

Titulo: EVALUAR LA ENSEÑANZA. UNA PROPUESTA CENTRADA EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

Autor: PALADINI, María Angélica Susana

Institución de Procedencia: Universidad Católica de Córdoba. Centro de Investigación de la Facultad de Educación.

Correo electrónico: mangpaladini@hotmail.com

Eje temático: Evaluación del docente.

Tipo de trabajo: Investigación.

Palabras clave: Evaluación - Estrategias de enseñanza – Planificación.

Abstract

El propósito de este trabajo es analizar las conexiones existentes entre las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas primarias de una zona escolar de la ciudad de Córdoba y los conceptos teóricos que proponen los distintos paradigmas educativos junto con los supuestos subyacentes que sustentan las mismas prácticas; encuadrados en los marcos normativos del sistema educativo de la Nación Argentina y Provincia de Córdoba.

La pregunta que hipotetiza la investigación –íntimamente ligada a la disciplina didáctica– radica en la posibilidad de establecer el grado de integración de la teoría educativa y la práctica pedagógica.

Para el desarrollo de esta propuesta se procede a analizar:

- Planificaciones de clases
- Observaciones de clases
- Registros de clases por observación no participante.
- Documentos curriculares.

La investigación en sí es una mirada evaluativa de las situaciones de enseñanza, lo cual lleva implícito los sentidos y significados de la misma y la problemática de la evaluación de los aprendizajes.

Se proponen estrategias de enseñanza a través de la construcción de indicadores a tener en cuenta en el momento de clase con el objeto de que se constituyan en insumos para la mejora del trabajo docente.

1. Introducción

Este estudio pretende encontrar herramientas conceptuales y prácticas que permitan analizar críticamente la intervención pedagógica en la realidad del aula, sustentada desde la concepción de que la enseñanza es una práctica social y, a la vez, autorreflexiva. Se parte de la premisa que en el momento mágico –en consideración que el aula es un espacio que genera una situación artificial en el que se reproduce o se trata de reproducir la realidad, donde y cuando hay un sujeto que enseña algo a un sujeto que aprende– la práctica docente se apoya en saberes profesionales que fluctúan entre una mezcla de conocimientos cimentados en el sentido común, conocimientos de la experiencia vivida y conocimientos teóricos adquiridos en la formación docente.

En la actualidad, consecuencias de las relaciones entre el discurso pedagógico y la práctica docente han instalado modelos que intentan aproximarse a teorías constructivistas versus conductistas, que dan cuenta de los procesos educativos que se llevan a cabo en las aulas. Se observa que entre los actos de enseñanza que aluden respetar las corrientes constructivistas y los que responden a corrientes conductistas existe un punto de conexión: la **intervención docente** que intenta promover la construcción del conocimiento por parte del alumno y al mismo tiempo dirigir la adquisición del mismo por recepción. Lo cierto es que, generalmente, se ven en las aulas propuestas homogéneas que privilegian

conductas estereotipadas de acuerdo a un modelo al cual los alumnos deben reproducir.

En las planificaciones de clase se hace referencia a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta estructura lógica –(Coll, 1992)– escinde desde el punto de vista teórico, los saberes a enseñar y aprender. Estos contenidos implican procesos de construcción diferenciados, por lo que el docente debería dar cuenta también del tratamiento diferencial desde la práctica de la enseñanza en el aula. Es decir, si la decisión es enseñar un determinado contenido conceptual o procedimental, las situaciones de enseñanza y actividades seleccionadas deberían dar cuenta de ese propósito. En la práctica, las actividades propuestas en las aulas, generalmente, no responden a esta lógica.

Se observa en las planificaciones de clase la incorporación de las sugerencias didácticas que ofrece la Propuesta Curricular de la Provincia de Córdoba del año 1997, documento que trabaja los contenidos a enseñar –conceptuales, procedimentales y actitudinales– a pesar de que existe material mucho más actualizado para consultar como son Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios provistos por el Ministerio de Educación de la Nación y materiales bibliográficos que orientan la enseñanza como son los Cuadernos Para el Aula (Ministerio de Educación, 2008).

Con respecto a los registros de clases –que realizaron los directivos de las distintas instituciones educativas– se considera que, al recuperar la información sobre la clase, se convierten en un insumo muy útil a la hora de evaluar el desempeño docente.

A partir de las anteriores apreciaciones, esta propuesta intenta revalorizar la experiencia y los saberes que cotidianamente se despliegan en las aulas, capitalizando el efecto formativo de la práctica en relación con las configuraciones didácticas, las decisiones emergentes de la inmediatez, los recursos disponibles, la idiosincrasia del alumnado, el trabajo en el contexto, creando progresivamente condiciones que rehabilitan la producción del saber pedagógico.

2. Referentes teóricos conceptuales

Se parte de la concepción de la Didáctica según lo expresa el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria (Ministerio de Educación, 2008: 43): “ la disciplina que aborda teórica e instrumentalmente las prácticas de la enseñanza” mediante la cual “ se construyen conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y, por lo tanto, del sentido y significado de la intervención didáctica como práctica situada en particulares contextos sociales, históricos y culturales.”

Se coincide con la opinión de Resnick (1997), con respecto a la forma en que la institución escolar busca fomentar el conocimiento individual, simbólico-mental a través de prácticas artificiales que tratan de reproducir la realidad pero con frecuencia contradicen la forma en que se aprende fuera de ella: en el vida real el conocimiento es compartido, físico-instrumental y se trabaja y razona sobre contextos concretos.

Desde esta perspectiva, se sostiene que el proceso de enseñanza debe sustentarse en **prácticas auténticas** (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005) cotidianas, significativas, relevantes en su cultura, apoyadas en procesos de interacción social a través de la provisión de un andamiaje de parte del profesor (experto) hacia al alumno (aprendiz), que se traduce en una negociación mutua de significados (Díaz Barriga, 1999). Es importante la recomendación que surge del mencionado documento: “Para ello será desafío apropiarse de herramientas conceptuales que posibiliten la necesaria toma de distancia de la inmediatez, una lectura de tradiciones, sedimentaciones, estereotipos, categorías de pensamiento que las recorren, la construcción de nuevos horizontes para pensar las infancias, los contextos, los saberes sin perder las producciones de valor que constituyen la clave del espíritu inventivo de toda práctica. La escritura de prácticas como proceso colectivo, las reflexiones pedagógico-didácticas que supone ese proceso y su socialización, constituyen formas de trabajo privilegiadas.” [...] “Ello supone interrogar el lugar que se ha construido en los últimos años para profesores y maestros en la escuela creando

progresivamente condiciones para rehabilitar la producción de saber pedagógico en relación con sus prácticas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005:4).

En las planificaciones de clase, generalmente, el docente extrae sugerencias didácticas de los libros de consulta que proveen las distintas editoriales. Resulta sumamente interesante el estudio sobre las propuestas editoriales realizada en un trabajo de tesis (Robledo: 2003) en la que menciona que “las propuestas editoriales resultan de un proceso donde el condicionamiento económico ordena el interés pedagógico al interés comercial.” [...] “según un criterio de rentabilidad, que hace de los textos mercancías, productos que procuran, en primer término, no una utilidad pedagógica sino utilidades económicas.” (Robledo, 2003: 94) [...] “La constante referencia del campo a la demanda del mercado, hace que en estas condiciones la calidad de los textos siga a la calificación de los docentes y a las debilidades de su formación. Es necesario, por tanto, que en la formación del profesorado el análisis de los textos tenga un lugar relevante, de modo que los maestros evalúen rigurosamente las virtudes y los defectos de las propuestas antes de adoptarlas.”(Robledo, 2003: 97). [...]. “Tanto más cuando la relación entre estos grupos y las instancias oficiales de concreción curricular a las que debieran estar referidas, mantiene una débil conexión. El vínculo entre el currículum editorial y el prescripto se encuentra mediado por la demanda docente por lo que, en consecuencia, la referencia de los textos a los diseños oficiales depende sólo del apego de los maestros a esta prescripción.”(Robledo, 2003: 99). Asimismo, se observa en las planificaciones la vigencia de la Propuesta Curricular de la Pcia de Córdoba (1997), documento que presenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a enseñar y al mismo tiempo se mencionan las situaciones de enseñanza de los NAP. En este marco se toma como guía para la enseñanza saberes prioritarios establecidos por la Resolución N° 214/04 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. La propuesta a partir del año 2004 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y el Consejo Federal de Educación, contempla la identificación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para el Nivel Inicial y Primario.

Se define a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, como “un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. (Ministerio de Educación, 2004: 10).

“La determinación de aprendizajes prioritarios supone también y en consecuencia, una redefinición del tiempo de enseñanza. Priorizar contribuirá a garantizar condiciones de igualdad, a mejorar progresivamente las formas de tratamiento de los saberes en el aula, en tanto se promueva la construcción por los docentes de estrategias de enseñanza convergentes y sostenidas sobre la base de acuerdos colectivos, que apunten a repensar y redefinir el uso cotidiano del tiempo escolar.”(Ministerio de Educación, 2004, 11). Con respecto a los registros de clases como lo señalan Hammersley y Atkinson (1994: 165) "la mayoría de las notas de campo [...] son apuntes recogidos al vuelo en el transcurso de la interacción observada"(García Herrera, 1998: 56).

El registro de clase es una narrativa de la práctica docente mediante la cual se describe la interacción docente-alumno en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Existen distintos tipos de registros: grabación por video, grabación por audio, notas escritas por observación directa de la persona. En este último caso pueden ser realizados por el mismo docente o por un tercero –compañero docente o directivo.

La propuesta de realizar registros de clase como técnica de evaluación de la práctica pedagógica implica una serie de requisitos que deben ser trabajados con el grupo de docentes y directivos en la institución a los efectos de “motivar procesos individuales y colectivos de reflexión y evaluación, identificar necesidades reales y comunes de formación y sobre todo, establecer procesos de mejora continua de la práctica docente y de la escuela” (Estándares para la Educación Básica, 2009: 7).

Al respecto se mencionan estándares del desempeño docente, muy interesantes, que pretenden “ser una guía que le ayude a ordenar la observación en torno a

algunos asuntos relacionados con el desempeño docente en el aula y a generar procesos de reflexión que [...] favorecen la construcción de planes de mejora.” (Estándares para la Educación Básica, 2009: 29). La valoración se hace a partir de aspectos que se consideran constitutivos de la práctica docente: a) Planeación, b) Gestión del ambiente de la clase, c) Gestión curricular, d) Gestión didáctica y e) Evaluación.

Una gran cantidad de investigaciones realizadas en el campo de la educación acentúan la importancia del docente para ayudar a que los alumnos aprendan. Resultados de investigaciones han revelado que los docentes eficientes actúan de una manera diferente y que sus alumnos aprenden más. Se centran en un diverso espectro de conductas que van desde las estrategias para manejar una clase hasta tareas para el hogar y prácticas de escritorio.

En “Enseñar para la comprensión” Perkins y Blythe (1994), basándose en la investigación de la eficacia del docente han identificado habilidades de enseñanza esenciales que todos los docentes deben tener. Los docentes expertos promueven en sus alumnos el pensamiento de nivel superior y el pensamiento crítico. Asimismo, señalan modelos de enseñanza diseñados para ayudar a los docentes a asegurarse que el aprendizaje de sus alumnos se encuentre al nivel de la comprensión y no al nivel de la memorización, que prevalece actualmente en los colegios.

La enseñanza para el desarrollo del pensamiento y para la comprensión profunda de contenidos enfatiza altos niveles de compromiso por parte de los alumnos y promueve la discusión en la clase. Desalienta la enseñanza basada en la memorización, la exposición por parte del docente, la formación de alumnos pasivos y la adquisición de conocimiento en forma de conceptos aislados.

No hay un único enfoque de enseñanza apropiado para todas las situaciones y en consecuencia una enseñanza eficaz requiere de diferentes estrategias para alcanzar los distintos objetivos planteados. La mejor estrategia es aquella que resulta más efectiva para alcanzar un objetivo determinado en una situación específica. Es responsabilidad del docente dominar el conocimiento y las estrategias didácticas adecuadas.

A fin de lograr una “enseñanza eficaz” (Eggen & Kauchak, 1999), utilizan criterios de selección, organización, planificación y secuenciación de saberes a enseñar en vistas de que la transposición didáctica sea exitosa.

Los autores hablan de la “enseñanza eficaz” –más allá de la ideología subyacente que implica el término eficaz- o podríamos decir la “enseñanza exitosa” centrada en ayudar a los alumnos a la adquisición de una comprensión profunda de los conceptos, al mismo tiempo que desarrollan sus habilidades de pensamiento superior y crítico. Los autores definen a las habilidades esenciales para enseñar como las “actitudes, habilidades y estrategias decisivas del docente necesarias para fomentar el aprendizaje del alumno” (Eggen & Kauchak, 1999: 37). Éstas son interdependientes y ninguna es tan efectiva sola como lo es en conjunto con las otras.

En este ámbito es más evidente que la enseñanza no puede centrarse en la recepción repetitiva de información factual o declarativa, sino que se requieren experiencias de aprendizaje significativas, que permitan a los alumnos no sólo adquirir información valiosa, sino que incidan realmente en sus comportamientos, en la capacidad de comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo, la participación activa, la cooperación o la tolerancia. Esto implica que las estrategias de enseñanza requieran que los alumnos participen activamente en el proceso de aprendizaje, examinen la información que están estudiando, que encuentren relaciones y que construyan una comprensión basada en ellas.

Es decir, teniendo en cuenta estas concepciones, se trata de indagar sobre las posibilidades de producir un saber pedagógico-didáctico vinculado a las prácticas escolares.

2. Aspectos metodológicos

El trabajo responde a un paradigma cualitativo a través del abordaje de situaciones de enseñanza llevadas a cabo en 28 escuelas de nivel primario de una zona escolar de la ciudad de Córdoba.

Se utilizan las siguientes técnicas :

- Observación de clases
- Registro de clases
- Análisis de planificaciones de clases

Se completa la investigación realizando una comparación de las situaciones de enseñanza observadas y/o registradas con las propuestas por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Ministerio de Educación, 2004) y materiales bibliográficos que orientan la enseñanza –Cuadernos para el Aula (Ministerio de Educación, 2008). A fin de construir significados relevantes con relación a las complejas interacciones que tienen lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, este estudio permite analizar las situaciones de enseñanza puestas en juego durante el dictado de diferentes asignaturas a través de la triangulación de la información provista por 4 observaciones de clase, 21 registros de clase, 43 planificaciones de clase y 10 proyectos de aula de los diferentes grados del nivel primario, como así también los documentos curriculares propuestos por los sistemas educativos de la Provincia de Córdoba y de la Nación

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Es necesario puntualizar que esta investigación se motiva, principalmente, a partir de la valoración del saber que aportan los maestros desde su práctica cotidiana como fuente de conocimiento, considerándose firmemente que sólo puede ser proporcionado por estos únicos productores de tal sabiduría específica. Sin este conocimiento la teoría de la enseñanza se desvanece en propuestas inconcretas. Si existe una fórmula mágica que indique la mejor manera de enseñar, probablemente los docentes sean una clave importantísima que conduzca a ella. Guiar al alumno en el aprendizaje, es una labor que va mas allá de las recomendaciones fundadas en teorías pedagógicas y psicológicas; es un accionar muy individual y personal. Los objetivos que el docente prioriza, las estrategias empleadas para alcanzarlos, la manera de relacionarse con los

alumnos, están íntimamente ligados al ser humano que es el docente, a su formación inicial y capacitación en servicio.

La investigación desarrollada durante el periodo lectivo correspondiente al año 2010 en escuelas de nivel primario del sistema educativo de la Provincia de Córdoba, revela que, en su mayoría, los procesos educativos que se llevan a cabo en las aulas, en la actualidad, dan cuenta de la relación entre el discurso pedagógico y la práctica docente a través de modelos que intentan responder a teorías constructivistas del aprendizaje y tratan de “superar” aquéllos en los que predominaban las teorías conductistas sustentadoras del aprendizaje memorístico, irreflexivo. La intervención docente se mueve dentro de un inter-juego en el que las corrientes constructivistas y las conductistas se entrelazan ya que, por un lado su práctica sostiene la construcción del conocimiento por parte del alumno y por otro dirige –“conduce” – la adquisición del mismo.

A través de las observaciones de clase surge una nueva hipótesis que ameritaría una investigación específica: Existiría, por parte del docente, una errónea interpretación de la teoría constructivista que, al respetar el aprendizaje del alumno, retrae su intervención, postergando la generación de estrategias de motivación, guía, mediación. No es la intención culpabilizar al docente ante esta actitud, sino que es necesario que se concientice que la teoría constructivista se nutre de aportes vigotskianos que colocan al docente en un rol activo de mediador en la zona próxima de conocimiento.

Todo ello se puede sintetizar en la siguiente tesis: La enseñanza continúa siendo ambigua y los métodos utilizados, que no responden a una teoría pedagógica específica, revelan una enorme variedad de concepciones acerca de lo que es el acto educativo –enfaticándose que ningún modelo prescinde de la habilidad y la sabiduría del docente. Lo cierto es que generalmente se ven en las aulas propuestas homogéneas que privilegian conductas estereotipadas de acuerdo a un modelo al cual los alumnos deben emular y al que sólo arriban los alumnos más aptos. Seguramente es necesario realizar trabajos grupales a nivel institucional que posibiliten al docente capacitarse en el desarrollo de prácticas eficaces.

Los registros de clase demuestran que en las prácticas cotidianas, el docente – en general, ya que hay casos en que no es así– propone el tema a enseñar y los alumnos aceptan la propuesta sin ningún cuestionamiento, luego el docente expone un concepto, al cual lo aborda a través de múltiples preguntas, lo escribe en el pizarrón o lo dicta y el alumno lo copia o escribe a fin de que quede registrado en su cuaderno de clase. A continuación presenta la ejercitación en función de lo visto que, generalmente, el docente ha extraído de los libros de consulta de las distintas propuestas editoriales.

Los registros de clase manifiestan que las estrategias docentes implementadas no responden a una teoría pedagógica específica, revelan una enorme variedad de concepciones acerca de lo que es el acto educativo.

Otra práctica tradicional que no puede desterrarse es el dictado o la copia de la pizarra de temas enteros de Ciencias Naturales o Sociales, cuando actualmente, los niños en la mayoría de las escuelas cuentan con manuales y libros de consulta, ya sea porque los compran en escuelas cuyas familias poseen poder adquisitivo solvente o porque la escuela cuenta con algún plan social que le provee distintos recursos, entre ellos libros de lectura y manuales. Un ejemplo específico son las llamadas Escuelas PIIE¹.

Asimismo, se observa en las planificaciones de clase que los docentes hacen referencia a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta la estructura lógica (Coll, 1992), al escindir desde el punto de vista teórico, los saberes a adquirir y enseñar, en la práctica, no es tan fácilmente aplicable y priorizar en el acto educativo específicamente un tipo de contenido, resulta prácticamente muy difícil. Al enseñar el docente toma una decisión que responde a criterios más generales sobre el contenido, a pesar de que en la planificación las actividades propuestas no dan cuenta de los contenidos que específicamente se enuncian en la planificación. Es decir si la decisión de enseñar un determinado contenido conceptual, las actividades seleccionadas deberían dar cuenta de ese propósito. Igualmente lo deberían hacer al seleccionarse un contenido procedimental. Caso contrario esta propuesta de seleccionar los contenidos a

¹ PIIE: Programa de I para la Igualdad Educativa implementado por el Ministerio de Educación de la Nación a partir del año 2005.

enseñar solo responde a requerimientos de tipo formal que nada tienen que ver con lo que hacen los alumnos.

Es común percibir a los dos tipos de conocimientos (conceptual y procedimental) como separados, incluso a veces se privilegia uno de ellos en detrimento del otro. Pero en realidad debemos verlos como conocimientos complementarios. En particular, la enseñanza de alguna competencia procedimental (la gran mayoría de ellas), debe enfocarse en un doble sentido: Primero para que el alumno conozca su forma de acción, uso y aplicación correcta, y segundo sobre todo para que al utilizarla enriquezca su conocimiento conceptual.

El aprendizaje de los procedimientos, como el de los otros tipos de contenido, implica un proceso gradual. En consecuencia la enseñanza de procedimientos desde el punto de vista constructivista puede basarse en una estrategia general: el traspaso progresivo del control y responsabilidad en el manejo de la competencia procedimental, mediante la participación guiada y con la asistencia continua, pero paulatinamente decreciente del profesor (Coll, 1992).

Finalmente también se aborda en planificaciones y clases, el aprendizaje de contenidos actitudinales- el “saber ser”. Si bien siempre han estado presente en el acto de enseñar, aunque sea de manera implícita, se nota, a partir de la década del noventa, un importante esfuerzo por incorporar tales saberes de manera explícita en el currículo escolar. Generalmente en las planificaciones los contenidos actitudinales se ven bien especificados y separados de los contenidos conceptuales y procedimentales.

Se trata de que los docentes planifiquen sus estrategias de enseñanza incluyendo los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, dejando de lado como eje estructurante del accionar docente los contenidos que se escinden, como parcelas fragmentadas, ya que la educación pretende desarrollar los saberes en forma integral, para lo cual se valoran niveles de aprendizaje elementales, como memorización, y otros que involucran procesos más complejos de razonamiento propio, juicio crítico y creatividad.

Los núcleos de aprendizajes prioritarios se constituyen en un organizador de la tarea docente, orientando la enseñanza a promover valiosos procesos de

construcción de conocimiento y atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizajes individuales.

De acuerdo a estos planteamientos, la proposición es revalidar las situaciones de aula cotidianas, teniendo en cuenta los datos de la realidad del contexto e incorporarlos como insumos imprescindibles para lograr aprendizajes significativos. De las observaciones de clases surge la conclusión de que el docente es el factor imprescindible para que se produzca un aprendizaje significativo.

A partir de estas conclusiones surge una propuesta centrada en la práctica docente desde la gestión en el aula, utilizando criterios de análisis desarrollados en el texto “Estrategias Docentes. Enseñanza de Contenidos Curriculares y Desarrollo de Habilidades de Pensamiento” de Paul D. Eggen y Donald P. Kauchak (1999)² en relación a criterios de selección, de organización, de planificación y de secuenciación de saberes a enseñar en vistas de que la enseñanza y el aprendizaje sean exitosos.

El enunciado de estas habilidades han sido tomadas como indicadores – estándares– a la hora de evaluar la intervención docente en la clase. Ellas son:

- **Características del docente** esenciales para fomentar un clima que incremente el aprendizaje y la motivación. Los docentes que muestran entusiasmo en la manera en que usan su voz, los ojos, los gestos con las manos y los movimientos corporales, además de las palabras que seleccionan.

La **calidez** alude a la capacidad del docente para demostrar que se interesa por el alumno como persona y la **empatía** es la capacidad del docente para comprender cómo se siente el alumno, cuáles podrían ser sus puntos de vista o de dónde “vienen”. Uno de los mejores indicadores de un docente interesado es la voluntad de dar tiempo. Tomarse unos minutos con los alumnos comunica calidez y empatía.

² Conceptos trabajados en ocasión de realizar la autora la Adscripción a l Cátedra de Didáctica de la Facultad de Educación –UCC– a cargo de la Profesora María Cristina Lafitta.

Las **expectativas positivas por parte del docente** son inferencias que hace acerca de la conducta futura o de los logros académicos de sus alumnos, en base de lo que saben ahora de ellos, (creen que los alumnos pueden aprender y aprenderán). Esta variable separa a los docentes que producen en sus alumnos logros de alto nivel de aquellos que no lo hacen.

- **Comunicación.** Los docentes deben comunicarse con claridad ya que hay una fuerte conexión entre la comunicación y los logros del alumno. La comunicación clara puede clasificarse en cuatro elementos:
 - **Terminología precisa** significa que los docentes definen las ideas claramente y eliminan términos vagos en las presentaciones y en las repuestas a las preguntas de los alumnos.
 - - **Discurso conectado** significa que la clase del docente es temática y conduce a un punto.
 - **Señales de transición** es una afirmación verbal que comunica que una idea termina y otra comienza.
 - **Énfasis.** Alerta a los alumnos acerca de la información importante en una clase y puede ocurrir mediante una conducta verbal u oral o por repetición. El énfasis aumenta los logros, ya que centra la atención del alumno en la información importante.

- **Organización y orden de la clase.** La capacidad del docente para mantener clases ordenadas es uno de los factores más importantes en relación con los logros del alumno. El orden significa que los alumnos pasen tanto tiempo como se posible concentrados en aprender; no significa que se sienten callados mientras un docente habla. El orden en el aula también aumenta la motivación del alumno. La organización es un factor clave para un buen uso del tiempo. Para que una organización sea efectiva se debe comenzar a tiempo, contar con los materiales preparados de antemano y respetar rutinas establecidas.

- **Alineamiento de la enseñanza.** Se refiere a la coherencia entre los objetivos y las actividades de aprendizaje.
- **Foco.** El aprendizaje comienza con la atención y la misma debe sostenerse durante el aprendizaje continuo. El foco de la clase atrae y mantiene la atención de los alumnos a lo largo de la actividad. Se distinguen el foco introductorio: conjunto de acciones que el docente efectúa al comienzo de la clase; diseñado para atraer la atención de los alumnos y hacerlo entrar a la clase y el foco sensorial: empleo de estímulos-objetos concretos, figuras, modelos, materiales expuestos en retroproyector e incluso información escrita en el pizarrón para mantener la atención.
- **Retroalimentación.** Es información acerca de la conducta actual que puede emplearse para mejorar el desempeño futuro. Para que sea eficaz la acción debe ser inmediata, específica y utilizar un tono emocional positivo.
- **Monitoreo.** Es el proceso de chequeo constante de la conducta verbal y no verbal para obtener evidencias de progreso en el aprendizaje. Es importante durante todas las actividades del aprendizaje, especialmente en los trabajos de escritorio cuando los alumnos pueden estar repitiendo errores. Un monitoreo cuidadoso, seguido de respuestas apropiadas puede contribuir a un clima de apoyo y a demostrar las altas expectativas tanto en la conducta como en el aprendizaje.
- **Revisión y cierre.** La revisión resume el trabajo anterior y forma una conexión entre lo que se aprendió y lo que viene. Enfatiza los puntos importantes y puede promoverse en cualquier momento de la actividad de aprendizaje, aunque ocurre con más frecuencia al comienzo y al final

de la clase. El cierre es una forma de revisión que tiene lugar al final de la clase.

- **Preguntas.** Hacer preguntas es una de las habilidades más importantes para enseñar eficazmente. Las preguntas eficaces tienen cuatro características:
 - **Frecuencia:** Se refiere al número de preguntas que hace el docente. Las preguntas permiten evaluar informalmente la comprensión del alumno.
 - **Distribución equitativa:** Se utiliza para describir un patrón de preguntas en el que todos los alumnos de la clase son llamados de manera tan equitativa como sea posible para evitar que una minoría de alumnos domine la actividad.
 - **Apuntalamiento:** Es una pregunta o consigna del docente que sonsaca la respuesta del alumno si éste no ha respondido o ha dado una respuesta incorrecta o incompleta.
 - **Tiempo de espera:** Es el *período de silencio*, tanto antes como después de la respuesta del alumno. Es como “un tiempo para pensar”, lo ideal es que dure de tres a cinco segundos.

Se concluye esta presentación con la convicción de que la propuesta puede contribuir a la mejora de la práctica docente y que, para aplicarla, se necesita promover a nivel institucional el trabajo comprometido de todos los docentes y directivos.

Y se reafirma el concepto de que la revalorización de la experiencia y saberes que cotidianamente se sostienen y despliegan en las aulas implica un arduo y prolongado esfuerzo que permite capitalizar el efecto formativo de la práctica, en relación con las intervenciones didácticas, las resoluciones prácticas en la inmediatez, los vínculos que se construyen con otros en la escuela, en síntesis, la apropiación del sentido del trabajo docente en contexto. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005: 4).

5. Bibliografía

Coll, César, Pozo Juan Ignacio, Sarabia Bernabé y Vall, Enrics. (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Primera Edición, Buenos Aires, Ediciones Santillana S.A.

Coll, César (1992). *Una encrucijada para la educación escolar*. N° 370 Monográfico. Cuadernos de Pedagogía. Recuperado 20/11/11. de <http://www.oei.es/n12612.htm>

Coll, César; Martín, Elena et al. (1999). *El constructivismo en el aula*. Novena edición. Barcelona, Editorial Graó. Recuperado 22/07/2010 de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/119/biblio/79Un-punto-de-partida-para-el-aprendizaje.pdf>.

Coll, César.(2004). *Redefinir lo básico en la educación básica*. Cuadernos de Pedagogía N.º 339 Recuperado 24/07/2010 en http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/Coll_redefinir_basico.pdf

Coll, César (2005). *¿Qué es lo básico en la educación básica?* Notas sobre la revisión y actualización del currículo en la educación básica. Universidad de Barcelona. Madrid.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (1999) *Estrategias docentes Para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*, Capítulo 2, Constructivismo y Aprendizaje significativo. México, Mc Graw Hill . Recuperado 22/07/2010 de

ww.uacj.mx/.../Estrategias%20docentes%20para%20un%20aprendizaje%20significativo%20

Eggen, Paul D. y Kauchak, Donald P. (1999). *Estrategias Docentes. Enseñanza de Contenidos Curriculares y Desarrollo de Habilidades de Pensamiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Estándares para la Educación Básica (2009). Estándares de Desempeño Docente en el Aula. Cuadernillo 1. *Manual para la aplicación de los Estándares de Desempeño Docente en el Aula*. Etapa Piloto. México, Centro de Estudios Educativos. Recuperado 29/08/2012 en ww.sepc.gob.mx/edu_basica/rieb/M4B13.Cuadernillo1.pdf

García Herrera, Adriana Piedad (1998). Aprendiendo a recuperar la práctica docente. El entrenamiento en la elaboración de registros. *En revista La Tarea, N° 10*, México. Editorial del Magisterio "BENITO JUÁREZ" del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Recuperado 29/08/2012 de <http://ebookbrowse.com/m4b13-cuadernillo1-pdf-d302967104>.

Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994), *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona, Paidós. Recuperado 29/08/2012 de <http://ebookbrowse.com/m4b13-cuadernillo1-pdf-d302967104>.

Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Desarrollo Educativo Dirección de Desarrollo Curricular (2003). *Lineamientos generales para la Planificación de aula*.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2004) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario*. Resolución N° 214/04. Buenos Aires.

Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Desarrollo Educativo
Dirección de Desarrollo Curricular (2005). Las prácticas escolares como eje
político estratégico de trabajo en la dimensión curricular En *Encuentro
Regional: Enseñar es hoy la prioridad*. Provincia de Catamarca. Recuperado
15/07/ 2010 en www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/regionalnap05.pdf.

Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación
de la Calidad Educativa. (2008) Guía para evaluación de programas en
educación. Recuperado 12/05/2010 de
diniece.me.gov.ar/.../Guia%20Evaluacion%20programas%202008%20completa.pdf

Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y
Formación Docente. (2008). *Cuadernos Para el Aula*. Buenos Aires,
Argentina.

Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de
la Calidad Educativa. (2009). ONE. Censo. *Hacia una cultura de la
evaluación*. Buenos Aires.

*Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Educativa
Programa Nacional de Ferias de Ciencias y Tecnología. (2012). Sobre el
registro pedagógico. Recomendaciones generales para la presentación de
informes y registro pedagógico en la edición 2012 de la Feria Nacional de
Ciencias y Tecnología., Buenos Aires, Argentina.*

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (1997). *Propuesta
curricular para el nivel primario. 1° y 2° ciclo*. Primera Versión, Córdoba,
Argentina.

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba (2008).
Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para el Profesorado de

Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria. Córdoba, Argentina.

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009). *La línea de base como herramienta en los procesos de autoevaluación*. Córdoba, Argentina.

Perkins David y Blythe Tina (1994). *Enseñar para la comprensión*. En *Educational Leadership* 51. Recuperado 20/08/2012 de www.uca.edu.ar/uca/common/.../perkins_antetodo_la_comprension.pdf

Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008. Volumen 1, Número 1. Recuperado 09/08/2010 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2_hm.html

Resnick, Lauren y Klopfer Leopold. (1997). *Curriculum y cognición*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Reyes Ochoa, Luis A. (2006). *Estándares de Desempeño Docente*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Recuperado 02/09/2012 de www.oei.es/docentes/articulos/estandares_desempeno_docente_reyes.pdf

Robledo, A. (2003). *Curriculum editorial. La problemática del saber mercantilizado* [texto inédito]. Trabajo final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Córdoba, Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba.

Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Desarrollo Educativo.(2003). *Lineamientos generales para la planificación de aula*. Buenos Aires.

