesores preguntan y no se me ocurre qué preguntar, ¿en qué momento me quitaron esa inquietud? ¿En qué minuto dejé de preguntar? Y también tiene que ver con el tema del aula, si en el aula se favorece un clima de pregunta, de constante participación y no perdemos la inquietud. En el fondo es uno el que va a beneficiarse del clima de aula, siendo compartido pero un gran porcentaje, va a ser lo que el profesor diga y que van adoptar como normales porque yo los vi como normales.</p>
		4	<p>Yo pienso que tiene que ser el clima del establecimiento, de la sociedad y nos alejamos un poco del aula porque el alumno debe comprender que no sólo se debe comportar en el aula, sino que en todas partes. Pienso que es una tarea de establecimiento, es una tarea más grande, que debe tener un respaldo, del director, del jefe de UTP,</p>

			en la educación formal, en la educación informal, también en la casa.
		5	Creo que se debe ir trabajando con los papás, si no fomentan en las casas que es la principal instancia de educación de los niños, qué podemos hacer nosotros como docente y nosotros los encaminamos, pero si en la casa no le dicen nada, no tienen norma, se contradice todo lo que un profesor dice, entonces no se puede lograr un trabajo constante y bueno mientras que esos niños no tengan el respaldo de los papás.
		6	Un error concreto en los profesores, bueno en la educación general se quejan que los alumnos no aprenden, no ponen atención, pero nunca he visto un profesor o es muy poco común que pongan una anotación positiva, se quejan de las cosas negativas de los alumnos, nunca estamos destacando las cosas positivas que nuestros alumnos tienen. Tenemos que tener cuidado, como futuro docente, de que un curso, pase de ser un reto a un problema, yo creo que ahí está clave, porque al ser un reto es motivante, un desafío a luchar, a tratar de aportar en lo posible. Pero si ese reto se transforma en un problema es diferente “ya me va a tocar hacer clase a este curso, no quiero ir a este curso” esos son los estímulos que ellos reciben desde el profesor, desde la primera pisada en el aula, dicen: mira el profesor, con la carita que viene y ahí comienza todo el clima.
	¿Cómo se asegura una adecuada	Respuesta	1. Hay que conocer al alumno, porque de acuerdo a las actividades que queramos proponer debemos saber cuánto tiempo se

<p>B.5 Gestión del tiempo y el espacio de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>gestión del tiempo y el espacio de clases, para obtener aprendizajes significativos en sus alumnos (as)?</p>	<p>colectiva</p>	<p>van a demorar en hacer tal cosa, también el espacio, que me conviene más que trabaje en forma individual o grupal, por eso es importante conocer al curso y a los alumnos, que actividades me sirven de acuerdo al tiempo y también de acuerdo a la organización.</p> <p>2. Es fundamental la planificación en este caso, la herramienta que nosotros tenemos para manejar el espacio y el tiempo en la sala. La planificación permite llevar un orden cronológico, para darle más tiempo a las actividades importantes, para cerrar bien la actividad.</p> <p>3. Yo, a modo personal, tengo mucho problema con el tiempo de una actividad, porque a veces se termina muy antes o a veces no se alcanzó y te ocupa otra clase, entonces yo creo que un factor importante de debe tener un docente en la improvisación, como terminar la actividad, llevando esa misma idea.</p> <p>4. Quiero destacar el punto de la improvisación, habían días que planificaba una actividad y me sobraba clase, claro esos tiempos muertos no hay que tenerlos porque se te desordena todo el curso, entonces creo que es sumamente importante tener esa capacidad de improvisación para poder cerrar la clase.</p>
<p>B.6 Evaluación de los aprendizajes</p>	<p>¿Considera que usted está en condiciones de crear evaluaciones de calidad con la</p>	<p>1</p> <p>2</p>	<p>Yo personalmente creo que sí, que puedo preparar un buen producto, una buena planificación donde vaya incluido solamente lo que se trató con los alumnos, que sean consistentes, que sean coherentes.</p> <p>Además el ramo que tuvimos de evaluación nos enseñaron más de un método, pero no es algo que hayamos visto antes en los años de</p>

formación que ha recibido en los años de estudio en la carrera de pedagogía?		carrera.
	3	La profesora Castro si se dio el tiempo de enseñar los distintos tipos de evaluación y contextualizarlos de acuerdo a los contenidos que uno trata ahora si hay que entender que cuando los profesores nos hacen las didácticas a ellos les falta un poco, empoderarse más con el tema de las evaluaciones, lo siento más débiles en ese sentido.
	4	Yo no sé si estaría preparado para hacer una planificación u evaluación correcta, por el hecho de que a veces nos han hecho planificar acá en la universidad, nos han mostrado los contenidos y todo lo que tiene que ver el curso, pero no nos han dado características de como es el curso, cuales son las condiciones, la personalidad de los estudiantes, entonces la modalidad de evaluar debe ser referente a cómo se comporta y cómo son los niños. Entonces yo creo que en ese sentido la universidad se cae o falla.

Anexo 2.13 TABLA 2: INFERENCIAS INTERPRETATIVAS PARA CADA SUBCATEGORÍA POR CADA PREGUNTA. FOCUS GROUP CUARTO AÑO.

DATOS DEL FOCUS GROUP: CUARTO AÑO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.	
Pregunta individual cerrada	1.- ¿Cuál es la finalidad de hacer la Planificación Curricular? SÍNTESIS
A1 PLANIFICACIÓN CURRICULAR	Concuerdan que la finalidad de hacer la Planificación Curricular es tener un orden del currículum que permite guiar el trabajo docente durante el año escolar, brindando una visión general de lo que trabajará en el año de acuerdo a la asignatura y el curso para lograr la cobertura curricular. Reconocen además que esta planificación debe considerar los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las habilidades y la forma de evaluación.
2- Pregunta Cerrada	2.- ¿Cuáles son los momentos de una clase y qué actividades se recomienda en cada uno de ellos?
A2. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA	Reconocen que la estructura de la clase se compone de tres momentos: Inicio, desarrollo y cierre. Además señalan actividades pertinentes para cada momento. En el inicio recomiendan hacer una acogida, presentar el objetivo de aprendizaje para darle un propósito a la clase, activar los conocimientos previos en base a preguntas o lluvia de ideas. En el desarrollo, pretenden trabajar el tema profundo y desarrollar las actividades que permiten lograr el objetivo planteado en el inicio. Finalmente en el cierre, sugieren realizar una metacognición, una retroalimentación, una breve evaluación para determinar el logro de los aprendizajes y aclarar las posibles dudas que tengan los estudiantes sobre el tema.

3- Pregunta Cerrada 4- Pregunta Abierta	3.- ¿Qué es la transposición Didáctica? Te consideras preparado o preparada para realizarla.	4. ¿Qué es una estrategia metodológica y cuál es su finalidad?
<p>B1. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA</p>	<p>Tienen una concepción del término Transposición didáctica, aunque bastante ambigua; lo que sí tienen claro es que la Transposición Didáctica es una habilidad que los profesores deben tener y es fundamental para llevar a cabo una clase exitosa. Plantean que la Transposición Didáctica satisface la necesidad de adaptar el contenido para las distintas realidades, en distintos contextos para que sea un conocimiento susceptible de ser captado con facilidad.</p> <p>Como consideran la transposición didáctica una habilidad, señalan que se va desarrollando con el tiempo a través de la práctica y la experiencia.</p>	<p>Consideran que las estrategias metodológicas son los métodos o tácticas que utilizan los docentes para enseñar y lograr que los alumnos aprendan. Señalan conocer en matemática el método “ABP” (Aprendizaje Basado en Problemas), el cual es una estrategia exitosa que ya está comprobada, permitiendo a los alumnos aprender en base a situaciones contextualizadas.</p> <p>Reconocen que se deben conocer varias estrategias, para usar la más apropiada a la asignatura, al objetivo de la clase, al curso, al contexto de los niños, a la edad de los niños, etc.</p>
	<p>SÍNTESIS</p>	
	<p>Consideran que las estrategias metodológicas son los métodos o tácticas que utilizan los docentes para enseñar y lograr que los alumnos aprendan. Señalan conocer una estrategia de matemática conocida como “ABP” y reconocen que los docentes deben dominar varias estrategias de enseñanza, para usar aquella adecuada al curso, al contexto, a la asignatura y al objetivo de la clase.</p> <p>Consideran que la “Transposición didáctica” es una habilidad fundamental que los profesores deben tener para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera exitosa, pues permite hacer los</p>	

	conocimientos aprehensibles para el alumno, habilidad que se desarrolla con el tiempo, la práctica y la experiencia.
5. Pregunta Cerrada	5.- ¿Qué significa la Interacción Pedagógica y qué elementos o estrategias ayudan a mejorarla? SÍNTESIS
B.2 INTERACCIÓN PEDAGÓGICA	Consideran que la docencia, parte de la interacción entre el profesor y el alumno, no solamente en la sala, sino también en el patio, en el comedor, en la calle, etc. la cual debe ser un contacto directo con los estudiantes. La interacción pedagógica, tiene que ver con el conocimiento que tiene el docente, no sólo el conocimiento de contenidos, sino de sus alumnos, cómo se comportan, las cosas que les gustan, los tipos de inteligencia y cómo motivarlos. Consideran que la Interacción pedagógica mejora cuando el profesor tiene empatía con sus alumnos y, además, cuando el profesor genera una relación simétrica, basada en confianza, en donde no exista el miedo a equivocarse ni a preguntar.
6. Pregunta Abierta	6.- ¿Qué características deben poseer los recursos didácticos para que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje? SÍNTESIS
B3. RECURSOS DIDÁCTICOS	Señalan y explican qué características deben poseer los Recursos Didácticos para que faciliten el proceso de enseñanza; entre ellas mencionan: <ul style="list-style-type: none"> - Pertinentes a la asignatura, al contenido y a los alumnos. - Necesarios. - Atractivos y que llamen la atención del educando. - Prácticos y funcionales. - Que faciliten el aprendizaje del alumno.

<p>7. Pregunta Cerrada</p>	<p>7. ¿Cuál es la relación que tiene el clima de aula con la calidad de los aprendizajes? SÍNTESIS</p>
<p>B 4. CLIMA DE AULA</p>	<p>Reconocen la influencia del clima de aula en la calidad de los aprendizajes, señalando que si en el aula existe un clima adecuado, es muy probable que se logren aprendizajes de calidad. Consideran que es misión del profesor, crear un clima ameno, en donde los alumnos puedan integrarse, participar, sin miedo a preguntar sus dudas. Para mejorar el clima de aula recomiendan que el profesor demuestre estar comprometido, motivado y gustoso de trabajar con el curso.</p>
<p>8. Pregunta Abierta</p>	<p>8. ¿Cómo se asegura una adecuada gestión del tiempo y el espacio de clases, para obtener aprendizajes significativos en sus alumnos (as)? SÍNTESIS</p>
<p>B5. GESTIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO</p>	<p>Expresan que una adecuada gestión del tiempo se logra cuando hay conocimiento sobre el grupo curso, lo cual se plasma en la planificación, permitiendo llevar un orden cronológico de las actividades; sin embargo, aconsejan estar bien preparados para afrontar cualquier imprevisto que se produzca.</p>
<p>9. Pregunta Cerrada</p>	<p>9. ¿Considera que usted está en condiciones de crear evaluaciones de calidad con la formación que ha recibido en los años de estudio en la carrera de pedagogía? SÍNTESIS</p>
<p>B.6 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.</p>	<p>Algunos piensan que si están preparados para crear evaluaciones de calidad, que sean consistentes y coherentes, gracias al ramo de evaluación en donde le enseñaron distintos tipos. En cambio otros dudan de su preparación, pues las evaluaciones que elaboran en la universidad están descontextualizadas, porque no están pensadas en las características de un curso específico.</p>

Anexo 2.14 TABLA 3: INFERENCIAS INTERPRATIVAS PARA CADA CATEGORÍA. FOCUS GROUP CUARTO AÑO.

CATEGORÍAS	SÍNTESIS INTERPRETATIVAS
<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA</p>	<p>Demuestran estar preparados para organizar el proceso de enseñanza a través de la planificación curricular y la planificación didáctica. Reconocen que para poder realizar una buena planificación los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas, todo lo cual debe ser considerado al momento de diseñar o planificar las actividades de enseñanza.</p> <p>Además manifiestan ser capaces de diseñar, seleccionar y organizar actividades pertinentes a los tres momentos de la clase, otorgando sentido a los contenidos presentados.</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA</p>	<p>Conocen los elementos que influyen en el desarrollo de la enseñanza, además de su finalidad e importancia.</p> <p>Reconocen la importancia de las estrategias metodológicas para poder enseñar de forma efectiva y lograr que los alumnos aprendan. Sin embargo, señalan conocer sólo una estrategia de matemática, reconociendo que los docentes deben dominar varias estrategias, para poder seleccionar alguna pertinente al curso. Por lo mismo carecen de estrategias que permitan consumir la Transposición Didáctica, argumentando que dicha habilidad se irá desarrollando con el tiempo a través de la práctica.</p> <p>Tienen claro la importancia de la interacción pedagógica, el clima de aula y los recursos didácticos</p>

	<p>para lograr aprendizajes de calidad y demuestran tener ideas sobre cómo controlar dichos elementos.</p>
--	--

	<p>En lo que manifiestan debilidad es para gestionar adecuadamente el tiempo y espacio y elaborar evaluaciones de calidad, ya que las veces que han planificado las clases y han creado instrumentos de evaluación, lo hacen de forma descontextualizada; incluso en las prácticas no lograr un real conocimiento del curso, porque son tiempos breves.</p>
--	---

Anexo 3.1 evaluación diagnóstica a través de test de conocimientos pedagógicos.

INSTRUCCIÓN: Seleccione la alternativa que usted considere que da una respuesta más completa o adecuada a cada enunciado.

PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

1. El tercer nivel de concreción curricular es importante por qué:

- a) Es el que permite al Estado darle un sentido de país al trabajo educacional
- b) Está focalizado en la dimensión operacional del currículum en el aula
- c) Es la instancia donde el equipo de UTP desempeña su rol protagónico
- d) Es el momento en que se genera todo el trabajo de preparación de la enseñanza para el aula
- e) Es la instancia ideal para trabajar en la elaboración de los PME

2.- Las diferencias entre planificación curricular y planificación didáctica son:

- a) la primera se centra en los contenidos y la segunda en los recursos didácticos
- b) la primera tiene como finalidad lograr la plena cobertura curricular y la segunda la calidad de la enseñanza
- c) la primera es de carácter específico para cada clase, en cambio la segunda puede ser de orden semestral
- d) la primera es para cumplir con la UTP, en cambio la segunda es para enviarla a los apoderados
- e) en realidad no hay diferencias concretas ya que ambas apuntan a cumplir con los OFV-CMO

3.- Qué características tiene el proceso de planificación:

- a) Es un proceso integral, ya que abarca estructuralmente a todos los niveles, elementos curriculares y sujetos que en ella intervienen.
- b) Es participativa, porque en su diseño y desarrollo intervienen los profesores y autoridades de una determinada institución educativa.
- c) Es estático, porque es un proceso ocasional y estático.
- d) Es un plan rígido, pues no debe posibilitar cambios.
- e) Tiene como finalidad: organizar de manera esquemática el proceso educativo.

4.- Que procesos se deben considerar al momento de realizar la planificación curricular.

- f) Considerar el proceso de realización y control de las diversas actividades del proceso educativo
- g) Considerar el proceso de previsión, realización y control de las diversas actividades.
- h) Considerar el proceso de inicio, desarrollo y cierre de las diversas actividades del proceso educativo
- i) Considerar el antes, durante y después de las diversas actividades del proceso educativo
- j) Considerar el proceso de preparación y desarrollo de las actividades del proceso educativo

II.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA

5.- El foco de la transposición didáctica consiste en:

- a) Convertir los conocimientos disciplinares en conocimientos enseñables y aprendibles
- b) Lograr convertir los instrumentos de evaluación en medios portadores de validez y confiabilidad
- c) Generar un clima de aula donde se cumpla lo establecido en el Dominio B del MBE
- d) Explicar la materia integrando lo conceptual con lo actitudinal
- e) Todas las anteriores

6.- La importancia de cumplir con la estructura básica de una clase es porque:

- a) Es parte de los compromisos entre un docente y la UTP
- b) garantiza la plena cobertura curricular anual
- c) permite neutralizar a los alumnos indisciplinados
- d) garantiza la coherencia en el desarrollo secuencial de una clase
- e) es lo que posibilita cumplir con el Dominio D del MBE

7.- Con el concepto de “consistencia de una clase” nos referimos a:

- a) la congruencia entre objetivos, recursos didácticos y evaluación formativa
- b) la correspondencia entre objetivos de la clase, actividades y evaluación formativa
- c) la secuencia entre inicio, desarrollo y cierre
- d) la congruencia entre recursos didácticos, clima de aula y evaluación
- e) la correspondencia entre objetivos, actividades y recursos didácticos

8.- La secuencia del inicio de una clase es:

- a) motivación, activación de conocimientos previos y apertura semántica
- b) apertura semántica, enunciación de objetivos y motivación
- c) conocimientos previos, motivación y enunciación
- d) puente cognitivo, enunciación y motivación
- e) apresto, enunciación y reforzamiento

9.- Las acciones pedagógicas recomendadas para cerrar una clase, por orden secuencial son:

- a) resumen, conclusiones y tareas
- b) síntesis, reforzamiento y apertura para la próxima clase
- c) evaluación formativa, síntesis y ampliación
- d) síntesis, tareas y metacognición
- e) síntesis, retroalimentación y tareas

10.- Los 3 tipos de tareas que existen de acuerdo con su finalidad son:

- a) ampliación, síntesis y resumen
- b) resumen, apertura y reforzamiento
- c) reforzamiento, ampliación y apertura
- d) reforzamiento, metacognición y síntesis
- e) ninguna de las anteriores

CLIMA DEL AULA

11.- ¿Cuáles son las condiciones que deben presentarse para obtener un clima de aula adecuado para el proceso de enseñanza- aprendizaje?

- a) relaciones correctas, fluidas y desde una perspectiva en donde el profesor demuestre su autoridad.
- b) Relaciones de orden vertical y no discriminatorio.
- c) Relaciones de orden transversal en donde se valore el aporte de cada integrante presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d) Relaciones en donde los alumnos se sientan partícipes y principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e) Relaciones en donde exista orden, confianza y un docente motivador para que los estudiantes logren aprendizajes.

12.- Qué medida puede contribuir a favorecer un clima de clase adecuado:

- a) Establecer límites al inicio del curso y mantenerlos a lo largo del año.
- b) Disponer de normas efectivas de convivencia que regulen los comportamientos más frecuentes.
- c) Mantener una relación de confianza con el alumnado.
- d) Entrenarles en relaciones de colaboración y de respeto.
- e) Todas las medidas anteriores.

INTERACCIÓN PEDAGÓGICA

13.- Qué tipo de relación ayuda a mejorar la interacción entre profesor – alumno.

- a) relación autocrática.
- b) relación profesional (ejecución de la función instruccional)
- c) relación amistosa
- d) relación democrática.
- e) Todas las anteriores

14.- Los indicadores para evaluar la interacción pedagógica son:

- a) Calidad de las explicaciones
- b) Calidad de las preguntas que formula el profesor
- c) acompañamiento de las actividades
- d) sólo a y b
- e) a, b y c

EVALUACIÓN

15. El criterio de evaluación referido a las capacidades cognitivas es importante porque:

- a) determina el verdadero nivel de exigencia de una evaluación
- b) evidencia la calidad de los aprendizajes de los alumnos
- c) establece los referentes para asignar puntajes y notas
- d) devela donde pone el foco didáctico el docente
- e) todas las anteriores

16.- La evaluación formativa es importante, en esencia, porque:

- a) permite verificar si las calificaciones son reales o ficticias
- b) posibilita la metacognición y el reforzamiento
- c) genera posibilidades de interacción pedagógica efectiva entre alumnos y profesores
- d) sólo b y c
- e) a, b y c

17. La validez de un instrumento se refiere a que:

- a) la congruencia entre lo que se pasó en la clase y lo que se evalúa
- b) la congruencia entre lo que se dice que se va a evaluar y lo que efectivamente se evalúa
- c) la pertinencia de los instrumentos de evaluación empleados y el tipo de contenidos desarrollados
- d) todas las anteriores
- e) ninguna de las anteriores

18.- ¿Cuáles son los elementos reguladores de la evaluación?

- a) validez, confiabilidad y cobertura
- b) pautas de corrección, validez y escala de puntajes y notas
- c) pautas de corrección, escala de notas y puntajes, cobertura
- d) confiabilidad, escala de puntajes y notas y administración del instrumento
- e) certeza, confiabilidad, veracidad y cobertura

19.- ¿Qué importancia tienen las pautas de corrección?

- a) sirven para establecer la frecuencia en la aplicación del instrumento
- b) permiten distinguir lo importante de lo superficial
- c) permiten otorgar validez y confiabilidad al proceso de puntajes y notas
- d) evitan que el profesor pueda modificar la escala de notas
- e) ninguna de las anteriores

20.- La cobertura de un instrumento de evaluación consiste en

- a) el equilibrio entre el tiempo que se otorga para responder la prueba y la complejidad de los contenidos evaluados
- b) el equilibrio entre la cantidad de materias y la inclusividad de las preguntas de la prueba
- c) la congruencia entre la forma como se pregunta y la forma como se pasó la materia
- d) la armonía entre el estilo de pregunta y la cantidad de contenidos desarrollados en la clase
- e) ninguna de las anteriores

21.- El verdadero nivel de exigencia de un instrumento de evaluación se mide a través de:

- a) de la cantidad de preguntas que tiene un instrumento
- b) la complejidad de las palabras y conceptos usados para construir las preguntas
- c) las capacidades cognitivas demandadas en los respectivos ítems
- d) el uso de rúbricas para incorporar la dimensión actitudinal
- e) la frecuencia con la que se realizan los diversos eventos evaluativos

RECURSOS DIDÁCTICOS

22.- ¿Qué son los recursos didácticos?

- a) son facilitadores del proceso de enseñanza.
- b) son los medios tecnológicos que se utilizan para lograr aprendizaje.
- c) son apoyos y ayudas para la enseñanza - aprendizaje
- d) son mediadores para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje,
- e) Todo lo anterior.

23.- ¿Qué beneficios tiene la utilización de las TICs como recurso didáctico?

- a) son un medio de comunicación y socialización
- b) permite la búsqueda y adquisición de mucha y variada información
- c) fomenta la creatividad, ocio y acceso a bibliotecas.
- d) Aumenta la motivación e interés de los estudiantes
- e) Todas las anteriores

GESTIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO DE ENSEÑANZA

24.- La disposición del mobiliario del aula debe favorecer:

- a) el fácil acceso a los materiales,
- b) autonomía de los estudiantes,
- c) un ambiente agradable y cómodo
- d) un espacio adecuado para transitar
- e) todas las anteriores.

25.- ¿Cómo se garantiza los tres momentos de la clase?

- a) Cumpliendo con la planificación curricular
- b) Manteniendo una adecuada interacción con los alumnos.
- c) Utilizando los recursos educativos adecuados.
- d) Planificando y desarrollando la planificación didáctica.
- e) Siendo un buen profesional docente.

Anexo 3.2 cuestionario de estilos de aprendizaje

Instrucciones:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
- Por favor conteste a todos los ítems.
- El Cuestionario es anónimo.

Muchas gracias.

1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.

9. Procuero estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
16. Escucho con más frecuencia que hablo.
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.

27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
33. Tiendo a ser perfeccionista.
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de

los demás.
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
48. En conjunto hablo más que escucho.
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.
60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.

65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

PERFIL DE APRENDIZAJE

Ahora:

1. Rodea con un círculo cada uno de los números que has señalado con un signo más (+).
2. Suma el número de círculos que hay en cada columna de la tabla 1.
3. Coloca estos totales en la gráfica 1. Une los cuatro para formar una figura.

Así comprobarás cuál es tu estilo o estilos de aprendizaje preferentes.

I	II	III	IV
ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76


Anexo 3.3 estrategias de enseñanza constructivista



The infographic has a blue background with a yellow button at the top that says "PROFESOR CONSTRUCTIVISTA". On the left side, there is a vertical blue bar with the text "Bases constructivistas" written vertically. In the center, there is a white rounded rectangle containing the definition: "Es un *mediador* entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o *construcción conjunta* (co-construcción) del conocimiento." At the bottom, there is a small text source: "Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill.2007) 2".

Competencias docentes

El profesor constructivista



- Promueve aprendizajes significativos
- Profesional reflexivo
- Presta ayuda pedagógica ajustada a las necesidades e intereses de sus alumnos
- Establece como meta la autonomía y autodirección del alumno

Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Aroco, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill,2007)

Estrategias de enseñanza

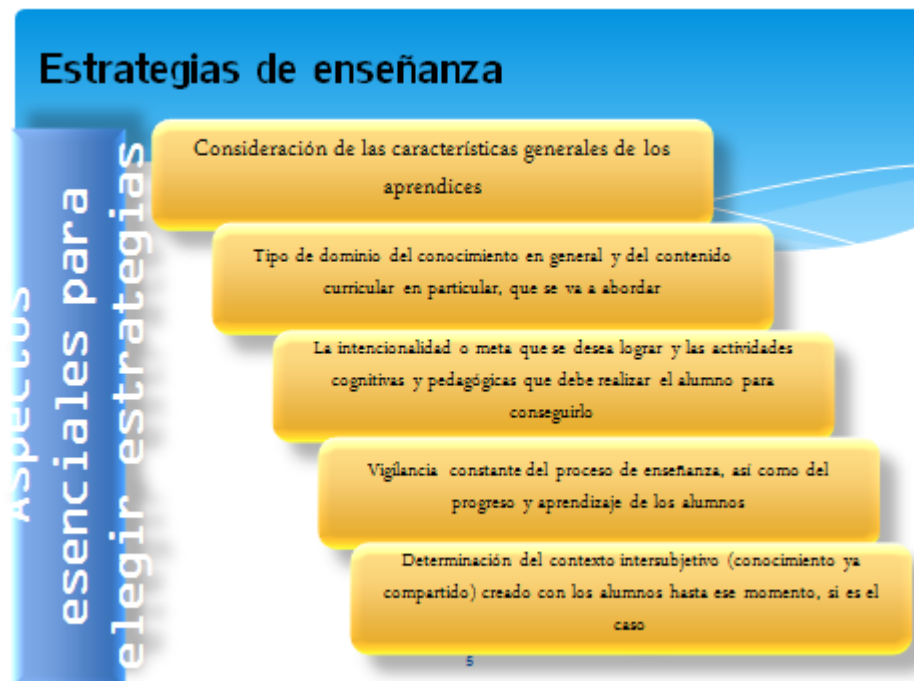
ENSEÑANZA

Proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término 'andamiar' el logro de aprendizajes significativos.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. (Mayer, 1984; Shuell, 1988, Farmer y Wolff, 1991)

Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Aroco, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill,2007)



Estrategias de enseñanza

OBJETIVOS

Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Como estrategias de enseñanza compartidas con los alumnos generan expectativas apropiadas.

Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arogo, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill,2007)

Estrategias de enseñanza

RESÚMENES

Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.

Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arogo, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill,2007)

Estrategias de enseñanza

ORGANIZADORES PREVIOS

Información de tipo introductorio y contextual.
Tienden un puente cognitivo entre la
información nueva y la previa.

Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación
construccionista. Frida Díaz-Barriga Arago, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill.2007)

Estrategias de enseñanza

ILUSTRACIONES

Representaciones visuales de objetos o
situaciones sobre una teoría o tema
específico (fotografías, dibujos,
dramatizaciones, etcétera)

Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación
construccionista. Frida Díaz-Barriga Arago, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill.2007)

Estrategias de enseñanza

Organizadores gráficos

Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos, cuadros C-Q-A)

Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill,2007)

Estrategias de enseñanza

Preguntas intercaladas

Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto.
Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill,2007)

Estrategias de enseñanza

Analogías

Proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o completo)

Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill,2007)

Estrategias de enseñanza

Señalizaciones

Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.

Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill,2007)

14

Estrategias de enseñanza

Mapas y redes conceptuales

Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).

Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill,2007)

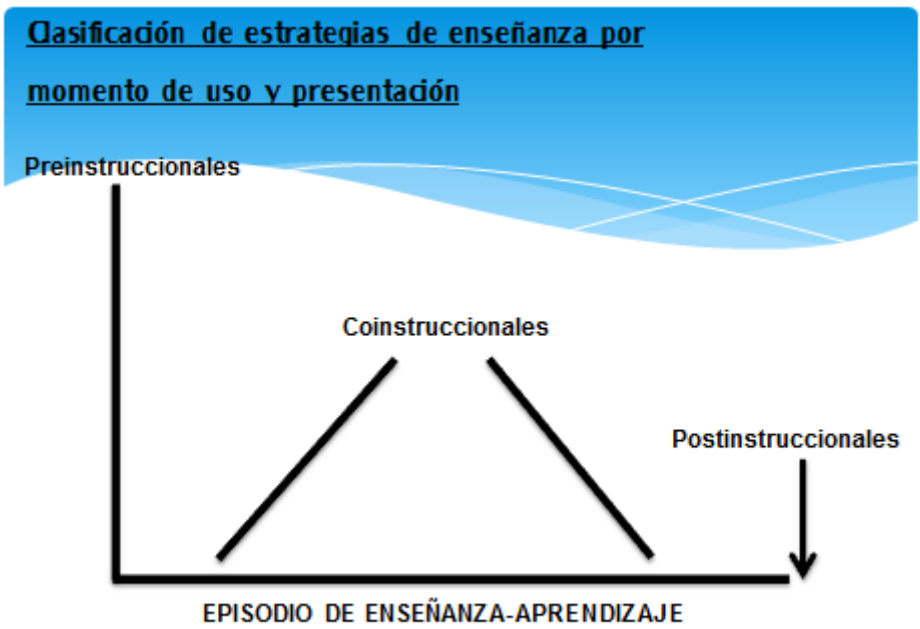
15

Estrategias de enseñanza

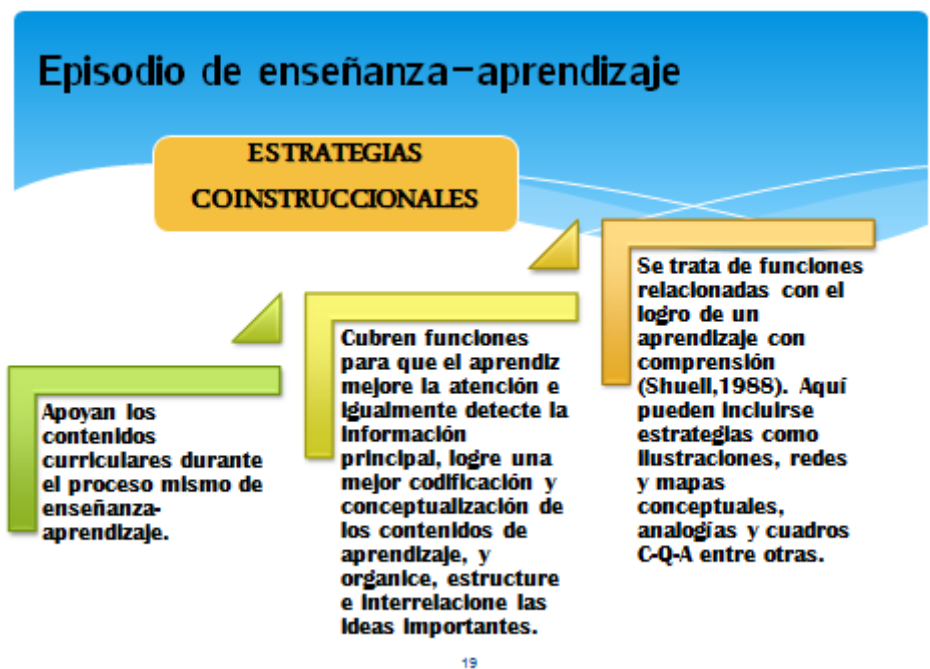
Organizadores textuales

Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.

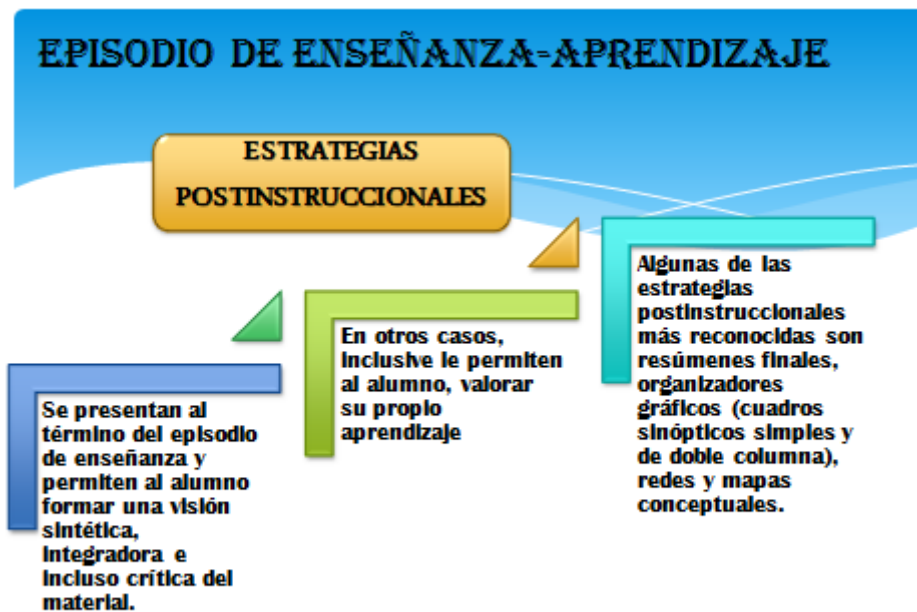
Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill,2007)



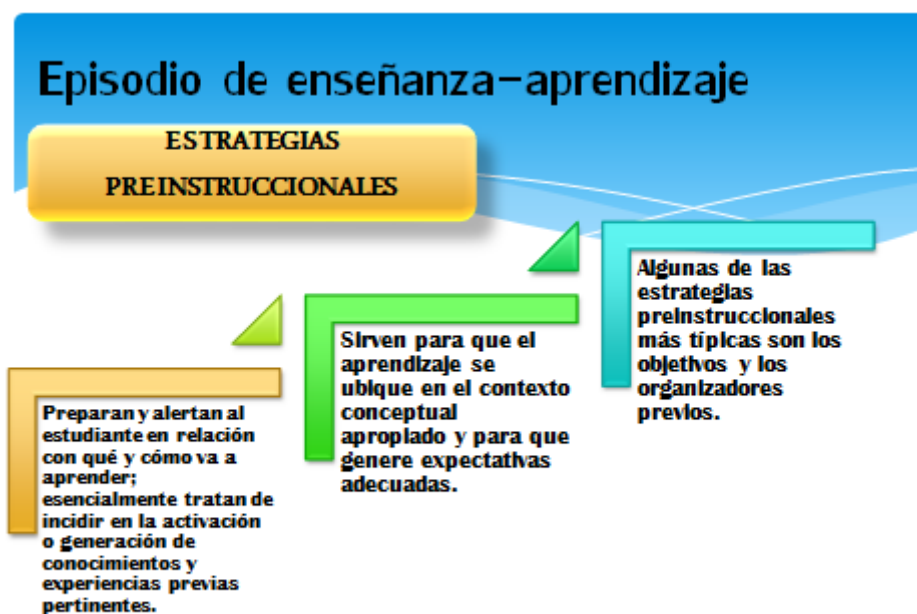
17



19



20



Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arce, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill,2007)

Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo aprendido

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipos de estrategia de enseñanza	
Generación de expectativas apropiadas	Objetivos o intenciones	
Activación de los conocimientos previos	Situaciones que activan o generan información previa (Actividad focal introductoria, discusiones guiadas, etcétera)	
Orientar y guiar la atención y el aprendizaje	Señalizaciones	
	Preguntas insertadas	
Mejorar la codificación de la información nueva	Ilustraciones	
	Gráficas	
	Preguntas insertadas	

21

Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo aprendido

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipos de estrategia de enseñanza	
Promover una organización global más adecuada de la información nueva a aprender (mejorar las conexiones internas)	Resúmenes	
	Mapas y redes conceptuales	
	Organizadores gráficos (por ejemplo, cuadros sinópticos simples y de doble columna, cuadros C-Q-A)	
	Organizadores textuales	
Para potenciar y explicitar el enlace entre conocimientos previos y la información nueva por aprender (mejorar las conexiones externas)	Organizadores previos	
	Analogías	
	Cuadros C-Q-A	

22

Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos

Estrategias de enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	Dan a conocer la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material. Ayudan a contextualizar sus aprendizaje y a darles sentido.
Actividades que generan y activan información previa (foco introductorio, discusión guiada, etcétera)	Activan sus conocimientos previos. Crean un marco de referencia común.
Ilustraciones	Facilitan la codificación visual de la información.

Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos

Estrategias de enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Organizadores previos	Hacen más accesible y familiar el contenido. Con ellos, se elabora una visión global y contextual.
Analogías	Sirven para comprender información abstracta. Se traslada lo aprendido a otros ámbitos.
Mapas y redes conceptuales	Son útiles para realizar una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualizan las relaciones entre conceptos y proposiciones.
Organizadores textuales	Facilitan el recuerdo y la comprensión de las partes más importantes del discurso.

Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos

Estrategias de enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Preguntas intercaladas	Permiten que practique y consolide lo que ha aprendido. Mejora la codificación de la información relevante. El alumno se autoevalúa gradualmente.
Señalizaciones	Le orientan y guían en su atención y aprendizaje. Identifican la información principal; mejoran la codificación selectiva.
Resúmenes	Facilitan que recuerde y comprenda la información relevante del contenido por aprender.

24



Fuente consultada:

Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas. (McGrawHill. 2007)

26

Anexo 3.4 “estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar”, de la dra. Doris castellanos.

Universidad Pedagógica “E. J. Varona”, La Habana

INTRODUCCIÓN

El naciente siglo ha impuesto a las instituciones educacionales - con carácter de exigencia impostergable - la lucha por la formación de jóvenes generaciones que sean capaces de asimilar activa y críticamente los contenidos de la cultura y, en particular, de apropiarse de aquellos modos de pensar, de sentir y de hacer, que les garanticen la orientación inteligente en contextos complejos (locales y globales) y cambiantes, y la participación responsable, creativa y transformadora en ellos. En otras palabras, se plantea a la educación el reto de preparar a los educandos para los nuevos tiempos, promoviendo en ellos el *aprender a conocer*, *a hacer* y *a convivir con otros*, y finalmente, *aprender a ser*, pilares en los que se centra el desarrollo de la persona (Informe Delors, 1996).

Todo esto exige contribuir a que los y las estudiantes se apropien de procedimientos y estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que permitan producir el saber (más que consumirlo), resolver problemas, *aprender a aprender* de manera permanente a lo largo de la vida, y en diferentes situaciones y contextos.

Estos procesos cobran especial significado en un mundo marcado por el signo de la producción vertiginosa de conocimientos teóricos y técnicos y por el surgimiento acelerado de **nuevas tecnologías de comunicación e información** que hacen accesibles al ser humano un caudal impresionante de datos y de formas diferentes de aprender. Como planteara Marton¹, “*la aceleración rápida del desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación marca el fin de este siglo; y la explotación de su potencial siempre creciente marcará, sin duda alguna, el comienzo del siglo veintiuno*”.

Un complejo desafío para educadores y educadora es preparar a nuestros / nuestras estudiantes para explotar este potencial debemos, y para realizar “aprendizajes desarrolladores”.

El aprendizaje desarrollador

En trabajos anteriores (Castellanos, Castellanos, Llivina y Silverio, 2000) hemos defendido la necesidad de potenciar en nuestros y nuestras estudiantes el despliegue de un aprendizaje al que denominamos – en abierta referencia y correspondencia con los conceptos vigotskianos de educación y enseñanza desarrolladoras- *aprendizaje desarrollador*.

¹ Marton, P. (s/f). La concepción pedagógica de sistemas de aprendizaje multimedia interactivos: fundamentos, metodología y problemática.

No todo aprendizaje es desarrollador. Cualquier tipo de aprendizaje (cualquiera que sea su contenido, mecanismo, nivel de complejidad, etc.) produce **cambios** en determinados procesos y estructuras psicológicas internas y/o conductuales, que pueden ser observables o no externamente a través de nuevas adquisiciones y logros, y que perduran por períodos más o menos largos de la vida. Sin embargo, sólo en el caso de que esas nuevas adquisiciones encierren en sí mismas el **potencial para promover nuevas transformaciones** y por lo tanto **para impulsar el tránsito del sujeto hacia niveles superiores de desarrollo**, afirmamos que están ocurriendo aprendizajes verdaderamente *desarrolladores*.

Los aprendizajes desarrolladores generan, a partir de las propias contradicciones en que se fundamenta su existencia, la **necesidad inagotable de aprender y de crecer**, y los recursos psicológicos (cognitivos, afectivos, motivacionales-volitivos) necesarios para lograrlo. Es por ello que se ha planteado (Castellanos *et al.* , 2001) que las principales dimensiones de un aprendizaje desarrollador son la tendencia a la **activación y autorregulación** de los procesos implicados en el aprender y la posibilidad de establecer una **relación profunda, personal y significativa con los contenidos** que se aprenden a partir de una intensa **motivación por aprender** que crece y se enriquece de manera continua.

En resumen, un aprendizaje desarrollador debe potenciar en los/las estudiantes la *apropiación activa y creadora* de la cultura. Representa aquella manera de aprender y de implicarse en el propio aprendizaje que garantiza el tránsito del control del proceso por parte del/de la docente al control por parte los/las aprendices, y, por ende, conduce al desarrollo de actitudes, motivaciones y *herramientas* necesarias para el dominio de aquello que llamamos *aprender a aprender*, y aprender a *crecer* de manera permanente.

Promoviendo un aprendizaje desarrollador

En trabajos anteriores² se ha planteado la necesidad de proyectar **estrategias generales y particulares de mejoramiento del aprendizaje escolar** que estén dirigidas a potenciar las *dimensiones* del aprendizaje desarrollador y contribuir así a la superación de las dificultades más relevantes detectadas recurrentemente en la investigación empírica. La propuesta surgida de este análisis es que un importante esfuerzo de docentes y educadores debería centrarse en buscar alternativas para promover lo siguiente:

- **La activación y regulación del aprendizaje**

En este sentido, se debe trabajar para la creación de ambientes de aprendizaje productivos, creativos, metacognitivos y cooperativos, en los que los/las estudiantes tengan la oportunidad y la necesidad, de participar activamente en la construcción de los conocimientos, de reflexionar acerca de los procesos que llevan al dominio de los mismos, de conocerse a sí mismos y a sus compañeros como aprendices, y de asumir progresivamente la dirección y el control de su propio aprendizaje.

- **La significatividad de los aprendizajes que realizan nuestros estudiantes en las aulas**

Este aspecto apunta hacia la instrumentación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que dirigidas a posibilitar el descubrimiento de los vínculos esenciales entre los contenidos que se aprenden (relación del nuevo conocimiento con los conocimientos anteriores; relación de estos contenidos con las necesidades e intereses de las personas, y con su propia vida), y a convertir la búsqueda de su sentido personal en la clave para la comprensión, para la toma de conciencia de su utilidad (individual y social) y para su inserción activa en el proceso de desarrollo de la personalidad.

² Consúltense el Informe del resultado: *Caracterización de los procesos de aprendizaje en estudiantes de las Secundarias Básica de Ciudad Escolar Libertad*. Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona. Abril 2000.

- **La motivación para aprender**

Esto implica tomar en consideración diferentes vías para favorecer la formación y enriquecimiento de las motivaciones intrínsecas para el aprendizaje, aprovechando el existente sistema de incentivos y motivos extrínsecos que subyacen en las actitudes positivas que en general muestra el estudiantado hacia la escuela para desarrollar las primeras. Debe existir también un trabajo especial relativo a las autovaloraciones que los sujetos tienen de sí mismos como aprendices, apoyando a niños y niñas, adolescentes y jóvenes en la tarea del autoconocimiento objetivo, en la formación de una auto-estima positiva, y en el establecimiento de metas, objetivos, y aspiraciones adecuadas que fomenten la necesidad de realizar aprendizajes permanentes y la seguridad de tener la preparación para ello.

Teniendo en cuenta la importancia del trabajo con la primera de estas direcciones - es decir, el *foco* en la activación y la autorregulación del aprendizaje – y el grado en que cualquier esfuerzo que se realice a favor de ésta repercute en los diferentes componentes del sistema conformado por los procesos implicados en el aprender, nos detendremos en esta dimensión.

Como se ha planteado, la **activación y regulación del aprendizaje** apunta al objetivo de educar aprendices que más que ser consumidores y acumuladores de información, puedan producirla, transformarla y utilizarla a través de un proceso que devenga progresivamente autoiniciado, consciente y auto-controlado. Sobre la base de este proceso “... *se produce en los/las estudiantes la apropiación, el crecimiento y el perfeccionamiento de los instrumentos fundamentales para el dominio del mundo y de sí*” (Castellanos y col., 2001, p. 50).

El autoconocimiento que posee una persona acerca de sus procesos cognitivos, de las características y exigencias de las situaciones y tareas a resolver, y de las estrategias que puede desplegar para regular eficientemente su ejecución en las mismas, constituyen indudablemente un componente esencial del aprendizaje, estrechamente vinculado a su eficiencia, su carácter consciente y autorregulado. Todos estos fenómenos se relacionan con el complejo sistema de procesos y fenómenos conocido como *metacognición*.

En un sentido muy general, la categoría “**metacognición**” se refiere al **conocimiento acerca de nuestra propia cognición** (Flavell, 1976), acerca de nuestros estados cognitivos y procesos. Mientras que algunos autores que tratan el tema de la metacognición han enfatizado básicamente en los aspectos relativos a la reflexión y al **conocimiento o la conciencia** del sujeto de sus estados y procesos intelectuales (*metaconocimientos, reflexión y conciencia metacognitiva*), otros se han centrado en los aspectos vinculados a la **regulación y control** de la propia cognición (*control ejecutivo o regulación metacognitiva*), que implica a todos los procesos desplegados por el sujeto con vistas a planificar, supervisar (*monitorear*) y evaluar la marcha de la ejecución y solución de las tareas, es decir, a la habilidad para manipular y regular los propios recursos y a las estrategias destinadas a asegurar la solución efectiva de las mismas (Sternberg, 1986). No es difícil comprender que el desarrollo metacognitivo alcanzado por los/las aprendices ha sido considerado como un poderoso predictor de su rendimiento y desempeño futuro lo cual ha sido comprobado en la investigación empírica en el área (Castellanos, 2001; Pérez, 2001; Zimmerman & Martínez Pons, 1990).

El aprendizaje estratégico

El desarrollo metacognitivo guarda estrecha relación con las posibilidades de llevar a cabo lo que se conoce como *aprendizaje estratégico* (Burón, 1990; Castellanos, García & Reinoso, 1990; Pozo, 1998). Sin dudas la concepción de aprendizaje que se defiende aquí conlleva el énfasis en la promoción de aprendizajes estratégicos en la escuela y la organización del proceso docente educativo con este fin.

En palabras de Burón (1993):

“...Aprendizaje significa no sólo adquirir conocimientos, sino que incluye también aprender a buscar los medios que conducen a la solución de los problemas; seleccionar información, elegir medios y vías, destacar hipótesis, ordenar y relacionar datos, etc. Este acercamiento al aprendizaje supone dar un giro en la enseñanza, pues exigiría enseñar no sólo contenidos o datos, sino estrategias para aprenderlos y usarlos (p. 94)”.

Un aprendiz estratégico es capaz de proyectar y desplegar de manera deliberada un plan compuesto por diferentes acciones y procedimientos (más o menos complejos) con el objetivo de *tornar más eficiente su propio aprendizaje*. El aprendiz estratégico domina un repertorio de estrategias de aprendizaje, las aplica y es capaz de producir nuevas estrategias en concordancia con las situaciones enfrentadas y las metas concretas a alcanzar.

Existen muchas clasificaciones de las *estrategias de aprendizaje* (Chadwick, 1996; Pozo, 1998). En los marcos de las investigaciones realizadas por las autoras se ha asumido la clasificación de las estrategias en tres grandes categorías: *cognitivas*, *metacognitivas* y *de apoyo al aprendizaje* (González y Tourón, 1994; Castellanos, 2001). Las estrategias *cognitivas* se utilizan con el objetivo de ayudar al estudiante a adquirir, procesar, fijar, recuperar y utilizar la información en función de ciertas metas de aprendizaje. Suelen dividirse en tres grande grupos, de acuerdo a la naturaleza de los procesos intelectuales que se ponen en juego, y del tipo de procesamiento que se lleva a cabo con el contenido a aprender: estrategias de *repetición*, de *organización* y de *elaboración* del material. Las estrategias *metacognitivas* aseguran la regulación del proceso de aprendizaje sobre la base de la reflexión y el control la orientación, la planificación, la supervisión, la evaluación y la corrección cuando es pertinente). Ellas constituyen el *centro* del aprendizaje autorregulado. Por último, las estrategias de apoyo al aprendizaje constituyen estrategias auxiliares, que necesariamente tienen que complementar los esfuerzos cognitivos y metacognitivos de los aprendices, y que están relacionadas con el control emocional y motivacional del aprendizaje, y con la *distribución* de los recursos externos y personales para hacer el proceso más eficiente³.

Un aprendizaje estratégico requiere de la integración funcional de los tres tipos de estrategias. Pero sin dudas, el paso previo al uso de estrategias eficientes de aprendizaje es el **conocimiento**, la **toma de conciencia** por parte de las personas de su existencia, posibilidades y condiciones de aplicación, y más aún, la **conciencia de la necesidad** de su aplicación para alcanzar las metas de aprendizaje y la **disposición** o **motivación** para hacerlo.

³ Para mayor información, consúltese Castellanos y otros (2001), *Alternativas para promover un aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos. ISPEJV.

El/la docente debe trabajar en este sentido. Tal como existe un aprendizaje estratégico existe una **enseñanza estratégica**, que indica la intencionalidad de las acciones dirigidas al mejoramiento del aprendizaje de los/las estudiantes, y el diseño de planes flexibles de acción que guíen la selección de las vías más apropiadas para promover estos aprendizajes desarrolladores teniendo en cuenta la diversidad de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y la diversidad de los contenidos, procesos y condiciones en que éste transcurre.

Trabajando con las estrategias de aprendizaje para fomentar el aprendizaje desarrollador

Los problemas de aprendizaje y de fracaso escolar que presentan un porcentaje importante de estudiantes no tienen su causa en déficits en el ámbito de los procesos y funciones cognitivas básicas sino en sus *pobres estrategias de aprendizaje* (Pérez, 2001), en las dificultades para producir y utilizar procedimientos que les permitan regular adecuadamente su conducta y utilizar un enfoque estratégico en el aprendizaje, o, finalmente, en la imposibilidad de utilizar procedimientos generales que les garanticen enfrentarse de manera flexible y autónoma a los nuevos aprendizajes.

Las investigaciones realizadas en Cuba por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas han señalado las dificultades encontradas en los escolares de nivel primario y secundario en cuanto a capacidad para planificar, supervisar, evaluar los propios procesos, y la tendencia a formas reproductivas, no conscientes e irreflexivas de enfrentarse a la adquisición de los conocimientos (Modelo Proyectivo de la Secundaria Básica, 1998; Rico, 1996; Silvestre, 1999). Todo ello demuestra que ésta constituye una dirección básica del trabajo de los/las docentes para garantizar la optimización del aprendizaje escolar.

Una vía que pueden utilizar los/las docentes para potenciar un aprendizaje eficiente en estudiantes menos estratégicos/as, y multiplicar las oportunidades de desarrollarlo y enriquecerlo en aquellos y aquellas que sí lo son, es la estructuración de ambientes de aprendizaje centrados en la práctica productiva y reflexiva, desarrolladora.

El trabajo con los/las estudiantes que presentan deficiencias en las estrategias para la autorregulación del aprendizaje, requiere de métodos y estrategias de enseñanza y de apoyo específicos.

Es necesario tener en cuenta que:

- No se aprenden de la misma manera los contenidos conceptuales (según Pozo, lo que el/la estudiante *puede decir* acerca del mundo) y los *procesa*les o procedimentales (lo que puede hacerse, ya sea a nivel motor, externo, o intelectual, mental o interno).

Así, los contenidos cognoscitivos o conceptuales, que son más fácilmente verbalizables, se pueden enseñar utilizando un método expositivo. Mientras, las habilidades y procedimientos requieren, para su aprendizaje y consolidación gradual, de la práctica y el ejercicio en situaciones *especialmente* organizadas para esto.

- Las habilidades no se dominan de igual forma que las estrategias generales. Los/las docentes enseñan y entrenan a sus estudiantes en habilidades y procedimientos eficientes para aprender y para estudiar. Pero son los/las aprendices quienes proyectan, *deliberadamente*, sus propias estrategias, contextualmente, incluyendo en las mismas los procedimientos aprendidos, que pueden haber sido previamente automatizados sobre la base del ejercicio.

- Así pues, tal como plantea Pozo⁴, el aprendizaje de estrategias, requiere algo más que una práctica *repetitiva* que consolide formas de actuación que son perfectibles pero que, en esencia, son invariantes. Requiere una práctica *reflexiva*, que exija al/a la estudiante precisar sus metas, analizar qué necesita hacer para lograrlas, con qué cuenta para ello, cómo puede controlar el proceso para su logro, y cómo puede evaluarlo.
- El desarrollo de estrategias de aprendizaje está vinculado a tres aspectos esenciales: su *producción* por parte de los/las estudiantes, las posibilidades para su ejercicio y *aplicación*, y su *generalización* y *transferencia* a nuevas situaciones. Pero no debe olvidarse que en cada uno de estos aspectos están involucrados importantes componentes afectivos y motivacionales-volitivos.
- El uso de estrategias exige de los/las estudiantes *flexibilidad* en la selección de sus componentes. Ello demanda que se hayan familiarizado previamente con una diversidad de tareas, situaciones, exigencias y soluciones alternativas.
- Ninguna estrategia es, en sí misma, más eficiente que otra. La eficiencia de la estrategia (y por ende, del aprendizaje) descansa en una adecuada conjunción entre:
 - a) las *características del/ de la estudiante* (por ejemplo, sus conocimientos y experiencia previa, sus estilos de aprendizaje y sus estilos motivaciones, sus expectativas como aprendiz y su disposición a aprender de forma estratégica)
 - b) la *naturaleza de los contenidos* a aprender
 - c) las *particularidades y demandas de la tarea* en cuestión
 - d) las características de la *situación* de aprendizaje y enseñanza

⁴ POZO, J. IGNACIO. Op. Cit.

El trabajo con las zonas de desarrollo próximo de los/las estudiantes

La concepción de la interacción profesores–estudiantes (y estudiantes–estudiantes) dentro de *un marco de andamiaje o de trabajo con la zona de desarrollo próximo* (Marchesi y Martín, 1997) puede resultar particularmente fructífera para el trabajo dirigido a potenciar un aprendizaje *estratégico*.

La esencia de dicha labor consiste en el *tránsito gradual del control del aprendizaje desde los/las docentes hacia los/las estudiantes*. Esto significa que el maestro o maestra “...organiza flexiblemente el proceso de dominio progresivo por parte de los/las estudiantes de las estrategias y modos de actuar, actuando como un experto, que brinda modelos, sugerencias, alternativas, retroalimentación y ayuda individualizada y que estimula paulatinamente, el tránsito del control externo al interno, individual”⁵

Aspectos muy importantes que el profesor o la profesora deben tomar en consideración son:

- a) Partir del diagnóstico previo de la *zona de desarrollo potencial* (ZDP) de los alumnos.
- b) Teniendo en cuenta lo anterior, emprender el tránsito de la exposición o presentación inicial del/de la docente en forma de *modelación* de la actividad, a una actividad que inicialmente será *guiada u orientada*, y posteriormente requerirá su realización *independiente*. Ello supone:
 - que el maestro vaya brindando al (a la) estudiante **sólo** las ayudas y orientaciones *necesarias*, individualizándolas de acuerdo a sus necesidades concretas y a su ritmo de progresión individual,
 - que estimule constantemente la aplicación independiente de los conocimientos y destrezas adquiridas, unida a la **reflexión** sobre las actividades,

⁵ CASTELLANOS, DORIS E IRENE GRUEIRO: *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado*. Curso Pre-Congreso Pedagogía 97.

- que vaya modificando el nivel de “desafío” de las tareas con el objetivo de hacerlas asequibles al sujeto y, a la vez, de “mover” la zona de desarrollo próximo hacia delante.
- c) En cualquier caso, un aspecto esencial en la labor del (de la) docente es que sea capaz de crear un **clima relacional y afectivo positivo**, de cooperación y participación, donde los errores sean verdaderas fuentes de aprendizaje y los alumnos y alumnas puedan disfrutar del propio proceso de aprendizaje.

Tal como plantean Castellanos y Grueiro (1998), el diseño de estrategias educativas que tomen en cuenta el desarrollo de las habilidades autorreguladoras en el aprendizaje (basadas en el desarrollo de la metacognición) debe partir siempre de la comprensión y del análisis cuidadoso de los vínculos funcionales entre el sistema cognitivo y el sistema afectivo-motivacional de los/las estudiantes.

Esto nos conduce de nuevo a reconocer la importancia del enfoque personológico, en el cual el/la estudiante es considerado como **personalidad integral**, y a partir del cual se conviertan en objetivos del trabajo en la clase no sólo la esfera intelectual, sino también su desarrollo afectivo y social, así como sus necesidades, intereses, características individuales y potencialidades. Cualquier estrategia de enseñanza debe partir del reconocimiento de *todos* estos factores. El enfoque también debe ser integral en la medida en que - según se explicó con antelación - las estrategias de aprendizaje que queremos potenciar son sistemas de acciones y procedimientos dirigidas a una meta. Ello implica que, previamente, el/la estudiante debe dominar los procedimientos (habilidades, hábitos, o acciones y operaciones) y la disposición necesaria para ejecutar las estrategias.

Una reflexión final: promover el aprendizaje desarrollador desde la atención a la diversidad

Los/las docentes tienen que trabajar en sus aulas con estudiantes de desigual nivel de desarrollo biológico y diferentes condiciones físicas, con capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje disímiles, con necesidades, intereses y motivaciones muy singulares, con una formación en ambientes socioeconómicos y culturales muy distintos, y que por ende, tienen una experiencia previa y una historia personal muy originales.

En general, desde la óptica de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede plantearse que la **diversidad educativa** en las aulas escolares se expresa entonces a través de la diversidad *física y natural*, de la diversidad *socioeconómica y cultural*, y de la diversidad *psicológica* (cognitiva, afectiva, motivacional y psicosocial) de estudiantes (y docentes). Será fácil comprender que la gran variabilidad inter-individual en las aulas y centros educacionales conllevará a una gran multitud de demandas educativas, y a la necesidad de desarrollar opciones que den respuestas a las mismas.

La concepción del aprendizaje desarrollador lleva implícito el reconocimiento de la diversidad y la exigencia de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera que la tome en cuenta para potenciar el desarrollo de cada estudiante de acuerdo a sus características y potencialidades y sin perder de vista el encargo social en el que cristalizan las aspiraciones de la sociedad respecto a la formación ciudadana. El enfoque desarrollador del aprendizaje y de la enseñanza y la *pedagogía de la diversidad* parten, de hecho, de un mismo soporte ético (Bell, 2001) - la equidad -, y de un mismo soporte teórico-conceptual - la comprensión dialéctica del desarrollo humano y del papel de la educación en éste.

El desafío de la atención a la diversidad como un requisito básico para promover aprendizajes desarrolladores puede resultar complejo para educadores y educadoras. Como plantea Illán (2001):

Para analizar y comprender la diversidad no basta con centrarse en una reflexión sobre las características y peculiaridades que presentan los alumnos. Se hace necesario prestar atención al modo en que se concentra la oferta educativa y las condiciones institucionales en que se realiza. A la hora de hablar de diversidad, resulta tener presente la organización del centro, los criterios que rigen la selección de objetivos y contenidos, las propuestas metodológicas y las actividades de aprendizaje, como elementos claves que pueden ser manipulados para agudizar, aún más, las diferencias, o bien, para acortar las distancia y dar una respuesta justa y equilibrada a la diversidad (p.50).

Algunos principios importantes para el trabajo con la diversidad desde una perspectiva desarrolladora son los siguientes:

- 1) Cada estudiante es una persona que se desarrolla como una totalidad. Debe propiciarse la necesaria armonía entre su desarrollo físico, cognitivo, afectivo, moral y social, y comprender cómo se influyen recíprocamente sus diferentes esferas.
- 2) Cada alumno o alumna posee un perfil individual de las *fortalezas y debilidades*, de aspectos positivos y negativos, de potencialidades y dificultades. Es necesario tomarlo en cuenta para ayudar a buscar y reconocer las respuestas adecuadas y eficientes que promuevan su desarrollo *integral*.
- 3) El diagnóstico y la acción estratégica educativa son dos componentes inseparables del proceso de atención a la diversidad.
- 4) Las estrategias diagnósticas y *desarrolladoras* deben tener una naturaleza *participativa y cooperativa*, basadas en la implicación de la familia, la escuela y el grupo escolar, y los diferentes agentes educativos importantes de acuerdo a la situación que se analiza.
- 5) Es necesario combinar el carácter *remedial y compensatorio* de la atención o ayuda, con el carácter enriquecedor, *desarrollador*, de la intervención educativa.

- 6) El *grupo* escolar y los procesos de comunicación constituyen una herramienta básica para la atención a las dificultades y para el crecimiento personal de los/las estudiantes.
- 7) La atención a la diversidad educativa demanda la realización de esfuerzos para lograr disponibilidad, accesibilidad y *optatividad* de *ofertas educativas diferenciadas* para los/las estudiantes.
- 8) Cualquier acción educativa debe realizarse desde el respeto a la *equidad* y a su *carácter ético*.

Tal como plantea Arnaiz (1999), algunos criterios básicos de la calidad de la educación son la capacidad de la institución educativa para favorecer el máximo desarrollo personal, y el acceso a la cultura nacional y universal, la preparación de los niños, adolescentes y jóvenes para insertarse de manera plena en la vida social productiva y creadora, y la capacidad de dar respuesta, a la vez, a sus peculiaridades e intereses, a sus necesidades individuales. La adecuada atención a la diversidad educativa constituye, en este sentido, una prioridad esencial sobre la cual dirigir nuestros esfuerzos y proyectar estrategias contextualizadas, pertinentes y viables.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) Arnaiz, P. (1999). Curriculum y Atención a la Diversidad. En Verdugo, A. M. & F. Jordán (Coro.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- 2) Bell, R. (2001). Concepciones y conceptos vigotskianos para una pedagogía de la diversidad. En Bell, R. & I. Musibay (Coord.), *Pedagogía y Diversidad* (pp. 101-114). La Habana: Cátedra Andrés Bello para la Educación Especial.
- 3) Burón, J. (1994). *Aprender a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Editora Mensajero.
- 4) *Caracterización de los procesos de aprendizaje en estudiantes de las secundarias básicas de Ciudad Escolar Libertad*. Informe de investigación. Proyecto “El Cambio Educativo en la Secundaria Básica: Realidad y Perspectivas”. Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona. Ciudad de la Habana, Abril 2000.
- 5) Castellanos, D. (2001). *Self-concept, metacognition, and academic performance in Cuban gifted and non-gifted adolescents*. Tesis Doctoral. Universidad de Nijmegen, Holanda.
- 6) Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. J., y Silverio, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Ciudad de La Habana: Colección Proyectos, Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona.
- 7) Castellanos, D., García, C.; y Reinoso, C. (2001). *Para promover un aprendizaje desarrollador*. Ciudad de La Habana: Colección Proyectos, Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona.
- 8) Chadwick, C. (1996). Algunas consideraciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y las computadoras. En B. Fainholc (comp.), *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. AIQUE.
- 9) Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO a la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (fotocopia).

- 10) Flavell, J. (1976). Metacognitive Development. En J. M. Scandura & C. Brainerd, *Structural /process theories of complex human behavior* (p. 213-245). The Netherlands: Sitjhoff & Noordhoff.
- 11) González, M. C. & Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*. Navarra: Editorial EUNSA.
- 12) Illán, N. (2001). ¿Por qué, ahora, la atención a la diversidad?. En Bell, R. & I. Musibay (Coord.), *Pedagogía y Diversidad* (pp. 45-56). La Habana: Cátedra Andrés Bello para la Educación Especial. 0
- 13) Labarrere, A. (1990). *Pensamiento, análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los estudiantes*. México: Editorial Ángeles.
- 14) *Modelo Proyectivo de la Secundaria Básica Cubana*. Instituto Central de Ciencias Pedagógica, MINED, Febrero 1998.
- 15) Pérez, D. (2001). *Academic Underachievement in Cuban University Students. A Cognitive Perspective in the Problem Solving Context*. Tesis Doctoral. Universidad de Nijmegen, Holanda.
- 16) Pozo, J. I. (1998). *Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- 17) Rico, P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 18) Silvestre, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 19) Sternberg, R. S. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. En Sternberg, R. L., & J. E. Davison (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 223-245). New York: Cambridge University Press.
- 20) Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1990). Students' differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Anexo 3.5 monografías



monográfico

¿Qué significa ser competente?

El Estado de competencias es muy amplio. Las hay que son deseables y otras que son totalmente indispensables, al menos en la enseñanza básica y obligatoria. Estas se agrupan en cuatro ámbitos: las relativas a la gestión del conocimiento y el aprendizaje; las que facilitan el acceso al mundo del trabajo; las que favorecen la convivencia y las relaciones sociales, y las que versan sobre la autoestima y el ajuste personal.

* IDENTIFICACIÓN: 2018A | IPTSI MONOGRÁFICO: CUADERNOS DE PSICOLOGÍA, 11

Competencias para (con)vivir con el siglo XXI

¿Qué son las competencias? ¿Una nueva moda? ¿Una palabra mágica? Los autores analizan este concepto y el papel que desempeña la educación en el desarrollo de estas funciones, algunas disponibles de partida en la mente humana y otras que precisan de un profundo cambio cognitivo para ser adquiridas. Al tiempo que presentan de qué aspecto tratará el Monográfico, identifican cuatro macrocompetencias relacionadas respectivamente con el escenario educativo, el profesional, el comunitario y el personal.



* IDENTIFICACIÓN: 2018A | IPTSI MONOGRÁFICO: CUADERNOS DE PSICOLOGÍA, 11

monográfico

Con el párrafo anterior finalizamos el Tema del Mes que, en enero de 2011, nos había encargado Cuadernos de Pedagogía sobre cuáles eran las competencias necesarias para sobrevivir en el siglo XXI (Moreno y Pozo, 2011). Ahora, cuando pensamos que estamos sobreviviendo, en tanto perduramos y adaptados, a la primera embestida del nuevo siglo (que no ha sido poco internacionalización del comercio, guerra de Irak, chippage en Galicia, pero también una nueva reforma y otra correspondencia educativa, o síncrona, la biografía, las wikis, etc.), quizá sea un buen momento para revisar esas competencias y hablar sobre las que empezamos a necesitar para vivir, mejor aún, convivir con otros (línea humana) y trabajar (línea tecnológica) en el siglo de la luz y la brevedad (línea digital) (Moreno, 2010).

¿Vino viejo en odres nuevos?

En los últimos años el término "competencia" se ha abierto camino con una facilidad pasmosa entre taxonomías, programaciones, currículos y evaluaciones (nacionales e internacionales). Los sistemas de evaluación de la calidad educativa, como las pruebas de evaluación de las competencias básicas en nuestro país - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Ley EOI) y Tercer Cambio realizan un análisis comparativo entre comunidades autónomas en este Monográfico - o el proyecto PISA (http://www.pisa.oecd.org) a nivel internacional - también en este sentido, Domínguez Domínguez (2010) analiza el fenómeno desde dentro y Neira Samartín desde fuera - incluso cada vez más en evaluar no sólo conocimientos y destrezas. A su vez, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, el recientemente llamado "marco de la bolsofía" que nos espera al doblar la esquina (2010), está dirigido a formar en competencias y no sólo a transmitir contenidos o saberes especializados. Las competencias se han convertido, pasamos, en el santo grial de la educación. Pero ¿qué son realmente las competencias? ¿Una nueva moda, como piensan algunos, para vender ideas viejas en odres nuevos? ¿Una palabra mágica que nos redimirá de todos los males que aquejan a nuestro sistema educativo (de desmotivación, la ignorancia, y todos los "egres", el bullying, el fraude - conductas de maltrato o de incitación a la pelea en Internet, etc.)? ¿Una forma de identificar lo que realmente es básico o esencial en un currículo saturado? (Cácer Coll, en el siguiente artículo, reflexiona sobre este controvertido aspecto).

Si hace otros años nos ocupamos de cómo fomentar las competencias en la educación y ahora volvemos sobre nuestro paño es porque sabemos convencidos de que el concepto de competencia puede ayudarnos a definir mejor las intenciones y los propósitos de la acción educativa que otros conceptos (fuerza, habilidad, aptitud, estrategia, etc.) con los que en duda se entendían e incluso confundían. El propósito básico del concepto de competencia ha hecho que, como sucede con tantas otras términos usadas en la educación, en la pedagogía y en la psicología, se haya vuelto un objeto polidéfico, fuzzy, difuso, de muy difícil operativación. No tenemos la pretensión de desarrollar ninguna propuesta metodológica, pero sí creemos que todos necesitamos, para ser aceptables en la comunidad de práctica en que se empleará, es decir, para que resulte útil, debería cumplir dos condiciones que nos ayudan a identificar algún fenómeno para el que no existe una nomenclatura más precisa, y lo suelto a la conversación dentro de esa comunidad de práctica.

En relación con este segundo punto, pensando en términos programáticos, parece necesario diferenciar una noción de otra. El sentido común no nos ayuda gran cosa, si aceptamos la definición propuesta en el Diccionario de la Real Academia Española: "Habilidad o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado" (RAE, 2006). Pero, por fortuna, la psicología científica nos propone distinciones más sutiles. Así, recordando al constructivismo de Piaget (1956), encontramos una sugerente distinción entre competencia y habilidad, siendo la habilidad la capacidad de ser realmente eficiente en una tarea, mientras que la competencia sería la potencialidad de serlo dadas ciertas condiciones.

Esta distinción, en duda basada en la diferenciación establecida por Chomsky entre competencia y actuación en la adquisición del lenguaje, nos permite diseñar un primer ensayo conceptual, al diferenciar la formación en competencias de la vía pedagógica por objetivos, un rasgo del que conviene estar cuando uno de enseñar por y para las competencias comienza a generalizarse, más temprano que tarde, en todos los niveles educativos. Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, acciones o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que exigen ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para negociar la aprendida, para transferirla a nuevas situaciones y contextos.

Pero hay un segundo ensayo conceptual que deberíamos desarrollar. Con frecuencia, la mayor o menor competencia de un alumno concreto en una tarea o incluso en un dominio o ámbito de actividad se suele atribuir a diferencias individuales de origen genético, o al menos de desarrollo muy temprano, con respecto a las cuales la escuela poco podría hacer, más allá de estimular ese desarrollo. En contra de este argumento, hay motivos para suponer que las competencias para las que formamos no están preformadas en los alumnos, sino que desde una perspectiva genética, son construcciones sociales que deben ser internalizadas a través de la educación. Tal vez una buena forma de entender esto sea recurrir al concepto de "función psicológica" al lector encerrado en este concepto un eco de la caracterización del desarrollo de las funciones mentales dentro en las últimas obras de Argal Rivera (Rivera, 2003), "huelera saber que la mente humana, en su diseño natural, producto de su larga evolución, está dotada de una serie de funciones o dispositivos para ejecutar eficientemente diferentes tareas (biológicas o funciones emocionales, comunicativas o lingüísticas, perceptivas, motoras, etc.).

Recordemos que con una nueva de serie, propio de nuestra especie y que marcan un aspecto de desarrollo a partir de las propias restricciones que establecen. Estas restricciones no sólo influyen frente al desarrollo sino también posibilidades, opciones de desarrollo. En realidad, sabemos algo más sobre nuestros límites que sobre nuestras potencialidades. En el ámbito cognitivo, sabemos por ejemplo que nuestra memoria inmediata tiene una capacidad limitada para retener al mismo tiempo un número escaso de datos, aunque no sabemos, sin embargo, cuál es la capacidad de almacenamiento de nuestra memoria a largo

* IDENTIFICACIÓN: 2018A | IPTSI MONOGRÁFICO: CUADERNOS DE PSICOLOGÍA, 11

plano. En todo caso, esas funciones psicológicas naturales son universales, independientes de la cultura y del aprendizaje...

escriba. Digas lo que digas siempre basan "cuases" neuro-psicológicas en las dificultades del aprendizaje...

Cuadro 1

Decálogo de competencias para la educación en el siglo XXI. 1. Buscar la información de manera crítica...

más compleja y exigente que reclaman no sólo adquirir nuevas funciones, sino información o reestructuración de las ya existentes...

Hay, en embargo, otras competencias cuya adquisición requiere información o reestructuración de la información cognitiva en ese dominio...

trictivas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo y otros, 2004)...

A parte de esa diferenciación entre competencias desestructuradas, estables y reestructuradas, un otro y difícil aspecto sería decidir a qué categoría o grupo pertenecen las diferentes competencias...



monográfico

Seguramente no serán todas las que son, pero sí son todas las que están. Ahora bien, cuáles de esas competencias requieren desarrollar funciones psicológicas orgánicas...

El largo camino hacia las competencias

Si asumimos que hay unas funciones o producciones psicológicas desde las que se construye todo el conocimiento...

Las estrategias, por su parte, implican un mayor grado de abstracción cognitiva, requieren leer el contexto para seleccionar conscientemente las que aplican a esa situación...

10 CASOS DE PENSAMIENTO

10 CASOS DE PENSAMIENTO. 13

En escribir un texto actualizando una posición personal, a partir de fuentes de información localizadas en Google, etc. Tomamos un ejemplo del ámbito profesional...

importante que encontrar un empleo es poseer competencias que lo convierten a uno en profesionalmente más cualificado (empleo.org.uy)...

¿En qué competencias debe formar la escuela? Pero antes que identificar esas macrocompetencias, en cuánto medida para mejorar problema de la vida de una persona...



10 CASOS DE PENSAMIENTO. 11

una posición política y ejercer el derecho a voto; para un matrimonio, establecer determinadas hábitos de comunicación y convivencia conjugal...

¿Qué enseñar y evaluar, cuándo y cómo? Entiendo pues de acuerdo en que las personas deben adquirir competencias para desarrollarse positivamente en las escuelas...

monográfico

ción informacional" describe ampliamente una ciudadanía en la sociedad de la información...

Ser un buen profesional

El sistema educativo no puede formar específicamente para las necesidades laborales ni siquiera en un futuro inmediato...

Ser un ciudadano participativo y solidario

En una sociedad pluricultural como es la que vivimos, se necesitan ciudadanos capaces no sólo de convivir con la diversidad social...

10 CASOS DE PENSAMIENTO. 11

Ser una persona feliz

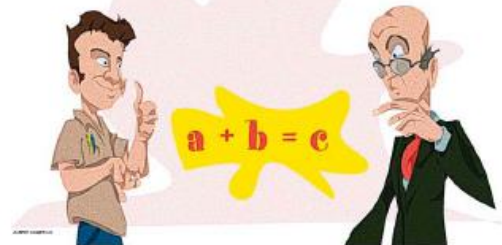
"Necesitamos la vida salud, dinero amor". Tradicionalmente la felicidad ha estado como un estado... no como un proceso... es algo que se llega... Ello ha contribuido a que, de todas las competencias que estamos viendo, sea la que se considere menos enseñable...

Ser competente supone muchos complementos circunstanciales para qué, en qué lugar, en qué tiempo, de qué modo, con qué recursos, etc. y esas circunstancias deben estar presentes durante la enseñanza y la evaluación...

para saber más

Morales, C. (coord.) (2006) *Intervir y comprender*. Barcelona: Gedisa.
Morales, C. y Pico, J.L. (2007) "Competencias para aprender en el siglo XXI". Cuadernos de Pedagogía, n.º 298 (enero), pp. 30-35.
Oliva, D. (1998) *El mundo entero es papel*. Barcelona: Gedisa.
Riesch-Schwartz, M.J. y Schwab, N. (2005) "Desde el sentido numérico al número con sentido". Infancia y Aprendizaje, n.º 28 (6), pp. 293-307.
Pico (2002) *Adaptación de conocimientos: cuando la carne se hace auto*. Madrid: Morata.
Pico, J.L., Morales, C. y Castelló, M. (2007) "El uso estratégico del conocimiento". en: C.I. Chacón, J. y Martín, A. (coords.) *Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 211-223.
Riesch-Schwartz, M.J., Schwab, N., Martín, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (eds.) (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: La construcción de profesión y alumnos*. Barcelona: Gedisa.
Prensky, M. y Heppner, A. (2006) "Education for the prepared mind". *Cognitive Development*, n.º 17, pp. 137-149.
RAE (2006) *Diccionario General de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
Rieber, A.S. (1985) *The Psychology of Metalinguistics*. London: Penguin Books.
Sánchez, A. (2002) "Educación y modelos de desarrollo", en: Riebel, A. (Coord.) *Chicos exitosos*, vol. II. Madrid: Ediciones Médica Panamericana.

Una encrucijada para la educación escolar



La definición de un currículo por competencias que no especifique los contenidos necesarios para su adquisición puede provocar confusión en la carga curricular que se le asigna. Establecer subcompetencias elementales e identificar los saberes fundamentales son dos mecanismos para hacer frente a esta confusión. Pero, justamente, la mayor dificultad del proceso radica en distinguir qué aprendizaje es básico y cuál no lo es.

Oliva Calvo,
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona,
Correo-e: coliva@ub.edu

La utilización cada vez más generalizada de los conceptos de competencia y competencia clave en la educación escolar está fuertemente asociada a la propuesta de revisar el currículo de la educación básica con el fin de adaptarlo a las nuevas necesidades educativas y de formación. El argumento

© FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE PSICÓLOGOS (FEPSYCO) / INSTITUTO ESPAÑOL DE PSICOLOGÍA (IIEP)

se concibió y ha sido planteado y desarrollado por diversos autores e instituciones tanto dentro como fuera de nuestras fronteras (véase, por ejemplo, Taylor, 2002; Morales y Pico, 2001; NCFE, y Metri Group, 2002; Ryther y Szlagrnik, 2003 y 2005). En la nueva sociedad de la información y del conocimiento, la identificación y descripción de las nuevas necesidades formativas, y en consecuencia de las nuevas aprendizajes que se deberían promover desde la educación escolar, varían de un

autor a otro, de una institución a otra, pero tienen algunos rasgos en común, entre los que queremos destacar los siguientes. En primer lugar, incluyen tanto aspectos cognitivos y cognitivo-lingüísticos (pensar, comprender, decidir, dialogar, comunicarse coherentemente y por escrito, buscar y utilizar la información, utilizar las nuevas tecnologías, etc.) como emocionales o de equilibrio personal (autourtorgarse responsabilidades, aprender, formular y gestionar planes de vida y proyectos personales, etc.), de relación interpersonal (cooperar, trabajar en equipo, gestionar conflictos, empatizar, etc.) y de actuación e intervención social (compañerismo, portarse dicivemente, interactuar y comunicarse con miembros de otros colectivos, etc.). En segundo lugar, hacen referencia casi siempre a aprendizajes de alto nivel, al menos de un nivel no elemental, que implican procesos psicológicos complejos y que, hasta donde sabemos, no son fáciles de aprender en tiempos breves de enseñanza. Y en tercer lugar, suelen definirse en términos de competencias, competencias clave o competencias básicas.

La necesidad y urgencia de proceder a una revisión del currículo escolar con el fin de incorporar los aprendizajes exigidos por el nuevo escenario económico, social y cultural están fuera de toda duda. Como lo están también las vertientes derivadas de la propuesta de definir y caracterizar estas aprendizajes, y en último extremo todas las aprendizajes escolares, en términos de competencias. En efecto, como he apuntado en otro lugar (Calvo, 2007), el hecho de definir las intenciones educativas -o, lo que es lo mismo, la lista de destrezas sobre las que los alumnos deben esforzarse por aprender y los profesores deben intentar enseñar en las escuelas y en las institutas- en términos de competencias tiene implicaciones de indudable interés y alcance desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico. Así, por ejemplo, el concepto de competencia pone el acento en el hacer y en el saber hacer, es decir, en la movilización o aplicación del conocimiento, subyugando de este modo la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes escolares. No basta con adquirir una concepción, información y memorizarla, ni siquiera con memorizarla comprensivamente; además, hay que movilizarla, hay que utilizarla cuando la situación y las circunstancias lo requieren. Del mismo modo, el acento en la movilización del conocimiento y en la funcionalidad de lo aprendido conlleva poner de relieve la necesidad de integración de diferentes tipos de conocimientos como otro de los rasgos destacados de los aprendizajes escolares. Una competencia, por ejemplo, "la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los contextos comunicativos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio" -definición de la competencia clave "comunicación en la lengua materna" recogida en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (p. L24181/1), es siempre el resultado de la reco-

lección e integración de múltiples aprendizajes de naturaleza diversa: de procedimientos, de actitudes, valores y normas, y también de hechos y conceptos. La articulación e integración de paquetes más o menos complejos de conocimientos diversos es una característica intrínseca de las competencias que se asienta mal con una organización curricular en términos estrictamente disciplinarios o de asignaturas estrictas. La incorporación de nuevos aprendizajes a la educación escolar es, en embargo, únicamente uno de los aspectos implicados en el proceso de revisión y actualización curricular que debe acometer la educación escolar para hacer frente a los desafíos educativos y a las necesidades de formación que plantea la sociedad de la información. Con ser importante, este proceso de revisión y actualización no puede limitarse a incorporar nuevos aprendizajes al currículo escolar; es necesario, además, analizar, valorar y cuestionar la necesidad o incluso la idoneidad de los que se forman parte de él y ello desde una doble consideración: que los currículos actuales de los diferentes niveles de la educación básica están manifiestamente sobrecargados y sobredimensionados, y que este hecho es un obstáculo mayor para la mejora de la calidad educativa. Claramente esta situación viene de lejos y tiene su origen en la lógica acumulativa que ha prevalecido tradicionalmente la proceso de revisión y actualización curricular (Calvo, 2006), aunque se ha ido agravando cada vez más en el transcurso de las últimas décadas del siglo XX como consecuencia del protagonismo creciente adquirido por la educación escolar y la tendencia a reducir drásticamente las nuevas necesidades y las urgencias sociales en demandas educativas (Calvo, 2003).

Es justo en este punto en el que la definición de los aprendizajes escolares en términos de competencias y de competencias clave adquiere, a mi juicio, todo su interés, tanto por los riesgos que encierra como por las perspectivas que abre a la necesaria y urgente revisión en profundidad del currículo escolar. Con el fin de argumentar esta afirmación voy a desarrollar, en primer lugar, en el concepto de competencia y en el riesgo que comporta, al menos en algunas de sus interpretaciones, de reforzar aún más la lógica acumulativa en los procesos de toma de decisión sobre el currículo escolar. Seguidamente, me centraré en el concepto de competencia clave o competencia básica con el fin de ilustrar su utilidad e interés como punto de partida de una lógica selectiva orientada a evitar la continuidad de una currículo escolar sobrecargado.

En resumen, la definición de un currículo por competencias en un sentido explícito alguno -o con una intención implícita y general- de las competencias específicas relacionadas con su adquisición puede resultar engorrosa desde el punto de vista de la amplitud y el volumen de la carga curricular que comporta. El riesgo, además, es tanto mayor cuanto más transformativa sea la competencia y de mayor nivel de exigencia y complejidad son los procesos psicológicos implicados, como sucede casi invariablemente con las propuestas relacionadas con las nuevas competencias educativas y de aprendizaje generadas por la sociedad de la información. Solo hay dos maneras de hacer frente a este riesgo. La primera consiste en desglosar las competencias en subcompetencias cada vez más elementales, lo que al final conduce a la identificación de largas listas de destrezas, habilidades o de objetivos de aprendizaje que no son finalmente ni transformativos ni funcionales. La segunda, que es también la más interesante desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico y la más repetitiva con una repetición no reduccionista del concepto de competencia, consiste en hacer un esfuerzo por identificar los saberes o contenidos específicos fundamentales asociados a su adquisición y utilización.

En resumen, la definición de un currículo por competencias en un sentido explícito alguno -o con una intención implícita y general- de las competencias específicas relacionadas con su adquisición puede resultar engorrosa desde el punto de vista de la amplitud y el volumen de la carga curricular que comporta. El riesgo, además, es tanto mayor cuanto más transformativa sea la competencia y de mayor nivel de exigencia y complejidad son los procesos psicológicos implicados, como sucede casi invariablemente con las propuestas relacionadas con las nuevas competencias educativas y de aprendizaje generadas por la sociedad de la información. Solo hay dos maneras de hacer frente a este riesgo. La primera consiste en desglosar las competencias en subcompetencias cada vez más elementales, lo que al final conduce a la identificación de largas listas de destrezas, habilidades o de objetivos de aprendizaje que no son finalmente ni transformativos ni funcionales. La segunda, que es también la más interesante desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico y la más repetitiva con una repetición no reduccionista del concepto de competencia, consiste en hacer un esfuerzo por identificar los saberes o contenidos específicos fundamentales asociados a su adquisición y utilización.

Competencias clave y saberes fundamentales

El acento en la movilización e integración de los conocimientos que caracterizan las competencias puede generar la idea de que, mediante una caracterización de los aprendizajes escolares en términos de competencias, se consigue reducir el volumen y la amplitud de los mismos. Esta idea ha llevado incluso en ocasiones a algunas autocrías y algunas administraciones educativas a proponer el modelo de "currículo por competencias" como una manera de organizar el currículo escolar y de abandonar definitivamente las largas listas de contenidos típicas de los currículos tradicionales. Se trata, sin embargo, de una ilusión engorrosa, puesto que puede generar justo lo contrario, es decir, sobrecargar aún más el currículo en lugar de aligerarlo. En

Competencias clave y competencias básicas

De acuerdo con la Recomendación del Parlamento Europeo mencionada (p. L24173), las competencias clave "son aquellas que todos los ciudadanos necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo". En una línea parecida, Ryther y Szlagrnik (2003, p. 34) consideran que, en el marco del programa DeLCo (Definition and Selection of Competences), impulsado por la OCDE, las competencias clave son "competencias individuales que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad; son relevantes en las diferentes etapas de la vida y son importantes para todos los individuos". Y en el mismo de la red europea sobre el tema (2003, p. 14) se afirma que "la mayoría de los expertos parecen estar de acuerdo en que una



competencia, para poder ser considerada "clave", "nuclear", "esencial" o "básica", deben ser necesarias y beneficiosas para todas las personas y para la sociedad en su conjunto".

Tomada en conjunto, estas aproximaciones al concepto de competencia clave muestran con claridad la dirección en que deberían orientarse actualmente los procesos de revisión y actualización del currículo de la educación básica. Tanto los aprendizajes que ya forman parte del currículo como los que a menudo se proponen con el fin de responder a las nuevas necesidades educativas deberían ser sometidos previamente a una valoración crítica con el fin de determinar si son "clave" o "básica" en todos o en algunos de los sentidos señalados e son necesarios y beneficiosos para todas las personas y para el conjunto de la sociedad o son necesarios para realizar y desarrollar un proyecto de vida personal/profesional, y si lo son para garantizar la inclusión social y hacer posible el empleo. Solo los aprendizajes que superaron con claridad estas filtraciones pasaron a formar parte del currículo obligatorio o prescriptivo de la educación básica.

Se argumenta, y con razón, que la aplicación de estas filtraciones supone a una buena dosis de subjetividad y que cabe esperar, en consecuencia, discrepancias importantes en cuanto a la identificación de las competencias básicas o clave y las saberes fundamentales asociados a ellas. Efectivamente, lo que es "beneficioso" o no para las personas individualmente consideradas y para la sociedad en su conjunto, o lo que es necesario para la inclusión social, el ejercicio de la ciudadanía activa o el empleo, es a menudo discutible y depende en buena medida del modelo de sociedad y de persona desde el que se hace la valoración. Sin embargo, cuando se acepta el planteamiento de que hay aprendizajes que, aun siendo importantes, no pueden ser considerados básicos o clave en el sentido expuesto, es decir, cuando se acepta que no todo aquello que es interesante aprender y que merece la pena aprender debe formar parte necesariamente del currículo obligatorio de la educación escolar, entonces se introduce una dimensión o una lógica distinta en los procesos de revisión y actualización curricular y es posible alcanzar importantes puntas de acuerdo sobre qué es básico en la educación básica.

Allí lo hemos podido comprender a través de los resultados obtenidos en el marco del proyecto I+D+i, impulsado por la Fundación Jaume Bofill y desarrollado en Cataluña entre julio de 2005 y diciembre de 2006, aproximadamente. Más allá de las discrepancias, adaptaciones y falta de concreción en algunos puntos, el análisis de las contribuciones realizadas por los participantes en grupos de discusión integrados por profesores y otros profesionales de la educación, miembros de las administraciones educativas y local y otros sectores de la sociedad (el sector empresarial, sindicatos, entidades culturales y de ocio, asociaciones de madres y padres de alumnos-afiliados) nos resultados de interés (se han recogido las contribuciones de un total de 144 participantes en algunos grupos de discusión realizadas en diferentes lugares de Cataluña).

El primer resultado es que, una vez establecida la conveniencia de distinguir entre aprendizajes básicos o clave y los que no lo son, el grado de acuerdo en lo que concierne a las primeras es elevado y las diferencias o divergencias se concentran básicamente en los segundos. Así, por ejemplo, el acuerdo es prácticamente total en lo que atañe a la prioridad otorgada a la alfabetización y el aprendizaje de competencias relacionadas con el desarrollo y la adquisición de capacidades cognitivas, meta-cognitivas, emocionales y relacionales, con la alfabetización letrada y numérica (o matemática), con el manejo de la información y el uso funcional de las tecnologías de la información y la comunicación y con el conocimiento del lenguaje audiovisual.

El segundo es la importancia de utilizar algunos criterios complementarios antes de pronunciarse sobre si un aprendizaje determinado, una vez superadas las filtraciones que han permitido identificarlo como básico o clave, debe pasar o no a formar parte del currículo prescriptivo, y por lo tanto obligatorio, de la educación básica inicial. Necesariamente entonces, para concluir este trabajo, dos de estos criterios especialmente relevantes e importantes, a mi juicio, en el escenario educativo actual. El primero tiene que ver con la idea de educación a lo largo de la vida y la conveniencia de distinguir entre educación básica inicial -la que tiene lugar durante la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria- y educación bá-

sica a lo largo de la vida. Ante un aprendizaje identificado como básico en alguno, varios o todos los sentidos anteriormente mencionados, cabe preguntarse aún si, por su naturaleza, características y complejidad, conviene incluirlo en el currículo de la educación básica inicial o en un período o un momento formativo posterior de la vida de las personas. En ocasiones, la aplicación de este criterio dará lugar a una respuesta clara. En otras, en cambio, la respuesta será más ambigua y la decisión última tendrá que expedirse a otras consideraciones y criterios. En cualquier caso, lo que interesa destacar aquí es que la identificación de un aprendizaje como básico o clave no supone que haya de incorporarse necesariamente al currículo prescriptivo de la educación básica inicial.

El segundo criterio complementario tiene que ver con la existencia en la sociedad actual de otros escenarios y agentes educativos, además de la educación escolar y del profesorado, que tienen una incidencia creciente y decisiva sobre lo que aprenden las personas, tanto durante la educación básica inicial como en períodos posteriores de la vida. Lo cuestión en este caso es si nos encontramos ante un aprendizaje básico cuyo realización es fundamentalmente una responsabilidad de la educación escolar, una responsabilidad compartida con otros escenarios y agentes educativos o sobre toda una responsabilidad de estos últimos. Por supuesto, la aplicación de este criterio no permite justificar la inclusión o no del aprendizaje en cuestión en el currículo escolar. Si sabemos ante un aprendizaje básico que, por su naturaleza y características, conviene llevar a cabo durante el período de la educación básica inicial, la educación escolar no puede inhibirse, aunque la responsabilidad de su consecución no le corresponde en primera instancia o le corresponde únicamente en parte. Pese a ello, se trata de un criterio importante, ya que subraya la responsabilidad que, en la realización de aprendizajes considerados básicos en nuestra sociedad, comparten con la educación escolar y el profesorado otros escenarios y agentes educativos.

En suma, y volviendo al argumento principal de este trabajo, las consideraciones precedentes muestran con claridad el interés de los conceptos de competencia y competencia clave para acomodar los cambios curriculares exigidos por las nuevas necesidades educativas y de formación. La utilización de estos conceptos por sí sola no es, sin embargo, suficiente para editar un currículo sobreorgánico ni garantiza que los aprendizajes seleccionados como clave o básicos lo sean realmente.

para saber más

- Coll, C. (2002). "La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa: Cuarenta y Nueve* (pp. 15-34). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.
- Coll, C. (2004). "Lo básico en la educación básica: Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo escolar". *Revista de Estudios de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 12 de marzo de 2007 en <http://redes.uab.cat/vol08/tema04-coll.html>
- Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algunas ideas que una moda y mucho moreno que un sentido". *Actas de Innovación Educativa* por prensa.
- Engeström (2002). *Key competences. A developing concept in general compulsory education*. Consultado el 20 de abril de 2006 en <http://www.aerjduka.org/Document/ruvey/ruveyFrameSet.htm>
- Monereo, C. y Pons, J.J. (2007). "¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa". *Cuadernos de Investigación*, n.º 276 (enero), pp.30-35.
- North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) and Multi Group (2002). *21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*. Consultado el 11 de agosto de 2004 en <http://www.ncrel.org/legacy/21stSkills.htm>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, pp. L 2816/18 (30 de diciembre de 2006).
- Ryhnen, D.S. & Salonen, J.J. (eds.) (2000). *Defining and validating key competences*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Ryhnen, D.S. & Salonen, J.J. (eds.) (2002). "A holistic model of competence", en *Ryhnen, D.S. & Salonen, J.J. (eds.) Key competences for successful life and well-being* (eds.) Göttingen: Hogrefe & Huber.

Anexo 3.6 “estrategias para activar y usar los conocimientos previos, y para generar expectativas apropiadas en los alumnos”.

Estrategias para activar y usar los conocimientos previos, y para generar expectativas apropiadas en los alumnos.

Simple y sencillamente la actividad constructiva no sería posible sin conocimientos previos que permitan entender, asimilar e interpretar la información nueva para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformarse hacia nuevos posibles.

Las estrategias que preferentemente deberán emplearse al inicio de cualquier secuencia didáctica, o bien antes de que los aprendices inicien cualquier tipo de actividad de indagación, discusión o integración sobre el material de aprendizaje propiamente dicho, sea por vía individual o colaborativa. Para hacer un buen uso de ellas se debe tomar en cuenta (Cooper, 1990):

- ❖ Identificar previamente los conceptos centrales que van a aprender los alumnos.
- ❖ Tener presente qué es lo que se espera que aprendan.
- ❖ Explorar los conocimientos previos pertinentes de los alumnos para decidirse por activarlos (cuando existan evidencias) o por generarlos (cuando los alumnos poseen escasos conocimientos previos o que no los tienen).

Actividad focal introductoria

Por actividad focal introductoria entendemos aquellas estrategias que buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio. Los tipos de actividad focal introductoria más efectivos que pueden utilizarse son aquellos que presentan situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes con los conocimientos previos de los alumnos. Un ejemplo de actividad focal introductoria que puede plantearse antes de tratar el tema de materiales conductores o aislantes.

Las funciones centrales de esta estrategia serían las siguientes:

- ☺ Plantear situaciones que activan los conocimientos previos de los alumnos, la estrategia se acompaña de participaciones de los alumnos para exponer razones, hipótesis, opiniones, explicaciones, etc.
- ☺ Servir como focos de atención o como referentes para discusiones posteriores en la secuencia didáctica.

☺ Influir de manera poderosa en la atención y motivación de los alumnos.

Discusiones guiadas.

En este caso se trata de una estrategia que requiere de una cierta planificación previa cuidadosa, aunque no lo parezca.

Cooper (1990) define la “discusión” como “un procedimiento interactivo a partir del cual profesor y alumnos hablan de un tema determinado.

Los puntos centrales que deben considerarse en la planeación y aplicación de una discusión son los siguientes (Wray y Lewis,2000):

- ★ Tener claros los objetivos de la discusión y hacia dónde se quiere conducir el aprendizaje de los nuevos contenidos que se abordarán posteriormente.
- ★ Introducir la temática central del nuevo contenido de aprendizaje y solicitar a los alumnos que expongan lo que saben de ésta.
- ★ Para la discusión, se recomienda elaborar preguntas abiertas que requieran más de una respuesta afirmativa o negativa.
- ★ No sólo se debe conducir a la discusión sino también participar en ella-
- ★ Manejar la discusión como un diálogo informal en un clima de respeto y apertura.
- ★ No dejar que la discusiones demore demasiado ni que se disperse; ésta debe ser breve, bien dirigida y participativa.
- ★ Los conocimientos previos pertinentes, pueden anotarse en el pizarrón, en un acetato o en una diapositiva.
- ★ Cerrar la discusión y elaborar un resumen donde se consigne lo más importante y que hagan comentarios finales.

Actividad generadora de información previa.

Es una estrategia que permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado a través de una lluvia de ideas o tormenta de ideas.

(Wray y Lewis, 2000). Cooper (1990) propone las siguientes actividades:

- Introduzca la temática central de interés.
- Solicite a los alumnos que anoten todas o un número determinado de ideas que conozcan sobre dicha temática. Si los alumnos ya saben elaborar mapas conceptuales o algún tipo de representación gráfica conocida, puede solicitarse que elaboren uno con las ideas de la lista. Marque un tiempo limitado para la realización de la tarea.
- Pida a cada alumno o al grupo, que lean o presenten sus listas.
- Discuta la información recabada, señale la información errónea; hay que poner atención en las llamadas concepciones alternativas que los alumnos poseen (Pozo, 1994).
- Recupere las ideas y origine una discusión breve relacionada con la información nueva que se va a aprender. Puede concluir la actividad marcando el objetivo del episodio instruccional a seguir o hacer que los alumnos lo descubran con su ayuda.

Tanto la discusión guiada como la actividad generadora de información previa deben ser breves.

Objetivos o intenciones como estrategias de enseñanza

Los objetivos o intenciones educativas son enunciado que describen con claridad las actividades que se orienten conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar de manera acertada Coll y Bolea (1990) señalan que cualquier situación educativa se caracteriza por tener cierta intencionalidad.

Desde la perspectiva del docente, los objetivos tienen un papel central en las actividades de planificación, organización y evaluación, pero en esa ocasión vamos a situarnos en cómo los objetivos pueden actuar como auténticas estrategias de enseñanza.

Es necesario formular los objetivos si queremos usarlos como estrategias de enseñanza, de modo tal que estén orientados hacia los alumnos y que sean comprensibles para ellos, es pertinente puntualizar que deben ser elaborados en forma directa y clara utilizando una adecuada redacción y vocabulario apropiados al alumno, es necesario dejar claro en su enunciación las actividades, los contenidos y/o resultados esperados.

Las actividades que se expresen en los objetivos deberán ser aquellas que persigan el logro de aprendizajes significativos.

Actividades como explicar, justificar, aplicar, extrapolar, discutir, analizar, valorar críticamente, etc., un tema cualquiera, permiten poner en evidencia aprendizajes con comprensión.

Las funciones de los objetivos como estrategias de enseñanza son los siguientes:

- ✓ Usarlos como marcos o como elementos orientadores del proceso de aprendizaje, además hay una contextualización conjunta entre profesor y alumnos.
- ✓ A partir de ellos, generar expectativas apropiadas en los alumnos y hacer que lo se va a aprender y evaluar adquiera sentido.
- ✓ Permitir que los alumnos formen criterios sobre lo que se espera de ellos durante y al término de una clase, secuencia didáctica o curso.
- ✓ Mejorar considerablemente el aprendizaje intencional. El aprendizaje es más exitoso si el aprendiz es consciente de la finalidad de las actividades pedagógicas.

Proponemos las siguientes recomendaciones para el uso de los objetivos como estrategias de enseñanza:

- ♥ Cerciórese de que son formulados con claridad, señalando la actividad, los contenidos y/o los criterios de evaluación.
- ♥ Comente con los alumnos los objetivos antes de iniciar cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje.
- ♥ Exprese el sentido del planteamiento (por qué y para qué) de los objetivos.
- ♥ Cuando se trata de una clase, el objetivo puede ser un enunciado verbalmente o de forma escrita.}No enuncie demasiados objetivos, porque los alumnos pueden perderse o desear evitarlos antes de aproximarse a ellos. Es mejor mencionar uno o dos objetivos bien formulados y globalizadores sobre los aspectos cruciales de la situación de enseñanza.

Anexo 3.7 las actitudes: conceptualización y su inclusión en los nuevos currículos

LAS ACTITUDES: CONCEPTUALIZACIÓN Y SU INCLUSIÓN EN LOS NUEVOS CURRÍCULOS

¿Qué son las actitudes y para qué sirven?

En el lenguaje coloquial se recurre al término actitud para señalar que una persona puede tener pensamientos y sentimientos hacia cosas o personas que le gustan o le disgustan, le atraen o le repelen, le producen confianza o desconfianza, etc. Conocemos o creemos conocer las actitudes de las personas porque tienden a reflejarse en su forma de hablar, de actuar y de comportarse y en sus relaciones con los demás.

En su intento por comprender y explicar el comportamiento humano, la psicología social utiliza también constantemente el concepto de actitud. El término actitud es uno de los que se emplean con más frecuencia en esta disciplina.

A lo largo del desarrollo de la psicología como ciencia, ésta ha ido elaborando unas hipótesis, unos constructos teóricos destinados a comprender mejor y medir aspectos del comportamiento humano. Se les ha llamado constructos hipotéticos. Un constructo hipotético es un proceso o entidad que suponemos existe aun cuando no sea directamente observable o medible. Así, por ejemplo, la atracción entre dos personas es asumida como una característica más o menos estable que puede ser detectada a partir de los elementos implicados en ella y que son objeto de observación directa. Uno de estos constructos hipotéticos elaborados por los psicólogos es el de actitud.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ACTITUDES

Una actitud es formulada siempre como una propiedad de la personalidad individual, por más que su génesis se deba a factores sociales. Una actitud es menos duradera que el temperamento, pero más duradera que un motivo o un humor o estado de ánimo. Aunque los principales determinantes de las actitudes se entienden en términos de influencias sociales, tales como normas, roles, valores o creencias, esto no las distingue por completo de otros constructos de personalidad. Dado que se considera que una actitud es un constructo hipotético, ha de ser definida por las propiedades que se le asignan. Veamos tres definiciones distintas de autores diferentes. Una actitud es: · «Una

organización duradera de procesos motivacionales, emocionales, perceptuales y cognitivos con respecto a algún aspecto del mundo del individuo» (Krech y Crutchfield).

· «Una tendencia o predisposición del individuo para evaluar un objeto o el símbolo de ese objeto» (Katz y Stotland).

· «Una predisposición relativamente estable de la conducta en relación con un objeto o sector de la realidad» (Castillejo).

De acuerdo con estas definiciones, si el componente motivacional (de activación y orientación de la conducta hacia un objetivo) no estuviera presente, no podríamos hablar de actitud. Dentro de este marco de referencia, una actitud implica tanto un componente afectivo como una tendencia a la acción.

Podrían distinguirse también otras dos clases de componentes: el cognitivo y el evaluativo.

Conviene diferenciar entre actitudes y valores. Estos últimos incluyen la creencia según la cual el objeto sobre el que se focaliza el valor es deseable con independencia de la propia posición de la persona.

Los valores son, por tanto, más centrales y estables que las actitudes. Las manifestaciones verbales de las actitudes se denominan opiniones y expresan un posicionamiento evaluativo o predictivo de la persona respecto del objeto de su opinión. Las actitudes se distinguen de las cogniciones o creencias por la presencia del afecto en la persona a la que aquéllas se refieren. Las actitudes se diferencian de las habilidades, capacidades o inteligencia no sólo por la presencia de un componente afectivo, sino también porque la mera presencia del objeto de la actitud es suficiente para desencadenar la respuesta preparada, la cual no requeriría una motivación adicional.

La capacidad de una persona para dar cuenta de sus acciones marca la frontera entre actitudes y hábitos. El «hábito» de conducir por la derecha puede ser verbalizado, o no, por una persona habituada a hacerlo, pero lo expresa en la práctica cotidiana. La «preferencia» por la conducción por la derecha (una actitud) refleja un estado de conciencia que puede ser expresado verbalmente, aunque dicha persona pueda no estar siguiendo su preferencia en ese momento. Podemos, pues, definir las actitudes como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación ya actuar en consonancia con dicha evaluación. Las actitudes poseen, por tanto, tres componentes básicos y definitorios que

reflejan la complejidad de la realidad social. La formación y el cambio de actitudes opera siempre con estos tres componentes, que son:

- Componente cognitivo (conocimientos y creencias).
- Componente afectivo (sentimientos y preferencias).
- Componente conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

Estos tres componentes actúan de modo interrelacionado y así han de ser tratados en todo enfoque que trate de aproximarse a la realidad y de explicar qué es lo que ocurre.

SUPUESTOS BÁSICOS EN RELACIÓN CON LAS ACTITUDES¹

1. Las actitudes son experiencias subjetivas interna/izadas. Son procesos que experimenta el individuo en su conciencia aunque los factores que intervienen en su formación sean de carácter social o externos al individuo.
2. Las actitudes son experiencias de una cosa u objeto, una situación o una persona. Los estados de ánimo o las creencias no son actitudes. Debe existir una referencia a algo o alguien para que se genere una actitud.
3. Las actitudes implican una evaluación de la cosa u objeto, situación o persona. Cuando tenemos una actitud hacia algo o alguien, no sólo tenemos una experiencia, sino que ésta nos resulta agradable o desagradable.
4. Las actitudes implican juicios evaluativos. Un juicio evaluativo requiere una comprensión consciente de ese objeto, persona o situación. Es decir, la noción de actitud sugiere una cierta organización de las creencias, las reacciones o la capacidad de crítica. Ello no quiere decir que esa comprensión sea exhaustiva, ni siquiera correcta o adecuada, pero es la comprensión que en un momento y en una situación concretos tiene la persona que expresa su actitud hacia el objeto.
5. Las actitudes se pueden expresar a través del lenguaje, verbal y no verbal. Hay muchas formas no verbales de expresar las actitudes (como pueden ser los gestos, los silencios, la no participación o la retirada de una situación, etc.), pero es innegable que, si no contásemos con el lenguaje verbal, nuestra percepción y nuestro conocimiento de las actitudes se verían muy empobrecidos.

6. Las actitudes se transmiten. La expresión -verbal o no verbal- de una actitud se realiza generalmente con la intención de que sea recibida y entendida por otros. Como dice Eiser, «la expresión de una actitud es un acto social que presupone una audiencia que pueda entender dicha expresión».

1 Eiser, 19897. Las actitudes son predecibles en relación con la conducta social. Si no existiera consistencia alguna entre la expresión verbal o gestual de una actitud y la conducta asociada con esa actitud, se plantearía el problema del sentido de dichas manifestaciones verbales. Conviene aclarar, sin embargo, que aunque una persona tenga una actitud clara y concreta hacia algo o alguien, no siempre puede o elige actuar consecuentemente, dado que las actitudes no son los únicos factores que intervienen en la decisión tomada por una persona de actuar de una manera determinada.

FUNCIONES Y UTILIDAD DE LAS ACTITUDES

Preguntarnos por qué las personas tienen actitudes, o para qué les sirven, podría parecer ocioso, pues, como ya vimos anteriormente, la mera presencia del objeto que las provoca es suficiente para desatar la respuesta actitudinal del individuo. Una primera respuesta a la pregunta de para qué sirven las actitudes es de carácter funcionalista: las personas tienen una serie de «necesidades» -biológicas o sociales-, y adoptar determinadas actitudes les ayuda a satisfacer esas exigencias.

Podríamos plantear la cuestión de un modo menos utilitarista y preguntarnos por las raíces motivacionales y por las consecuencias que las actitudes tienen para las personas. Se han propuesto así cuatro funciones psicológicas de las actitudes, fundamentalmente de naturaleza motivacional:

- Función defensiva. .Ante los hechos de la vida cotidiana que nos desagradan, las actitudes actuarían como mecanismos de defensa. Dos de estos mecanismos son la racionalización y la proyección. Por ejemplo, una actitud positiva dentro de un grupo podría proteger a una persona de los sentimientos negativos hacia sí mismo o hacia el grupo. Mediante el mecanismo de proyección también se tiende, con frecuencia, a imputar a personas o grupos nuestras actitudes negativas. El «otro» cumpliría la función de «chivo expiatorio».

- Función adaptativa. Según esta función, las actitudes ayudan a alcanzar objetivos deseados - maximización de las recompensas- y a evitar los no deseados -minimización

de los castigos o las penalidades-. Así, por ejemplo, adoptar actitudes semejantes a las de la persona hacia la que se siente simpatía puede resultar «funcional» para conseguir simpatía o un acercamiento.

- Función expresiva de los valores. Esta función supone que las personas tienen necesidad de expresar actitudes que reflejen sus valores más relevantes sobre el mundo y sobre sí mismos.

Así, las actitudes ayudarían a confirmar socialmente la validez del concepto que uno tiene de sí mismo -o autoestima- y la de sus valores.

- Función cognoscitiva. Las actitudes constituyen, según esta función, un modo de ordenar, clarificar y dar estabilidad al mundo en el que vivimos. A lo largo del día y en los distintos marcos de referencia en los que nos movemos las personas, recibimos una enorme cantidad de información que puede suponer una sobrecarga. Las actitudes nos ayudan a categorizar y simplificar mejor ese mundo aparentemente caótico. Por ejemplo, si aún profesor le gusta en particular el trabajo que realiza uno de sus alumnos, esperará que apruebe sus exámenes. Su actitud le guía para saber qué puede esperar en esa situación.

Tipos de disposiciones valorativas

En este apartado vamos a centrarnos en tres conceptos que son los que tienen mayor relevancia para nuestro objetivo: 1a formación y cambio de actitudes en la escuela. El concepto de actitud, una vez definido y ubicado dentro del marco de la psicología social, nos servirá como punto de referencia y de comparación para intentar definir y clarificar los tres conceptos a los que aludíamos: valores, normas y juicios.

LOS VALORES

La institución educativa no se ha limitado ni se limita a enseñar conocimientos, habilidades y métodos. Como parte del sistema cultural de una sociedad, la escuela transmite, reproduce y contribuye a generar los valores básicos de la sociedad. Los planes educativos prestan cada vez mayor atención a la enseñanza de valores y actitudes, así como a los medios que faciliten la adquisición de estos aprendizajes por parte del alumnado.

En lo que a los valores se refiere, la escuela intenta desarrollar en el niño una moral ciudadana y unos criterios de autonomía que sean solidarios y supongan un compromiso con la sociedad en la que viven. Los nuevos currículos guardan un espacio importante en sus contenidos para que los alumnos se conciencien y despierten su curiosidad por otras formas de vida, valores, lenguas y razas existentes en el mundo y dentro de su propia nación.

Podemos definir los valores como principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar las conductas (Vander Zanden,1990). La defensa o repulsa de un valor trasciende los factores situacionales en los que se produce el juicio o valoración; con otras palabras, trasciende la situación concreta en la que se encuentra la persona que realiza la evaluación. Ello no quiere decir que haya situaciones en las que un individuo se vea forzado (interior o exteriormente) a mostrar una opinión (expresión pública de un valor o actitud) contraria a sus valores, pero ello no modificará en absoluto sus valores más arraigados. Por ejemplo, una persona que defiende los valores democráticos, lo hará tanto en una sociedad que tenga un régimen político democrático como en una sociedad con un régimen dictatorial, aunque en esta última tal vez haya de abstenerse de expresar públicamente sus opiniones.

En líneas generales, existe en la sociedad española actual un consenso sobre la preeminencia de los valores democráticos en relación a otras formas sociales y políticas. Si el apoyo a los valores democráticos no es actualmente motivo de polémica en la sociedad española, si la elección de la democracia como el mejor de los sistemas políticos posibles no se pone en cuestionamiento, ¿qué papel tiene la escuela en la transmisión y reproducción de estos valores? Día a día vemos cómo surgen en distintos países movimientos juveniles que son claramente contrarios a los principios mínimos de la convivencia democrática. Los grupos neonazis en Alemania o los skin heads en nuestro país son dos ejemplos recientes de lo que hablamos. La escuela debe incluir en sus enseñanzas los distintos valores que existen no sólo en la sociedad española, sino en el mundo, y exponer y someter a debate con los alumnos las consecuencias sociales e individuales que tiene la elección de unos valores determinados.

Además de los valores sociales, existen valores internos de la escuela que tienen que ver con el modelo de hombre o ideal educativo que inspira su actividad y que le confiere un carácter diferenciado.

Valores que influyen sobre lo que se pretende conseguir, sobre lo que se espera de los alumnos, sobre el funcionamiento del aula y de la institución en su conjunto, etc. Expresar de modo explícito y con claridad los valores que guían la planificación educativa tanto ante los profesores, que son los que ponen en práctica los proyectos educativos, como ante los alumnos -el someterlos a debate en uno o ambos niveles es una cuestión que decidirá cada centro-, establece las bases de una convivencia en la que todos asuman una serie de principios, y los compartan, en mayor o menor medida, según la responsabilidad y grado de implicación personal de cada uno.

De esta forma los valores constituyen un proyecto o ideal compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en la escuela, como opciones personales adquiridas libre y reflexivamente.

LAS NORMAS ESCOLARES

Las normas sociales se definen como patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social. Se trata de expectativas compartidas por los miembros del grupo que especifican el comportamiento que se considera adecuado o inadecuado en distintas situaciones. Los grupos pequeños tienden a fijar las normas más apropiadas del comportamiento manifiesto, y tratan además de controlar las palabras, los sentimientos y los pensamientos de los miembros.

En la escuela, los alumnos han de incorporar un conjunto de normas y reglas que permita el funcionamiento del centro educativo en general y del aula en concreto y que les ayude a tener conciencia de que el grupo y la institución a la que pertenecen esperan de ellos una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo. Estas normas en la escuela no siempre se expresan directamente, sino que suele hacerse a través del ejemplo, la asignación de deberes y obligaciones y de sanciones positivas y negativas.

El proceso de aprendizaje de normas pasa por una serie de etapas:

- a) En las primeras edades escolares, el niño incorpora las normas impuestas a través de un proceso denominado aceptación, y que implica la sumisión a esta imposición social aunque no se comprendan las razones o la necesidad de hacerlo.
- b) Posteriormente, el niño se conforma a las normas escolares, y esta acción de conformidad, que ya implica una cierta reflexión y evaluación por parte del niño, puede provenir de dos posicionamientos distintos: por un lado, el niño se pliega a las normas es-

colares porque conoce y acepta su posición dentro del sistema de roles (profesor/alumno) y el comportamiento que, en función de este sistema, los demás esperan de él, en cuyo caso podemos hablar de conformidad voluntaria con las normas. Puede ocurrir también que el alumno se resigne ante el marco normativo existente con el fin de evitar ciertos efectos y consecuencias negativas, en cuyo caso estaríamos en una situación de conformismo forzado con las normas; estamos ante un caso en el que el individuo muestra un comportamiento conformista y, sin embargo, su actitud hacia las normas es de rechazo o de resistencia.

c) En un paso siguiente, los alumnos dejan de cuestionar sistemáticamente la validez o adecuación de las normas y las aceptan como regla básica de funcionamiento escolar, porque comprenden su necesidad para organizar la vida colectiva; hablamos entonces de un proceso de interiorización de las normas. La no interiorización de las normas supone que se produce una falta de concordancia entre las actitudes y el comportamiento, y ello puede dar lugar a conflictos personales y de relación con los demás. En la anterior definición de normas señalábamos que los grupos pequeños no solamente fijan las normas apropiadas del comportamiento manifiesto, sino que también tratan de controlar las palabras, los sentimientos y los pensamientos de los miembros. En resumen, tratan de controlar sus actitudes con respecto a las normas.

LAS ACTITUDES INTUITIVAS Y LOS JUICIOS EVALUATIVOS

En la conceptualización de las actitudes veíamos que uno de los rasgos definitorios de las actitudes era un cierto grado de consistencia (decíamos que eran relativamente duraderas). No todas las actitudes de una persona tienen la misma consistencia y coherencia ni todas ellas son, en principio, igualmente estables. Nadie es consistente en todos sus comportamientos ni todos somos igualmente consistentes en nuestras actitudes, opiniones y conductas.

Dejando de momento aparte el tema de la persuasión y la influencia de, por ejemplo, la publicidad, los medios de comunicación, los líderes políticos, etc., y de su papel -a veces determinante- en el cambio de actitudes, conviene señalar que las actitudes no son siempre el resultado de elaborados procesos de reflexión que desembocan en la adopción de una determinada actitud hacia un objeto. Esto no quiere decir que la consistencia de una actitud dependa de su grado de racionalidad. Si así fuese, las actitudes habrían de conceptualizarse como procesos puramente cognitivos. Las actitudes poseen otros dos componentes que operan íntimamente unidos a los procesos cognitivos. En determinados

casos puede presentarse con más intensidad uno u otro de los componentes, pero siempre estarán presentes los factores afectivo, cognitivo y comportamental en todo proceso de formación y expresión de actitudes.

Las actitudes pueden ser desde disposiciones intuitivas que poseen un cierto grado de automatismo (sin ser por eso hábitos puramente automáticos como es, por ejemplo, conducir por la derecha) y escasa reflexividad hasta juicios reflexivos, analíticos y sistemáticos. Ciertas actitudes pueden evolucionar desde un estadio de consistencia baja hasta convertirse en disposiciones actitudinales profundamente enraizadas en el individuo, fruto de la reflexión sobre los valores, normas y creencias en los que se apoyan. Otras, sin embargo, se modificarán o llegarán incluso a abandonarse para ser sustituidas por otras. Este aspecto de la consistencia o estabilidad actitudinal, que se tratará con más detalle en el siguiente apartado, es una cuestión empírica que el profesor debe tener siempre presente, y que le guiará a la hora de analizar las actitudes de cada uno de sus alumnos, tanto las que se forman en la escuela como aquellas que han sido aprendidas básicamente en la familia.

Anexo 3.8 los paradigmas educativos

LOS PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN

Extraído del documento "Competencias del Nuevo Rol del Profesor", elaborado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Ver en: http://www.csa.org.mx/09/06/cursos/competencias-tecnologo_tiactv/06des/06des_1.htm

LOS PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN

PARADIGMA CONDUCTISTA <ul style="list-style-type: none"> ORÍGEN Y FUNDAMENTOS IDEAS PRINCIPALES CONCEPCIÓN DEL ALUMNO Y DEL MAESTRO 	PARADIGMA HISTÓRICO-SOCIAL <ul style="list-style-type: none"> ORÍGEN Y FUNDAMENTOS IDEAS PRINCIPALES CONCEPCIÓN DEL ALUMNO Y DEL MAESTRO
PARADIGMA COGNITIVO <ul style="list-style-type: none"> ORÍGEN Y FUNDAMENTOS IDEAS PRINCIPALES CONCEPCIÓN DEL ALUMNO Y DEL MAESTRO 	PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA <ul style="list-style-type: none"> ORÍGEN Y FUNDAMENTOS IDEAS PRINCIPALES CONCEPCIÓN DEL ALUMNO Y DEL MAESTRO CONSTRUCTIVISMO PSICOLÓGICO CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

PARADIGMA CONDUCTISTA

ORÍGEN Y FUNDAMENTOS:

- El conductismo surge como una teoría psicológica y posteriormente se adapta su uso en la educación. Esta es la primera teoría que viene a influenciar fuertemente la forma como se entiende el aprendizaje humano. Antes del surgimiento del conductismo el aprendizaje era concebido como un proceso interno y era investigado a través de un método llamado "introspección" en el que se le pedía a las personas que describieran qué era lo que estaban pensando.
- A partir de esto surge el conductismo, como un rechazo al método de "introspección" y con una propuesta de un enfoque externo, en la que las mediciones se realizan a través de fenómenos observables.
- Sus inicios se remontan a las primeras décadas del siglo XX, su fundador fue J.B. Watson. De acuerdo con Watson "para que la psicología logre un estatus verdaderamente científico, tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales (procesos no observables) y, en consecuencia, nombrar a la conducta (los procesos observables) su objeto de estudio". Las bases del conductismo watsoniano se encuentran en las obras de autores como Pavlov y Thorndike.
- En los años 20 el conductismo watsoniano tuvo gran aceptación entre los estudiosos de la materia y rápidamente se asoció a otras escuelas con principios similares, tal fue el caso de B.F. Skinner con el conductismo operante, cuyas ideas llegaron a convertirse en la principal corriente del conductismo.
- Desde una perspectiva conductista el aprendizaje es definido como un cambio observable en el comportamiento, los procesos internos (procesos mentales superiores) son considerados irrelevantes para el estudio del aprendizaje humano ya que estos no pueden ser medibles ni observables de manera directa.

PARADIGMA CONDUCTISTA

IDEAS PRINCIPALES:

- El estudio del aprendizaje debe enfocarse en fenómenos observables y medibles. Sus fundamentos nos hablan de un aprendizaje producto de una relación "estímulo - respuesta". Los procesos internos tales como el pensamiento y la motivación, no pueden ser observados ni medidos directamente por lo que no son relevantes a la investigación científica del aprendizaje. El aprendizaje únicamente ocurre cuando se observa un cambio en el comportamiento. Si no hay cambio observable no hay aprendizaje.
- El mayor legado del conductismo consiste en sus aportaciones científicas sobre el comportamiento humano, en sus esfuerzos por resolver problemas relacionados con la conducta humana y el modelamiento de conductas, que si bien no pueden solucionarse totalmente a base de "premio-castigo", nos enseña que el uso de refuerzos pueden fortalecer conductas apropiadas y su desuso debilitar las no deseadas. La asignación de calificaciones, recompensas y castigos son también aportaciones de esta teoría.
- Los principios de las ideas conductistas pueden aplicarse con éxito en la adquisición de conocimientos memorísticos, que suponen niveles primarios de comprensión, como por ejemplo el aprendizaje de las tablas de multiplicar o las tablas de división. Sin embargo esto presenta una limitación importante: que la repetición no garantiza asimilación de la nueva conducta, sino sólo su ejecución (sabe multiplicar pero no sabe cuando debe hacerlo, se sabe las tablas de multiplicar pero no sabe resolver un problema en el que tiene que utilizar la multiplicación), esto indica que la situación aprendida no es fácilmente traspasable a otras situaciones.
- También los principios conductistas pueden aplicarse eficazmente en el entrenamiento de adultos para determinados trabajos, donde la preparación "estímulo-respuesta" es útil e incluso imprescindible, por ejemplo: preparar maquinistas de tren o pilotos en una línea aérea para afrontar una situación de emergencia, en la que cual la rapidez de respuestas es una de las exigencias para el éxito y lleva consigo un adiestramiento estímulo-respuesta.

PARADIGMA CONDUCTISTA

CONCEPCIÓN DEL ALUMNO:

- Se ve al alumno como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arregados o rearreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc.), basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables.

CONCEPCIÓN DEL MAESTRO:

- El trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de arregos de contingencia de reforzamiento y control de estímulos para enseñar.
- El conductismo, es uno de los paradigmas que se ha mantenido durante más años y de mayor tradición. Y aún cuando el conductismo no encaja totalmente en los nuevos paradigmas educativos y ha sido constantemente criticado, entre otras cosas porque percibe al aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista, aún tiene gran vigencia en nuestra cultura y deja a nuestro arbitrio una gama de prácticas que todavía se utilizan en muchos sistemas escolares.
- No debemos olvidar que este cuerpo de conocimientos sirvió de base para la consolidación de los actuales paradigmas educativos y que su legado prevalece todavía entre nosotros.

PARADIGMA COGNITIVO

ORÍGEN Y FUNDAMENTOS:

- Los estudios de enfoque cognitivo surgen a comienzos de los años sesenta y se presentan como la teoría que ha de sustituir a las perspectivas conductistas que había dirigido hasta entonces la psicología.
- Todas sus ideas fueron aportadas y enriquecidas por diferentes investigadores y teóricos, que han influido en la conformación de este paradigma, tales como: Piaget y la psicología genética, Ausubel y el aprendizaje significativo, la teoría de la Gestalt, Bruner y el aprendizaje por descubrimiento y las aportaciones de Vigotsky, sobre la socialización en los procesos cognitivos superiores y la importancia de la "zona de desarrollo próximo", por citar a los más reconocidos.
- Las ideas de estos autores tienen en común el haberse enfocado en una o más de las dimensiones de lo cognitivo (atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento, etc.) aunque también subraya que existen diferencias importantes entre ellos.
- Desde los años cincuenta y hasta la década de los ochenta, sobre las bases del paradigma cognitivo se desarrollaron muchas líneas de investigación y modelos teóricos sobre las distintas bases de la cognición. Por lo tanto se puede afirmar, que en la actualidad ya no es un paradigma con una aproximación monolítica, ya que existen diversas corrientes desarrolladas dentro de este enfoque, por ejemplo: el constructivismo, la propuesta socio cultural, entre otras.
- En la actualidad, es difícil distinguir con claridad (debido a las múltiples influencias de otras disciplinas) donde termina el paradigma cognitivo y donde empieza otro paradigma. Porque pueden encontrarse líneas y autores con concepciones e ideas de distinto orden teórico, metodológico, etc. que integran ideas de varias tradiciones e incluso ideas de paradigmas alternativos, por ello se observan diversas matrices entre ellos.

PARADIGMA COGNITIVO

IDEAS PRINCIPALES:

- La teoría cognitiva, proporciona grandes aportaciones al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la contribución al conocimiento preciso de algunas capacidades esenciales para el aprendizaje, tales como: la atención, la memoria y el razonamiento.
- Muestra una nueva visión del ser humano, al considerarlo como un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de la información, muy diferente a la visión reactiva y simplista que hasta entonces había defendido y divulgado el conductismo.
- Reconoce la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, elaboran, y evalúan la información y la forma en que estas herramientas, estructuras o esquemas mentales son empleadas para acceder e interpretar la realidad.
- Considera que cada individuo tendrá diferentes representaciones del mundo, las que dependerán de sus propios esquemas y de su interacción con la realidad, e irán cambiando y serán cada vez más sofisticadas.
- En conclusión, la teoría cognitiva determina que: "aprender" constituye la síntesis de la forma y contenido recibido por las percepciones, las cuales actúan en forma relativa y personal en cada individuo, y que a su vez se encuentran influidas por sus antecedentes, actitudes y motivaciones individuales. El aprendizaje a través de una visión cognoscitiva es mucho más que un simple cambio observable en el comportamiento.
- Das de las cuestiones centrales que ha interesado resaltar a los psicólogos educativos, son las que señalan que la educación debería orientarse al logro de aprendizaje significativo con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.

PARADIGMA COGNITIVO

CONCEPCIÓN DEL ALUMNO:

- El alumno es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; dicha competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.

CONCEPCIÓN DEL MAESTRO:

- El profesor parte de la idea de que un alumno activo que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. El docente se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines. No debe desempeñar el papel protagónico en detrimento de la participación cognitiva de los alumnos.

PARADIGMA HISTÓRICO-SOCIAL

ORÍGEN Y FUNDAMENTOS:

- El paradigma histórico-social, también llamado paradigma sociocultural o histórico-cultural, fue desarrollado por L.S. Vigotsky a partir de la década de 1920. Aun cuando Vigotsky desarrolla estas ideas hace varios años, es sólo hasta hace unas cuantas décadas cuando realmente se dan a conocer. Actualmente se encuentra en pleno desarrollo.
- Para los seguidores del paradigma histórico-social: "el individuo aunque importante no es la única variable en el aprendizaje. Su historia personal, su clase social y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que llega a su disposición, son variables que no sólo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él", estas ideas lo diferencia de otros paradigmas.
- Una premisa central de este paradigma es que el proceso de desarrollo cognitivo individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. No es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico sin tomar en cuenta el contexto histórico-cultural en el que se encuentra inmerso, el cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados.
- Para Vigotsky la relación entre sujeto y objeto de conocimiento no es una relación bipolar como en otros paradigmas, para él se convierte en un triángulo abierto en el que las tres vértices se representan por sujeto, objeto de conocimiento y los artefactos o instrumentos socioculturales. Y se encuentra abierto a la influencia de su contexto cultural. De esta manera la influencia del contexto cultural pasa a desempeñar un papel esencial y determinante en el desarrollo del sujeto quien no recibe pasivamente la influencia sino que la reconstruye activamente.

PARADIGMA HISTÓRICO-SOCIAL

IDEAS PRINCIPALES:

- Gran parte de las propuestas educativas de las que estamos hablando giran entorno al concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y al tema de la mediación.
- Vigotsky define la ZDP como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".
- Vigotsky, ve en la imitación humana una nueva "condensación a diosa" entre la capacidad imitativa del niño y su uso inteligente e instruido por el adulto en la ZDP, de esta manera el adulto proporciona al niño auténticas funciones psicológicas superiores e ideas que le van permitiendo alcanzar conocimientos con mayores niveles de complejidad. Logrando así que, lo que el niño pueda hacer hoy con ayuda de un adulto, logre hacerlo mañana por sí sólo.
- Por consiguiente, el nivel de la interacción social con los otros (especialmente los que saben más: expertos, maestros, padres, niños mayores, iguales, etc.) tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico (cognitivo, afectivo, etc.) del niño-alumno.
- Además de las relaciones sociales, la mediación a través de instrumentos (físicos y psicológicos como lenguaje, escritura, libros, computadoras, manuales, etc.) permiten el desarrollo del alumno. Tomando en cuenta que estos se encuentran distribuidos en un flujo sociocultural del que también forma parte el sujeto que aprende.
- Por lo tanto, el alumno reconstruye los saberes construyendo procesos de construcción personal y proceso auténticos de co-construcción en colaboración con los otros que intervienen, de una o de otra forma, en ese proceso.
- Los saberes que inicialmente fueron transmitidos, compartidos y hasta cierto punto regulados externamente por otros, posteriormente, gracias a los procesos de internalización, termina siendo propiedad de los educandos, al grado que estos pueden hacer uso activo de ellos de manera consistente y voluntaria.

PARADIGMA HISTÓRICO-SOCIAL

CONCEPCIÓN DEL ALUMNO:

- El alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extrasecolar.

CONCEPCIÓN DEL MAESTRO:

- El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. Así, a través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructuradas en las actividades escolares siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.
- El profesor deberá intentar en su enseñanza, la creación y construcción conjunta de zona de desarrollo próximo con los alumnos, por medio de la estructura de sistemas de andamiaje flexibles y estratégicos.
- La educación formal debe estar dirigida en su diseño y en su concepción a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y con ello el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de los instrumentos (físicos y psicológicos) y tecnologías de mediación sociocultural (la escritura, las computadoras, etc.) en los educandos.

PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

ORÍGEN Y FUNDAMENTOS:

- El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la Investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1952), Vigotsky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente.
- El constructivismo es en primer lugar una epistemología, es decir, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo.

PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

IDEAS PRINCIPALES:

- o El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Abbott, 1999).
- o El aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino "un proceso activo" por parte del alumno que ensambla, extiende, reelabora e interpreta, y por lo tanto "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.
- o El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas (Grennon and Brooks, 1999), que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.
- o Así "el constructivismo" percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.

PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

CONCEPCIÓN DEL ALUMNO Y MAESTRO:

- En este proceso de aprendizaje constructivo, el profesor cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación.
- Es el alumno quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para esto habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia no sólo en su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional.
- Es el propio alumno quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales.
- Es éste el nuevo papel del alumno, un rol imprescindible para su propia formación, un protagonismo que es imposible ceder y que le habrá de proporcionar una infinidad de herramientas significativas que habrán de ponerse a prueba en el devenir de su propio y personal futuro.
- Todas estas ideas han llamado muchos nombres, podemos destacar dos de los autores más importantes que han aportado más al constructivismo: Piaget con el "constructivismo psicológico" y Vigotsky con el "constructivismo social".

PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

CONSTRUCTIVISMO PSICOLÓGICO:

- Desde esta perspectiva el aprendizaje es fundamentalmente un asunto personal. Existe el individuo con su cerebro casi-omnipotente, generando hipótesis, usando procesos inductivos y deductivos para entender el mundo y poniendo estas hipótesis a prueba con su experiencia personal.
- El motor de esta actividad es el conflicto cognitivo. Una misteriosa fuerza, llamada "necesidad de saber", nos irrita y nos empuja a encontrar explicaciones al mundo que nos rodea. Esto es, en toda actividad constructivista debe existir una circunstancia que haga tambalear las estructuras previas de conocimiento y obligue a un reacomodo del viejo conocimiento para asimilar el nuevo. Así, el individuo aprende a cambiar su conocimiento y creencias del mundo, para ajustar las nuevas realidades descubiertas y construir su conocimiento. Típicamente, en situaciones de aprendizaje académico, se trata de que exista aprendizaje por descubrimiento, experimentación y manipulación de realidades concretas, pensamiento crítico, diálogo y cuestionamiento continuo. Detrás de todas estas actividades descansa la suposición de que todo individuo, de alguna manera, será capaz de construir su conocimiento a través de tales actividades.

PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

CONSTRUCTIVISMO PSICOLÓGICO:

- Variables sociales como uso del lenguaje, clase social, aprendizaje en medios no académicos, concepciones de autoridad y estructura social no son consideradas en esta forma de constructivismo. No importa en que contexto este sumergida la mente del aprendiz, los procesos cognitivos tienen supuestamente una naturaleza casi inextinguible en su objetivo de hacer significado de las vivencias del aprendiz. En síntesis, en esta visión del constructivismo la mente puede lograr sus cometidos estando descontextualizada.

PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

CONSTRUCTIVISMO SOCIAL:

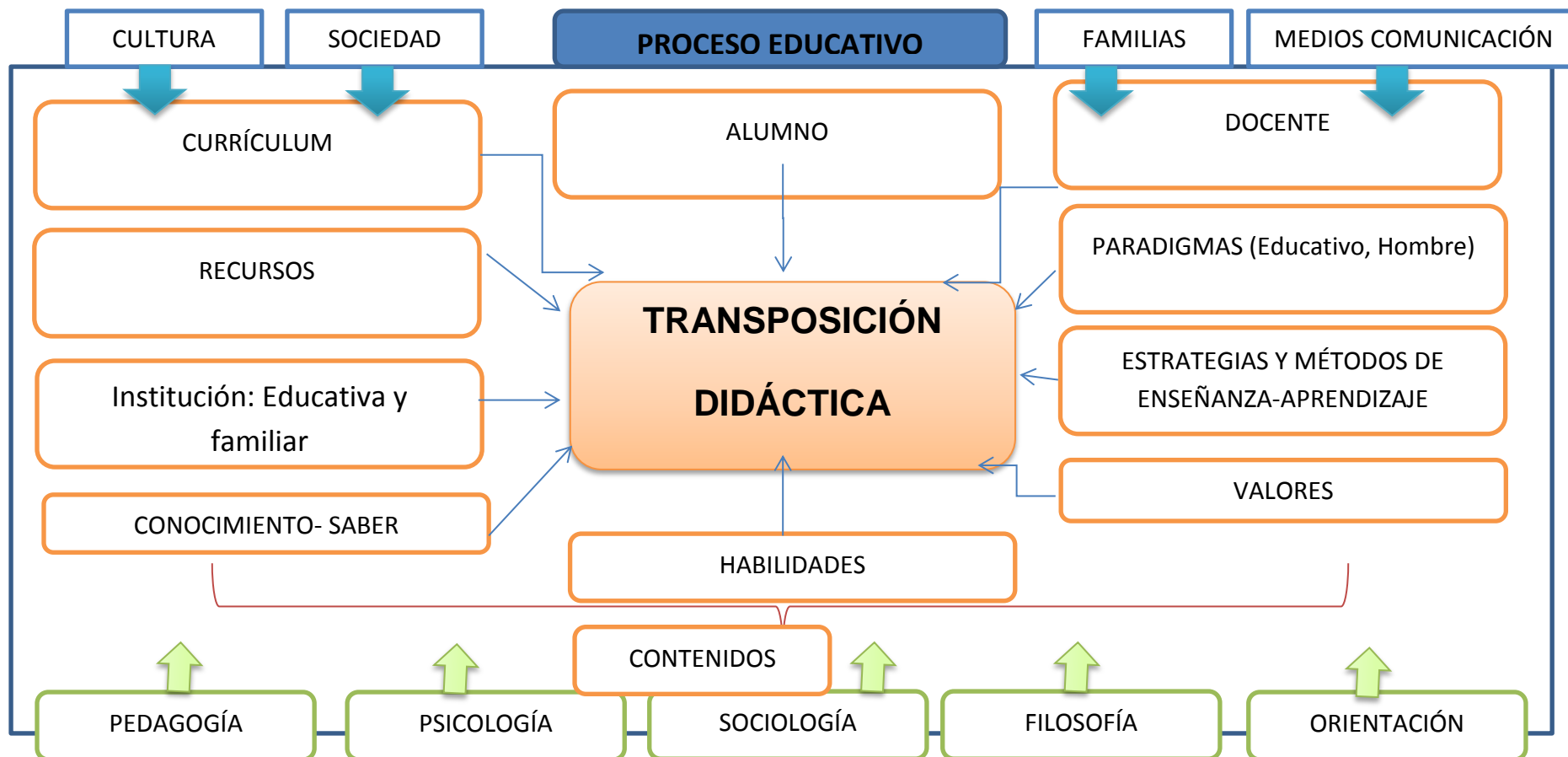
- En esta teoría, llamada también constructivismo situado, el aprendizaje tiene una interpretación audaz: Sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo.
- Es decir, contrario a lo que está implícito en la teoría de Piaget, no es el sistema cognitivo lo que estructura significados, sino la Interacción social. El intercambio social genera representaciones intersicológicas que, eventualmente, se han de transformar en representaciones intrapsicológicas, siendo estas últimas, las estructuras de las que hablaba Piaget.
- El constructivismo social no niega nada de las suposiciones del constructivismo psicológico, sin embargo considera que está incompleto. Lo que pasa en la mente del individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que pasa en la Interacción social.
- El origen de todo conocimiento no es entonces la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura dentro de una época histórica. El lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia. El individuo construye su conocimiento por que es capaz de leer, escribir y preguntar a otros y preguntarse a sí mismo sobre aquellos asuntos que le interesan. Aun más importante es el hecho de que el individuo construye su conocimiento no por que sea una función natural de su cerebro sino por que literalmente se le ha enseñado a construir a través de un dialogo continuo con otros seres humanos.

PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

CONSTRUCTIVISMO SOCIAL:

- No es que el individuo piense y de ahí construye, sino que piensa, comunica lo que ha pensado, confronta con otros sus ideas y de ahí construye. Desde la etapa de desarrollo infantil, el ser humano esta confrontando sus construcciones mentales con su medio ambiente.
- Hay un elemento probabilístico de importancia en el constructivismo social. No se niega que algunos individuos pueden ser más inteligentes que otros. Esto es, que en igualdad de circunstancias existan individuos que elaboren estructuras mentales más eficientes que otros. Pero para el constructivismo social esta diferencia es totalmente secundaria cuando se compara con el poder de la Interacción social. La construcción mental de significados es altamente improbable si no existe el andamiaje externo dado por un agente social. La mente para lograr sus cometidos constructivistas, necesita no sólo de sí misma, sino del contexto social que la soporta. La mente, en resumen, tiene marcada con tinta inborrable los parámetros de pensamiento impuestos por un contexto social.

Anexo n° 3.9 esquema creado en la presente tesis sobre los elementos que influyen en la transposición didáctica.



Anexo n° 3.10 nuevo rol del docente, nuevos desafíos de la docencia” de sebastián donoso

1

NUEVO ROL DEL DOCENTE NUEVOS DESAFÍOS DE LA DOCENCIA

Sebastián Donoso Díaz
Profesor Investigador
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Universidad de Talca.

Casilla 747, Talca
Fono: 56-71- 200253
sdonoso@utalca.cl

1. ¿Por qué hablar de un nuevo rol?

Periódicamente, en las diversas áreas del desarrollo, se discute y se analiza, la necesidad de generar nuevos enfoques respecto de distintos fenómenos, o bien, de crear maneras renovadas de enfrentar los hechos a partir de desajustes que se constatan entre los resultados, y en los logros o impactos alcanzados. Es más, podría decirse que la magnitud de tales desajustes incide estrechamente en el nivel de respuesta requerido, al extremo de que su mayor profundidad implicará soluciones más complejas.

La temática abordada en este artículo, sobre el nuevo rol de la docencia y de los docentes en la educación superior, se inscribe en esa lógica. Se constata la existencia de asimetrías importantes y significativas entre la oferta y la demanda de conocimientos, como también, en las formas de generación y transformación de los mismos en los distintos ámbitos disciplinarios. Todo ello ha dado lugar a desajustes e inadecuaciones crecientes en la educación superior, y en lo sustantivo, a procesos de formación de recursos humanos y en las características de los formadores (los docentes) y del proceso mismo (la docencia).

Por otra parte, dado que este fenómeno de desajuste se presenta con cierta regularidad cíclica, cabría preguntarse si se trata de un problema con raíces estructurales, o de un fenómeno que se encamina en esa dirección incorrecta sin llegar aún a ese estado. Esta reflexión cobra sentido en el marco de la capacidad que tendríamos para enfrentar la problemática en estudio desde dentro del sistema. Alternativamente, podría demandar un proceso de reingeniería (en sentido estricto) basado en un paradigma diferente.

La respuesta más certera a estas consideraciones provendrá de los resultados que se puedan generar en las distintas esferas más estrechamente relacionadas con la temática, tras la adopción de diversas estrategias en los principales ámbitos en que se da el fenómeno, como se sugiere más adelante.

Si se analizan las reformas de la educación superior aplicadas durante la segunda mitad del siglo XX en los países América Latina más adelantados en esta materia, se puede concluir -al menos provisionalmente- que la educación superior ha marchado sistemáticamente rezagada respecto de las demandas y los cambios de las distintas instancias sociales, asumiendo un rol de avanzada de manera más ocasional y puntual de lo que se quisiera aceptar. Ciertamente, el carácter conservador del *ethos* universitario en nuestro continente ha sido un rasgo sobresaliente en la mayor parte de su historia, lo que también se proyecta a la estructura y a la práctica de la docencia. Esto coincide con una de sus características más notables de las universidades en este contexto: evitar ser sujeto de su propio análisis. La universidad es crítica de su entorno, pero no es frecuente que se vea a sí misma como objeto de su propia visión crítica.

Esta consideración ha influido, de manera significativa, en que nuestro sistema de educación terciaria, presente una multiplicidad de estructuras orgánicas, misiones y funciones, en que se mezclan el campo de las disciplinas básicas (incluida la investigación), con los componentes estrictamente profesionalizantes, situación que permanece como figura dominante, imponiendo mayor complejidad a la función de la docencia en el pregrado, toda vez que combina componentes netos de carácter disciplinario, con elementos de aplicación propios del campo profesional.

En el caso chileno, a esta figura se suma un sistema de educación superior con escasa integración vertical en sus niveles y con ciertos problemas de regulación que dan cuenta de un mercado muy heterogéneo en materia de calidad de las instituciones, los programas, las carreras y las oportunidades, sin la debida transparencia y garantía de simetría de la información a los usuarios, que les permita una adecuada y oportuna decisión respecto de las dimensiones reseñadas.

En el marco del escenario universitario convencional, la docencia ocupa un lugar secundario, pues se la subordina a la función de investigación, que es identificada directamente con la creación de conocimiento, mientras que la docencia adquiere valía¹ fundamentalmente en la función tradicional que se le asigna: la transmisión y repetición del conocimiento, que podríamos identificar como "visión estanco de la docencia". Pese a lo anterior, en todas las universidades chilenas, la docencia es la actividad que demanda más atención y ocupa la mayor porción de los recursos, siendo así el "giro principal" de todas las instituciones de nivel postsecundario.

Respondiendo a esa "visión estanco", distintas voces han procurado crear categorías institucionales diferentes, a saber, *universidades de investigación*, dedicadas en lo fundamental a esa tarea, y *universidades docentes*, cuya preocupación central es la enseñanza. También se alude a las *universidades nacionales* –dedicadas a las temáticas claves para el país– y las *universidades regionales*, orientadas al mundo local. Estas categorías no tienen mayor fundamento legal, ni operacional, ni menos respecto del sentido y los fines de la universidad, que es el marco en que se instala el análisis de la docencia y del rol del docente.

La disputa entre "investigación y docencia" tiene larga data, y pareciera que no será posible zanjarla fácilmente. Más allá del tipo de universidad a que se desee asimilar cada institución, no existen canales bien definidos, explícitos y consensuados acerca de los vínculos entre investigación, generación de conocimiento, docencia y reproducción del conocimiento. Ello ha hecho que en algunas oportunidades se asuman –casi como actos de fe– más que por la existencia de evidencia empírica concluyente, algunas de las conexiones entre estos ámbitos.

El tema de fondo de esta situación es que el sistema universitario de hecho ha situado la docencia en un segundo plano, enfatizando su carácter reproductivo del conocimiento, sin preguntarse con mayor detenimiento si cumple otras funciones y con

p

RESUMEN

En este artículo, se exponen los fundamentos de un nuevo rol de la docencia y del docente, a partir de las asimetrías significativas de la oferta y la demanda de conocimientos, su generación y transformación. Ello ha dado lugar a inadecuaciones y desajustes considerables en la enseñanza universitaria. Este fenómeno se ha visto agravado por la visión conservadora de la docencia que la ha reducido a un papel secundario (la transmisión de conocimientos), reflejando una práctica no pertinente de Universidad. Lo anterior ha significado pérdida de gravitación, prestigio y recursos por falta de una respuesta adecuada a los problemas derivados de la globalización, de las desigualdades estructurales en el conocimiento, etc., materias todas relacionadas con el rol de la docencia. Los cambios propuestos apuntan a la eficiencia y la eficacia en este ámbito, postulando sugerencias en las dimensiones institucional, de la docencia y del docente, que, si se llevan a cabo con rigor, perfilarían su nuevo rol.

En razón de los desajustes reseñados, las universidades, tanto en Chile como en otros lugares han cedido terreno paulatinamente a las unidades académicas, los laboratorios, los centros de investigación o de pensamiento independiente, muchos de los cuales reciben apoyo de capitales privados que antes tenían el monopolio universitario⁴.

Como suele aceptarse tácitamente y ha sido descrito en la vasta literatura existente sobre escenarios futuros para la educación superior (Brunner, 1999), las principales fuentes de desajustes e inadecuaciones se sitúan en el sistema de educación superior, de manera externa e interna. Entre los denominados "macroproblemas externos", cabe mencionar la globalización, que ha surgido como un nuevo paradigma de la organización mundial, que hace más fluido el intercambio de bienes, influencias y cultura entre las naciones y sociedades. También posee un inmenso potencial para quienes estén dispuestos a asumirla como una oportunidad y un desafío. La sociedad global es principalmente una sociedad del conocimiento, que constituye, cada vez más, una forma de capital crítico para la empresa y la sociedad moderna, demandando un proceso de formación diferente al seguido hasta la fecha.

La incorporación del país a la sociedad global requiere superar desigualdades estructurales presentes en el mundo del conocimiento, como asimismo, en el dominio de la inteligencia cultivada de su capital intelectual. En nuestro medio, estas restricciones se refieren fundamentalmente también a "macroproblemas de carácter interno", como son las competencias lectoras disminuidas o de índole comunicativa, y las habilidades cognitivas y emocionales con bajo desarrollo, dimensiones nuevas que son prerequisites ineludibles de los procesos formativos con visión de futuro.

La velocidad y la profundidad de los cambios hacen que las profesiones queden más rápidamente obsoletas de lo se quisiera aceptar. La globalización impone estándares de comparabilidad internacionales, así como de equivalencia para desempeñarse profesionalmente en diferentes países o sociedades. Ello implica, por un lado, homologar estándares, criterios y procesos formativos de un país hacia el interior y hacia el exterior, y por otro, exige apuntar a las conductas básicas o centrales, de manera de proporcionar una formación que permita a un sujeto adaptarse rápidamente a condiciones laborales cambiantes, como puede ocurrir al pasar de un país a otro. Estas demandas provenientes del mundo exterior conditan un nuevo cuadro de situaciones que agravan los procesos formativos, debiendo ser manejadas por los formadores, es decir, por los docentes, a fin de que sean debidamente procesados para generar las condiciones de aprendizaje adecuadas en los estudiantes durante el ciclo de la enseñanza superior.

Las tecnologías de la información han hecho cada vez más irrelevante la acumulación de unidades de información en las memorias de los sujetos, especialmente considerando la velocidad del cambio y la tasa creciente de acumulación del conocimiento, la accesibilidad cada vez mayor, más rápida y más económica a fuentes de información a través de las redes, la sustitución de ciertas destrezas por parte de las máquinas y la relativamente limitada capacidad de procesamiento de los seres humanos. (Brunner, 2000). En consecuencia, los nuevos tiempos de aprendizaje

⁴ Lo interesante de estas unidades es que más que buscar definirse bajo una tipología paradigmática, han resultado ser ágiles, flexibles, atractivos y lo suficientemente eficientes como para disputar, cada vez con mayor fuerza y convencimiento, muchas áreas o campos disciplinarios, que tiempo atrás nadie habría osado abordar.

requieren la incorporación de elementos informativos y tecnológicos apropiados que apunten a esos objetivos.

Se puede decir hoy día que la "profesión" es una definición estática, tanto en las palabras como en las prácticas. Corresponde a una concepción de mediados del siglo pasado, cuando el profesional se formaba durante un período de su vida juvenil y luego dedicaba el resto de su vida a desempeñarse de acuerdo con los patrones y estándares aprendidos en su época de estudiante universitario. El egreso o la titulación marcaban entonces para la persona no sólo su admisión en el mundo social bajo el estatus de profesional, sino que lo eximían de la necesidad de adquirir más conocimiento (De Moura, *et al.*, 2000).

Hoy encontramos personas que cambian de "ocupación-profesión" más de una vez en la vida, lo cual, simultáneamente con las condiciones del medio, rápidamente hacen obsolescer las técnicas y los conocimientos aprendidos durante la formación universitaria. Lo anterior implica que la persona/profesional debe estar en un proceso constante de aprendizaje y renovación. La profesión tradicional corre el gran riesgo de no ser viable. De hecho, se requiere un modelo de formación que permita los procesos de cambio señalados, proporcionando a las personas no sólo la única oportunidad en la primera juventud, sino que múltiples oportunidades a lo largo de su existencia. Se trata, pues, de un modelo de formación que habilite a los egresados a mantenerse en un plano de carrera-profesión actualizada y vigente a lo largo del tiempo y de las circunstancias.

Lo anterior implica una aproximación radicalmente nueva al tema del currículo del período de formación, así como asimismo, del diseño de las organizaciones formadoras (Brunner, 2000). Estas demandas entrañan también para los docentes universitarios un nuevo proceso de formación, que les permite actualizarse como tal a lo largo de su vida académica, pudiendo asumir los desafíos crecientes e inimaginables que depara el "proceso abierto de formación" al que nos enfrentamos.

Por una parte, el conocimiento, especialmente en el formato científico y tecnológico, constituye un auténtico capital, en sus formas explícitas e implícitas, no sólo para las organizaciones, sino para el conjunto de la sociedad y de sus miembros (Duderstad, 2000). La asignación de este capital marcará las diferencias en el futuro, pero no es un acto mecánico -como la transferencia de un receptáculo a otro- o comercial, semejante a un objeto que se transa en el mercado por estar terminado y ser definitivo.

En relación con lo anterior, la competencia es una realidad en el marco de un mercado abierto. No existen clientelas cautivas, sino que la empresa -incluida la universidad- debe competir en ese escenario, sin poder confiar, como en el pasado, en que los estudiantes son algo asegurado. El criterio de la calidad adquiere cada vez más importancia, convirtiéndose en un claro eje por el que transita la actividad promocional.

Cada vez más, los estudiantes están más conscientes de sus derechos, así como también de las necesidades de formación que pesan sobre ellos. Esta circunstancia también implica una demanda social sobre la importancia de que existan oportunidades financieras para poder estudiar, que incluso atiendan las carencias formativas con que egresan del sistema regular. Tal situación demanda un esfuerzo adicional de parte del sujeto y de las universidades, para lograr formarlo en un período más breve que antes, pero en el ámbito de competencias y habilidades

iniciales mucho más precarias que las que debieron afrontar las generaciones anteriores. A este respecto, también se espera de los docentes y de la docencia una propuesta eficiente.

2. Dimensiones y elementos constituyentes del nuevo rol del docente en la educación superior

Es factible pensar que el nuevo rol del docente y de la docencia no significará un quiebre respecto de visiones anteriores, como tampoco implique partir de bases fundacionales radicalmente diferentes. Es más viable aceptar que, inicialmente, se trate de una actualización o puesta al día, ante fuertes demandas internas y externas, que deriven –como resultado de su evolución y desarrollo– en una concepción y en una práctica sobre la temática, sustentada en mayores elementos tanto “recreados” como más nuevos que antiguos.

A partir de los enunciados anteriores, podríamos adoptar como hipótesis de trabajo de esta sección, la necesidad cierta de orientar los cambios hacia un contexto que implique incrementar la eficiencia y la eficacia de la docencia y, en consecuencia, de los propios docentes universitarios⁵. Las condiciones de este proceso demandan –como ya se mencionó– una “re ingeniería de la docencia y del docente”.

Este propósito puede ser alcanzado por diversos caminos. Hemos de entender que la necesidad práctica de privilegiar un camino significa responder, en forma rigurosa, bajo un formato que he de contener distintas estrategias con secuencias diacrónicas y sincrónicas, en una estructura jerarquizada de necesidades e intereses que la institución persigue y sostiene.

Cualquiera sea la opción que se adopte, es importante atender a las siguientes consideraciones que se refieren al ámbito institucional, al de la docencia y finalmente, al del docente, entendiendo que el orden de éstos se inscribe más en una visión sistémica que lineal.

2.1 Consideraciones relativas al nivel institucional

El argumento fundamental del proceso de reingeniería supone que la institución defina y asuma con plena claridad⁶ el sentido y el rol de la docencia y de los docentes, y que genere consciente y premeditadamente los procesos, mecanismos e instrumentos adecuados para que éstos puedan ser cumplidos de manera orgánica.

En función de lo expuesto, cabe señalar que todo proceso de reingeniería consta de dos fases: la de optimización de lo existente y la de inversión en las áreas de mayor impacto. Para ello, es fundamental proveer el soporte material (equipamiento e infraestructura) para que un proceso de esta envergadura sea exitoso.

En este mismo plano, el tema de la formación de los docentes para las universidades tiene significación. Varias instituciones han iniciado procesos sistemáticos de perfeccionamiento de su cuerpo académico en esta línea. Si bien esto constituye un gran avance, es indispensable que el conjunto de personas que ejerzan

⁵ Puede incorporarse además otro argumento para ello, cual es, la dificultad de seguir ampliando los presupuestos destinados a la docencia.

⁶ Supone una visión compartida por las unidades académicas y sus integrantes y el compromiso de estos últimos con la propuesta.

la docencia, asuman y se compenetren con las ideas del proyecto institucional sobre la materia y con el grado de responsabilidad que le cabe en éste. Ello significa extender su preocupación al interés por mejorar el desempeño en función de las consecuencias que tiene para los estudiantes, lo que significa alcanzar un mayor compromiso con los resultados que se logren en materia de aprendizaje⁷.

Paralelamente, en el plano institucional, se requiere implantar mecanismos de reconocimiento de la calidad y del desempeño docente, que sean equivalentes con los utilizados para llevar a cabo las tareas de investigación, y que puedan conducir igualmente a que los académicos alcancen los niveles más altos de la jerarquía universitaria, cumpliendo con las pautas y exigencias que se perfilen en este campo.

Lo anterior implica concomitantemente establecer sistemas de evaluación que no sólo consideren los factores de entrada y de proceso, sino a su vez ciertos elementos de salida. Este campo es más complejo que lo previsto en el formato clásico de la docencia, pues requiere, de parte de las propias unidades académicas, que éstas definan los criterios sobre la materia⁸, que asignen los docentes según los perfiles requeridos, y luego, que se aplique un conjunto de instrumentos destinados a registrar el proceso docente⁹, el nivel de producto alcanzado, y posteriormente, el impacto de éste en la formación y desempeño de los estudiantes en su situación profesional.

Tal como se mencionó, este instrumental debe incluir la generación de indicadores pertinentes y relevantes del proceso docente a fin que permitan disponer de la información oportuna para todos (el sistema, los docente y los estudiantes) acerca del nivel de desarrollo alcanzado, de modo que orienten las decisiones que se deban adoptar.

En rigor, también deben estar incorporados al sistema de indicadores los relacionados con el producto, dirigidos a dos aspectos: i) identificar el grado de obtención o logro de las habilidades, competencias, destrezas, técnicas, otros tipos de aprendizaje, etc., que se procuraba formar (contraste entre lo propuesto y lo alcanzado), y ii) analizar la coherencia entre los aspectos señalados con la pertinencia de la formación, es decir la dimensión externa de lo realizado (lo alcanzado, su utilidad y su grado de coherencia con las necesidades).

Partiendo de la base de que el conjunto de elementos mencionados es importante, éstos demandan una condición necesaria que debe buscarse con acciones pertinentes: que sea comprendido por todos, que el sentido de la docencia se centre en el estudiante, y que su aprendizaje (en su sentido más amplio), se refleje en lo que éste alcance y logre.

⁷ Empleada en sentido genérico como competencias, habilidades, conductas, pautas de comportamiento, etc.

⁸ Suele ocurrir que se solicite a los académicos que realicen determinados periodos mínimos de docencia y de investigación, sin que se evalúe adecuadamente el perfil más óptimo que éstos tienen. Se podría pensar en exigencias para las unidades académicas, de manera que éstas definan quiénes cumplen qué y cómo lo hacen, de manera que la unidad sea responsable de dar cumplimiento global a los criterios, adecuando las capacidades de sus académicos a la mejor calidad de trabajo.

⁹ Una fuerte contradicción se presenta entre los mecanismos de evaluación académica, que por lo general se refieren al desempeño individual de este y las exigencias que se realizan para que el académico trabaje en equipo, y para que desarrolle trabajo asociativo; sin embargo, al no estar considerados como criterios de evaluación, finalmente no son incorporados al sistema.

Finalmente, demandará -a nuestro juicio- que la organización se adecúe a ciertos cambios: i) que establezca sistemas eficientes de acreditación de la docencia (estándares similares) y también de las competencias de los docentes; ii) que se diseñen -en la convicción de que es un problema relevante de investigación- soluciones adecuadas para optimizar la interfase entre investigación, docencia, creación y desarrollo del conocimiento; iii) que se adopte un formato más sencillo de organización de las unidades académicas, en términos de que permitan cambios de los académicos en función del desarrollo de sus intereses, de las interacciones disciplinarios y de los requisitos de formación que vayan surgiendo. Este proceso no implica necesariamente abandonar la formación disciplinaria inicial, sino complementarla.

2.2 Consideraciones en el ámbito de la docencia

Comprendiendo que los aspectos de la sección anterior tienen vinculación estrecha con este ámbito, podemos agregar la visión de la docencia como un proceso que ha de orientarse a la generación de criterios de organización de la información disponible, sin hacer del traspaso de ésta el eje de su acción, sino el sustento (uso de fuentes variadas), para que en las sesiones de trabajo docente, se generen -en el intercambio con los estudiantes- criterios de análisis de los contenidos, informes, etc., que constituyen el capital profesional, necesario para desarrollar la capacidad de establecer secuencia y sistematización de los diversos antecedentes y visiones pertinentes.

En segunda instancia, la docencia ha de orientarse a la generación y desarrollo de las habilidades y competencias de producción, elaboración, sistematización de información (conocimiento), por parte de cada participante. La función indicada es de mayor complejidad y exigencia intelectual, tanto para los estudiantes como los docentes, y marca una diferencia sustantiva ante la "visión estanco", que apuntaba a la reproducción y transmisión de la información sin el componente de elaboración del estudiante y del docente, que permite la transformación de la información en conocimiento.

En el plano de la organización de los contenidos, las experiencias, etc., podría pensarse en estructurar el proceso atendiendo a los aspectos más genéricos que constituyen el sustento de las disciplinas (que no es lo mismo que las asignaturas de ciencias básicas, aunque pueden estar vinculadas), y luego, en visiones más específicas. Este esquema provee una base de formación sólida a partir de la cual, el sujeto puede recurrir sistemáticamente a sus fuentes, estableciendo el nexo con los nuevos desafíos del marco profesión/vocación que va alcanzando a lo largo de la vida.

En esta perspectiva, un contacto lo más temprano posible y de manera sistemática con el campo profesional/vocacional que podría enfrentar el estudiante, de modo que la docencia lo considere desde los inicios como "un colega", con responsabilidad directa y gradual sobre su comportamiento académico, suponen una postura diferente, destinada a generar responsabilidad, autonomía y visión de mundo no considerada en los enfoques tradicionales. También esta perspectiva otorga al alumno la posibilidad de descubrir por sí mismo (y no sólo por lo que le informan los docentes), los elementos más importantes en el campo en que desea desempeñarse, lo que facilita la comprensión de las exigencias que existan, en e en la medida que éstas respondan al conjunto de experiencias que el estudiante va descubriendo.

Este enfoque debe complementarse con los destinados a desarrollar, en el mismo proceso docente, las capacidades de evaluación y autoevaluación en el estudiante, de manera que lo que su proceso formativo le genere además las competencias necesarias para que su desarrollo sea sustentable en el tiempo, es decir para que por sí mismo, tenga la capacidad de diagnosticar sus necesidades de perfeccionamiento y reciclaje y las enfrente sin esperar estímulos externos o dependientes de terceros.

Esta visión llevará a contrastar, de manera inevitable, los postulados, contenidos, procedimientos, etc. que se busca enseñar, con los que en la práctica efectivamente se cumplen. La lógica entre lo que se dice y lo que se hace es una poderosa herramienta en esta materia, pero demanda además que sea coherente con las visiones éticas de la institución, los docentes y la docencia, lo que es una exigencia de suyo significativa para una institución educacional en todo momento¹⁰.

2.3 En el ámbito de los docentes.

Finalmente, para este ámbito se proponen algunos aspectos que pueden resultar interesantes para el debate. El primero es la profesionalización cada vez más temprana de la carrera académica, fenómeno que ha venido desarrollándose crecientemente en el país a partir de las turbulentas reformas de fines de los años 60. Esta profesionalización incorpora en la actualidad y en perspectiva, exigencias en los aspectos personales y académicos de los docentes.

En razón de ello, la universidad debería diseñar un formato de trabajo y de compromiso con sus académicos, que les permita actualizarse debidamente a lo largo de su extensa vida laboral en los diversos ámbitos de su quehacer. Ello implica que el profesional, el académico (con sus diversos perfiles) y la persona en su desarrollo, cuyas consecuencias, entre otros motivos se refieren a la necesaria consistencia que ha de buscarse (y se exigirá cada vez más) entre el decir y el hacer.

En el ámbito del desarrollo académico, la vigencia y la actualización profesionales parecen elementos menos complejos, toda vez que sobre ellos se posee experiencia; sin embargo, hasta la fecha estos procesos han sido marcadamente lineales. Pese a que se ha dado desde hace tiempo en el ámbito universitario la necesidad de incorporar formaciones transdisciplinarias, no se han ideado mayormente mecanismos y estímulos eficientes (más allá del interés personal de algunos) para que ello ocurra. Es entonces una tarea compleja y deficitaria.

Lo anterior ha incidido en el fortalecimiento de los procesos docentes con muchos elementos de autoreferencia disciplinaria, sin que se hayan estimulado los enfoques transdisciplinarios tal como se señala en los diversos escritos al respecto. Ello complica a los mismos docentes, y en consecuencia, las demandas por mejorar el capital de los académicos en esta línea y otras, que, como el fortalecimiento de la autonomía, de la capacidad de respuesta a las demandas emergentes, del trabajo en equipo, etc., requieren que sean mínimamente dominadas (conocidas y aplicadas) por los docentes, para que éstos puedan estimular a los estudiantes en esa dirección.

¹⁰ Lo complejo de esta situación consiste en poder cambiar los modelamientos que al respecto hemos incorporado y que van en otra dirección.

Se entiende que se requiere desarrollar todo un instrumental evaluativo sobre estas áreas, lo que ya fue expuesto en los puntos anteriores (2.1), cuya sinergia con estos elementos parece conveniente detallar.


Finalmente, los docentes debemos ser apoyados, en forma decidida, a aplicar estrategias de producción y generación de conocimientos, más allá del plano de la investigación clásica, es decir, la que hemos vinculado con el ámbito de la "recreación" docente. Esto podría traducirse más adelante en identificar los grandes lineamientos del ciclo de la docencia y las etapas de formación de los docentes, combinando los momentos, las circunstancias y los procesos que nos conducen del rol de docente comunicador al de generador-productor, y de éste al del docente-investigador, y viceversa.

Creemos que la docencia y por lo tanto el rol del docente tienen una estrecha vinculación con la naturaleza del objeto o campo disciplinario, con las finalidades del proceso formativo, con el currículo, con las características de los docentes y de los estudiantes, y con el contexto en que se insertan, tanto en la perspectiva cultural, como en el ámbito material y social

Referencias y documentos relacionados

- Banco Mundial. 2000, *La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas*, Washington, D. C., Banco Mundial, Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad.
- Brunner, José J. 1999, Versión en borrador del documento titulado "Desafíos de la sociedad de la información", Santiago de Chile, 1999
- _____. 2000, *Desafíos de la sociedad de la información para la educación superior*, Boston, Harvard Graduate School of Education, Fifth Seminar for Latin American University Leaders (*mimeo*).
- Cordua, Joaquín, 2000, "La formación universitaria en la perspectiva del mundo empresarial", en CINDA, 2000, 131-142.
- De Moura Castro, Claudio, Daniel C. Levy, y Andrés Bernasconi, 1997. *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*, Washington, D. C., Banco Mundial, Doc. EDU-101.
- Duderstadt, James J. 1997, "Los desafíos y las oportunidades de la era digital para la educación terciaria", Snowmass, Colorado, Seminario sobre Computación Académica (*mimeo*)

Anexo 3.11 teorías y saberes en educación, bloque ii “el acto educativo” del dr. Raúl romero.



MAESTRIA EN TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN
Teorías y Saberes en Educación
Bloque II: El Acto Educativo
Dr. Raúl Romero Ramírez

1

Bloque I: El Acto o Hecho Educativo.

Propósito:
Conocer la estructura del *acto educativo* y su articulación con los valores en un contexto social específico para desarrollar procesos de comprensión de dicho acto.

Palabras Clave:
Educación e instrucción; Educación Integral; Aprendizaje significativo; Acto Educativo; Valores sociales; Constructivismo.

2

1. Educación.

La Educación es un proceso social mediante el cual se enseña y aprende un modelo cultural determinado mediante el cual se llevan al cabo ciertos tipos de conductas en determinadas situaciones.

La educación puede distinguirse por ser *informal o formal*, es decir, aquella que se aprende sin una metodología rigurosamente diseñada para efectos de la vida práctica y aquella que se aprende bajo una intencionalidad y mediante cierto tipos de método, técnicas y modelos ya ensayados.

3

Aprendizaje Significativo.

En la educación, el docente debe crear *aprendizajes significativos*, de lo contrario no logrará el objetivo de la educación.

Un aprendizaje cuando es significativo, se debe a que se ha modificado permanentemente la conducta de quien aprende.

Aprendizaje.

El aprendizaje es la actividad que sirve para adquirir alguna *habilidad* que modifica de manera permanente los Conocimientos, Saberes, Hábitos, Habilidades y Actitudes en el ser humano.

El aprendizaje tiene por finalidad la adquisición de estos Conocimientos, Saberes, Hábitos, Habilidades y Actitudes.

Según el fin que se desee alcanzar varían los procedimientos.

Enseñanza Integral.

El aprendizaje penetra en la intimidad humana, llena de armonía unitaria la totalidad de la vida del individuo y éste puede llevarla a la colectividad.

Cuando esto sucede se dice que ha ocurrido con éxito un proceso de *Enseñanza Integral*.

Solo con una enseñanza que abarque nuevos Conocimientos, Saberes, Hábitos, Habilidades y Actitudes favorables para la armonía social, se logra la paz y la estabilidad social, características de una enseñanza integral.

Enseñanza.

La Enseñanza consiste en la transmisión de saberes a través de distintos medios sensoriales, con base y relación en un número de experiencias compartidas.

Para poder apreciar dicho acto se recurre a observar en las distintas áreas de modificación de conducta, sean por objetivos, categorías o facultades del aprendizaje humano, una competencia creativa que logra preservar un acto a través de nuevas generaciones humanas.

7

2. Acto Educativo.

El Acto Educativo tiene que ver con la existencia del hombre mismo, por ello es inmemorial, se origina cuando el propio hombre puede *experimentar por sí mismo* y generar en él, un cambio de conducta, el cual es necesario preservar en la memoria humana a fin de sobrevivir y mantener un determinado estado de cosas.

Esta memoria llevada a través de la tradición oral pasará de generación en generación hasta ser registrada de manera escrita y detallada en la *Historia de la humanidad*.

8

Esquema del Acto Educativo.

SABER

EDUCADOR ————— EDUCANDO

9

Naturaleza y Significado del acto Educativo.

Durante la historia del hombre han existido distintos puntos de apreciación del mundo según tiempo y lugar.

Todos estos responden a formas de vivir y experimentar los cambios culturales del ser humano.

Por ello, puede haber cientos de formas de ver el proceso educativo, pero todas ellas no pueden más que observar a los tres elementos básicos de la educación: el educador, el educando y el saber.

De esta manera, existen tres enfoques generales que se hallan determinando a los distintos tipos de *corriente socio-pedagógicas modernas*:
la enseñanza estricta,
el aprendizaje sustantivo y
la animación pedagógica.

Instrucción estricta.

1) Cuando se da un mayor énfasis a la acción entre el Educador y el Saber, se logra tener una forma de *instrucción estricta*, ligada a las pedagogías más tradicionales, pues lo que se desarrolla es el ámbito de la Enseñanza, más que el de Aprender.

Saber

Educador ————— Educando

Aprendizaje Sustantivo.

2) Cuando se da un mayor énfasis a la acción entre el Saber y el Educando, se logra tener un *aprendizaje sustantivo*, ligado a las pedagogías por objetivos, pues lo que se desarrolla es el Aprendizaje, más que la Enseñanza.

Saber

Educador ————— Educando

Animación Pedagógica.

3) Cuando se da mayor énfasis a la acción entre el Educador y el Educando, se logra tener una *animación pedagógica*, ligada a las pedagogías institucionales y no directivas, pues lo que se desarrolla es el Animo alentado por el educador, más que el Saber.

Saber

Educador ————— Educando

13

Tipos de Acto Educativo.

Instruir — SABER — Aprender

Pedagogías tradicionales / Pedagogías por objetivos

EDUCADOR — Animar — EDUCANDO

Pedagogías institucionales y no directivas

14

3. Naturaleza humana y potencial humano.

La *naturaleza humana* es un concepto ilustrado que tiene su importancia en una apreciación bio-elemental, y se dice que ésta debe regirse por una *ley natural*, es decir, un conjunto de principios que, en ética, teología, derecho y teoría social, remite a lo que se supone son las características permanentes de la naturaleza humana, y que pueden servir como modelo para guiar y valorar la conducta y las leyes civiles.

15

Ley natural.

La ley natural se considera, en esencia, invariable y aplicable en un sentido universal.

A causa de la ambigüedad de la palabra "naturaleza", el significado de "natural" varía.

Así, la ley natural puede ser considerada como un ideal al que aspira la humanidad, o un hecho general entendido como el modo en que actúan por norma o regla general los seres humanos.

La ley natural es diferente de la ley positiva, establecida por la sociedad civil.

Potencial Humano.

El Potencial humano se refiere a las *Facultades humanas desarrolladas en el proceso de aprendizaje:*

- 1.- Facultad intelectual (análisis, síntesis, intuición, deducción, inducción, descripción y comparación).
- 2.- Facultad física (sensible y motora).
- 3.- Facultad psíquica (imaginación, memoria, afecto, etc.).
- 4.- Facultad potencial (inventiva y creatividad).

Actuación y Conducta.

Si entendemos que el acto educativo se desarrolla como un proceso, en donde el ser humano puede hacer crecer y desarrollar sus principios éticos, teológicos, político-económicos y sociales, así como y mediante sus facultades humanas, entonces, suponemos que de acuerdo al *tipo de educación* que se proporcione a una persona, ésta deberá actuar y conducirse de determinada manera.

4. Problemas epistemológicos: Valores y Educación.

El Valor es el término con que se designa a los valores tanto materiales como espirituales y que forman parte de una cultura en particular.

De este modo, los valores son cada uno elementos propios de un grupo humano.

Los valores tienen la capacidad de satisfacer cualquier necesidad humana y servir a intereses y finalidades individuales o de grupo.

Los seres humanos no reconocen únicamente las propiedades de los fenómenos, sino que los valoran de acuerdo a distintos puntos de vista.

19

Definición.

El Valor se ocupa de la utilidad y la naturaleza en beneficio o perjuicio humano de un fenómeno específico, siendo éste, de carácter social.

Un valor es una *creencia perdurable* de que un modo específico de comportamiento personal o social es *preferible o elegible* a un modo opuesto de comportamiento debido a sus propios atributos.

El valor está contenido en fenómenos de la vida cotidiana tanto material como espiritualmente.

20

Tipos de valores.

1.- VALORES NATURALES	POSIBILITAN LA EXISTENCIA DE VIDA
2.- VALORES HUMANOS	ÉTICOS (Humanidad) MORALES (Costumbres) ESTÉTICOS (Percepción sensorial)
3.- VALORES INSTITUCIONALES	CÍVICOS ECONÓMICOS POLÍTICOS EDUCATIVOS ETC.

21

Valores Humanos.

Son los valores directamente relacionados con los grupos, los individuos y su cultura. Se dividen en éticos –carácter universal de la humanidad; morales – costumbres personales; y estéticos – percepción sensorial de la belleza.

HUMANIDAD	→	ÉTICIDAD	→	SOCIEDAD
SER HUMANO	→	ENTE MORAL	→	PERSONA
BELLEZA SENSORIAL	→	ESTÉTICA	→	SERES-OBJETOS

Valores humanos y educación.

Los valores humanos determinan la forma de diseñar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto, de acuerdo a la percepción de los valores éticos, morales y estéticos es como se crean modelos de educación propios de cada grupo humano.

De este modo, cada grupo social determina su propio modelo de cultura, y ésta se enseña de acuerdo a un particular *tipo de educación social*.

Tipos de Educación Socio-pedagógica.

1. Tradicional
2. Socializante
3. Autoritaria
4. Liberal o Democrática

Anexo 3.12 la transposición didáctica: historia de un concepto

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA: HISTORIA DE UN CONCEPTO

Miguel Angel Gómez Mendoza¹

Una reflexión sobre los programas escolares y la evolución de los saberes en distintas disciplinas escolares, implica estudiar el origen del concepto de transposición didáctica. Además, de una parte, se indaga por su alcance actual y uso en otras disciplinas escolares (filosofía, física, lenguas extranjeras), y en particular, en la didáctica de las matemáticas, donde éste tuvo sus desarrollos iniciales más fuertes. De otra, se estudia su evolución con relación a los conceptos de práctica de referencia, saber experto y saber profesional. Finalmente se indaga a partir de estas definiciones, por el impacto y la necesidad de estudiar la “sociología” de los currículos desde la óptica de la evolución y los tipos de saberes.

PALABRAS CLAVES: Saber, transposición didáctica, saber escolar, didácticas disciplinarias, saber científico.

PRESENTACIÓN

En el ámbito de la didáctica se ha asistido a una difusión muy importante del concepto de transposición didáctica en todas las didácticas de las disciplinas, después de su emergencia en el seno de la didáctica de las matemáticas. Sin embargo, “la misma amplitud de este éxito es problemática. La realidad, aquella de la construcción de los saberes a enseñar y de los saberes enseñados/aprendidos, se muestra mucho más compleja que lo que deja ver un uso reductor del concepto”. (Raisky y Caillton, 1996, p. 12)

Así, en este trabajo se aborda la emergencia del concepto y la manera como fue retomado por Yves Chevallard, didacta de las matemáticas, y luego por otros didactas de las ciencias (biología, ciencias físicas, etcétera). Se mostrará luego cómo las numerosas críticas que se han planteado desde los orígenes del concepto, así como las ampliaciones que se han propuesto de esta teoría didáctica, conducen al final de cuentas, al empleo de este concepto en las didácticas de numerosas disciplinas escolares.

LA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y SU PROLONGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS

Gran mayoría de los investigadores en didáctica están de acuerdo en atribuir la paternidad del concepto de transposición didáctica a Michel Verret (1975). Este autor sostiene en 1974, una tesis de doctorado en sociología que tuvo por objeto el estudio de la distribución temporal de las actividades de los estudiantes. En su capítulo III de esta obra, él define la didáctica como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden”. (1975, p. 139)

A partir de entonces, se plantea la pregunta de la caracterización del tipo de saber transmitido. No se puede enseñar un objeto sin transformación: “Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” (Verret, 1975, p. 140). La transmisión del saber debe autonomizarse con relación a la producción y la elaboración del saber: “en este trabajo de separación y de transposición, se instituye necesariamente una distancia entre la práctica de enseñanza, la práctica en la que el saber es enseñado, es decir, la práctica de transmisión y la práctica de invención” (p.140). Esta transposición implica no solamente un trabajo de separación y de transformación, sino también de selección. La transmisión didáctica va en efecto a privilegiar el logro, la continuidad y la síntesis.

- El logro, porque en el saber transmitido al alumno (o más precisamente en el saber que se da para transmitir), se ha operado una clasificación: las investigaciones “no exitosas” no serán presentadas. Los titubeos, los tanteos y los fracasos de la investigación serán de esta forma ahorrados o evitados a los alumnos;

- La continuidad, porque la transmisión didáctica no tendrá en cuenta las interrupciones y la huella del tiempo sobre las investigaciones: ella presupone “la transmisión histórica exitosa de las investigaciones exitosas”. (Verret, 1975, p. 141)

- La síntesis, porque en la transmisión de los saberes a los alumnos, los momentos fuertes de la investigación serán detenidos o reservados para “hacer la economía del detalle” (p. 141).

No obstante, para Michel Verret, todos los saberes no son escolarizables. En efecto, “Una transmisión escolar burocrática supone en cuanto al saber: (1) la división de la práctica teórica en campos de saberes delimitados dando lugar a las prácticas de enseñanza especializadas –es decir, la desincretización del saber- ; (2) en cada una de estas prácticas se presenta la separación del saber y de la persona –es decir la despersonalización del saber-; (3) la programación de los aprendizajes y de los controles siguen las secuencias razonadas que permiten una adquisición progresiva de los peritajes –es decir, la programación de la adquisición del saber-”. (Verret, 1975, pp. 146-147)

Como lo subraya Michel Develay (1992, p. 20) “la desincretización y la despersonalización del saber sabio conducen a ignorar el contexto y las condiciones de su emergencia, a deshistorizarlo”.

De otra parte, para Michel Verret, esta transmisión escolar de los saberes supone igualmente: “(1) la definición explícita, en comprensión y en extensión, del saber a transmitir decir la publicidad del saber; (2) el control reglado de los aprendizajes siguiendo los procedimientos de verificación autorizando la certificación de los peritajes –es decir, el control social de los aprendizajes”. (Verret, 1975, p. 147)

LA TEORÍA DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE YVES CHEVALLARD

Yves Chevallard va a retomar por cuenta propia esta idea de transposición didáctica, en una obra del mismo nombre, cuya primera edición data de 1985. Más tarde, como veremos, el autor francés va a desarrollar una aproximación antropológica de los saberes, que es una ampliación de la problemática inicial teniendo en cuenta un cierto número de críticas dirigidas a la teoría de la transposición didáctica.

DEFINICIÓN DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Chevallard se va interesar, en su primera obra de didáctica de las matemáticas (1985), en el juego que se lleva a cabo entre un docente, los alumnos y un saber matemático.

Estos tres “lugares” forman lo que él llama un sistema didáctico y la relación ternaria, que existe entre estos tres polos, es calificada por su autor como relación didáctica. Ahora bien, el autor insiste en la importancia de un término y de una relación a menudo olvidada en la didáctica: el saber y la relación con el saber. El concepto de transposición didáctica remite entonces al paso del saber sabio al saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa. Hay de esta forma transposición didáctica (en el sentido restringido) cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado. Chevallard indica en particular, que la transposición didáctica remite a la idea de una reconstrucción en las condiciones ecológicas del saber. Para ilustrar esta idea, él se vale de un ejemplo de transposición como el que sucede de un pieza musical del violín al piano: es la misma pieza, es la misma música, pero ella está escrita de manera diferente para poder ser interpretada con otro instrumento.

En efecto, “un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica”. (Chevallard, 1985, p. 39)

Chevallard distingue también la transposición didáctica “stricto sensu” de la transposición didáctica “sensu lato”. La primera concierne “al paso de un contenido de saber preciso a una versión didáctica de este objeto del saber” (1985, p. 39). La segunda, puede ser, representada por el esquema: objeto de saber □ objeto a enseñar □ objeto de enseñanza.

¿Por qué la transposición didáctica?

Según Chevallard, cada año, al momento del inicio del año escolar, se forma un nuevo sistema didáctico constituido por los tres sitios arriba descritos: el saber, el docente y el alumno. Alrededor del programa (que va entonces a designar el saber a enseñar) un nuevo contrato didáctico se renueva anualmente entre un docente y sus alumnos.

Pero este sistema didáctico inmerso también en un ambiente, constituido especialmente por el sistema de enseñanza, este mismo insertado en un sistema más amplio todavía: la sociedad (padres, mundo político, medios de comunicación,

“sabios”, etcétera). El sistema didáctico situado en el seno de un sistema de enseñanza debe entonces confrontarse regularmente al debate social. Esta confrontación se hace por la intermediación de una cierta categoría de individuos que van a enfrentarse “a los problemas que nacen del encuentro con la sociedad y sus exigencias”. (Chevallard, 1985, p. 23)

El didacta francés califica este lugar donde se piensa el funcionamiento didáctico como “noosfera”. La noosfera se compone simultáneamente de representantes del sistema de enseñanza y de representantes de la sociedad: miembros de la asociación de docentes, profesores, padres de alumnos, especialistas de la disciplina que militan alrededor de su enseñanza, representantes de los organismos políticos. La noosfera es entonces “la esfera de gentes que piensan” para retomar la expresión del autor.

La cuestión que se plantea es entonces aquella de saber, ¿por qué hay dos flujos de saberes que pasan del ambiente hacia el sistema de enseñanza por mediación de la noosfera?

La respuesta está ligada a la puesta en evidencia de una cierta “usura” o “desgaste” del saber enseñado, desde dos puntos de vista. Chevallard parte de esta manera de un envejecimiento biológico y de un envejecimiento moral.

Envejecimiento biológico, porque el saber escolar puede, en cierto momento, no estar “conforme” al saber correspondiente de la comunidad científica: ya sea porque los progresos de

la investigación han revelado falsos los resultados que eran entonces enseñados en la escuela, ya sea porque nuevas adquisiciones o conocimientos han sido elaboradas en el campo disciplinario considerado.

Envejecimiento “moral”, además, porque el saber enseñado puede no estar de acuerdo con la “sociedad en el sentido amplio”. Es el caso de los saberes de los cuales no se sabe muy bien porqué son enseñados en la escuela, se debe entonces reemplazarlos.

De esta manera, según Chevallard, “el saber enseñado se vuelve viejo con relación a la sociedad; un aporte nuevo vuelve a estrechar la distancia con el saber sabio, aquel de los especialistas, y aleja de ese saber a los padres de familia de los alumnos. Aquí está el origen de los procesos de transposición didáctica “ (Y. Chevallard, 1985, p. 26).

Conviene, en otros términos, que el saber enseñado y el saber que le sirve de alguna manera de garantía frente a la sociedad se parezcan suficientemente. Una primera cuestión viene aquí a la mente; ¿por qué esta distancia debe ser tan estrecha? Para Chevallard, “la respuesta se condensa en una formula lapidaria: porque ningún saber enseñado no se autoriza por sí mismo”. (Chevallard, 1994, pp. 145-146)

Según el autor, en efecto la enseñanza de un saber es siempre la realización de un proyecto social, más o menos compartido, apoyado por al menos ciertos grupos sociales. El control social sobre la cosa enseñada es el fruto de miles de interacciones.

“pero el veredicto se presenta como un rumor a través del cuerpo social. Y llega un día que una murmuración contestaría se infla y no puede ser ignorada.

El currículo, simplemente, pierde su credibilidad. La materia enseñada, bruscamente es golpeada por la obsolescencia. Las negociaciones deben ser reabiertas. La noosfera, que ronronea, en un instante se despierta. Los noosferianos entran en liza, acudiendo de dos lados a la vez. Del interior del sistema de enseñanza: es la masa de los anónimos, que el gran público, salvo algunas excepciones, ignora. Del exterior también, yo quiero decir, de la esfera sabia: es la rara élite de aquellos que teniendo tanta legitimidad para esto, se atreven a proponer un nuevo contrato, y pretenden mostrar la vía de la reconciliación entre escuela y sociedad. Estos últimos ejercen y hablan propiamente de una función de leadership“. (Chevallard, 1994, pp. 153-154)

Las características de la transposición didáctica

Los límites planteados por M. Verre que tienen que ver con la desincretización, la despersonalización, la programabilidad de la adquisición del saber, la publicidad y el control social de los aprendizajes; son retomados por Y. Chevallard, quien anota que estos son

tendencialmente satisfechos por un proceso de arreglo didáctico que se denomina “el poner en textos del saber”, es decir, la textualización. (1985, p. 59)

Desincretización del saber. La primera etapa en la formación de un saber apropiado, consiste en una delimitación de “saberes parciales”, cada uno de estos se expresa en un discurso autónomo.

Este efecto de delimitación produce, según Chevallard, la “descontextualización del saber, su extracción de la red de problemáticas y de los problemas que le dan ‘sentido’ completo, la ruptura del juego intersectorial constitutivo del saber en su movimiento de creación y de realización”. (Chevallard, 1985, p. 60)

Despersonalización del saber. Todo saber sabio, en el momento de su nacimiento, se ata a su productor. “Su compartimiento, al interior mismo de la comunidad sabia, supone un cierto grado de despersonalización, que sólo permite la publicidad del saber” (Chevallard, 1985, p. 20). Este movimiento de despersonalización debuta entonces en la “ciudad sabia”, pero este movimiento no terminará sino en el momento de la enseñanza (“usted puede creerme, porque no es mío”). Más precisamente, para Chevallard, la “textualización realizada (...) la disociación entre el pensamiento en tanto que dirigida por una subjetividad, y sus producciones discursivas implica que el sujeto es expulsado fuera de sus producciones” (Chevallard, 1985, p. 61). El saber es entonces objetivado.

Programabilidad de la adquisición del saber. La textualización del saber supone igualmente la introducción de una programación, de una “norma de progresión en el conocimiento” (Chevallard, 1985, p. 62). Este texto tendrá entonces un comienzo, un intermedio y un fin (...), el texto procede por secuencias, mientras que, claro está, ése no es el caso de saber sabio de referencia.

Publicidad y control social de los aprendizajes. La objetivación producida por la textualización del saber conduce ella misma a la posible publicidad de este saber.

El saber a enseñar se deja de esta manera ver, él llega a ser público, en oposición al carácter “privado” de los saberes personales adquiridos por ejemplo por mimesis o mimetismo. Esta publicidad, a su vez, “permite el control social de los aprendizajes, en virtud de una cierta concepción de lo que es “saber”, concepción fundada (o mínimo legitimada) por la textualización”. (Chevallard, 1985, p. 62)

LA ANTROPOLOGÍA DE LOS SABERES

Chevallard desarrolla a comienzos de los años 90, una aproximación antropológica de los saberes, mostrando en especial que todo saber es una respuesta a una pregunta. También, precisa que para que se pueda hablar de sistema didáctico, es necesario no solamente que las preguntas

tengan una respuesta sino que igualmente estas respuestas hayan sido aceptadas en la sociedad de la época. Para él, la sociedad está hecha de obras, de creaciones humanas, que constituyen tantas respuestas a las preguntas: “yo llamo obra, toda producción humana cuyo objeto es aportar una respuesta a una o varias preguntas teóricas o prácticas, que son las razones de ser de la obra” (Chevallard, 1997, p. 26). Cuando se “encuentra” una obra, se debería saber, para comprenderla mejor, a cual pregunta ella responde. La escuela está aquí justamente para iniciar a los jóvenes en ciertas obras de la sociedad. En consecuencia, para exponerles estas obras, se debería igualmente presentarles las preguntas a las cuales ellas responden. El gran riesgo es en efecto el de instaurar “una relación monumental con las obras”, de presentarlas como se visita un monumento.

Chevallard piensa de esta manera la renovación de los saberes en la escuela, en tanto que el volver a examinar el currículo esté asociado al hecho de que hay a veces muchas “obras muertas” en ciertas disciplinas. Para “regenerar” la escuela se debe pensar, en muchos campos, los saberes como respuestas a las preguntas. Si se puede encontrar la pregunta para la cual se dispone ya de una respuesta, entonces se deben renovar los saberes enseñados en la escuela, para hacer entrar las nuevas “preguntas fuertes” en los programas.

Uno de los elementos de la teoría de la transposición didáctica “renovada” en una óptica antropológica consiste entonces en preguntarse cuáles son las “buenas preguntas” sobre las cuales se debe trabajar en la escuela, para luego intentar construir las respuestas adaptadas a la enseñanza, que serán las transposiciones de las respuestas ya validadas en la sociedad.

UN VOLVER AL CONCEPTO POR LA DIDÁCTICA DE LA FÍSICA

S. Joshua y J.J Dupin (1983) presentan una síntesis de los trabajos relativos a la didáctica de las matemáticas y de las ciencias de la naturaleza. Ellos insisten especialmente sobre el hecho de que los objetos designados como “a enseñar” no resultan solamente de un proceso de simplificación de objetos más complejos, provenientes de la sociedad sabia. Ellos retoman la expresión de Y. Chevallard para precisar que hay un “arreglo didáctico”: los objetos de enseñanza son el resultado de una construcción y ellos difieren de esta manera cualitativamente del “saber sabio”.

Estos dos autores insisten igualmente sobre el hecho que la introducción del concepto de transposición en el campo de la didáctica ha permitido romper con una “tradición pedagoga” que pensaba poder pasarse por encima o ignorar los saberes en una relación de enseñanza. Cuando estos últimos eran considerados pese a todo, únicamente en función de su mayor o menor dominio por parte de los alumnos.

S. Joshua y J. J. Dupin retoman las diferentes etapas de la “textualización del saber”, tal como ellas fueron descritas por Michel Verré y luego por Yves. Chevallard: la transposición didáctica comienza por borrar los procesos reales que han conducido a la elaboración de los saberes: “las indecisiones, los ires y venires, la subjetividad del investigador son dejados a un lado” (Joshua y Dupin, 1993, p. 195). De otra parte, el texto del saber es formado, ordenado, secuencializado según un orden “lógico” que tiene poco que ver con el espacio de problemas que tuvo el investigador. El saber a enseñar es de esta manera un saber público. Estos procesos de despersonalización y de publicidad del saber son concomitantes a un tercero: la desincretización, que extrae el saber del “medio” epistemológico donde éste estaba inicialmente anclado” (Joshua y Dupin, 1993, p. 195). Finalmente, como el texto producido testimonia que es lo que se debe saber, se llega a un relativo consenso sobre el modo de control de los saberes adquiridos por los alumnos y los procedimientos de evaluación de los aprendizajes.

Los saberes que son objeto de una transposición tienden con cierta frecuencia a suspender su vida en la comunidad científica sabia. Esto es, ellos se presentan como “cerrados” y “más o menos reificados”. Los autores toman el ejemplo del modelo clásico de la electrocinética en física. Este modelo se basa sobre una o varias teorías más vastas y está constituido por un corpus de conceptos que interactúan por un sistema de relaciones, lo más frecuente de carácter funcional, se trata de un modelo sintético. Por el contrario, el proceso de transposición didáctica va a conducir a una desincretización del saber sabio. En el momento cuando el saber se construye, éste no se hace sobre la base de un programa, se está en el campo de la invención. Hay entonces un aspecto muy global y no se sabe cuál es el comienzo y cuál es el fin.

Para enseñar un saber, se debe por el contrario prever la presentación de los objetos de saber estructurados en un cierto orden. De esta manera, en los sistemas de formación escolar, se construye un tiempo didáctico, que es el tiempo que comprende el hecho de ordenar en la sucesión los objetos de saber: “el sistema didáctico no puede reposar sobre una globalidad: él debe entregar el conocimiento por fragmentos, sucesiones de capítulos y de lecciones. Necesita de una introducción en la materia, un cuerpo del discurso, y un fin, que es justamente el modelo de transmitir”. (Joshua y Dupin, 1993, pp. 196-197)

CRÍTICAS Y AMPLIACIONES DEL CONCEPTO DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Pese al gran éxito de la teoría de la transposición didáctica y al hecho de que numerosas didácticas disciplinarias hayan destacado y adoptado la potencia explicativa del concepto para el análisis del sistema didáctico, numerosas críticas se han igualmente desarrollado en su contra.

A Petitjean (1998) reseña o destaca dos críticas principales: una percepción reductora de los saberes escolares; y una definición restringida del acto mismo de transposición.

LA CUESTIÓN DE LOS SABERES

Las críticas fundamentales se ocupan de la cuestión de los saberes. Según la mayor parte de ellas, provenientes de los didactas de otras disciplinas diferentes a las matemáticas, existen saberes relacionados especialmente con las prácticas sociales incluso las prácticas sociales del lenguaje, que no pertenecen forzosamente al saber académico elaborado por la comunidad científica. Estas críticas cuestionan entonces la idea según la cual “el” saber sabio sería la última referencia del saber a enseñar.

Para M. Caillot (1996), especialmente es Chevallard, quien “habla del ‘saber sabio’ o, de una manera más general, del saber”, lo que deja sobrentender dos cosas: de una parte, que existe un saber, y de otra parte, que éste es único, ya sea el saber sabio o el saber simplemente, lo que es por lo menos seguramente una perspectiva reductora para campos diferentes a las matemáticas. (p. 22)

Se destaca en efecto que la sociología de los currículos nos enseña que los contenidos de enseñanza no son únicamente los saberes sabios producidos por la comunidad científica, sino que son igualmente el fruto de las demandas de la sociedad y “son el resultado de un compromiso en donde la universidad, con los saberes que ella produce, no es más que uno de los actores potenciales en el juego de la definición de los contenidos de enseñanza” (Caillot, 1996, p. 229). Se precisa entonces que la influencia de otros actores en el proceso de producción de los saberes enseñados es particularmente clara en el campo de la enseñanza profesional y/o tecnológica.

Por otra parte, algunos autores critican igualmente la cuestión de la “deformación” de los saberes sabios que se obra en la transposición didáctica. Para J. F. Halté (1998), en particular, “Que se quiera o no (...) el término mismo de ‘transposición’ tiene la idea que se toma de aquí para pasar allá, sacando o arrancando el saber de su contexto (recontextualización), se cambia el sentido y el valor del saber. La teoría de la transposición confirma, esto, se agrava esta impresión: planteando que el saber realmente enseñado no es el saber sabio de partida, peor, no puede ser, ello da, el desagradable sentimiento de una deformación, de una degradación ineluctable, cuya enseñanza

sería la víctima inconsciente, porque el saber toma forma también en herramientas –instrucciones oficiales, manuales, documentos de formación (...), basadas ya sobre la transposición, y ésta aparece como la responsable de todo el proceso, porque, en últimas en el fin de la cadena, el alumno participa necesariamente en la transposición”. (Halté, 1998, p. 173)

Halté precisa no obstante que la posición defendida por Chevallard es indudablemente más compleja que una imagen o impresión reduccionista de la transposición didáctica, pero la obra del didacta de las matemáticas, según él, “suscita estas imágenes “disonantes” y las fomenta, abriendo así un flanco al desarrollo de malentendidos que perduran después de la primera aparición de la obra. (Halté, 1998, p. 174)

Otra crítica se ocupa sobre la cuestión de la emergencia de los nuevos objetos de enseñanza. Así, para M. Caillot, esta aparición, es a menudo el resultado de discusiones conflictivas entre los diferentes miembros de la “noosfera”, tomados en el sentido amplio y no restringido de especialistas de la disciplina implicada: “la definición de los nuevos currículos es siempre el resultado de apuestas sociales en donde muchos actores tienen su palabra por decir y donde científicos o universitarios no son finalmente sino uno de los elementos del debate. Lo relevador de estas luchas de influencia es la aparición de nuevos programas donde surgen nuevos objetos de enseñanza que no son el resultado de una transposición didáctica del saber sabio”. (Caillot, 1996, pp. 26-27)

Esto es particularmente verdadero, según este autor, en el caso de la enseñanza técnica y profesional, donde los contenidos de enseñanza son negociados con los representantes de las profesiones.

M. Caillot, analiza de otra parte la evolución comparativa de los programas de física y de química en la enseñanza secundaria. Muestra que esta evolución presenta variaciones que tienen que ver especialmente con los lugares diferentes que ocupan estas dos disciplinas en la esfera de los saberes y de las prácticas sociales. Así por ejemplo, en el caso francés, con la aparición en 1992 de un Grupo Técnico Disciplinar (G.T.D) de física-química, se asiste a cambios notables, especialmente sobre la redacción de los programas en términos de “competencias exigibles”.

No obstante, si los autores de los programas de química parecen tener pocas o menos reticencias para emplear esta expresión de “competencias exigibles”, no es el caso verdaderamente de los diseñadores de los programas de ciencias físicas, que, bajo la rúbrica “competencias exigibles” hacen siempre referencia a los saberes escolares clásicos. Es de esta manera que según M. Caillot, el nuevo programa de física pone ante todo un objetivo prioritario, que es el de dar, a través de su enseñanza, “los elementos de una cultura científica”. Pero al mismo tiempo, “a través de esta cultura, se debe mostrar ‘que el mundo es inteligible’ para obtener una ‘representación coherente

del universo””(Caillot, 1996, p. 31). De esta manera en ciencias físicas, la referencia a la enseñanza sigue siendo aquella del enfoque del físico investigador que busca una explicación <coherente del mundo y del universo. (Ibídem)

Por el contrario, subraya M. Caillot (1996, p.31), que los químicos “no tienen escrúpulos frente a la tecnología y a las prácticas sociales”. La química posee industrias, cuya actividad principal es la de producir moléculas y los materiales que responden a las demandas sociales. Es entonces, según el autor, la relación muy fuerte entre saber sabio en química y prácticas sociales en las industrias químicas, los laboratorios o la vida cotidiana que va a guiar a los diseñadores de los nuevos programas de química”.

De esta manera, se aprecia cómo dos disciplinas cercanas, que generalmente son enseñadas en “conjunto” en Francia, al igual que sucede con la enseñanza de la historia y la geografía, por ejemplo, tienen un comportamiento muy diferente frente a la expresión “competencias exigibles” por quienes conciben los programas.

Diferencias asociadas, como se ha visto, con las particularidades de relación con el saber diferenciadas de una parte, y de los lugares diferentes de estas dos disciplinas en la economía y la sociedad, de otra parte. M. Caillot concluye de este análisis que “los contenidos de enseñanza precisos no dependen de los saberes sabios, pero tampoco de las prácticas sociales que, en el caso de la química, son prácticas industriales (aquí se incluyen los factores de orden económico)”. (1996, p. 33)

El carácter restringido del acto de transposición

Otro didacta, como A. Petitjean, vuelve a la definición ofrecida por Y. Chevallard: “en el sentido restringido, la transposición didáctica designa entonces el paso del saber sabio al saber enseñado” (Chevallard, 1985, p. 18). Pero, él expone a continuación dos argumentos importantes que deben conducir a corregir esta concepción, partiendo especialmente del análisis de la didáctica de la lengua francesa. Ante todo,

“en francés, el objetivo es menos enseñar saberes que desarrollar las competencias del lenguaje al servicio de las cuales, los saberes, bajo ciertas condiciones (formas de tener en cuenta a los alumnos en su diversidad cognitiva, sociolingüística y sociocultural; tipos de tareas y de actividades; formas de ayuda y de apoyo...) son enseñables”. (Petitjean, 1998, p. 25)

Este autor estima, entonces, que en esta disciplina escolar, el francés, la transposición didáctica está en pensar sobre todo en términos de una pluralidad de saberes de referencia “que se deben seleccionar, integrar, operacionalizar y solidarizar” (Petitjean, 1998, p. 25). En este sentido, como lo propone J-F. Halté (1998), podría ser necesario, reemplazar el concepto de transposición por el

de “elaboración didáctica”: “En francés, los contenidos a enseñar no se reducen a los saberes sabios transpuestos sino que reflejan o refractan también lo que J- L- Martinand llama las ‘prácticas sociales de referencia’” (Petitjean, 1998, p. 25). Este autor muestra de esta forma que si se le aplica la expresión de “práctica social” a la disciplina “francés”, ella da cuenta del hecho que hablar, escribir, leer, pensar, en grados diversos, son las competencias que se desarrollan y se ejercen en las prácticas sociales no escolares.

De esta manera, los autores de estas críticas ponen generalmente en evidencia el hecho de que la teoría de la transposición didáctica es válida y potente para las matemáticas, campo en el cual nació. También, ella puede eventualmente encontrar una cierta validez igualmente en el campo de las disciplinas “cercanas” de las matemáticas desde el punto de vista de las relaciones con el saber, como las ciencias físicas por ejemplo, “porque el objetivo de la disciplina es la producción de conocimientos científicos destinados a hacer inteligible el mundo físico”. (Caillot, 1996, p. 34) Al contrario, en otras disciplinas, como la química o las lenguas vivas e inclusive el mismo francés, no pueden entrar en este marco teórico, por el hecho de sus finalidades profundamente diferentes. Para M. Caillot (1996, p.34), la teoría de la transposición didáctica es “una teoría de dominio válido limitado, como numerosas teorías. Ella es entonces difícilmente trasladable, en su estado, a otras disciplinas escolares”.

EL RECHAZO A LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Michel Tozzi (1995), por su parte, rechaza toda validez a la teoría de la transposición didáctica para la enseñanza de la filosofía. Él explica, en efecto, que este concepto no parece casi operatorio para esa disciplina escolar. Ofrece dos razones:

(a) la filosofía no pretende ser una ciencia, aún si ella apunta a veces a un saber: “su estatus epistemológico no da cuenta de una doctrina obsoleta a causa de los progresos del conocimiento y no obliga su enseñanza a alguna reforma urgente para reducir la distancia entre el saber sabio y el saber enseñado”. (Tozzi, 1995, p. 240)

(b) el pensamiento filosófico, “está, de otra parte, ya sea registrado en las obras reconocidas, ya sea al alcance por los universitarios implicados en su enseñanza y aprendizaje, o en sus publicaciones” (Tozzi, 1995, p. 240). No hay en filosofía investigación en los laboratorios de empresa o de profesionales que hacen evolucionar su “práctica” gracias a su amplio dominio de la práctica, como puede ser el caso de los pintores en sus galerías. “La filosofía perdura por sus obras, en la palabra y escritura de sus docentes especializados”. (Tozzi, 1995, p. 240)

Finalmente, para este autor, “no es entonces gracias a un saber sabio, a las prácticas de referencia extraescolares, inclusive juzgadas como socialmente útiles para ser aprendidas, que la filosofía puede o debe didácticamente transponer. Algunos piensan inclusive que toda transposición didáctica de la filosofía es injustificable por principio y aún peligrosa: se puede vulgarizar la historia de las ideas, pero no se entra en la filosofía más que por el pensamiento y, en primer lugar, retomando la reflexión de los filósofos (...) El profesor de filosofía dice ser un filósofo (mientras que el profesor de francés no es necesariamente un escritor). Porque de lo que se trata para todo alumno, es decir para todos los hombres, es de plantear las mismas cuestiones que los grandes filósofos (mientras que no se pide en física plantearse las mismas preguntas que Einstein), porque el sentido de la vida y de la muerte, del amor, del deber y de la felicidad, por ejemplo, tienen el mismo grado de proximidad esencial para cada uno de nosotros, llámese Sócrates o Dupont”. (Tozzi, 1995, pp. 240-241)

Este autor, se pronuncia entonces por una didactización institucional en lo que tiene que ver la enseñanza de la filosofía. Entiende por didactización institucional, la determinación de un objeto de enseñanza: (a) por la enunciación de sus finalidades (por ejemplo, desarrollar la libre reflexión crítica del hombre y del ciudadano); (b) por la definición de su modelo pedagógico (la lección y no el debate por ejemplo), de su contenido programático (las nociones y no los problemas, los autores y no las obras...), de sus modos de validación (disertación y no ensayo filosófico, por ejemplo).

También, otro autor como J. Maréchal (1995), muestra que existen dos hipótesis que dan cuenta de la determinación de los saberes escolares: la teoría de la transposición didáctica, desarrollada especialmente por Y. Chevallard, y la hipótesis formulada por A. Chervel según la cual lo que es enseñado surge de la “cultura escolar”.

Para A. Chervel (1988), en efecto, una disciplina escolar es una construcción específica caracterizada por cuatro elementos esenciales: (a) un conjunto de saberes considerados como característicos de la disciplina, que “constituye una vulgata dominante factual compuesta de enunciados positivos no discutidos por la comunidad educativa” (Maréchal, 1995, p. 105); (b) los procedimientos de motivación, de incitación para interesar al alumno: nuevas tecnologías, temas de actualidad, contenidos nuevos; (c) los ejercicios canónicos; y (d) las prácticas evaluativas comunes que inducen a un aval, las prácticas de enseñanza: pruebas de examen de colegio y/o de bachillerato: “Para tomar en cuenta el mínimo de riesgos al alumno, el maestro navega lo más atento posible a los componentes factuales de los correctores, estas correcciones son las que permiten evitar discusiones o solucionar litigios en las evaluaciones”. (Maréchal, 1995, p. 106)

En este contexto, para Chervel, una concepción lineal de la transposición deja de un lado lo esencial: el saber escolar no es, en efecto, una simple declinación del saber sabio. Responde a ciertas invariantes y a ciertas limitaciones impuestas por la institución escolar, sin contar ciertas cargas cotidianas: números de días laborables en el calendario escolar, lo que implica un cierto corte del programa, horario, tiempos necesarios para la evaluación (control, corrección, etcétera).

RESPUESTAS Y PROPOSICIONES DE AMPLIACIÓN DEL CONCEPTO

Varios autores han, pese a las críticas expuestas, intenta “rehabilitar” el concepto de transposición didáctica proponiendo ampliar la referencia que se hace del saber sabio.

Del saber sabio a las prácticas sociales de referencia y a los saberes expertos

Para Y. Chevallard (1994) se debe distinguir, en las críticas formuladas a su teoría, aquellas que han estado en la base de reacciones epidérmicas a la noción de “saber sabio”, de aquellas que han planteado buenas preguntas susceptibles de hacer evolucionar la teoría.

Se destaca el hecho que:

“La cuestión más caliente es aquella del ‘saber sabio’. Ninguno, por razones de ideología más que de ciencia, tomaría la idea con horror. El adjetivo ‘saber sabio’ sonaba elitista, y por decirlo indecentemente, sino obscenamente, él chocaba a aquellos para quienes el control epistemológico que la sociedad ejerce, a través de sus comunidades sabias, sobre los saberes enseñados, constituye un obstáculo a su apetito de sueño, de acción, de potencia. En una época en donde algunos círculos de pedagogos, proclaman a través del slogan de la autonomía de la escuela, su deseo de autonomía de la escuela (...), la afirmación teórica de la dependencia entre saber sabio y saber enseñado, la subordinación escrita en la teoría, del segundo al primero, irritaba aquí o allá, y lo hicieron saber”. (Chevallard, 1994, p. 166)

Por el contrario, algunas preguntas le parecían muy legítimas. Si la teoría de la transposición didáctica parece pertinente para los matemáticos, dónde encontrar el “saber sabio” que autorizaría por ejemplo, la enseñanza del inglés, o aquel de las actividades físicas o deportivas en la escuela. Para Chevallard, estas son buenas preguntas: “es, yo creo, por este tipo de preguntas que una teoría progresa; como una teoría se perfecciona como máquina de producción de conocimientos; como puede aumentar su potencia y extender su alcance. Este tipo de objeciones, de hecho, deberían haber conducido a un progreso considerable de la teorización”. (Chevallard, 1994, p. 167)

Ahora bien, el autor, responde a esta cuestión subrayando qué lo que importa en el proceso de transposición didáctica. Mostrar que la enseñanza de un objeto de saber remite “a otra cosa que a

sí misma; a un saber 'laico', es decir supone vivir 'fuera de la escuela'". (Chevallard, 1994, p. 167) Pero el hecho de afirmar la existencia de una relación entre el saber escolar y un saber "laico", no prejuzga sin embargo la naturaleza de esta relación. Lo que importa, es que el saber laico igualmente llamado "saber de referencia" (expresión aceptada por Y. Chevallard) sea reconocido por la sociedad: "la escuela sufre para cumplir su misión cuando ella está muy débilmente apoyada por la sociedad." (Chevallard, 1994, p. 168) De esta forma, un saber no es un saber en sí", sino que es la sociedad, por la importancia que le concede que lo hace como tal. A manera de ejemplo, se subraya en particular el hecho de que en el siglo XV, las matemáticas no aparecen como saber sabio mientras que la astrología sí.

Chevallard ofrece entonces las bases de una extensión posible, es decir de una generalización de la teoría de la transposición didáctica, a partir de la teoría de partida o inicio que sirve de punto de apoyo y de guía. Un saber determinado no se presenta únicamente bajo las tres formas determinadas inicialmente (saber sabio, saber a enseñanza y saber enseñado) e inclusive, más precisamente, el saber no vive solamente en estas tres instituciones particulares que son la comunidad sabia, la noosfera y la escuela. Él vive simultáneamente en todo el conjunto de instituciones: "Sea un saber S el cual un cierto número de instituciones reconoce que él vive en su seno. Yo supongo en este punto que existe una institución privilegiada con relación a S, que tiene el papel correspondiente por derecho al saber sabio: la institución P (S), institución de producción del saber S (...) Las elaboraciones de saber muestran en potencia de un saber S culturalmente reconocido, y concretado en una institución de producción P (S), pueden bien nacer –o sobre todo germinar- en las instituciones a priori cualquiera; pero es su asunción por P (S) que asegura el reconocimiento pleno y completo de su pertenencia a S (...). Esta evolución, que privilegia P (S) entre el conjunto de instituciones donde vive S, dependen claro está de diferentes factores (...) Uno de esos factores a este respecto, no es otro precisamente que el de la credibilidad epistemológica y cultural reconocida a S. Además, un saber es sabio, más hegemónico en P(S) es extendido, pero es más fácil a P (S) jugar su papel de árbitro del saber. Además, finalmente, las instituciones que se reclaman, en su funcionamiento, del saber S, deben desarrollar las relaciones orgánicas con P (S). Todas estas consideraciones sugieren un volver fundamental de la teorización". (Chevallard, 1994, p. 171)

En el marco de la ampliación de su teoría Y. Chevallard, se pregunta por la noción de saber, que conduce ella misma a introducir otra noción "primitiva", aquella de práctica social: "toda actividad humana es práctica social" (Chevallard, 1994, p. 171). El autor habla igualmente de prácticas institucionales, porque cada práctica social toma lugar al interior de una institución. Pero la cuestión que se debe plantear es aquella de la articulación entre estas prácticas y los

saberes: “¿el ejercicio exitoso de esta práctica supone los saberes, los saberes pertinentes frente a la práctica social considerada?” (p.172). Esta cuestión es extremadamente “sensible” especialmente en el plano institucional: “No deja de tener consecuencias, en efecto, aceptar la idea de una práctica social dada, asignada a una institución determinada, supone ciertos saberes como condición de posibilidad. Algunas instituciones lo rechazan de forma duradera: la institución enseñante es una de ellas. Admitirlo, en efecto, es quedar dependiente de los saberes reconocidos como pertinentes y las comunidades que los producen y los regentan”. (Chevallard, 1994, p. 173)

Martinand, a mediados de los años ochenta, propuso una pista para la ampliación de la “referencia”. Para él, ciertas actividades de producción, o de ingeniería, incluso las actividades domésticas, podrían también servir de referencia a las actividades científicas escolares. Él define de esta manera el concepto de “prácticas sociales de referencias”: “Una práctica social de referencia remite a tres aspectos: -las actividades objetivas de transformación de un dato natural o humano (“práctica”); - éstas guardan relación con el conjunto de un sector social, y no con los papeles individuales (sociales); - la relación con las actividades didácticas no son de identidad: cabe solamente el término de comparación (‘de referencia’)”. (Martinand, citado por Astolfi et al, 1997, pp. 132-133)

M. Caillot (1996) nota que Martinand, ha tenido que elaborar un currículo alrededor de la tecnología, y es gracias a esta ocasión, que él expone la idea según la cual las prácticas sociales de referencia pueden igualmente ser una fuente de legitimación de saberes a enseñar. Él subraya igualmente que estas prácticas dependen del estado de una sociedad en un momento dado, las elecciones políticas y económicas que se hacen y van a influir igualmente las escogencias didácticas. Estas prácticas sociales de referencia se alejan tanto más del saber sabio cuando son esenciales los “saberes experienciales de los conocimientos en acción, que son, en la mayor parte de los casos, difíciles sino imposibles de formalizar” (Caillot, 1996, p. 24) A partir de aquí, el tratamiento didáctico de estas prácticas sociales de referencia exige considerar, no solamente el texto del saber, “sino también las actividades correspondientes a su elaboración en una didáctica génesis /producto e inclusive problema/solución”. (Fabre, 1999, p. 144)

Martinand precisa, igualmente, el sentido del aporte de esta conceptualización en un artículo de 1989: “El aporte de la noción de práctica de referencia está entonces en llamar la atención sobre la visión reductora que no se interesa más que en el saber o en las situaciones de aprendizaje, ignorando que los elementos de prácticas sociales que están en juego en este proceso, a saber: - poner los problemas de referencia: (a) distancias a analizar entre prácticas de referencia posibles y actividades escolares (tarea de la didáctica); (b) elecciones (políticas) a efectuar entre diversas

prácticas de referencia, escogencia en donde la didáctica debe aclarar las significaciones; (c) coherencia a asegurar entre los fines y los medios una vez efectuadas las selecciones (función crítica y constructora de la didáctica)”. (Martinand, 1989, p. 25)

Para Martinand la problemática de Chevallard se concentra sobre todo en la relación de deformación, inclusive de degradación saber sabio/saber enseñado, que se considera como muy reductora, en el sentido que ella conduce a negar ciertas especificidades de las ciencias y de las técnicas. Conviene entonces “conservar la idea de transposición pero confiriéndole un sentido fuerte sobre la construcción, la invención misma de actividades escolares con relación a las prácticas de referencia”.

(Martinand, 1989, p. 25)

Pero, se puede no obstante considerar que a través de las prácticas, hay igualmente saberes a transmitir. Es esto lo que afirma S. Joshua cuando escribe: “Inclusive si se sigue a Martinand, el cambio de referencia concierne a la ocurrencia del aspecto sabio (...) no al hecho del saber como tal (...) De hecho, todas las disciplinas se refieren a los saberes que, en las instituciones implicadas son siempre constituidas a través de los mecanismos, eventualmente específicos, de relacionar la práctica y la teoría (...)”. (Joshua, 1996, p. 65) Lo que se destaca de la enseñanza no son así las prácticas, sino los saberes sobre las prácticas: “el marco escolar está relacionado con una intención organizada de enseñanza, y en consecuencia a una transposición de saberes, esto es de saberes sobre la práctica. Desde este momento, no se trata más de prácticas, sino de modelos de estas prácticas, que se separan cualitativamente”. (Joshua, 1996, p. 65)

El mismo autor, va a introducir la noción de saberes expertos para intentar ampliar la teoría de la transposición didáctica. Para él, lo esencial de las críticas hechas al concepto de transposición didáctica se ocupan del lugar concedido al saber sabio, mientras que no se trata de ninguna manera del corazón de la teorización: “es perfectamente claro que los saberes sabios cualquiera que sea la manera de definirlos, no son los únicos a transmitirse por una enseñanza intencional”. (Joshua, 1996, p. 64)

Joshua distingue varios tipos de saberes: (a) los primeros son aquellos que él denomina saberes prácticos, adquiridos en el “aprendizaje silencioso”, en referencia a Pierre Bourdieu. Son estos los saberes para los cuales no hay un momento localizable, en el que una institución tiene intencionalmente la tarea de este aprendizaje. Se toma así como ejemplo de aprendizaje el caminar, éste posee tres características: es un aprendizaje muy importante, inclusive esencial; sin patología o accidente, todo el mundo llega a marchar un día; pero al mismo tiempo, es un aprendizaje muy difícil: no se dispone de un modelo teórico, no se sabe construir una máquina que camine (los robots siempre son identificados como tales). El aprendizaje del caminar no está

entonces bajo la responsabilidad de una institución encargada (salvo en el caso de una reeducación postaccidental: se vuelve a aprender a marchar en el marco de las instituciones especializadas, y esta forma de aprendizaje se parece entonces a lo que se puede hacer en la escuela). De otra parte, la manera de caminar está culturalmente dada, existen diferentes “caminares”. Aquí inclusive, el aprendizaje de un caminar particular surge de un aprendizaje silencioso, aun “más silencioso” más que el aprendizaje del mismo caminar. Se trata típicamente del género de aprendizaje silencioso del cual habla Bourdieu: no hay una institución específica que enseñe el “buen” caminar a las mujeres u hombres de una misma cultura.

Para Joshua, estos aprendizajes silenciosos se efectúan “por inmersión”. La mayor parte de los saberes humanos, los más fundamentales son aprendidos de esta manera, por inmersión, no pasan por los sistemas didácticos, no pasan por la escuela.

(b) Existe al lado de estos saberes, otros saberes que necesitan un aprendizaje explícito. Joshua los llama saberes técnicos, y se definen como “el conjunto de los objetivos de aprendizaje localizables que necesitan de un estudio sistemático con miras a su dominio” (Joshua, 1998). Por ejemplo, se aprende a montar en bicicleta. Esto no se hace por inmersión. Se puede vivir en una sociedad donde mucha gente sabe montar en bicicleta sin por lo tanto saber en sí mismo hacerlo, pero si no se sabe, no se aprende. Hay entonces en el aprendizaje de estos saberes un aspecto intencional, ellos suponen un aprendizaje explícito.

Los saberes técnicos son entonces saberes que necesitan una intencionalidad. Pero la gran mayoría de estos saberes técnicos se aprenden en condiciones “dispuestas en el ambiente”. Luego, en el seno de éstos, un número restringido de saberes entran en las instituciones muy particulares, totalmente consagradas al aprendizaje de estos saberes: las escuelas (en el sentido amplio, comprendidas aquí las escuelas de automovilismo, por ejemplo). Todos los saberes técnicos son candidatos a entrar en las escuelas.

Para algunos acceder a estos saberes genera dificultad (como por ejemplo las matemáticas), que la cuestión escolar es una necesidad imperiosa para su aprendizaje.

Joshua (1998), llama los objetivos a los que se deben a las instituciones especializadas como “saberes altamente técnicos”. Son estos saberes que van a ser particularmente objeto de una transposición: “la potencia testificada de estas instituciones no se comprendería si ellas se contentaran con poner simplemente en contacto el público con los saberes. La ayuda al estudio que ellas dan va a la par con una preparación de estos saberes, una transposición didáctica “. (Joshua, 1998)

En el seno de los saberes altamente especializados, se debe todavía, según Joshua, distinguir aquellos cuyas referencias son “sabias” de aquellos cuyas referencias provienen ante todo “de

expertos”: “el saber sabio se define no per se (por los objetos o los métodos propios), sino por criterios sociológicos (...) Son considerados como ‘sabios’ los saberes que una sociedad dada considera como tales en momento dado de su historia”. (Joshua, 1998)

Pero estos “saberes sabios” no agotan la masa de saberes altamente técnicos estudiados en la escuela. Para los otros, Joshua propone hablar de “saberes expertos”: “Estos otros saberes son desarrollados por otras instituciones (no ‘sabias’ en la acepción antes indicada), las cuales definen una red de relaciones interpersonales donde se elabora el objeto de la investigación y de la práctica, las metodologías de enfoque, los lenguajes, etc..., sin estar dotadas de un monopolio reconocido para sus propósitos. Me parece de esta forma importante trabajar la distinción entre los ‘saberes sabios’, para los cuales una comunidad restringida ha obtenido el derecho social de “decir la verdad”, de una manera universal (o, al menos en escala de toda la formación social), y los ‘saberes expertos’; propios de los grupos cuya visibilidad es en general menos grande, y que sobre todo no disponen de un ‘derecho de edición tan extenso sobre la verdad’ (...) Las matemáticas, pero también la gramática (y hasta hace poco la teología católica) son los primeros ejemplos de los ‘saberes sabios’. La conducción de los altos hornos, pero también la del ‘resumen de texto’ (y tal o cual teoría sobre la enseñanza, como la didáctica), son ejemplos de saberes expertos”. (Joshua, 1998)

Para Joshua, el paso de un saber sabio a un saber experto, desde el punto de vista del modelo de transposición didáctica, “está marcado por la diferencia cualitativa desde el punto de vista de la despersonalización y de la repersonalización” (1996, p. 68).

El saber sabio, en la teoría de Y. Chevallard, es en efecto, fuertemente despersonalizado. Si un objeto de saber llega a ser un objeto a enseñar, significa que es que él ha “perdido sus lazos con su elaborador tomado en tanto que persona física” (Joshua, 1996, p. 68).

Por el contrario, para los saberes expertos se encuentra una proximidad mucho más grande con los grupos físicamente localizables que garantizan la experticia. Joshua da de esta manera un ejemplo a partir de la enseñanza de la música: si el solfeo puede asimilarse a un saber fuertemente despersonalizado, se practicará por el contrario el rap “a la manera de... “

Pero lo que es seguro, es que la mayoría de las disciplinas escolares “se caracteriza en definitiva por una combinación específica de referencias exteriores, sabias o expertas” (Joshua, 1996, p. 70). En efecto,

“Ningún saber escolar puede ser él mismo su propia referencia, ¿Cuánto tiempo podría durar una enseñanza de las matemáticas que ‘crearía’ una disciplina escolar fundada sobre los teoremas reconocidos no válidos por los matemáticos? (...) esta necesidad de fundar la legitimidad de una disciplina sobre cualquier referencia exterior (sabia o experta) es tan fuerte, que si a una “materia

escolar” le falta (lo que llega a suceder de otra par te regularmente), ella no descansaría hasta encontrarla, o construirla (...) Se debe disponer de manera adecuada de una referencia exterior (cualquiera que sea la manera como ella se edifique) para postular una presencia masiva en la enseñanza. Es en efecto todo el problema de la escuela, considerada aquí en tanto institución de ayuda al estudio de los saberes: se debe entonces legitimar siempre de qué estudio es el estudio”. (Joshua, 1998)

La puesta en evidencia de estos “saberes expertos”, “permite no dejar un hueco inmenso entre las disciplinas ‘con referencias sabias’ y aquellas que, no teniendo la referencia sabia localizable, serían ellas mismas su propia referencia”. (Joshua, 1996, p. 68)

Finalmente, cabe agregar siguiendo a Halté (1998. p. 180), que la “extensión de la noción de saber a los saberes expertos y a las prácticas sociales de referencia, es sin duda una de las condiciones de posibilidad de propagación positiva de la transposición hacia otras disciplinas”.

Cuando se trata de las enseñanzas tecnológicas y profesionales, es claro que hay una enseñanza construida a partir de prácticas sociales de referencias o de saberes expertos. Existen los “hombres de arte” en estas disciplinas, inclusive formas de transmitir saberes sobre sus prácticas; parece entonces que las diferentes disciplinas escolares se refieren con grados variables a los saberes sabios y a los saberes expertos. Se podría intentar entonces precisar la posición de diversos saberes escolares en tanto disciplinas escolares frente a estos dos tipos de saber.

Por una ampliación de la teoría de la transposición didáctica Jean-Pierre Astolfi y Michel Develay (1998) se pronuncian por una “transposición didáctica razonada”. Para estos autores, la transposición didáctica es inherente a toda integración de nuevos conceptos en el “texto del saber escolar”. Pero, ellos proponen ofrecer a los didactas los ejes de la reflexión que les permita “construir las proposiciones razonadas de transposición didáctica”. (Astolfi y Develay, 1989, p. 47)

Las características de una transposición didáctica razonada serían entonces cinco:

“El objeto de trabajo: es el campo empírico que constituye el fondo de experiencia real o simbólica en la cual vendrá a anclarse la enseñanza científica.

El problema científico: cuál es la pregunta que se propone para estudiar. Es necesario precisarla si se quiere evitar el ‘juridismo’ (...) de los enunciados científicos cortados de su contexto de producción. Porque una definición nunca basta para hacer un saber: incluso se debe estudiar cómo la definición puede funcionar, si el problema que la definición trata está formulado de una manera tal que no corresponda a ninguna etapa histórica real. Las actitudes y roles sociales: cual imagen de la ciencia y de la actividad científica se debe ofrecer a los alumnos a través de las prácticas que se les proponen. Los instrumentos materiales e intelectuales correspondientes. El

saber producido en el curso y al final de la actividad, tal como se enuncia permite responder al problema planteado”.

Es posible dar cuenta de esta visión ampliada de la noción de transposición didáctica por el esquema que se expone a continuación el cual indica las diferentes etapas y los diferentes actores. Las prácticas sociales se encuentran, de esta manera, en igualdad con el saber universitario como fuente posible para la construcción de un contenido de enseñanza.

En lo que concierne a la didactización de los saberes, se puede precisar esta expresión citando a Meirieu (1993, p. 291), quien a su vez inspirándose en Comenius, autor de la Gran didáctica, escribía a propósito del gran movimiento de didactización de los saberes: “se trata de extraer los saberes múltiples y desordenados de las situaciones sociales en donde ellos han sido producidos para presentarlos de manera sistemática y por orden de complejidad creciente”.

De otra parte, según Astolfi et al (1997), la construcción teórica de M. Develay

“introduce, de una parte, un proceso de axiologización –ligado a finalidades, a los valores, que la enseñanza vehicula pero que son exteriores a los contenidos en sí mismos-, de otra parte, un proceso de didactización- relacionado con una reconstrucción ad hoc del saber que permite “crear de lo enseñable”. (Astolfi et als,

1997, p. 136).

Esta cuestión de la axiologización entraña no obstante una pregunta: ¿en qué medida se puede considerar que la referencia a los valores tiene el mismo título de importancia que la referencia a los saberes sabios, y cómo esta puede servir de fundamento a la construcción de saberes a enseñar?

Se nota en primer lugar, que la pregunta parece plantearse en términos diferentes según las disciplinas. Rara vez se hace referencia a los valores para servir de fundamento en la enseñanza de las matemáticas. Aun cuando de hecho (por ejemplo, cuando se considera que la formación en estadística es necesaria para la educación de ciudadanos ilustrados), los valores no sirven de criterio de validez a los saberes enseñados. La referencia a los valores se presenta a veces en física (debate sobre el recurso a la electricidad de origen nuclear) y aún más, en las Ciencias de la Vida y de la Tierra (debate sobre los usos de la genética, sobre la ecología, etc.), pero, aquí en la misma enseñanza se puede claramente distinguir lo que surge de los conocimientos académicos (la definición de un gen) y los debates sobre los usos sociales de los conocimientos científicos. Si los programas (o la enseñanza) deciden abordar las cuestiones éticas y políticas relacionadas con las decisiones energéticas o a las manipulaciones genéticas, debería entonces diferenciarse entre la parte que surge de la información científica (que se sabe a propósito de los desechos radioactivos y químicos de larga duración) y lo que surge de una decisión fundada sobre los

valores (¿es aceptable dejar a las generaciones futuras desechos tóxicos cuya gestión en un largo período de tiempo es incierta?).

Se aprecia que el debate sobre los valores o sobre las cuestiones políticas que remiten a los valores puede ser una dimensión de la actividad de enseñanza, pero que: (1) no es la referencia a los valores la que funda la legitimidad de los saberes enseñados; por ejemplo, la medida de la radioactividad no depende de los valores de aquel que mide. (2) Los valores y los saberes no tienen el mismo status. Se puede exigir de un alumno el conocimiento de las unidades de medida de la radioactividad o el principio de la fisión nuclear, más no se sabría exigir que él sea pro o antinuclear.

Adoptar otro punto de vista y considerar que los valores están en el fundamento mismo de la legitimidad de los saberes enseñados, es exponerse a graves riesgos: - o bien se adoptarán los valores oficiales que se imponen a todos, lo que conduce a diversas formas de clericalismo: el poder político o religioso decide lo que es enseñable.

Las repercusiones del caso Lyssenko sobre el sistema de enseñanza soviético o la acción de los fundamentalistas protestantes a propósito de la enseñanza de la teoría de la evolución son ejemplos de la interferencia de los valores sobre el sistema de enseñanza. O bien se adoptará un punto de vista relativista y cada docente o cada

escuela será libre en nombre de los valores, de enseñar o de no enseñar tal o cual disciplina científica, tal o cual perspectiva teórica. Este debate sobre la referencia a los valores, que se encuentra entonces en todas las disciplinas escolares, es particularmente vivo en el seno de las ciencias sociales y económicas. Tanto más, cuando existe una tradición epistemológica, que se refiere particularmente a W. Dilthey, según la cual es imposible, en las “ciencias históricas”, distinguir “juicios de hecho” y “juicios de valor”. Si se adopta esta posición, entonces la enseñanza de las ciencias sociales y económicas se distingue radicalmente de aquella de las ciencias de la naturaleza en cuanto a la referencia a los valores. Si se considera, por el contrario, que las ciencias sociales se inscriben (sin duda de manera específica) en una “perspectiva científica” (G. G. Granger, 1993), entonces la enseñanza de las ciencias sociales y económicas está en la misma situación, desde el punto de vista de la referencia a los valores, que las otras disciplinas escolares.

Petitjean propone con relación a la ampliación de la teoría de la transposición didáctica, tomando en cuenta los tres polos del triángulo didáctico, enriquecer el concepto de transposición didáctica con los conceptos de representación y de contrato didáctico.

Apoyándose sobre el ejemplo de la didáctica del francés, se destaca que más allá del principio de “vigilancia epistemológica” que se ejerce sobre las transposiciones didácticas restringidas,

corresponde a las investigaciones en didáctica: (a) tomar en cuenta las representaciones; (b) integrar la noción de contrato didáctico al análisis, y en consecuencia, tener en cuenta la importancia del sentido que deben dar los alumnos a las disciplinas estudiadas, a sus saberes, a sus valores y a sus actividades.

Tener en cuenta las representaciones implica: (a) preguntarse sobre las representaciones a trabajar en cada disciplina (el francés para A. Petitjean); se puede de esta forma analizar las representaciones que se hacen los docentes y los alumnos a propósito de la disciplina, las competencias centrales que ella desarrolla; se puede así analizar las representaciones que conciernen a los saberes nocionales que la disciplina transmite; se puede, en fin, analizar las representaciones difusas que aparecen en el curso de las interacciones orales y las producciones escritas; (b) interrogar la naturaleza y el funcionamiento de las representaciones; localizando el núcleo duro y los elementos periféricos de una representación, se puede distinguir las representaciones profundas y rígidas de aquellas que son más flexibles y cambiantes. Se puede de esta manera localizar los obstáculos del aprendizaje; (c) transmitir los resultados en la formación. Para Petitjean (1998, p. 28), “la eficacia profesional de los maestros sería sin duda mejorada (...) si se le dan los resultados que prueban la importancia de las ‘preconcepciones’ (las representaciones) en los juegos didácticos de la asimilación y la acomodación según los objetos de enseñanza y los tipos de actividad”.

De otra parte, la noción de contrato didáctico da cuenta “de las modalidades como se establecen, al interior del sistema didáctico, y sobre la base de un asimetría constitutiva, las relaciones entre el docente y el alumno, los lugares de cada actor frente a los saberes enseñados y a sus actividades” (Petitjean, 1998, p. 28). Este contrato didáctico, según el énfasis que se haga, ya sea sobre las relaciones con el saber o sobre la relación docente/alumno, refiere a lo que algunos llaman “oficio de alumno” (Perrenoud), que se ejerce en concordancia con aquel del docente, y compromete los derechos pero también los deberes, por parte de uno y otro en la relación pedagógica.

Conviene entonces distinguir, según Petitjean, los saberes teóricos a transponer según su necesidad para el maestro o el alumno. De esta forma, para una disciplina como el francés, el concepto de transposición didáctica gana “no limitándose a su versión ‘restringida’ y se amplía, en interacción con los otros conceptos, en la medida en que (...) los saberes en francés integran saberes diversos, y se inscriben en una lógica de la acción; y están sometidos a los factores aleatorios y tienen siempre una dimensión social”. (Petitjean, 1998, pp. 30-31)

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para cerrar, se puede concluir con J. Joshua que, aun sí se debe extender la transposición didáctica tomando en cuenta los saberes diferentes a aquellos provenientes exclusivamente de la esfera “sabia”, esta teoría toma en cuenta dos cuestiones decisivas: muestra de una parte, que “los saberes no viven de la misma manera según las instituciones donde ellas se enraízan”, y de otra parte, que la “intencionalidad de la enseñanza va a la par con la proclamación de una organización lineal de la enseñanza”. (Joshua, 1996, p. 64)

“Los mecanismos principales de la transposición didáctica –desincretización de los objetos de saber, secuencialización de la enseñanza, doble recontextualización en un corpus disciplinario de una parte, en la historia de la clase de otra parte-, se aplican en realidad a cualquier referencia escogida, ya sea ella sabia o cualquier otra, y no se restringe el análisis general limitando la desincretización. Este punto (...) rompe históricamente con la creencia, tan universalmente extendida, que existiría una vía natural que señalaría la verdadera vía para guiar un aprendizaje eficaz. El concepto de transposición didáctica nos conduce al contrario, a admitir la artificialidad constitutiva de los actos didácticos”. (Joshua, 1996, p. 64)

El concepto de transposición didáctica, tal como ha sido elaborado en la didáctica de las matemáticas puede entonces ser útil y servir de marco al estudio de los problemas que corresponden a otras disciplinas. Esto supone, de un lado, un tener en cuenta de manera más sistemática las diferentes prácticas que pueden servir de punto de partida para una transposición, y de otra, considerar la noción de saber experto, “de esta manera, se puede dar cuenta de la innegable diversidad de estructuras de cada disciplina escolar, así como los límites comunes a los cuales están sometidas”. (Joshua, 1996)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTOLFI J.P. (1984) Les représentations des élèves, Aster , N° 21, Paris.
- ASTOLFI J.P. (1991) Représentations et transposition didactique: deux concepts à articuler, Les didactiques, similitudes et spécificités, l'Ecole Normale Libre de Brainele-Comte, Ph. Jonnaert Editeur.
- ASTOLFI J.-P. (1992) L'école pour apprendre, Paris, ESF.
- ASTOLFI J.-P., DAROT E., GINSBURGER-VOGEL Y. ET TOUSSAINT J. (1997) Mots - clés de la didactique des sciences, Paris – Bruxelles, De Boeck Université, Pratiques pédagogiques.
- ASTOLFI J.P. ET DEVELAY M. (1989) La didactique des sciences, Paris, PUF, Que sais-je ?
- ASTOLFI J.P. ET PETERFALVI B. (1993) Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales, Aster, n° 16, Paris.
- BACHELARD G. (1938/1983) La formation de l'esprit scientifique, Paris, librairie philosophique J. Vrin.
- BOURDIEU P. (1980) L'opinion publique n'existe pas, in Questions de Sociologie, Paris, d. de Minuit, 222 – 235.
- BROUSSEAU G. (1996) Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, in BRUN J. (DIR.) (1996) – Didactique des mathématiques, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé, 45 – 143.
- CAILLOT M. (1996) ¿La théorie de la transposition didactique est-elle transposable?
- RAISKY C. ET CAILLOT M. (1996) – Au-delà des didactiques, le didactique ; débats autour de concepts fédérateurs, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 20–35.
- CHERVEL A. (1988) L'histoire des disciplines scolaires, Histoire de l'Education, N° 38, INRP.
- CHEVALLARD Y. (1985) La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné, Paris, La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1987) Quelques représentations touchant le concept de représentation, in Actes du colloque : Seconde rencontre nationale sur la Didactique de l'histoire et de la géographie, Paris, INRP, 111 - 137.
- CHEVALLARD Y. (1994) Les processus de transposition didactique et leur théorisation, in ARSAC G. ET ALII (COORD.) (1994) — La transposition didactique à l'épreuve, Paris, La Pensée, Sauvage, 135 – 180.

- CHEVALLARD Y. (1996) Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, IN BRUN J. (DIR.) (1996) – Didactique des mathématiques, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé, 145–196.
- CHEVALLARD Y. (1997) L’enseignement des SES est-il une anomalie didactique? Skholé, cahiers de la recherche et du développement, IUFM de l’Académie d’Aix-Marseille, n°6, 25 – 37.
- CHEVALLARD Y. ET M.-A. JOHSUA (1982). Un exemple d’analyse de la transposition didactique. La notion de distance, Recherches en didactique des mathématiques, 3, (2), 157–289, 466
- CONNE F. (1996) Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique, in BRUN J. (DIR.) (1996) – Didactique des mathématiques, Lausanne, paris, Delachaux et Niestlé, 275–338.
- DEVELAY M. (Dir.) (1995) Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd’hui, Paris, ESF.
- DEVELAY M. (1995) Le sens d’une épistémologie scolaire, in Develay M. (Dir.) (1995) Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd’hui, Paris, ESF, 17–31.
- GIORDAN A. (1993) Les conceptions des apprenants, in HOUSSAYE J. — La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd’hui, Paris, ESF.
- GIORDAN A. (1998) Apprendre, Paris, Belin.
- GIORDAN A. ET DE VECCHI G. (1987) Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- GIORDAN A. ET DE VECCHI G. (1994) L’enseignement scientifique ; comment faire pour que ça marche ? Nice, Z’éditions.
- GRANGER G.G. (1993) La science et les sciences, Paris PUF, Que sais-je ?
- HALTE J. F. (1998) L’espace didactique et la transposition, Pratiques, n° 97 –98, juin, 171 – 192.
- JOHSUA S. (1996) Le concept de transposition didactique n’est-il propre qu’aux mathématiques ? RAISKY C. ET CAILLOT M. (1996) – Au-delà des didactiques, le didactique; débats autour de concepts fédérateurs, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- JOHSUA S. (1997) Le concept de transposition didactique au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques, Skholé, Cahiers de la recherche et du développement, IUFM d’Aix-Marseille, n°6, 15–23.
- JOHSUA S. (1998) Des savoirs et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l’approche didactique, Année de la Recherche en éducation, pp. 79–97.

- JOHSUA S. ET DUPIN J.J. (1989) Représentations et modélisation : le « débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique, Berne, Peter Lang.
- JOHSUA S. ET DUPIN J.J. (1993) Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques, Paris, PUF.
- MARECHAL J. (1995) La géographie des chercheurs et de la géographie scolaire, filiation et problèmes rencontrés, Develay M. (Dir.)(1995) Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, 95 – 122.
- MARTINAND J.L. (1986) Connaître et transformer la matière, Berne, Peter Lang.
- MARTINAND J.L. (1989) Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques, Les Sciences de l'éducation, 2/1989, 22–29.
- MEIRIEU PH. (1993) Objectif, obstacle et situations d'apprentissage, in HOUSSAYE J. (DIR.) (1993) – La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, 289–299.
- MIGNE J. (1970) Représentations et connaissances scientifiques, Education permanente, N°8, Paris, 1970.
- PETITJEAN A. (1998) La transposition didactique en français, Pratiques, N° 97 – 98, 7–33.
- RAISKY C. (1996) Doit-on en finir avec la transposition didactique? essai de contribution à une théorie didactique, in RAISKY C. ET CAILLOT M. (1996) – Au-delà des didactiques, le didactique; débats autour de concepts fédérateurs, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 38 – 59.
- RAISKY C; CAILLOT M. (1996) Au-delà des didactiques, le didactique ; débats autour de concepts fédérateurs, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- TOZZI M. (1995) De la philosophie à son enseignement : le sens d'une didactisation,
- DEVELAY M. (Dir.) (1995) Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, 237–260.
- VERRET M. (1975) Le temps des études, Paris, Librairie Honoré Champion.

Anexo 3.13 los nuevos profesores en Chile: ¿quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son?

NÚMERO
16

Notas para Educación

Abril 2014



Los nuevos profesores en Chile: ¿Quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son?

Lorena Meckes y Constanza Hurtado*

Este número de Notas para la Educación da cuenta de resultados y avances de tres estudios desarrollados bajo intereses comunes de la línea de investigación sobre Formación Inicial Docente, que se focalizan en el periodo de inserción laboral de los nuevos profesores, analizando los procesos de contratación y selección que los afectan; sus aprendizajes durante el primer año de trabajo y también la relación entre rendimiento en el actual examen de egreso (INICIA) y su efectividad para promover los aprendizajes de sus estudiantes.

Cada una de las tres investigaciones fue desarrollada con distintas perspectivas metodológicas. Consideramos que los datos y análisis presentados enriquecen la discusión sobre el "puente" entre la formación inicial y la inserción laboral de los nuevos profesores. Los estudios contribuyen con evidencia a la discusión sobre cómo potenciar la atracción y retención de los docentes en contextos más desfavorables, especialmente, considerando el rol de las escuelas en este proceso; ámbito sobre el cual existe escasa evidencia para nuestro sistema educacional. Al respecto, cabe destacar que desde el 2012 se discute un proyecto de ley que busca promover la carrera docente por medio de la atracción, incentivo y retención en el sistema subvencionado de docentes que resulten mejor evaluados según los instrumentos disponibles (pruebas de selección universitaria y prueba INICIA).

De aprobarse este proyecto, se destinarían incentivos económicos para los primeros años de ejercicio profesional de los docentes con mejor rendimiento



en estas evaluaciones. A continuación se presenta un resumen de los tres estudios.

"Buscando la aguja en el pajar: proceso de contratación de profesores en la Región Metropolitana"

El primer estudio, financiado por el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (MINEDUC), estuvo a cargo de Carolina Flores, Soledad Ortúzar, Pamela Ayala y Carolina Milesi, investigadoras del CEPPE y del Instituto de Sociología de la Universidad Católica.¹

Este estudio caracterizó el proceso de selección y contratación de docentes, con el objeto de identificar prácticas institucionales (de demanda por trabajo) que puedan explicar la amplia evidencia acumulada sobre la mayor concentración de profesores con mejores antecedentes académicos en escuelas académica y socioeconómicamente más aventajadas (Ortúzar et al, 2009; Meckes y Bascope, 2012; Ruffinelli y Guerrero, 2009; Cabezas et al, 2011; Rívero, 2012).

El estudio analizó el proceso de contratación en 32 entidades contratadoras de docentes de la Región Metropolitana donde era esperable

¹ Para más detalles, ver Informe Final del estudio, que estará disponible en la página web www.biblioteca.ucec.cl de esta Dirección Ineducad a partir del segundo semestre del año 2014.

* Lorena Meckes es psicóloga PUC, Magíster en Educación - Evaluación del Instituto de Educación de la Universidad de Leoben. Desde inicios de 2003 hasta abril de 2008 dirigió el SIMCE, el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje. Constanza Hurtado es socióloga e investigadora en las áreas de Formación Inicial Docente y efectividad escolar.



encontrar diferencias en los procesos de contratación. En definitiva, se analizaron 6 Municipios, 3 redes de establecimientos privados subvencionados que contratan docentes de manera centralizada, y 23 establecimientos independientes, ya sea privados pagados (4) o privados subvencionados (19), con distintos niveles de copago (y por lo tanto, con distintos niveles de recursos disponibles para, entre otras cosas, contratar profesores). En concreto, la investigación consistió en la sistematización de la información de alrededor de 7500 currículum vitae presentados por postulantes a cargos docentes en estas entidades contratadoras, durante el periodo de contratación correspondiente al año 2013. Además, se realizaron entrevistas a directivos y jefes de UTP, en su calidad de supervisores de las nuevas contrataciones, con el objeto de identificar y comparar los criterios utilizados para seleccionar profesores, y conocer la evaluación que los supervisores hacen respecto del desempeño de los profesores sin experiencia laboral previa. De manera complementaria, el estudio analiza datos secundarios del MINEDUC para proveer un panorama sobre el flujo de contratación de profesores en la última

década, las características de los nuevos empleos, y el grado de permanencia o duración de las nuevas contrataciones en sus respectivos empleos.

En primer lugar, el análisis de datos secundarios revela que, más allá de las presiones de matrícula y de dotación docente previa, el flujo de contratación es relativamente alto en redes de establecimientos subvencionados y en colegios privados con mayor cantidad de recursos (subvencionados de alto copago y pagados), y relativamente bajo tanto en los municipios como en establecimientos privados subvencionados sin copago, entidades contratadoras que en general educan niños vulnerables. Es interesante destacar que, el hecho que el menor flujo de contratación se observe tanto en el sector público como en parte del sector privado, sugiere que el Estatuto Docente y la posible falta de autonomía de los directores que responden a un administrador central, no son los únicos responsables de esta falta de dinamismo en la contratación.

Uno de los principales hallazgos del estudio surge de la sistematización de los CVs de postulantes a cargos docentes, a partir de la cual se observa un alto

nivel de estratificación de postulantes a cargos docentes en entidades contratantes de distinto tipo. En efecto, el sector municipal y los establecimientos privados subvencionados de copago bajo o nulo tienen una propensión relativamente alta de recibir postulaciones de profesores egresados de Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica, mientras que, en el otro extremo, los establecimientos privados pagados tienen una propensión relativamente alta de recibir postulaciones de profesores egresados de Universidades con altos niveles de acreditación. Por otro lado, el análisis de CVs de postulantes a cargos docentes sugiere que las características socioeconómicas de los postulantes presentan una gran afinidad con las características socioeconómicas de las entidades contratantes. Así, el sector municipal y los establecimientos privados subvencionados con menos recursos (aquellos de copago bajo o nulo) tienen altas chances de recibir postulaciones de profesores caracterizados como de origen social bajo o medio bajo. Lo contrario ocurre en establecimientos con mayores recursos (privados pagados o subvencionados de copago alto). Respecto de la formación continua de los profesores, docentes que han cursado estudios de magister o doctorado, postulan en mayor proporción a cargos en establecimientos privados pagados. En definitiva, los datos sugieren que los contratantes seleccionan docentes dentro de una oferta o pool homogéneo y ya restringido de postulantes, lo cual limita, para bien o para mal, las posibilidades de elección desde el inicio del proceso. Se observa un ajuste entre las características de los postulantes a cargos docentes y las de los establecimientos, según el origen social y económico y las características de formación inicial y continua de los primeros, y el nivel socioeconómico y de copago de los segundos.





Utilizando los datos sistematizados de los CVs, e identificando a los postulantes efectivamente contratados, se estimó a través de modelos logísticos jerárquicos la probabilidad de que un postulante sea efectivamente contratado, controlando por las características del pool de postulantes con los que cada potencial docente "compite". Los resultados indican que los tomadores de decisiones en las distintas unidades contratadoras no aplican criterios diferentes a la hora de seleccionar a quienes contratar. En general, los contratadores tienen más propensión a contratar profesores formados en universidades con niveles más altos de acreditación. Esto sugiere que el ordenamiento observado tras el proceso de contratación se explica más por el ordenamiento en las postulaciones que por la existencia de criterios diferenciados de decisión por parte de los contratadores.

Complementariamente, en las entrevistas en profundidad a directores y jefes de UTP, todos los contratadores declaran preferir docentes egresados de instituciones tradicionales, aquellas de prestigio y mayor trayectoria, por sobre egresados de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica o de Universidades poco selectivas y de poco prestigio. Sin embargo, se observa que la generalidad de los contratantes pone gran énfasis en la "afinidad socio-cultural" entre el potencial docente y el establecimiento donde se espera que se desempeñe (a través de indicadores como afiliación religiosa y la experiencia educativa o laboral previa del postulante), por sobre indicadores de desempeño en aula. Al respecto, el estudio encuentra que las entrevistas personales son usadas por casi todas las entidades contratadoras

mientras que las observaciones de desempeño en el aula son extremadamente poco frecuentes, y se dan en casos donde los contratantes cuentan con mayores recursos y/o con una institucionalidad altamente competente en términos de administración y gestión, por ejemplo, en las redes de establecimientos. La observación de clases como herramienta de selección de cargos docentes se toma aún más necesaria ante la evidencia de que una de las principales falencias que los supervisores detectan en los nuevos docentes, sobre todo aquellos con nula o escasa experiencia laboral previa, es el deficiente manejo de grupo y de las diversas necesidades de aprendizaje en el aula. Este es un problema transversal en todo tipo de establecimientos, pero los testimonios son más claros entre supervisores de profesores que se insertan en contextos más vulnerables.

Los contratadores de docentes para establecimientos más vulnerables declaran que una de sus mayores

dificultades es atraer y retener a buenos candidatos a cargos docentes. En efecto, los datos secundarios revelan que los salarios tienden a ser significativamente más altos en los nuevos trabajos ofrecidos en las redes de establecimientos y en los establecimientos de mayores recursos. Además, se observa una mayor rotación laboral de profesores que se desempeñan en contextos vulnerables, lo que responde a la dificultad que implica trabajar en este tipo de contextos, y entre profesores con mayores niveles de formación inicial, lo que indica que los docentes mejor formados son más difíciles de retener. Al respecto, las prácticas profesionales aparecen como uno de los mecanismos de atracción de postulantes para cubrir las vacantes de docentes, tanto porque permite a los contratadores conocer al profesor y porque permite a los contratadores llegar a docentes egresados de alguna casa de estudio en particular. En cuanto a las estrategias desplegadas para retener a los docentes, si existen diferencias entre tipos de instituciones. Algunos establecimientos particulares pagados





y redes de establecimientos reportan tener procesos de inducción y realizar negociaciones salariales como mecanismos de retención de los profesores.

Con el objeto de atraer buenos docentes a establecimientos más vulnerables, las políticas públicas se han centrado en otorgar incentivos a los mismos profesores para que se inclinen por trabajar en este tipo de contextos; esta idea se encuentra en el diseño de la ley de carrera docente en discusión en el Parlamento. En efecto, éste y otros estudios sugieren que incentivos que mejoren las condiciones laborales de los docentes en establecimientos vulnerables (mayores salarios, menor cantidad de horas lectivas, cursos más pequeños, prácticas de inducción, entre otros) son importantes para que docentes bien preparados se inclinen por postular a cargos en este tipo de contextos. Sin embargo, los resultados de este estudio, sugieren que este tipo de políticas orientadas a la oferta por docentes deberían ser complementadas con otras políticas, centradas en los establecimientos educacionales más vulnerables, para potenciar buenas prácticas en el proceso de reclutamiento, selección y contratación de docentes. En particular, estas políticas deberían estar orientadas a que los contratantes puedan mejorar la gestión de los postulantes, ya que puedan implementar herramientas de selección como la entrevista psicológica y sobre todo la observación de clases, con recursos humanos capacitados para tales fines.

“¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?”

Este estudio es liderado por Andrea

Ruffinelli investigadora del CEPPE y de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. El proyecto consiste en seguir a un grupo de once profesoras de enseñanza básica durante los sus primeros tres años de trabajo; los datos se obtienen a partir de entrevistas periódicas, que permiten conocer y registrar en detalle reflexiones acerca de su experiencia laboral inicial. Esta investigación busca describir los aprendizajes profesionales identificados por los mismos docentes durante su primer año de trabajo en el aula, y las diferencias en sus reportes según las características de las instituciones en la que estudiaron y de los establecimientos en que se inician.

Los resultados muestran que transcurrido este periodo, los docentes señalan que una vez que lo aprendido debe ser aplicado en contextos específicos, por las características de los alumnos y las escuelas, deben “re-aprender” estrategias de enseñanza, según las metodologías definidas por los propios establecimientos. Cuatro son los ámbitos en que se identifica una mayor necesidad de “re-aprender”: (a) la planificación, (b) la gestión de la clase y las estrategias de enseñanza, (c) el conocimiento disciplinario y (d) la evaluación de aprendizajes. Respecto de la planificación, los docentes participantes señalan que ésta es menos exigente y compleja una vez que ejercen, en comparación con lo enseñado durante su formación. Aun cuando los nuevos docentes quisieran replicar la modalidad enseñada durante la formación, argumentan que la baja disponibilidad de tiempo conduce a abandonarla, reemplazándola por los formatos y modalidades en cada escuela. Respecto de la gestión de la clase, durante el primer año los docentes aprenden a empoderarse de su rol, y

aprenden acerca del manejo de los estudiantes y cómo establecer dimas de control de disciplina que permitan desarrollar las clases. También, se refieren a las estrategias de enseñanza, reportando que tienden a asimilarse a las utilizadas en los establecimientos, por ejemplo, entregar guías a completar o realizar clases más directivas que el estilo más interactivo aprendido en las instituciones formadoras. Otro tema relevante se refiere a los vacíos disciplinarios que los profesores dedaran al analizar su primer año de experiencia laboral. Para suplir esto, muchas veces recurren a buscar esta información en internet o bien en los textos escolares. El cuarto ámbito es el de evaluación, ya que los docentes se enfrentan a un escenario centrado en las calificaciones y evaluaciones sumativas por sobre la evaluación formativa, enfatizada en su formación.

“A mí me gustó mucho el curso de necesidades educativas especiales, ese curso yo lo encontraba muy buena, pero tampoco lo podemos llevar a la práctica, porque tiene que ver con el sistema, o sea se evalúa a todos los niños en forma igual da lo mismo los tiempos, y los mismos aprendizajes que tengan, porque hay que hacerlo, hay que cumplir. El tema de la evaluación, por ejemplo; en la universidad se promueve mucho la evaluación auténtica, pero por ejemplo, acá a mí me aceptan una nota no convencional, el resto son todas pruebas... Evaluar para los aprendizajes, y resulta que nosotros terminamos solamente evaluando el aprendizaje, el resultado final, si aprendieron o no aprendieron” (docente entrevistada)

El estudio compara los aprendizajes reportados durante el primer año de ejercicio profesional según tipo de



institución de origen de los profesores (selectivas al ingreso de los alumnos o no²) y según los contextos de las escuelas en que se inician. Al analizar diferencias según los programas de origen, se encuentra que egresados de instituciones más selectivas declaran menor relevancia del primer año de experiencia en su aprendizaje profesional. Al contrario, quienes han sido formados en instituciones de baja o nula selectividad rescatan aprendizajes en más ámbitos durante el primer año de ejercicio, especialmente en lo referido a manejo del aula, y particularmente a su normalización. Este último grupo de egresados sería más permeable a las experiencias vividas durante el comienzo del ejercicio docente. Sin embargo, se identifica un aprendizaje transversalmente relevante, independiente del programa de proveniencia, la apropiación de estrategias que permiten estandarizar la práctica pedagógica, a fin de cumplir con las exigencias de los establecimientos, regidos por exigencias externas. Esto genera una disonancia entre lo aprendido en la formación inicial y las demandas de la escuela.

Este estudio invita a reflexionar sobre la complementariedad entre las instituciones formadoras y las escuelas en que se insertan los nuevos profesores, y consecuentemente sobre la necesidad de un mayor acercamiento entre las necesidades del ejercicio profesional, especialmente en el inicio de éste, y las orientaciones de la formación inicial de profesores.

“¿Es la prueba INICIA una medida de la futura Efectividad Docente?”

Este estudio ha sido conducido por Ernesto San Martín, Rosario Rivero y Constanza Hurtado, y financiado por el concurso FONIDE del Ministerio de Educación³. El estudio se centra en la capacidad de la prueba INICIA para predecir efectividad docente. Esta pregunta de investigación deriva del proyecto de Ley de Carrera Docente del año 2012, que propone el uso de los resultados obtenidos en este instrumento u otro similar como uno de los criterios de selección de profesores de escuelas subvencionadas y para otorgar incentivos salariales, con el propósito de retener a

quienes presentan mejores resultados en este. Para responder a la pregunta de investigación el estudio evalúa la relación entre el desempeño que tuvieron los nuevos profesores en su prueba INICIA y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes en el SIMCE, controlando por factores de contexto de las escuelas. Para ello se estimó, por medio de técnicas estadísticas (modelo HLM), un ‘efecto profesor/escuela’, cuyo valor es más alto a medida que el desempeño de los alumnos es explicado en menor medida por sus características (como el nivel socioeconómico de sus padres) y más por la “calidad docente”. Por el contrario, el indicador tiene valores más bajos cuando las características de los alumnos y de la escuela, explican en mayor grado su desempeño en el SIMCE.

Dicho de otro modo, el valor de este ‘efecto profesor/escuela’, permite cuantificar la influencia que tienen los profesores en el desempeño de sus alumnos. El estudio busca determinar si la magnitud de esta influencia mantiene relación o no al desempeño previo de los profesores en la prueba INICIA; bajo la hipótesis de que profesores con mejores resultados en INICIA, deberían presentar valores mayores en su indicador de ‘efecto profesor/escuela’. Los resultados muestran que la relación entre el desempeño de los profesores en la prueba INICIA que mide conocimientos disciplinares está escasamente relacionada con el ‘efecto profesor/escuela’. Sin embargo, debido al bajo número de profesores que rindieron INICIA, que además se encuentran haciendo clases a alumnos de segundo o cuarto básico; este resultado debe ser analizado con cautela.

²La selectividad de las instituciones se define por los puntajes de corte en las pruebas de selección en los respectivos programas. Específicamente, la institución es selectiva cuando pertenecen a aquellas que en los últimos seis años presentan puntajes promedio, en la pruebas de selección universitaria (PSU) de ingreso a la carrera, iguales o superiores a 550 puntos. Las instituciones de selectividad baja, corresponden a aquellas con puntajes promedio de ingreso entre 450 y 540 puntos, alrededor de la media del instrumento; y las instituciones no selectivas, son aquellas con puntajes promedio inferiores a 450 puntos o bien, que no exigen rendición de PSU.

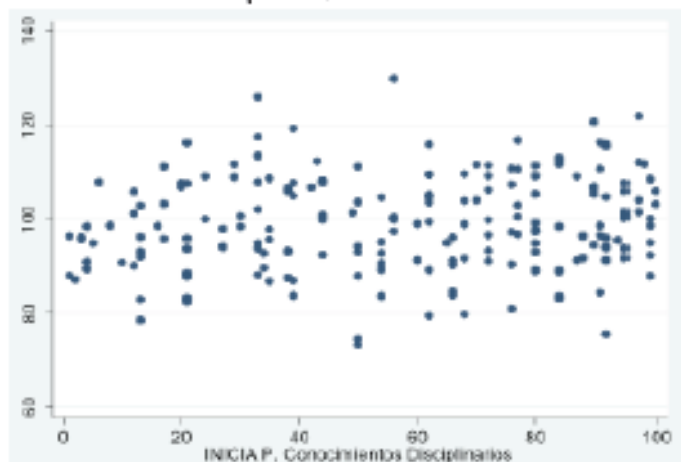
³Para más detalles, ver Informe Final del estudio, que estará disponible en la página web www.biblioteca.ceb.ubiobio.cl a partir del segundo semestre del año 2014.



El cuadro 2 ilustra los hallazgos antes de los resultados de los profesores en los descriptos. A distintos valores del indicador de calidad docente (en el eje vertical), se observa heterogeneidad de valores de la prueba INICIA (en el eje horizontal). En busca de profundizar en otras características de los docentes, se

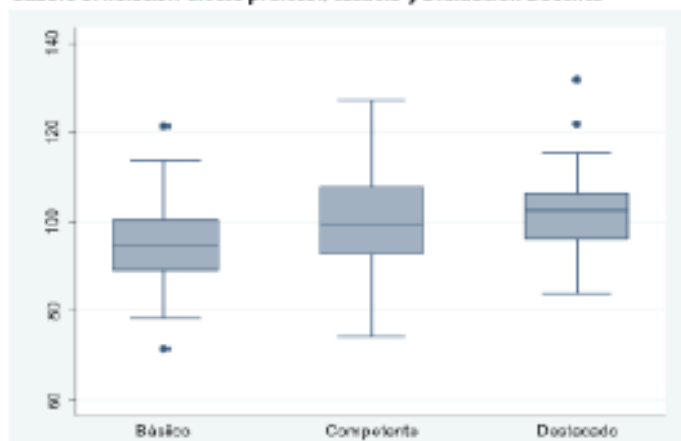
presentaron resultados que relacionan el 'efecto profesor/escuela' con los resultados de los profesores en las pruebas de selección universitaria. La referida propuesta de ley, establece que el puntaje PSU es uno de los criterios para definir incentivos a los nuevos profesores. Los resultados son similares a los encontrados con la prueba INICIA, es decir, se observa una escasa relación del desempeño en las pruebas de selección (PAA o PSU) y la magnitud del efecto denominado 'efecto profesor/escuela'. También, se analizó la relación entre la Evaluación Docente y el indicador de efectividad docente / escuela. En este caso sí se observa una relación positiva; es decir, mejores resultados en esta evaluación, se vinculan a un mayor 'efecto profesor/escuela', aun controlando por años de experiencia del profesor⁴. Este hallazgo invita a reflexionar sobre las características que debiera tener una evaluación con los usos previstos para INICIA y la pruebas de selección universitaria en la propuesta de ley, es decir, para la toma de decisiones de selección o incentivo a los docentes. También, alerta sobre la complejidad de las dimensiones del desempeño profesional que es necesario considerar para asegurar que los incentivos se asignan correctamente. A diferencia de la Evaluación Docente, INICIA y PSU son pruebas de lápiz y papel centradas en conocimientos y en habilidades cognitivas, mientras que en los resultados de la Evaluación docente se basan en la evidencia de desempeño en aula (video de una clase) y de prácticas propias del ejercicio profesional (planificación, evaluación de aprendizajes, etc.).

Cuadro 2. Relación Efecto profesor /escuela e INICIA



Fuente: presentación "¿Es la prueba INICIA una medida de efectividad docente?", proyecto FONDEC N° F721.285

Cuadro 3. Relación 'efecto profesor/escuela' y Evaluación Docente



Fuente: presentación "¿Es la prueba INICIA una medida de efectividad docente?", proyecto FONDEC N° F721.285

⁴ Dentro de la muestra de profesores analizada, aquellos que han rendido la Evaluación Docente, llevan al menos 2 años de experiencia. Para concluir sobre la correlación de este instrumento y el indicador de efecto/ escuela, es necesario considerar los años de experiencia de los profesores.

En el cuadro 2 se presenta la relación entre el indicador de calidad o efectividad docente (en el eje vertical) y los resultados por categoría en la Evaluación Docente final (eje horizontal). El gráfico muestra que los docentes evaluados en la categoría "básico" presentan valores más bajos en el índice de 'efectividad', al comparar con los evaluados en la categoría "competente"; y estos últimos, obtienen valores más bajos a los resultados en el indicador de calidad docente de los profesores evaluados en la categoría "destacado" de la Evaluación Docente.

Finalmente, es necesario señalar que estos análisis deben ser repetidos con muestras mayores de profesores noveles, una vez que más profesores que hayan rendido INICIA se encuentren trabajando en el sistema e incluyendo todos los resultados disponibles de la prueba INICIA (disciplinaria, pedagógica, TICs, entre otras). Es deseable que un futuro estudio de la validez predictiva de INICIA considere datos de los alumnos que permitan despejar la incidencia de su desempeño previo (es decir, basados en técnicas de valor agregado)³.

Discusión

Estos estudios entregan novedosa evidencia con relevantes implicancias tanto para el diseño de políticas destinadas a identificar, atraer y retener profesores efectivos en el sistema, particularmente en escuelas de alta vulnerabilidad, como para las prácticas de las instituciones de formación.

¿Cómo identificar los profesores mejor preparados y de mayor potencial para promover el aprendizaje de sus estudiantes?

Es la primera interrogante de política vinculada a la profesión docente sobre la cual el estudio de San Martín y col. aporta evidencia. Hasta ahora los proyectos de ley propuestos han identificado los puntajes en las pruebas de selección universitaria (PSU) y de egreso (INICIA), como indicadores para distinguir a quiénes debieran ser objeto de las políticas de atracción y retención, asociadas a incentivos especiales. En efecto, en la propuesta de ley de Carrera Docente presentada el año 2012, se plantea el uso de los resultados de la prueba INICIA, como uno de los criterios de asignación de incentivos para profesores que ingresaran –y se mantuvieran– en establecimientos subvencionados. Más allá de las limitaciones metodológicas identificadas por los propios autores⁴, los hallazgos preliminares del tercer estudio expuesto⁵ "¿Es la prueba INICIA una medida de la futura Efectividad Docente?" alertan sobre considerar este criterio para identificar a los profesores noveles con mayor potencial. En efecto, mejores resultados en la prueba INICIA de conocimientos disciplinarios no se relacionan con mayor 'efectividad docente/escuela'. Así, un rendimiento aceptable en este instrumento podría ser una condición mínima pero no suficiente, para asegurar el ingreso e incentivar la retención de buenos docentes en el sector subvencionado. En contraste, los resultados en la evaluación docente –la que incluye análisis del desempeño en aula y evaluación de los materiales

diseñados por el profesor para preparar la enseñanza y para evaluar el aprendizaje de sus alumnos– muestran una relación más clara con el indicador de efectividad docente/escuela construido para el estudio. Lo anterior sugiere que se requieren evaluaciones más completas que solo pruebas de papel y lápiz para identificar a los nuevos profesores con mayor potencial que pudieran ser foco de políticas de incentivo y retención o de certificación para iniciar su ejercicio profesional. Otros sistemas – Australia, Nueva Zelanda o Escocia– basan sus políticas de habilitación docente en instrumentos de estas características (OCDE, 2013); también, hay casos en que los docentes solo pueden ejercer tras un periodo probatorio o de inducción en que tienen oportunidad de demostrar sus competencias prácticas⁶.

Contar con un sistema de evaluación de los nuevos profesores que incluya elementos de desempeño docente parece crucial considerando tanto su relación con los aprendizajes de los escolares (Lara et al, 2010), como las actuales prácticas de contratación develadas por el estudio de Flores et al., que omiten este criterio entre los que se toman en cuenta al seleccionar un postulante a un puesto de trabajo como profesor. En efecto, solicitar una demostración de desempeño en aula es una práctica extremadamente escasa en los procesos de selección examinados. Adicionalmente, es necesario considerar el largamente documentado efecto de las pruebas de altas consecuencias (Koretz, 2008). Un examen de egreso de altas consecuencias que valore los conocimientos de los futuros profesores puede tener

³ En este sentido, la evaluación del "aporte" de los profesores es el desempeño de sus alumnos, será más exacta cuando se cuenta con información del desempeño de los alumnos en segundo bimestre y cuarto bimestre, ya que se podrá identificar cambio del desempeño actual se aplica por el desempeño anterior.

⁴ La dificultad de separar el efecto de cada profesor del de los demás y del de la escuela en la que trabajan, y la de la asignación o aleatoriedad de profesores a escuelas de distinto nivel de resultados.

⁵ En el seminario en que estos trabajos fueron presentados, la académica Verónica Santelices citó a modo de ejemplo de EDTPA como caso de un sistema de evaluación de profesores noveles que considera la práctica en aula. Ver detalles en <http://www.edtpa.com>



un efecto positivo en los procesos de formación de ellos, pero este puede acompañarse de uno muy negativo si este mismo examen omite componentes solo observables a través de práctica pedagógica. Consecuentemente, los actuales vacíos de formación experimentados por los docentes noveles en sus primeros años de práctica pueden verse agravados. En efecto, tal como se señala en el estudio de Ruffinelli et al., la mayor parte de las carencias que reportan los nuevos profesores se da en el terreno de la práctica pedagógica, el conocimiento disciplinario es solo uno de los aspectos que ellos sienten deben reforzar (o re-aprender) durante sus primeros años de inserción laboral.

La distribución inequitativa de los profesores en el sistema –documentada en diversos estudios– es un segundo asunto a intervenir en una política para docentes. La investigación de Flores y col. entrega evidencia de un ámbito no considerado – proceso de contratación– en que las políticas que buscan modificar dicha distribución. El estudio muestra que a pesar de que los contratantes comparten los criterios para la selección de profesores (por ejemplo, preferir profesores de instituciones con más años de acreditación), la distribución estratificada de los nuevos profesores responde más bien a los patrones de postulación y de preferencia de ellos.

Esto resulta muy iluminador para políticas que busquen una distribución más equitativa de docentes, ya que estas debieran entonces buscar intervenir sobre las motivaciones y preferencias de los profesores nuevos, y considerar la multiplicidad de factores que pueden estar incidiendo en dichas preferencias. Y a su vez, fortalecer las capacidades de los establecimientos para atraer docentes. Sin embargo, es importante hacer notar que la meta no debiera ser solo lograr una distribución menos desigual de profesores bien evaluados, sino asegurar que en ninguna escuela del país sea posible contratar docentes cuya preparación para enseñar esté por debajo de un estándar mínimo. Esto implica instalar procesos de evaluación que evalúen completamente el logro de los estándares para egresados de las carreras de pedagogía, incluyendo tanto los elementos de práctica como los de conocimiento.

Finalmente, y en tercer lugar, es necesario intervenir en los factores que pueden incidir en el desempeño efectivo de los nuevos profesores y en su retención. El estudio de Ruffinelli y col. "¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?" aporta luces sobre las mayores dificultades específicas experimentadas en los primeros años de ejercicio profesional. La identificación precisa de las áreas

de mayor carencia es una información invaluable para retroalimentar la formación inicial y pensar en sistemas de práctica y experiencias de inducción que apunten muy directamente a estas áreas. Sin embargo, los reportes de los profesores noveles revelan no solo vacíos sino profundas discrepancias de enfoque entre lo que es valorado como buena pedagogía durante la formación y lo que las escuelas valoran y les exigen. Esta brecha de valoraciones es fuente de potencial desmotivación para los profesores nuevos, debido a ciertas contradicciones entre lo que aprendieron en su formación sobre lo que debe hacer un profesional de la enseñanza, y lo que los establecimientos les exigen. Por este motivo, es necesario generar vías de intercambio entre instituciones formadoras y establecimientos para lograr una mayor coherencia entre ambos.

En síntesis, los estudios aquí presentados aportan evidencia relevante para diseñar y examinar críticamente las estrategias de política orientadas a identificar a los profesores nuevos que puedan ser más efectivos y llevarlos a las escuelas que más los necesitan, como también para entregarles una preparación pertinente tanto durante su formación inicial como durante el primer periodo de su ejercicio profesional, y finalmente, para contribuir a conservar su motivación y para que permanezcan en la profesión.

Referencias

Cabrera, V., Gallego, F., Santalices, V., y Zúñiga, M. (2011). Factores Conrelacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Actitudes Académicas. Santiago.

Kowitz, D. (2008) *Messing Up: what educational teaching really tells us*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London-England.

Lara, A., Mizala, A., y Ropertiq, L. (2010). *Una mirada a la efectividad de los profesores en Chile. Estudios peMiza*, (128), 147 –182.

Mendes, L. y Gascoyá, M. (2012) *Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System*, Education Policy Analysis Archives, vol 20, N 30.

OECD (2013). *Teachers for the 21st Century Using Evaluation to Improve Teaching. Background Report for the 2013 International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing.

Ortizar, M. S., Flores, C., Mizala, C., y Cox, C. (2008). Aspectos de la Formación Inicial de Docentes y su Influencia en el Rendimiento Académico de los Alumnos. Centro de Políticas Públicas, UC, Santiago.

Rhodes, B. (2012). *The Distribution of High-Quality Teachers in Chile*. Presentation Conference CIE.

Ruffinelli, A. (2013) *La Calidad de la Formación Inicial Docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes*. *Revista Calidad de la Educación*, N° 33, p. 118-154.

Ruffinelli, A. y Gavazzo A. (2008) *Circuitos de segmentación del sistema educacional chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en Educación Básica*, *Calidad en la Educación*, n.31, 33-44.