

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

**CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA E HISTORIA
EN PRIMER AÑO DE CICLO BÁSICO DE SECUNDARIA**

Entregado como requisito para la obtención del título de Master en Educación

MARÍA JOSÉ DOS SANTOS DASILVA – 206569

Tutora: Mag. MARÍA GUADALUPE LÓPEZ

2017

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo María José Dos Santos declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se ha realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicados por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

Firma:



17 de mayo de 2017

AGRADECIMIENTOS

A Dios por la fortaleza y el acompañamiento a lo largo de toda la carrera.

Sin lugar a dudas, a mi esposo Luis por su incondicional apoyo en los buenos y malos momentos, por los estímulos en mis momentos de debilidad, por su colaboración y, sobre todo, por su cariño, dedicación y paciencia.

A mi madre Elena, quien ha logrado comprender mis ausencias, me ha apoyado y motivado a lo largo de la carrera.

Brindo un especial reconocimiento a mi tutora María Guadalupe López por haberme aceptado con un proyecto de tesis muy humilde, por haberme acompañado en todo el proceso y colaborado mediante sus aportes y sugerencias. Le agradezco su dedicación, sus mensajes alentadores y su apoyo permanente.

A los once docentes que aceptaron ser parte de este trabajo, gracias por su tiempo y aporte. Sin ustedes nada hubiese sido posible.

A todos mis amigos, compañeros de trabajo y a aquellos familiares que me apoyaron y motivaron a lo largo de estos años.

A Rosario Bottino, por haber dejado huellas significativas en mi formación profesional, pero también por la ayuda a lo largo de estos años de formación.

A mis compañeros de generación, por las reflexiones, discusiones y conversaciones compartidas.

Al equipo de docentes, funcionarios del Instituto de Educación y Biblioteca ORT.

A los funcionarios de la biblioteca del Instituto IPES, por su colaboración y atención.

ABSTRACT

El propósito de la presente investigación surge de la inquietud por obtener una mayor aproximación hacia las concepciones pedagógicas de los docentes de Geografía e Historia a efectos de establecer su consistencia con las prácticas de enseñanza que desarrollan en primer año de Ciclo Básico. El tema se torna interesante en la medida que permite conocer la coherencia, entre lo que los profesores dicen y hacen. A nivel internacional y regional, existen varios trabajos referidos a la temática, en tanto que a nivel local, es un campo que viene tomando cada vez mayor fuerza.

El presente estudio fue realizado desde un enfoque etnográfico y consistió en un estudio colectivo de casos de corte cualitativo, descriptivo e interpretativo. En la conformación de la muestra se siguió un criterio no probabilístico e intencional y la misma estuvo constituida por once docentes, seis de Geografía y cinco de Historia. A su vez para la recolección de datos, se realizaron entrevistas a docentes, observaciones de aula y análisis documental.

El análisis de los datos fue organizado teniendo en cuenta las categorías a priori, elaboradas previamente a la entrada al campo. Los resultados obtenidos fueron analizados por separado, procediendo luego a su cruzamiento, lo cual permitió esbozar las primeras conclusiones.

Las conclusiones revelan que los docentes tienen un saber decir y cuentan con teorías explícitas, asociadas en su mayoría, a ideas constructivistas, pero llevadas a la práctica, predomina una enseñanza de corte tradicional. El grado de concordancia entre lo manifestado por los docentes y lo observado sigue siendo bajo, mientras que la concordancia entre lo expresado, observado y analizado en los documentos, es percibida en un número reducido de casos.

Los hallazgos revelan la necesidad de seguir investigando, de manera de profundizar en las concepciones pedagógicas de los docentes de Enseñanza Media y su relación con distintos aspectos de la enseñanza, evaluación y reflexión.

En momentos en que se experimentan cambios continuos en las formas de acceso al conocimiento, es posible que los docentes revean sus estructuras de pensamiento para adaptarse a la nueva realidad; de ahí el interés por conocer si los docentes cuentan con el apoyo necesario para lograrlo o si deben seguir realizándolo en forma solitaria.

ÍNDICE

ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	9
Delimitación del problema como objeto de estudio	14
Objetivo General	15
Objetivos Específicos	15
Estructura de la tesis	16
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....	17
1.1. Conceptualización terminológica.....	18
1.1.1. Concepciones pedagógicas.....	18
1.1.2. Prácticas de enseñanza	21
1.2. Enseñanza de la Geografía y de la Historia	27
1.2.1. Relación teoría y práctica	29
1.2.2. Pensamiento y acción del profesorado.....	31
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO	42
2.1. Selección de la muestra	44
2.2. Ingreso al campo de estudio.....	46
2.3. Técnicas de investigación.....	46
2.4. Observaciones.....	47
2.5. Entrevistas.....	48
2.6. Análisis documental.....	50
2.7. Análisis de los datos	52
2.8. Forma de asegurar la validez y confiabilidad de los datos	54
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS.....	59

3.1.	Análisis de las entrevistas	59
3.2.	Elección de la carrera docente	60
3.3.	Concepciones pedagógicas de los docentes.....	63
3.3.1.	Formas de actuación en clase.....	63
3.3.2.	Estrategias de enseñanza	66
3.3.3.	Instrumentos de enseñanza	67
3.3.4.	Concepciones sobre la enseñanza.....	68
3.3.5.	Rol del docente en clase	71
3.3.6.	Rol del estudiante.....	73
3.3.7.	Aprendizaje.....	74
3.3.8.	Formas de asegurar el aprendizaje en el desarrollo de la clase.....	75
3.3.9.	Qué dicen los docentes acerca de lo hacen	77
3.3.10.	Cómo dicen que enseñan.....	79
3.3.11.	Modalidades de actuación.....	81
3.3.12.	Planificación e intervención didáctica	83
3.3.13.	Conocimiento disciplinar, experiencia y formación docente	87
3.3.14.	Reflexión sobre la práctica	89
3.4.	Análisis de las observaciones de clases.....	95
3.4.1.	Organización del espacio	95
3.4.2.	El comienzo de la clase.....	97
3.4.3.	Recursos y contenidos	99
3.4.4.	Metodología de trabajo y criterios de planificación	100
3.4.5.	Síntesis de las observaciones de clase.....	103
3.5.	Análisis de documental.....	104
3.5.1.	Planificación anual.....	105
3.5.2.	Propósito de las actividades.....	107
3.5.3.	Finalidad de la propuesta escrita.....	108
3.6.	¿ Qué refleja el análisis de los datos?	109
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES.....		115
4.1.	Concepciones pedagógicas.....	115
4.2.	Teoría y práctica.....	116
4.3.	Prácticas de enseñanza vistas a través de la planificación y el discurso	117
4.4.	Limitaciones de la investigación	118

4.5. Proyecciones para futuras líneas de investigación.....	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS	129
Anexo I Resolución del consejo de Educación Secundaria.....	130
ANEXO II: Carta de solicitud y consentimiento del docente	132
Anexo III: Pauta para el análisis documental.....	133
Anexo IV: Pauta para el registro de observaciones de clase	136
Anexo V: Pauta de la entrevista	138
Anexo VI: Aproximación a la concepción docente.....	140
ANEXO VII: Planificación e intervención didáctica	144
Anexo VIII: Resumen de la observación de clase	147
Anexo IX: Resumen de datos extraídos de los documentos	152

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Estructura global de la Tesis.....	12
Cuadro 2: Revisión de investigaciones.....	34
Cuadro 3: Diseño General de la Investigación	42
Cuadro 4: Características de la composición de la muestra.....	45
Cuadro 5: Cronograma de observaciones.....	48
Cuadro 6: Cronograma de entrevistas	50
Cuadro 7. Documentación proporcionada por el docente	51
Cuadro 8: Categorías y subcategorías apriorísticas.....	54
Cuadro 9: Diseño de componentes de la investigación.....	57
Cuadro 10: Cronograma de actividades.....	58
Cuadro 11: Elección por la docencia.....	61

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Triangulación de datos.....	55
Diagrama 2: Componentes del análisis de datos	56
Diagrama 3: Procesamiento de la información.....	59
Diagrama 4: Recuerdo acerca de la exposición.	65
Diagrama 5: Recuerdo docente por lo afectivo.	65
Diagrama 6: Concepción pedagógica según la materia y el sexo	78
Diagrama 7: Finalidad de la entrevista.	95
Diagrama 8: Organización del espacio en filas	96
Diagrama 9: Organización del espacio en grupos.....	96
Diagrama 10: Finalidad de la observación	104
Diagrama 11: Futuras líneas de investigación.....	120
Diagrama 12: Ámbitos de intercambio docente.....	121

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estrategias de enseñanza.	67
Tabla 2: Instrumentos de enseñanza.	68
Tabla 3: Concepción de enseñanza	71
Tabla 4: Rol del docente.....	72
Tabla 5: Rol del estudiante.....	73
Tabla 6: Hablar, escribir o leer.	73
Tabla 7: Concepción de aprendizaje	74
Tabla 8: Evaluación en el desarrollo de la clase	77
Tabla 9: Criterio de planificación.	84
Tabla 10: Resumen de la entrevista.....	92
Tabla 11: Recursos utilizados en la clase	99
Tabla 12: Estrategias de enseñanza.....	102
Tabla 13: Estrategias de enseñanza reconocida en los documentos.....	105
Tabla 14: Recursos	106
Tabla 15: Tipos de preguntas.....	108
Tabla 16: Grado de coincidencia entre los instrumentos.....	111

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Grafico 1: Elección por la docencia.....	62
Grafico 2: Grado de coincidencia entre los instrumentos	113
Grafico 3: Grado de coincidencia desglosado por materia.....	114

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como propósito, el estudio de la relación existente entre las concepciones pedagógicas de los docentes de Geografía e Historia y sus prácticas de enseñanza en primer año de Ciclo Básico de Secundaria. La misma se encuentra enmarcada en la línea de investigación sobre procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En la sociedad del conocimiento y la información, la articulación entre la teoría y la práctica por parte de los docentes, es un elemento clave mediante el cual puede asegurarse coherencia, credibilidad y apuntar a un proceso de formación de los estudiantes que les permita entender el valor de la concordancia entre pensamiento y acción como pilar fundamental para la transmisión de confianza y credibilidad. Por esta razón, nos interesó indagar cuánto de lo que piensan y dicen los docentes se relaciona y es llevado al aula y de qué manera su pensamiento se refleja en la planificación y en la puesta en práctica en el accionar diario.

En la actualidad como sostiene Álvarez (2012) no se puede entender la relación teoría-práctica, como un modelo de dependencia de uno respecto al otro, por lo contrario toda práctica necesita argumentos teóricos para su desarrollo, pero a su vez, toda teoría necesita de una práctica que le aporte conocimientos. En tal sentido, vienen cobrando cada vez mayor fuerza, las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, por considerar que es el docente el encargado de guiar y orientar su accionar, siendo el mismo, como lo plantea Carr (2002) portador de una teoría de conocimiento que le da valor y sustento a la enseñanza.

Este campo de investigación que tiene sus inicios en la década de los 70', irá generando cada vez más cantidad de adeptos a partir de los años 80'. Dentro de esta línea, encontramos trabajos como los de Jackson (1968), quien en su obra *La vida en las aulas*, plantea la necesidad de conocer los pensamientos de los docentes para entender los procesos que se desarrollan en el aula. Más tarde, en 1975, aparecen las obras de Clark, Yinger y Peterson, las cuales tendrán repercusiones hasta nuestros días.

Asumimos por tanto que todo docente, es portador de un conocimiento implícito Pozo (2006) y contextual sobre las teorías y principios que caracterizan las buenas prácticas de enseñanza, lo que a efectos de este trabajo, será considerado como las concepciones pedagógicas del profesor. Para Vaillant y Marcelo (2015) las mismas se van construyendo a lo largo de su trayectoria de formación profesional, comenzado con esta estructuración, incluso desde el período escolar.

Pajares (1992) por su parte, destaca la estrecha relación que existe entre el conocimiento y las creencias. El primero, obedece a cuestiones más racionales que las creencias, mientras que estas últimas implican juicios y connotaciones afectivas, influyendo mucho más en la forma que los

individuos definen problemas y tareas y, por ende permitiendo predecir de cierta forma los comportamientos.

Mientras algunos docentes son conscientes de su estructura de pensamiento, de las teorías que las sustentan, de sus creencias y pueden expresarlas y reconocerlas en sus prácticas, otros en cambio mantienen una forma de pensamiento pero en la práctica de su accionar difiere, generando una brecha entre lo que piensan y lo que hacen.

El interés por el tema de estudio surge de observaciones y conversaciones con colegas en las que hemos percibido que muchas veces sus concepciones didácticas no se encuentran acordes a sus prácticas, por lo que tales apreciaciones han despertado nuestro deseo por conocer el tipo de relaciones que se establecen entre las concepciones de los docentes de Geografía e Historia sobre la enseñanza, el aprendizaje y sus prácticas pedagógicas.

A través de esta investigación, se intentó identificar un conjunto de dimensiones y categorías que caracterizan las concepciones de los profesores, a partir de lo que expresan y lo que realmente se observa en su accionar didáctico, para poder reconocer limitaciones y fortalezas.

En un momento en el cual la educación viene sufriendo cambios continuos, los docentes buscan adaptarse a los mismos, de manera de formar parte de un sistema dinámico, el cual se halla en constante movimiento. Por esta razón el foco principal de interés de este trabajo, fue indagar acerca de qué teorías adoptan los docentes y qué coherencia mantienen con respecto a su práctica.

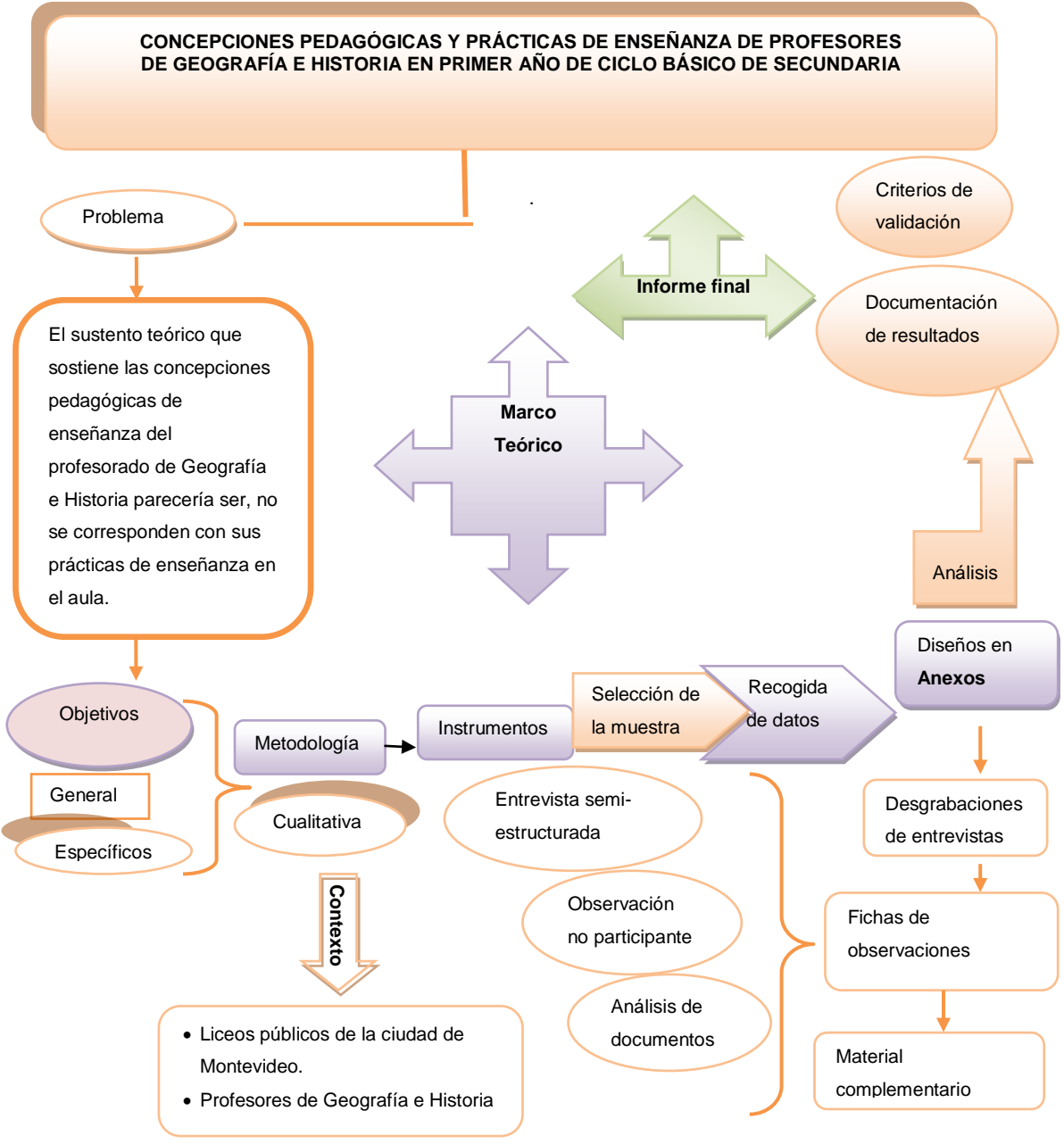
Como se mencionara anteriormente, a lo largo de los años, cada profesor va modificando su trabajo en el aula en función de las características particulares del alumnado y a partir de teorías pedagógicas que le dan sustento y confianza, otras veces, las modificaciones surgen del diálogo con colegas, o de observaciones propias, las que transforman su accionar en la marcha. En estas modificaciones, si no existe concientización, pueden generarse como sostiene Hoyos (2004), modalidades de práctica distintas a las concepciones que se tiene sobre la enseñanza, causando ausencia de conexión entre lo que se piensa y lo que se hace.

Los docentes desarrollan su práctica de enseñanza desde ciertos modelos teóricos, muchas veces conscientes y tratando de conciliar al máximo lo que piensan, lo que dicen y lo que hacen, en otras veces se reconocen en un modelo de enseñanza, pero en el momento de la práctica no mantienen coherencia con lo que piensan y dicen. Esta ausencia de articulación entre sus concepciones, sobre la enseñanza y la práctica que desarrollan, puede estar asociada a falta de reflexión sobre el accionar diario, lo que podría ocasionar dificultades en los procesos de aprendizaje.

La reflexión puede contribuir, a que cada profesor revea su labor cotidiana, identificando fortalezas y debilidades que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y a fortalecer sus concepciones didácticas. Como lo plantea Giroux (1988) es importante que el profesor combine reflexión y práctica para generar de esta manera estudiantes reflexivos y activos.

Con la siguiente investigación, se buscó identificar las concepciones pedagógicas que poseen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje y, a efectos de lograr un acercamiento a las teorías que subyacen en su pensamiento, se aplicaron una serie de técnicas como ser, la entrevista, la observación de clases y el análisis documental.

En el diagrama que presentamos a continuación, se pueden apreciar los distintos componentes que integraron el diseño global de la tesis, el cual nos sirvió para ordenar y organizar nuestro trabajo.



Fuente: Elaboración propia (2016)

Cuadro 1: Estructura global de la Tesis

Justificación del tema

Todo docente, posee ciertas concepciones pedagógicas, que pueden estar sustentadas o no, en una teoría que procura trasladarse a la práctica mediante una serie de acciones. Estas concepciones pedagógicas, se van construyendo a lo largo de años de actividad docente y vienen unidas a lo que

es el pensamiento del profesor, que se va creando diariamente en su quehacer dentro y fuera de las aulas, en la interacción con otros docentes. Como lo ha planteado Carr (2002) "... el esquema teórico de un profesional individual no se adquiere de forma aislada. Se trata, más bien, de una forma de pensar que se aprende de otros profesionales y se comparte con ellos, que se conserva a través de las tradiciones de pensamiento y práctica educativas en cuyo marco se ha desarrollado y evoluciona". (2002, p. 65).

A partir de lo señalado en la cita precedente, consideramos en este trabajo, las concepciones pedagógicas, como el conjunto de ideas y creencias que sobre la enseñanza, tiene el docente para organizar su práctica. Estas concepciones apuntan a los propósitos y presupuestos pedagógicos que sustentan la tarea docente.

La práctica de enseñanza, es entendida por tanto, como un "conjunto de situaciones áulicas que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación y que se circunscriben al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre los aprendizajes de los alumnos". (García y Loredo, 2010, p. 247). A su vez, la práctica pedagógica, refleja una forma de pensar y ese pensamiento puede ser aceptado por la persona, la cual es consciente de lo que hace y la forma en que desarrolla su práctica.

Por otra parte, puede existir una práctica en la que se refleje una forma de pensar no reconocida por la persona. En estos casos los profesores son inconscientes de la forma que llevan adelante sus prácticas, pues tienen determinadas concepciones prácticas, pero como lo plantea García (1985), actúan de manera distinta a lo que piensan, conducidos por conductas rutinarias y estandarizadas con ausencia de reflexión. "Las decisiones docentes se llevan a cabo unas veces de forma consciente e intencionada y otras de forma rutinaria y automatizada." (García, 1985, p. 100).

La coherencia entre las concepciones pedagógicas y las prácticas de enseñanza, exige del docente una reflexión sobre su accionar, en la medida en que va aportando a su práctica, nuevas ideas o va tomando de la práctica acciones que se vuelven parte de sus concepciones pedagógicas. De esta manera, se puede transmitir con autenticidad a los estudiantes sobre lo que se dice y lo que se hace. Reflexionar sobre la práctica para mejorarla y adecuar lo que se expresa como sustento teórico didáctico a lo que se hace. De este modo, los docentes, se irá haciendo conscientes de sus pensamientos lo que puede contribuir a mejorar su práctica.

La palabra coherencia será entendida aquí, desde los aportes de Paulo Freire (citado en Ríos, Mora, Caicedo, Mejía 2013) donde se afirma que "la coherencia es la unidad entre el pensamiento y el acto, entre la comprensión crítica y la acción transformadora. Es una virtud que exige paciencia y humildad" (2013, p. 14).

La justificación del presente trabajo, se fundamenta pues, en la necesidad de investigar la relación existente entre lo que los docentes piensan y lo que hacen en sus prácticas, es decir, en determinar si existen rupturas entre estos dos pilares, intentando describir la situación actual, identificando las fortalezas y debilidades que permitan mejorar dicho proceso.

Se buscó de esta manera, promover un acercamiento a las concepciones pedagógicas que vienen construyendo los docentes de Geografía e Historia, considerando que puede ser de gran utilidad para otros colegas, a fin de que puedan reflexionar a partir de este trabajo, sobre la coherencia entre lo que piensan y hacen, contribuyendo así, a la mejora de los procesos de enseñanza. Con el siguiente estudio se pretendió además, que este resultara útil como material de consulta, aportando elementos teóricos específicos tomados de la realidad concreta de las instituciones educativas.

Delimitación del problema como objeto de estudio

Como ya se señalara en párrafos anteriores, el presente estudio está centrado en las prácticas de enseñanza y cómo éstas se relacionan con las concepciones pedagógicas de los docentes de Geografía e Historia que se desempeñan en el primer año del Ciclo Básico de Secundaria. La pregunta central que guía este trabajo es por consiguiente: ¿Son acordes las concepciones pedagógicas que manifiestan los profesores de Geografía e Historia, con sus prácticas de enseñanza?

De esta interrogante se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Las prácticas de los profesores de Geografía e Historia se identifican con sus concepciones acerca de la enseñanza de estas disciplinas?
- ¿Qué factores facilitan u obstaculizan la relación entre las concepciones pedagógicas de los profesores y lo que realizan en la práctica?
- ¿Cómo se ponen de manifiesto los propósitos y presupuestos pedagógicos de los profesores de Geografía e Historia en el desarrollo de estrategias didácticas empleadas en primer año de Ciclo Básico?

La necesidad de dar respuesta a las mismas nos conduce a plantear como:

Objetivo General

Comprender la relación existente entre las concepciones pedagógicas de los profesores de Geografía e Historia y lo que realizan en sus prácticas de enseñanza en primer año de Ciclo Básico de Secundaria.

Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones de los profesores de Geografía e Historia acerca de la enseñanza de ambas disciplinas, en relación con sus prácticas.
- Analizar los factores que facilitan o dificultan la relación entre teoría y práctica en la actuación de los profesores de Geografía e Historia al desarrollar sus clases con estudiantes de primer año de Ciclo Básico.
- Comparar las prácticas de enseñanza que desarrollan en primer año de Ciclo Básico los profesores de Geografía e Historia, con lo que explicitan en sus discursos y en sus planificaciones de clase.

La delimitación para enfocar el estudio en profesores de Geografía e Historia, se debe a mi formación como docente de Geografía, profesión que vengo ejerciendo en Ciclo Básico, desde hace ocho años. La idea de unir Historia con Geografía, fue gracias a la constante coordinación que existe entre las dos disciplinas. Es notorio el interés dentro de las Ciencias Sociales, por realizar esfuerzos que generen conexiones en los contenidos a trabajar en un sistema heredado del siglo XIX, que se ha encargado de compartimentar la enseñanza en disciplinas fragmentadas. Igualmente, docentes de ambas asignaturas han tratado de promover un trabajo conjunto, buscando que el estudiante pueda interpretar el presente, pero reconociendo la vinculación del hecho presente con el pasado, en diferentes contextos geográficos.

Como lo plantean Carretero, Pozo y Asencio (1997), se realizan grandes críticas a la enseñanza tradicional, memorista pero no se ha llegado a un acuerdo sobre cuáles son los mecanismos que se necesitan para llevar adelante las prácticas actuales. Estos mismos autores se cuestionan acerca de la importancia de la enseñanza de estas asignaturas para la formación de ciudadanos responsables, críticos y que puedan responder por sí mismos, ante los desafíos que se les presentan.

La muestra se redujo a docentes que estuviesen trabajando en primer año de Ciclo Básico y su elección se realizó considerando aquellos profesores que se desempeñaran en el mismo nivel. Es en primer año donde los estudiantes se incorporan al sistema educativo, siendo la figura del profesor un referente nuevo, por lo tanto, resultó de gran interés obtener un acercamiento a las concepciones pedagógicas y la práctica de los mismos. El estudio fue realizado en cinco liceos públicos de Ciclo Básico en la ciudad de Montevideo, en el segundo semestre del año 2016.

Estructura de la tesis

El trabajo de investigación, se compone de los siguientes apartados: la Introducción, cuatro capítulos, las referencias bibliográficas y los anexos.

El primer capítulo comprende el marco teórico, en el que fueron desarrolladas las conceptualizaciones terminológicas que conforman la investigación. Estas últimas, fueron organizadas en función de: las concepciones pedagógicas, las prácticas de enseñanza, la enseñanza de la Geografía y la Historia y finalmente, la relación entre la teoría y práctica. En este apartado se procedió además, a la revisión de la literatura tomando en cuenta que estuviese en concordancia con el tema de estudio tanto a nivel internacional como regional y nacional.

El segundo capítulo está destinado a fundamentar y describir el diseño metodológico, la justificación de la selección de la muestra, aclarar también, los pormenores del ingreso al campo, así como explicitar, las técnicas utilizadas para la recolección de datos y la forma de asegurar la validez y confiabilidad de los mismos.

En el tercer capítulo se realiza el análisis e interpretación de los datos clasificados éstos últimos, en función de la técnica empleada para recoger la información. En esta instancia, se realizó la triangulación para el análisis de los datos: el análisis de las entrevistas, seguido de las observaciones de clase y análisis documental.

En el último y cuarto capítulo se presentan las conclusiones, en las cuales se procuró dar respuestas al objetivo general del estudio tomando en cuenta para ello, cada uno de los objetivos específicos planteados. El apartado contiene además, las limitaciones de la investigación y las recomendaciones para futuras líneas de investigación.

Finalmente, se indican las referencias bibliográficas empleadas en la investigación y el espacio destinado a los anexos, los que contienen la resolución favorable por parte del Consejo de Educación Secundaria, para realizar el estudio, la carta de solicitud y consentimiento de los docentes a participar del mismo; el diseño de los instrumentos para la recogida de información y los cuadros elaborados con la información del análisis extraído de datos.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

El sistema educativo uruguayo, sus planes de trabajo y la transposición didáctica que se desarrolla en el aula, es herencia en parte de los sistemas educativos predominantes en el siglo XIX. Existe una división en grados, con una estructura fraccionada por asignaturas. Cada una ellas, sigue determinados procesos pedagógicos y reglas para alcanzar los objetivos planteados.

Si bien es cierto que se han ido incorporando paulatinamente ciertos cambios en función de las demandas y necesidades de la sociedad, desde sus inicios, la Educación Secundaria en Uruguay estuvo como mencionáramos, dividida en grados, con determinadas materias y en un primer momento, apuntando a la preparación del alumno para el ingreso a la Universidad.

Siguiendo un informe realizado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP; 2008), en el pasado, existían dos concepciones de la enseñanza secundaria, la propedéutica que “hacía hincapié en el carácter preparatorio de la Educación Media” (p. 20) y la formativa que “consideraba que la Educación Secundaria tenía un objetivo instructivo (transmitir conocimientos a los estudiantes) y otro educativo (que los alumnos fueran más inteligentes y aptos), destacando que ambos fines eran igualmente importantes” (p. 20).

Por otra parte, se puede percibir vestigios de un sistema educativo tradicional, con formas de enseñar que muchas veces podrían parecer pertenecer a otra época. Martínez (2002) manifiesta al respecto que “... el sistema medio sigue, dividido en diferentes asignaturas, enseñando la selección de contenidos “básicos”...como hace 50 ó 100 años, según sea el caso...”. (2008, p.25). Igualmente es fundamental señalar que se ha introducido planes y reformas tratando de vencer las barreras de una enseñanza tradicional y memorística. Estos cambios generalmente han sido llevados a cabo al margen de la consulta previa a los docentes, generando polémicas y dificultades en las prácticas. “Si las creencias de los docentes no se toman en cuenta, lo más probable es que se obstruyan los nuevos procesos de cambios o reforma” (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010, p. 424)

En lo concerniente a la reformulación del currículo vigente, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNEd, 2014), expresa que uno de los “...intereses por cambiar el Plan 96 estaba vinculado con revertir el diseño curricular por áreas de conocimiento y volver a un programa organizado por disciplinas, en virtud de que la tradición uruguaya es disciplinar y la formación de profesores siempre ha sido por asignaturas” (2014, p. 165).

Reconocemos en este documento la necesidad de un cambio en las estructuras curriculares vigentes, en el régimen académico y en los modos de aproximarse al conocimiento. Por esta razón creemos oportuno señalar, que nos encontramos con docentes formados en un sistema tradicional, con una biografía escolar heredada de ese sistema, encontrando en el día a día dificultades para adaptarse a las nuevas exigencias de una sociedad en constante cambio, que le solicita preparar a los

estudiantes para ser ciudadanos críticos en el siglo XXI y competentes en el uso del saber que adquieren y al mismo tiempo, solicitando a los profesores rever constantemente sus modelos de actuación. En el informe del INNEd (2014), aparece el planteo de que el docente siente la exigencia por parte de la sociedad pero a su vez consideran que no les están brindando los apoyos necesarios.

El desafío para los docentes en el presente, es enseñar desde un modelo distinto del que ha sido formado. Como manifiesta Carretero et al. (1997), es fundamental producir cambios en los procesos didácticos, que le permitan al alumno hacer conexiones entre el saber y la realidad.

1.1. Conceptualización terminológica

Frente a las circunstancias descriptas precedentemente, trataremos de explorar cuáles son actualmente las concepciones pedagógicas de los docentes y su forma de actuación en el aula. Para ello haremos la revisión de algunos términos, artículos científicos e investigaciones que servirán de sostén para el desarrollo de la tesis.

1.1.1. Concepciones pedagógicas

Resulta necesario partir aquí, de la idea de que toda práctica está cargada de una teoría que le da sustento y orientación. En tal sentido existen diversas formas de nombrar el conjunto de creencias e ideas que rige la estructura de pensamiento del profesor. Para este tipo de trabajo, sus marcos teóricos o de referencias serán considerados como las concepciones pedagógicas, las cuales designan el cuerpo de conocimiento construido por los docentes a lo largo de su trayectoria, que les permiten organizar y estructurar su pensamiento y tener una manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Podrán estar conformados con bases teóricas científicas y con conocimientos prácticos, cargadas de historias y experiencias que le dan sentido y organización a su pensamiento, nutriéndose continuamente en la práctica, en el intercambio y conversaciones con colegas.

Las decisiones que éstos toman, consciente o inconscientemente, también son parte y modelan esta estructura. El docente como sujeto reflexivo y racional va construyendo, asimilando y adaptando a su estructura teórica nuevas concepciones y experiencias. Las cuales tendrán influencia en su forma de aprender nuevas ideas, pues las ya existentes actuarán como tamiz al nuevo aprendizaje, en la planificación y gestión del aula. "El conocimiento y las creencias de un profesor - sobre el aprendizaje, la enseñanza, el contenido de la asignatura - son, en consecuencia, elementos que determinan en gran medida la forma de enseñar de ese profesor" (Putnam y Borko 2000, p. 226).

La trayectoria de cada docente, viene marcada por vivencias que de alguna manera, han influido en su historia, contribuyeron a la estructuración de sus concepciones y creando un estilo de enseñanza. Jackson (2002), sostiene que los docentes son portadores de “una enciclopedia internalizada de información pedagógica, aportada por los docentes que han conocido en el pasado” (p. 33). Cada uno de ellos, va dejando huellas y marcando, afianzando o no la percepción pedagógica implícita.

Ese conjunto de creencias que va construyendo el docente “sirven de lentes interpretativos” (Bullough, 2000, p. 119), mediante el cual se interpretan y dan significado a las experiencias. El autor sostiene a su vez que los hábitos para enfrentar problemas mantienen creencias difíciles de cambiar, las que funcionan en muchos casos como conocimientos que no se expresa (tácitos), pero que tienen sus orígenes en las creencias.

La afirmación anterior, concuerda con lo que sostienen Vaillant y Marcelo (2015), cuando expresan “Los docentes desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza a partir de ese tan prolongado periodo de observación que experimentan como estudiantes a lo largo de su periodo de formación” (2015, p. 37). El recorrido que hace cada docente le va permitiendo construir formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje, muchas veces no consientes de ellas, de ahí que sean consideradas como lo expresa Pozo (2006) *teorías implícitas*.

Podríamos hacer en este sentido, una distinción entre teorías implícitas y explícitas; las primeras “son resultado de la experiencia personal” (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006, p. 102), mientras tanto las teorías explícitas “suelen ser producto de la educación formal, se enseñan como tales...” (p. 103). Como lo plantean los autores “las representaciones implícitas son ante todo un saber hacer más que, como en las representaciones explícitas, un saber decir” (p. 104)

De acuerdo a lo señalado en la cita anterior, las teorías explícitas son las que se aprenden en ámbitos formales, como instituciones, a través de procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras tanto las teorías implícitas, son resultado de la experiencia personal, de las actividades cotidianas; tiene lugar fuera de las instituciones educativas. (Vaillant y Marcelo, 2015). Por su parte Pozo, et al (2006), señalan que los aprendizajes informales “... se aprenden a través de la acción, propia o vicaria, más que de la palabra, al contrario de lo que sucede en la educación formal” (p. 103).

En suma, podría decirse que las teorías explícitas, son aquellas que son reconocidas por los profesores, pues refieren a lo dicen de forma consciente en tanto las implícitas es lo inconsciente, aquello que se guarda en la estructura de pensamiento, muchas veces desconociendo su existencia, pero estando profundamente arraigadas.

Retomando lo señalado anteriormente por Vaillant y Marcelo (2015), parte de esos patrones mentales que van construyendo los docentes en su trayectoria como estudiantes, podrán pasar a ser parte de lo que Pozo et. al. (2006), plantean al respecto de esas teorías inconscientes, producto de las

experiencias personales, muchas veces contrarias a las teorías explícitas. En estas últimas generalmente se reproduce el modelo que se experimentó en el recorrido como estudiante.

Así para Pozo (2006), los docentes tienen creencias tan establecidas, aceptadas sobre lo que es enseñar y aprender, que nunca se cuestiona sobre ellas. Sin embargo muchas veces sus prácticas están regidas por esas teorías no conscientes, automatizadas, generando un “currículo oculto” que guía la práctica sin que el docente tenga conciencia de ello. Todo este conjunto de teorías implícitas e explícitas que conforman la estructura de pensamiento del profesor van a marcar “el estilo de enseñanza de cada docente” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 37).

Por otro lado Jackson (2002), sostiene que la experiencia como estudiante en distintas clases y con varios docentes genera un aglomerado de ideas de lo que es la tarea docente “casi todos los docentes-guardan entre su cúmulo de experiencias una relación con los docentes y con la enseñanza que se remonta al comienzo de su vida escolar” (p. 32). Este aglomerado le va brindar información y ejemplos que podrá recurrir “en una situación similares” (Ibid.).

En esta línea, Carr (2002) plantea que las personas que se ocupan de tareas educativas, tienen una estructura teórica de pensamiento mediante el cual desarrollan sus prácticas, evalúan sus logros e interpretan las situaciones de acuerdo a sus fines. El autor sostiene que se construyen con otros, en el intercambio de ideas, se conservan en el tiempo, pero también evolucionan. Desde esta perspectiva, plantea que para comprender la práctica educativa es fundamental conocer el pensamiento del profesor, pues “Ninguna práctica es independiente de lo que piensan o creen al respecto los profesionales que la llevan a cabo...” (p. 66).

Por su parte Feldman (1999), utiliza la palabra *esquemas* para referirse al conjunto de ideas y datos que tiene los docentes en su memoria. Los cuales consisten en un entramado de conocimiento a los que recurren diariamente los docentes, cuando planifica y desarrolla su práctica. En las mismas, se establece un *vínculo* entre pensamiento y acción.

Cuando el docente planifica su clase, plasma en ella sus intenciones, las cuales estarán asociadas a sus pensamientos y serán trasladadas posteriormente a la práctica, mediante la acción, concretándose de esta forma, el nexo entre pensamiento y acción en el momento que selecciona los contenidos del curriculum que será parte de la práctica de enseñanza.

López y Basto (2010), sostienen que “las concepciones son producto de la herencia cultural y la herencia biológica, que confluyen mutuamente” (p. 278). La acción de los profesores estará guiada por sus creencias, convicciones y experiencias, determinando ciertos modelos de actuación. Jackson (1991) por su parte plantea que el conocimiento de los profesores se construye diariamente en su accionar y se modifica en función de su experiencia.

Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos decir que las prácticas que desarrollan los docentes están ligadas a un conocimiento personal, algunas veces conscientes, otras por mera intuición o rutina. En tanto Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010), expresan *que* “Las creencias de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tacita” (p. 426).

Por su parte, Hoyos (2004), afirma que los docentes realizan interpretaciones de las situaciones escolares, estas pasan a formar parte de su pensamiento y luego tendrán influencia en su acción. Por lo tanto, para comprender y transformar los procesos de enseñanza es fundamental tener un acercamiento al pensamiento del docente.

La autora plantea la reflexión sobre la práctica como un punto fundamental para que cada docente reconozca los procedimientos que utiliza y los resultados que obtiene de su accionar con los estudiantes. Expone que los pensamientos de los docentes están conformados por elementos teóricos y prácticos. Muchas veces el docente actúa por intuición, guiado por su inteligencia, lo que genera que en la acción haga algo que después no lo puede expresar en sus palabras, y lo que se obtiene como resultado es la existencia de una doble racionalidad entre lo que dice y hace. Al respecto Pozo, et al. (2006) refiere a que el conocimiento explícito del profesor puede ser distinto a su saber en acción (teorías implícitas) pues estas se activan de manera automática.

Por tal motivo, la reflexión que se hace en o sobre la práctica, es un elemento fundamental para tomar consciencia de conductas que se tornan habituales o rutinarias. De acuerdo a lo expresado por Schön (1992) puede ser “reflexión sobre la acción” que se realiza una vez que se ha cumplido con la práctica “retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho” (p. 36) o puede ser con una pausa en el medio de acción, “sirve para reorganizar lo que estamos haciendo” (p. 37).

Es importante también, tener en cuenta el contexto en el cual el docente desarrolla su práctica “... el profesor no decide su acción en el vacío sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, una institución que tiene sus normas de funcionamiento” (De Rivas, et al. 2003, p. 29).

1.1.2. Prácticas de enseñanza

La enseñanza es una práctica que se desarrolla a lo largo de toda la vida, sin la necesidad que exista para ello una institución escolar, “... es una práctica social e interpersonal que antecede históricamente a la existencia misma de la escuela” (Davini, 2008, p. 15).

Por su parte Jackson (2002), precisa que la misma: “... no está confinada a las escuelas” (p. 19) Igualmente es importante precisar que no siempre que alguien le enseña algo a alguien haya aprendizaje, pues la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos distintos. “... no existe una

relación lineal o de causa y efecto entre ambos polos de esta relación. En otros términos, no toda enseñanza logra el resultado de aprendizaje que persigue en todos y cada uno de los aprendices” (Ibid, p. 25).

En lo que refiere a la enseñanza que se imparte en los centros educativos, se la ha concebido a lo largo de la historia de diferentes maneras. Por un lado, una tradición pedagógica que consideraba al estudiante como un *tabula rasa* sobre la que se pretendía que los procesos de enseñanza fuesen los encargados de labrar conocimientos, “la enseñanza consiste en poner cosas en la mente de los niños” (Feldman, 1999, p. 16). Más tarde, la corriente que consideraba que los alumnos poseían competencias propias en las que el proceso de enseñanza sería encargado de “sacar o permitir que se exprese algo de los sujetos”. (Ibid).

En la actualidad, existen nuevas formas de concebir a la enseñanza en la que se puede decir que es una actividad intencional desarrollada por cada docente en base a ciertos conocimientos y fines. Ésta se la puede entender, como “una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines” (Clemente. M, 2007, p. 28). Dicha práctica, requiere de un espacio físico para su desarrollo, alguien que enseñe, alguien que participe como estudiante y ciertos contenidos.

La figura del docente como el encargado de llevar adelante el proceso de enseñanza, tal como plantea Davini (2008), es de forma intencionada, para que el estudiante aprenda algo que él considera no lo sabe o no lo puede aprender solo. Siguiendo a la autora podríamos decir quien enseña “busca transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa” (p. 17).

Como actividad intencionada, la enseñanza necesita un tiempo para su desarrollo, es un proceso con etapas, con una determinada secuencia y con un plan de trabajo que sigue un proceso. Las estrategias de enseñanzas que guían el trabajo, son elegidas por cada docente, en función de sus estilos o enfoques personales. Davini señala que en este proceso, existe alguien (docente) que posee el conocimiento y busca guiar para que otro lo aprenda (2008).

Cabe precisar que la función del docente desde esa lógica, sería la de conducir el proceso de enseñanza lo que puede dar luego dos grandes concepciones. La enseñanza entendida como instrucción, en el que la figura del docente es fundamental como transmisor del conocimiento a sus estudiantes.

Por otro lado podemos referirnos a la enseñanza, como guía en el cual el docente acompaña a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje (Davini, 2011). Es habitual que el docente en su trabajo tome elementos de estos dos modelos de forma flexible, de acuerdo a sus necesidades y no centrándose en uno en particular.

Dentro de esta línea Carr (2002), sostiene que la práctica está cargada de sentidos, tiene una historia, una tradición y una ideología. “La práctica no es un mero hacer” (p. 23). Es una actividad intencional desarrollada por el docente. El sentido y significación se construyen según el autor, en cuatro planos que guardan relación con las intenciones del profesor; cada uno desarrolla su actividad basado en cuestiones que para sí son obvias, de las que tiene claros sus propósitos.

De igual manera, señala que la práctica se construye en el plano social, con otros colegas y nunca de forma aislada. De ahí que para comprender la práctica, es fundamental conocer la historia de quien la desarrolla, de las tradiciones educativas que le otorgan sentido y estructura, y que se construyen en un plano político que tiene relación con la forma que cada docente administra el desarrollo de su clase.

Debemos señalar por tanto, que las prácticas son acciones desarrolladas por los docentes y por consiguiente, para su interpretación, es fundamental considerar los elementos sociales, políticos, históricos y contextuales en los que se configuran. La complejidad de los procesos que se sucedan en el proceso de una clase, estará determinada por los objetivos del docente pero también del contexto.

Los procesos de enseñanza que desarrollan los docentes en el aula, están influenciados por un conjunto de concepciones que contribuyen a darle significado a su accionar. Para comprender el entramado de relaciones que se producen en una clase, es importante tener un acercamiento a las concepciones que tienen los docentes que les permiten sostener su proceso de trabajo. Como lo propone Feldman (1999), “La enseñanza es una actividad que difícilmente pueda analizarse con independencia de la red de significados en que se inscribe las acciones y las perspectivas de los actores” (p. 69).

En el momento de la planificación de la enseñanza, cada profesor toma decisiones, organiza los temas a trabajar, la actividad, el tiempo. Todo va estar influenciado por como concibe la enseñanza y por las creencias en las que se basa su pensamiento. Los docentes tienen un rol fundamental en este proceso, como figuras que actúan entre los contenidos y los planes. Pues como lo plantea Torres (1998) el profesor es el responsable de los saberes a enseñar, los construye desde sus propias creencias selecciona y gestiona el saber. “Así, el pensamiento del profesor se configura como la herramienta directriz de la acción didáctica, el cedazo esencial del conocimiento a comunicar y construir” (p. 43).

Siguiendo al mismo autor, los métodos de enseñanza de cada docente, la selección que realiza de los contenidos, y conocimientos están mediados por sus creencias, concepciones y teorías implícitas, por lo cual la práctica está condicionada por ello. (Ibid).

En la misma línea Pozo (2006), sostiene que en consecuencia tendremos distintas formas de enseñanza en función de la manera que se la conciba. Por un lado, una enseñanza tradicional centrada en la actividad del profesor, la instrucción verbal es la forma principal de transferir conocimientos, donde el alumno participa mediante pregunta respuesta.

Por otro lado, podemos tener un proceso en el que el docente actúa más como guía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; con un papel menos intervencionista y en el que la interacción entre estudiantes es importante.

En una posición un tanto similar Zabala (1995), plantea la perspectiva del docente tradicional como el que posee el saber y cumple la función de “informar y facilitar a chicos y chicas situaciones múltiples y diversas de obtención de conocimientos” (p. 91), donde la función del alumno es aprender el contenido. En contra posición a una concepción constructivista, donde la persona que aprende aporta su experiencia, y crea “una interpretación personal y subjetiva de lo tratado” (Ibid).

Jackson (2002) hace una clasificación de las prácticas de enseñanza en conservadora y liberal. “del lado conservador, el acento está puesto en el material a aprender” (p.152), transmisión es lo primordial, la función del docente es asegurar esa transferencia de conocimiento. Por el lado del enfoque liberal, “hace hincapié en el alumno como individuo” (Ibid), se busca desarrollar cualidades humanas donde el conocimiento es una parte más. En su planteo siguiente expresa pueden optar en su labor por una u otra o tienen una conjunción de ambas perspectivas.

Desde otro lugar y siguiendo a Fenstermacher y Soltis (1998), plantean tres formas distintas de enseñar. Los mismos reconocen que la forma de enseñar va estar determinada por lo modo en que la estructura.

En primer lugar encontramos el enfoque del ejecutivo, el docente es el encargado de dirigir la clase, de producir ciertos conocimientos, utiliza para ello “las mejores habilidades y técnicas disponible” (Ibid, 1998, p. 20). Este método emplea una serie de materiales curriculares elaborados previamente, bien organizados y con una secuencia clara para que los estudiantes la puedan seguir con facilidad. Por su parte, se busca transmitir los conocimientos de la materia y las habilidades para que los alumnos los puedan manejarlos. Para ello “planifican, ejecutan el plan, evalúan sus esfuerzos, luego hacen una revisión y vuelven a actuar” (p. 32).

Podríamos decir, que estos profesores tienen un manejo de los tiempos y las personas a su cargo; de periodo dedicarle a cada actividad, cuando evaluar y luego, a partir de los resultados, considerar si avanzar en la tarea o volver a trabajar sobre lo mismo. En este caso el docente es el encargado del manejo la distribución del tiempo en el aula. Dentro de este último enfoque se considera también “las indicaciones, la retroalimentación evaluativa y el refuerzo” (p. 39).

Las indicaciones son dadas por los docentes para indicar que se debe aprender y el modo de hacerlo. La retroalimentación, como las correcciones orales o escritas que hace el profesor frente a un error de los estudiantes. Luego el refuerzo hace referencias a algunas recompensas pudiendo ser esas un simple gesto corporal. Dentro de este enfoque, el docente es el transmisor del contenido a los estudiantes mediante el uso de técnicas organizacionales a fin de que sus alumnos puedan adquirir y retener un conocimiento específico. El estudiante es activo a partir de las indicaciones del docente.

En el enfoque terapeuta, el docente es una persona que ayuda a los estudiantes “en su crecimiento personal y alcanzar un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí” (Ibídem, 1998, p. 20). Es importante el fortalecimiento de la personalidad, para formar estudiantes responsables en sus decisiones actuales y futuras, llegando a ser una persona auténtica. El docente actúa como guía y asistente para que el alumno alcance el conocimiento de su elección y desarrolle sus propias habilidades. El foco de interés es preparar al estudiante “para las tareas de elegir, elaborar y evaluar lo que aprende” (p. 59).

En el enfoque liberador, ve al docente “liberador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros” (p. 21). El profesor ve a sus alumnos como personas capaces de desarrollar sus propias opiniones e ideas; trata a su vez de impulsar en los mismos la comprensión de los hechos. Los contenidos tienen importancia e influyen en la forma de dar la clase. Deben ser organizados para contribuir a la liberación de la mente de los estudiantes. En este enfoque, la manera de ser del docente es importante, es un modelo para el enseñante, determina si lo que el alumno debe aprender libera su mente o la detiene con datos. El docente aspira a que el alumno adquiera además del contenido sino también la manera de tratar y enfocar el contenido.

Jackson (2002), propone cuatro estrategias utilizadas por los docentes para reconocer la comprensión o no de lo que se está enseñando. Por un lado plantea la “inspección visual” que se genera mientras el docente hace un recorrido por el salón, mientras dicta una clase y observa a sus alumnos buscando “signos espontáneos de comprensión o interés, o la ausencia de estos signos...” (p. 85). A su vez esta estrategia provoca que los estudiantes estén atentos.

La segunda estrategia, es crear un ambiente que él llama “atmósfera del aula”, en el que los estudiantes se sientan cómodos para admitir que no saben o no comprenden algo, generando el hábito de pedir ayuda, admitiendo sus dificultades. Una tercera estrategia es hacerles preguntas en el transcurso de la clase, planteándose dos tipos de preguntas las generales, dirigidas a toda la clase y las preguntas más específicas dirigidas a ciertos alumnos.

La última estrategia aplicada, sirve para averiguar que aprendieron los estudiantes y consiste en “tomar pruebas, exámenes, cuestionarios y una serie de actividades conexas” (p. 87). Generalmente estas se realizan después de desarrollado un tema.

Por otro lado, Anijovich y Mora (2010) definen estrategias de enseñanza como “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p 25).

Creímos oportuno recuperar los aportes de Jackson, cuando expone que los docentes apalean a su vez al sentido común, entendido por tal “el conocimiento que se adquiere en el proceso de vivir” (p. 29). El autor considera que el mismo, es importante en la enseñanza pues muchas veces le sirve de guía, aporta y permite dar significado a la realidad. Para ello es fundamental tener presente como el docente planifica, programa o proyecta el año, pues en ella también estará matizada por sus concepciones, a través de lo que allí explicita como sus intenciones.

Como sostiene Davini (2011), la enseñanza debe ser programada previamente a su desarrollo y no improvisada. En ella plasma sus decisiones, anticipa sus acciones, “organizando los contenidos, las metodologías y actividades de los alumnos, así como seleccionando los recursos y herramientas del ambiente de enseñanza” (p.168).

En este proceso otro elemento a considerar, es la organización del espacio áulico que realizan los docentes, en función del tipo de clase o tarea que pretende desarrollar. Este planteo es realizado por Davini quien expone que la organización del espacio puede ser “centrado en la atención a la exposición del profesor o hacerlo en función de favorecer el trabajo y el intercambio grupal de los alumnos” (p. 201).

Allí se distingue también la disposición en “aula frontal,” bancos alineados en fila, por otro lado “pequeños grupos” distribuidos en el salón y por último “foro” con una organización en forma de V. La autora considera que la variación en los agrupamientos es lo recomendable para “evitar la rutina, facilitar el trabajo con otros compañeros de aula (y no siempre con el mismo grupo) y aprovechar las capacidades de unos en apoyo de otros en el aprendizaje colaborativo” (Ibid). Es también en este espacio, donde se desarrollan distintas actividades curriculares y en la que el docente utiliza distintos instrumentos en el desarrollo de la clase.

Por tanto, nos pareció apropiado tener en cuenta el tipo de pregunta que hacen los docentes, las cuales van están influenciadas siguiendo a Anijovich y Mora (2010) por sus intenciones “despertar el interés de los alumnos, verificar si comprendieron, promover la reflexión, estimular el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos” (p. 37).

Las autoras clasifican las preguntas en “preguntas sencillas, lo que requiere respuestas breves, casi únicas, información precisa...”, “preguntas de comprensión: se propone estimular el pensamiento de

los informantes.”, “preguntas de orden cognitivo superior son las que demandan respuestas que exige interpretar, predecir, evaluar críticamente. (p. 38).

A su vez, hacen la distinción entre cerradas y abiertas, la primeras son más de verificación en cambio las segundas apuntan a que el alumno aprenda a pensar (p.39). Por otra parte, plantean la importancia de los silencios después de las preguntas, para que el alumno pueda pensar y formular sus propias respuestas.

Esto significa, que en las prácticas de enseñanza también están influenciadas por distintas formas de evaluación que utilizan los docentes, las que no se limitan a pruebas escritas. Considerando lo que sostiene Davini (2011) refiriéndose a las evaluaciones docentes “Evalúan a diario de modos menos formalizados, observando las expresiones de los alumnos, controlando el cumplimiento de las tareas asignadas, realizando el seguimiento de las rutinas en el aula, incluyendo la distribución de distintas formas de recompensas o reprobaciones implícitas o simbólicas” (p. 213).

1.2. Enseñanza de la Geografía y de la Historia

La finalidad de la enseñanza de ambas disciplinas ha estado unida a la necesidad de la construcción de la identidad nacional. En el sistema uruguayo, la enseñanza de la Geografía y de la Historia se incorpora a las Instituciones educativas a fines del siglo XIX, como una forma de enseñanza basada en la transmisión, como un proceso lineal y memorístico, basado en la figura del docente como el portador del conocimiento a impartir. Pagés (1997), indica que la larga trayectoria de enseñanza la geografía y la historia se caracteriza por “una metodología de enseñanza transmisiva, apoyada en los libros de textos, y en un aprendizaje repetitivo y memorístico” (p. 16).

Se puede precisar también, que en el desarrollo de las prácticas de enseñanza en ambas asignaturas los docentes eligen distintas estrategias para el desarrollo de sus clases en función de algunas finalidades. Estas serán entendidas desde los aportes de Quinquer (1997), “...forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas” (p. 99). En función del rol que desempeñe el estudiante y el docente, se puede hacer una diferenciación de métodos según el lugar que ocupe cada uno.

Cuando la figura central es el docente, se puede plantear como un método expositivo, el docente es el centro de la acción y la participación del alumno se dará mediante preguntas y respuestas. En caso de estar centrado en el alumno y en el intercambio con otros, predomina el método interactivo y la actividad del alumno en interacción con sus compañeros, reelaborando los conocimientos. Y se plantean los métodos individuales cuando los estudiantes aprenden solos, el docente actúa como

guía de los estudiantes, donde se prioriza que cada estudiante aprenda a su ritmo y según sus capacidades.

Generalmente en el desarrollo de una clase se entrelazan los tres métodos anteriores y en otros casos puede existir el predominio de forma recurrente de uno respecto al otro. Quinquer (1997) señala que los métodos de enseñanza, dependerá de las concepciones de cada docente. La autora (2004) plantea que la clase expositiva sigue siendo muy habitual en Ciencias Sociales sobre todo en bachillerato (donde realizó su estudio), la que se combina con algún otro método de intervención por parte del estudiante “Las exposiciones suelen combinarse, en mayor o menor grado, con preguntas que el alumnado responde y también con la realización y corrección de ejercicios u otras tareas complementarias que permiten procesar la información y aplicar conocimientos” (p. 2).

Rodríguez (2010) en un trabajo realizado en Colombia, plantea que existe la necesidad de un cambio en las prácticas de los docentes de Geografía que aún hoy sigue centrada en “... presentar lo espacial, como un banco de datos geográficos sin ninguna implicación con lo social o la realidad misma de los estudiantes...” (p. 14). El autor considera que no basta con cambiar los contenidos para que cambie la práctica, sino que ese cambio se logra con una formación paulatina de los docentes que contribuyan a modificar sus concepciones de *lo geográfico y lo educativo*.

Siguiendo el punto de vista de la autora, la misma plantea que hay muchos docentes en formación de posgrado, lo que contribuye a modificar su discurso, pero no así su práctica. Expone que en Colombia han existido muchos cambios en la Geografía pero que los mismos no se han visto reflejados en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Podríamos recodar a Pozo cuando expone que en los últimos años han existido cambios “más profundos o radicalmente en la teoría que en la práctica, en lo que se dice que en lo que se hace realmente” (2006). Para el autor, si se quieren generar cambios en la educación, primeramente se debería cambiar las representaciones que los docentes y alumnos tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, para ello habría que conocerlas. (p.31).

Por otra parte Pagés (2011), señala que la enseñanza de la Historia debe “preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática” (p. 258).

A su vez Torres (2000), plantea que el profesor en la actualidad, debe colaborar para que los alumnos puedan construir sus opiniones y sus propias interpretaciones. El autor expone que para que se produzcan cambios en la enseñanza de la Historia es fundamental que se conozcan y modifiquen las concepciones de los profesores respecto a los conceptos Históricos.

Ambas asignaturas han sido acompañada a lo largo de su desarrollo, como disciplinas escolares por los aportes metodológicos y paradigmáticos que le han dado sustento y han sido adoptados o no por los profesores como parte de su accionar.

Al mismo tiempo, el desarrollo de distintos métodos, ha colaborado en el trabajo docente para determinar sus objetivos de enseñanza. Éstos irán variando en función de las características y metas planteadas por cada docente.

Es importante precisar que han ido cambiando también los métodos utilizados para la evaluación. Como lo pone de manifiesto Quinquer (1997), en los años 60' y 70' se comienzan a percibir cambios en los enfoques de evaluación. “Los métodos cuantitativos de la evaluación – basados en baterías de preguntas organizadas en forma de test- dejan paso a los métodos cualitativos como la observación, las entrevistas o los diarios de clase. Se considera que el proceso de aprendizaje y los aspectos formativos son tanto o más importantes que los resultados” (p. 15).

1.2.1. Relación teoría y práctica

Cabe recordar lo expresado por Carr (2002) “... el hecho de realizar una práctica educativa presupone siempre un esquema teórico...”, considera que la práctica no está separada de la teoría sino que está orientada por un marco teórico propio de los docentes, conformado por ideas y creencias que orientan las prácticas. (p. 65). Por otra parte, el autor señala la necesidad de que se conciba a la teoría y la práctica como dos campos que se necesitan y están relacionados recíprocamente. La teoría debe surgir siempre de la práctica.

En la actualidad, ningún docente desarrolla su trabajo desde los aportes de una única teórica, por lo cual no se puede hablar de una “dependencia de práctica respecto a la teoría” (Clemente, 2007, p. 29). La autora realiza un planteo interesante sobre las tres dimensiones que son parte de la acción educativa: “un componente teórico, un componente práctico y un componente dinámico (motivos, intereses)...” (p. 31).

En este diseño queda claro que toda práctica educativa está mediada por una persona, quien posee una forma de entender la realidad, acompañados de ciertos intereses. El docente no es un simple ejecutor de lo que hacen otros, tiene creencias y convicciones que le permiten pensar su accionar. En esta actividad se va acumulando conocimiento y creando su estilo de trabajo.

Álvarez (2012), señala que la teoría y práctica “con frecuencia se ignoran la una a la otra, siendo esta quiebra una de las principales fuentes de problemas para los procesos de enseñanza - aprendizaje” (p. 383). Esta falta de articulación puede estar generada por la falta de acercamiento por parte de los científicos a las aulas, identificando los problemas o dificultades que en este momento consideran los docentes. Los científicos deberían buscar los aportes y nutrirse de las interrogantes que tienen los actores que a diario se desenvuelven en las aulas. Por su parte, los expertos en educación trabajan y teorizan sobre temas que no generan en el docente el interés por su lectura, considerando innecesaria la teoría que elaboran.

Siguiendo el pensamiento de la autora, la articulación entre la teoría y la práctica que realiza cada docente va a depender del grado de reflexión de cada uno frente a las distintas situaciones áulicas. La manera en que revisa su acción, los cuestionamientos que se realice, lo que también será relevante el grado de apoyo de teorías científicas que busque cada uno para tratar de responder a las interrogantes y búsqueda de soluciones a los problemas que se le presente. Buscando “establecer puentes permanentemente entre conocimiento y acción” (p. 399).

Algunos docentes mantienen una cierta resistencia a revisar las teorías científicas por considerar que están alejadas de la realidad de las aulas y no generan aportes a sus problemas reales. Carr (2002) plantea que los docentes consideran la teoría educativa como una “*jerga*” incomprensible que no responde a sus interrogantes y no se visualizan soluciones a los problemas del aula. Esto ha causado que muchos docentes no generen un acercamiento con la teoría científica que les permita nutrirse y repensar sus esquemas de pensamiento, generando, de esta manera, un ensanchamiento entre teoría científica y prácticas de enseñanza.

Por otra parte, sugiere que para el acercamiento entre teoría educativa y práctica es necesario motivar a los docentes a comprender su práctica. Pues como lo sostiene Jackson (2009), muchas veces los docentes ignoran la práctica como fuente de conocimiento por considerarla monótona y mecánica, impidiendo que la misma sea compartida como fuente de teorías que se puedan compartir. Aumentando de esta manera la brecha entre teoría y práctica. Según señala, ninguna teoría es aplicable totalmente a un aula, puede ser de gran aporte y colaboración para las instancias de interacción en el aula, cada docente sabrá qué tomar de cada teoría pero no basa su trabajo únicamente en un método y una forma estructurada por otros, pues la realidad de las aulas es muy compleja. Queda claro que la teoría no es cien por ciento aplicable a la práctica y que por lo tanto no existe una relación de dependencia de la práctica respecto a la teoría. En el mismo trabajo se expone al profesor como constructor del conocimiento.

Isaac (2014), destaca en su trabajo, la importancia que tiene que un docente mantenga coherencia entre su pensamiento y su práctica pedagógicos, pues esto tendrá influencia sobre los estudiantes

quienes confiarán en el docente, pues transmite credibilidad, manteniendo una unión entre lo que hace y dice.

En el trabajo de Díaz.; Martínez; Roa y Sanhuesa, (2010), se hace referencia a que el sistema de creencias de los docentes no cambia fácilmente, existiendo dos factores que lo impulsan: cuando los valores de una cultura comienzan a cambiar, los profesores tratan de alinear sus pensamientos en una línea similar. El cambio también puede ocurrir para adaptarse a las nuevas realidades (p. 431).

1.2.2. Pensamiento y acción del profesorado

La línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, ha venido cobrando fuerza en los últimos años, en la cual existe un interés por conocer de qué manera las creencias, ideas, teorías implícitas y concepciones que tienen los docentes, se relaciona con su accionar. Se ha llevado a cabo, una revisión sobre la literatura, nivel Internacional, Regional y Nacional. Los antecedentes a nivel regional e internacional, estuvieron más vinculados al problema de esta investigación, mientras que a nivel nacional los hallazgos de investigación, tuvieron más vinculadas a las concepciones y la evaluación, innovación, entre otros temas. Las producciones revisadas, fueron desarrolladas entre los años 2001 y 2014.

En el siguiente cuadro se pueden visualizar los trabajos realizados

Autor/es	Título	Propósito	Año	País	Enfoque	Puntos relevantes de algunos Hallazgos
Manterola	La acción y la explicación de los profesores de Educación Media.	Identificar las teorías explícitas e implícitas de profesores de Educación Media sobre la enseñanza para apreciar las diferencias posibles entre lo que dicen defender didácticamente y las creencias que dirigen su acción pedagógica	2011	Venezuela	Dimensiones de la metodología de Dendaluze (1999): epistemológica, metodológica y técnica.	Predominio de una actividad tradicional, guiada por las teorías implícitas. Donde se encontró una brecha entre lo que manifestaron los docentes y lo observado en sus prácticas.
Fernández, M. Pérez, R. Peña, S. Mercado, S.	Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria.	identificar las concepciones de la enseñanza de profesores de ciencias en secundaria y la relación con su práctica	2011	México	Cualitativo	Los profesores fueron más tradicionales en el desarrollo de la clase que lo que expresaron en la entrevista.
Contreras, P y Saúl A.	"Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje"	Establecer una relación aproximada entre el pensamiento y la actuación del profesorado de ciencias.	2010	Chile	Cuantitativo.	Existe una relación de incoherencia entre las creencias curriculares y las de actuación

Traver; Sales; Doménech y Moliner	“Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente”	Analizar la relación existente entre las perspectivas de los docentes en la acción (gestión del aula) y sus creencias psicopedagógicas.	2005	España	Estudio Empírico	Los docentes de la muestra tienen un tipo de acción contraria a la que manifiestan desde sus creencias
Alfageme, M. Monteagudo, J. Miralles, P.	“Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria”	Analizar los procedimientos e instrumentos de evaluación que emplea el profesorado de Geografía e Historia	2014	España	Estudio descriptivo	Concepción de evaluación variada en los docentes. El examen como instrumento más objetivo. Sigue siendo el más utilizado en distintos, Formatos, seguido de los cuadernos de clase y trabajos.
Rodríguez, E.	Teorías implícitas del Profesorado y Modelos de Formación docente. Una aproximación desde la investigación en el marco de la reforma	Contribuir al análisis de los procesos de reformas del profesorado, especialmente a partir del estudio de las teorías implícitas de los futuros docentes.	2011	Uruguay	Mixto: aplica entrevista y encuesta	Asocian el aprendizaje efectivo a situaciones relacionadas con el modelo práctico pero el modelo implícito que reconoce al definir aprender, buen docente se relaciona con el modelo tradicional; este tiene influencia de su biografía escolar y los modelos pedagógicos previos.

	educativa en Uruguay					
Shablic, D.	“La evaluación de los aprendizajes: un análisis sobre las modalidades aplicadas en la formación de profesores del Instituto de Profesores Artigas”	Indagar y analizar las modalidades de evaluación en la formación de docentes del Instituto de Profesores “Artigas” (IPA)	2013	Uruguay	Cuantitativa y cualitativa. Estudio de casos	Predominio de modalidades tradicionales de evaluación, con un modelo positivista de evaluación.
Mateos, Martín y Villalón	La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender.	Conocer cuáles son las tareas que implican leer y escribir para aprender más habitualmente en educación secundaria, así como la percepción o representación que tienen profesores y alumnos de algunos aspectos de la misma.	2006	España	Cuantitativo	Las tareas que más proponen los docentes implican tomar apuntes, trabajo con texto para: subrayar, identificar ideas principales, responder preguntas, elaborar resúmenes y esquemas. Las menos propuestas elaboración de síntesis, comentarios, ensayo y reflexión.

(Fuente: elaboración propia 2017)

Cuadro 2: Revisión de investigaciones

En la Universidad Central de Venezuela, Manterola (2011), dedica su estudio a identificar las posibles diferencias entre lo que defienden didácticamente los docentes y las creencias que dirigen su accionar pedagógico, la relación entre la teoría y su práctica. El estudio fue realizado con docentes de Educación Media. La autora afirma que en el mismo, los educadores tienen un *saber decir* y los *saberes implícitos de naturaleza no consciente*. Plantea que este último saber, tiene una influencia importante en la práctica.

Por otra parte, reconoce que para cambiar la enseñanza debe existir un acercamiento a la forma en que se construyen las concepciones de los profesores. Para la recogida de datos, fueron utilizadas diversas técnicas como por ejemplo, el cuestionario y la observación de clases, de manera de conocer lo que los profesores manifestaban de manera consciente. La muestra estuvo constituida por 193 docentes de distintas asignaturas.

En la investigación, Manterola concluye que “se podría afirmar que estos profesores manifiestan claramente su preferencia explicativa por las teorías activas y constructivista. Mientras que a nivel implícito, predomina la teoría tradicional con gran diferencia sobre la presencia de la teoría técnica y activa” (p. 73).

A través del análisis, se desprende que también se enseñan los pasos para determinados procedimientos, en donde la acción docente “está subordinada a los paradigmas que subyacen implícitamente en la conciencia de las personas” (Ibid). Las teorías que guían el trabajo docente son las implícitas y no las explícitas.

Finalmente concluye, que predomina una actividad docente “tradicional, transmisiva de conocimientos y acompañada de rasgos de la teoría activa y técnica” (p. 74), encontrando una brecha entre lo que los docentes manifestaron y lo que se pudo observar en su práctica.

En el trabajo de Díaz et al. (2010), también se encuentra que existen discrepancias en los docentes “entre lo que se dice y lo que se hace, lo que se piensa y lo que se informa” (2010, p. 432) Por otra parte plantean que cuando el docente reflexiona sobre su accionar, puede reconocer sus creencias y actuaciones.

En México, Fernández; Pérez Peña y; Mercado (2011), dedican su estudio de investigación a identificar las concepciones de la enseñanza de profesores de ciencias en secundaria y la relación con su práctica. Trabajan con una muestra de 62 profesores, utilizando para la recogida de datos, entrevistas semiestructurada y observación de clases. En el informe de investigación presentado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, se presentan datos sobre el objetivo de enseñar

ciencias naturales, la atención a las ideas previas, la evaluación, la organización de los alumnos en clase y programación.

A través del análisis, se buscó describir: “¿qué enseñan los profesores?, ¿cómo enseñan? y ¿qué hacen los alumnos?” (p. 578), para lo cual los autores crearon un cuadro diferenciando de concepciones directas, interpretativas, constructivistas, en base a los aportes de Pozo et. al. (2006), donde se conceptualiza la teoría directa en la que el conocimiento, se corresponde con la realidad y los resultados de aprendizaje muestran un retrato de la misma. También se analiza, la postura interpretativa como la postura de transición desde una teoría directa hacia una constructivista. Por último, se aborda la teoría constructivista desde la cual se considera que las personas pueden dar distintos significados a una misma información, existiendo una transformación del contenido y de la persona que aprende.

De los resultados de la entrevista, se desprende que la mayoría de los profesores, posiciona su respuesta en una concepción interpretativa. La concepción directa, fue la más recurrente en cuanto a la programación. La concepción constructivista fue la menos frecuente en toda la entrevista. “La mayoría de los profesores se situaron en los mixtos, el más frecuente fue el mixto de concepciones directa-interpretativa, con un 71% de participantes” (p. 588).

En lo que refiere al cruce de información entre la entrevista y la observación de aula, se señala que “sólo 26 presentaron el mismo perfil de concepciones en la entrevista y en el comportamiento observado: 22 se situaron en el perfil mixto de concepciones directa-interpretativa y 4 en el de concepciones directa-interpretativa-constructiva. El resto de los participantes (58%) se situaron en perfiles distintos de concepciones” (p. 589).

Esto confirma de alguna manera, que la mayoría de los participantes tienen una concepción directa e interpretativa sobre la enseñanza. Existiendo en la práctica, un predominio de las teorías directas e interpretativas. Se desprende que los profesores fueron más tradicionales en el desarrollo de la clase que lo que expresaron en la entrevista.

Contreras y Saúl (2010), publicaron en Chile, un artículo producto de una investigación que llevó por título “Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje”. En la investigación se plantearon como principal propósito de estudio, establecer una relación aproximada entre el pensamiento y la actuación del profesorado de ciencias (Biología, Física y Química), a partir de la descripción de las creencias curriculares y creencias de actuación en relación a los contenidos, metodología y evaluación. Buscando obtener una aproximación a las teorías implícitas de los docentes sobre el aprendizaje. La muestra estuvo constituida por 303 profesores de las asignaturas antes mencionadas, las cuales son impartidas en el nivel de enseñanza secundaria y fue utilizado como técnica un cuestionario.

Del análisis se desprende, una relación de incoherencia, entre las creencias curriculares y las de actuación, destacándose una tendencia a lo tradicional y una evaluación más centrada en los contenidos y en los resultados, como forma de medir la adquisición de contenidos. Sin embargo los docentes creen que se deben evaluar procedimientos y actitudes. “Así, aquello que los profesores creen adecuado no es lo mismo que creen hacer en sus clases...” (p. 30).

Por otra parte, en lo que respecta al contexto y la importancia de la motivación, los docentes expresan que para que sus alumnos estén motivados trabajan la utilidad práctica de la ciencia y evaluaciones como exámenes.

En las conclusiones se puede apreciar que, “los profesores presentan distintas creencias sobre lo que es deseable hacer y sobre aquello que creen hacer. Por lado, estas creencias presentan diferentes tendencias (tradicionales y/o constructivistas) según, el aspecto curricular del que se trate” (p. 33). Los autores concluyen a su vez, que existen dos teorías implícitas que permiten explicar como el profesorado de ciencias chileno comprende el aprendizaje. La misma consiste en una teoría directa, donde los conceptos son fundamentales, las ideas previas no tienen relevancia, la evaluación es objetiva y muestra el nivel de aprendizaje. La motivación es considerada como una condición previa; se le resta importancia a las actitudes y también a los procedimientos. Además, se trata de una teoría más interpretativa en la que las actitudes y los procedimientos tienen valor, pero los docentes no saben cómo medirlos y evaluarlos, aquí la motivación es importante.

En la Universidad Jaume I de España, Traver; Sales; Doménech y Moliner (2005), desarrollan una investigación “Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente” que había sido parte de un proyecto de investigación más amplio entre 2002-2004. En este trabajo, los autores buscaron analizar la relación existente entre las perspectivas de los docentes en la acción, es decir, en la gestión de aula y sus creencias psicopedagógicas. La muestra estuvo compuesta por 249 profesores de secundaria de distintas materias, en 21 centros privados y públicos de la provincia de Castellón en España.

Según exponen en el artículo, los principales hallazgos de la investigación, permitieron observar que existe una correlación entre las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor, en la que existe un predominio de la figura del profesor como transmisor. De los datos se extrae “una falta de correspondencia entre lo que los profesores dicen que piensan y lo que dicen que hacen” (2005, p. 14). Manifiestan creencias centradas en el alumno-proceso, sin embargo en la práctica, desarrollan una enseñanza expositiva, con trabajo dirigidos. Los docentes de la muestra, presentan un tipo de acción contraria a la que manifiestan desde sus creencias. Terminan planteando la idea de la

necesidad de un docente reflexivo de su accionar que le permita ajustar o modificar las teorías si es necesario.

En la Universidad española de Murcia, encontramos el estudio de Alfageme, Monteagudo, y Miralles (2014) titulado “Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria”, en donde los autores analizan los procedimientos e instrumentos de evaluación, así como los criterios empleados por éstos, en el momento de calificar a los alumnos. La intención del trabajo era indagar en las concepciones y las prácticas que tienen los docentes de Geografía e Historia de segundo ciclo de Enseñanza Secundaria en la Región de Murcia.

Los datos fueron obtenidos empleando la técnica de encuesta y un análisis descriptivo de la misma. En el caso de la muestra, estuvo constituida por 103 de Geografía e Historia de Secundaria de la Región de Murcia, 44 mujeres y 59 hombres a los que se aplicó un cuestionario. Entre los hallazgos a partir del análisis de los datos, se desprende que “los profesores consideran que no deben cambiar su evaluación para cambiar su práctica docente, a la vez que señalan que las prácticas de evaluación convencionales no impiden la innovación” (p. 577).

Sin embargo, para los profesores con experiencia, las prácticas de evaluación convencionales impiden la innovación en la práctica docente. También expresan que el cambio en la evaluación, no lleva a un cambio automático en la mejora de la calidad en la educación.

Los docentes señalan además, que el fracaso escolar puede estar determinado en alguna medida, por los procedimientos de enseñanza o de evaluación. Consideran que, para una evaluación correcta se debe emplear una gran variedad de instrumentos. Utilizan procedimientos de evaluación cualitativos pero “consideran que el examen es el instrumento más objetivo, necesario e imprescindible para evaluar” (p. 577).

A su vez, se concluye que los docentes no perciben como fácil la evaluación mediante la observación. De las respuestas se deduce que el examen sigue siendo la práctica de evaluación más común, si bien han adquirido distintas formas (escritos de desarrollo, pruebas objetivas o tipo test u orales). Las producciones de clase, también aparecen como instrumentos de evaluación, al igual que la autoevaluación, los docentes manifiestan es empleada como complemento de otras evaluaciones.

“El profesorado está de acuerdo en que no se practica la evaluación continua, solo se realizan exámenes continuos o frecuentes. Se señala la motivación del alumno hacia el trabajo como principal objetivo de las evaluaciones habituales” (p. 578).

Las evaluaciones son realizadas, corregidas por el docente generalmente en solitario, lo más común es después de corregida la actividad “es el profesor, quien a su vez aporta retroalimentación, habitualmente en grupo, de dicha corrección a modo de evaluación formativa” (p. 585).

Por otra parte, los docentes no están de acuerdo a que la evaluación se reduzca a una calificación, a la vez que consideran que las calificaciones son objetivas. “Piensan que la calificación por números es mejor que la valoración cualitativa mediante adjetivos” (p. 582) y, consideran que el alumno da más valor a las actividades que se evalúan que a los trabajos de clase.

Mateos, Martín y Villalón (2006), hacen la exposición de un estudio realizado con estudiantes y profesores de educación secundaria en centros públicos y privados de Madrid y Barcelona. El objetivo de la investigación, era “conocer cuáles son las tareas que implican leer y escribir para aprender más habitualmente en la educación secundaria, así como la percepción que tienen profesores y alumnos de algunos aspectos de la misma” (p. 234). Los resultados reflejan, que las tareas que más son propuestas por docentes y realizadas por los estudiantes son las que se hace una trasposición de ideas buscando dar respuesta a las preguntas planteadas. Las tareas que menos se realizan son las que implica la manifestación de conocimientos propios. Esto, les permitió reconocer además, que las practicas de lectura y escritura que se siguen realizando en Educación Secundaria sigue siendo de modo tradicional y lejos esta de impulsar a los estudiantes a construir nuevos conocimientos.

A nivel nacional, encontramos el trabajo de investigación de Rodríguez (2001), realiza un estudio sobre el proceso de la innovación en la formación docente en Uruguay, a partir de un de las concepciones pedagógicas y teorías implícitas de los estudiantes de profesorado del Centro Regional de Profesores del Litoral. Los objetivos apuntaban a identificar los modelos pedagógicos, sus concepciones de aprender y las características de un buen docente. También a conocer las estrategias de enseñanza preferidas por los estudiantes y reconocer la coherencia entre teorías implícitas y sus concepciones pedagógicas.

La muestra estuvo constituida, por 77 estudiantes de cuarto año de la carrera docente con grupos a cargo. Una de las técnicas empleadas, fue el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas y entrevistas para tener un acercamiento a las concepciones pedagógicas sobre lo que significa aprender, la representación y caracterización del docente ideal y sus estrategias de estudio preferidas y por otra parte la describieran una experiencia exitosa de aprendizaje.

Con la información de los relatos sobre experiencias consideradas exitosas, se clasificó en función si pertenecía al modelo técnico o tradicional o al modelo práctico o mediacional. De la información obtenida, se concluyó, que la mayoría de los relatos de experiencias exitosas, pertenecen al modelo práctico y ocurrieron en el Centro Regional de Profesores (CERP). (56%); 22% de las experiencias

de aprendizaje dentro de la aplicación del modelo técnico de la enseñanza y 10 relatos de experiencias exitosas de aprendizaje bajo el modelo práctico, pero que el estudiante recuerda de su pasado escolar, como alumno del Ciclo Básico y del Bachillerato de Educación Media (12%). Se constató que 9 relatos de experiencias exitosas, se ubicaron también en un período anterior al CERP, pero desde una perspectiva de modelo tradicional, que los alumnos experimentaron en su pasaje por la secundaria: clases expositivas, de un buen dominio conceptual del tema por parte de los profesores.

En el estudio, se realizó una tabla, en la que se puede visualizar la experiencia de aprendizaje según el modelo pedagógico implícito y el lugar (antes o después del CERP). Se llegó a la conclusión que el 12% manifiesta haber experimentado experiencia innovadoras anteriores al CERP, 11% tradicionales. Por otro lado 56% declararon experiencias innovadoras en el CERP y 22% experiencias tradicionales en este último.

En lo que refiere a los datos que estudian las representaciones sobre lo que significa aprender y la percepción de cada uno acerca de lo que es un buen docente, se encuentran aquellos estudiantes que recuerdan aprendizajes caracterizados como tradicionales y tienen una concepción constructivista de la enseñanza. Por otro lado, estudiantes que han incorporado un modelo implícito asociado a una enseñanza como práctica, que señalan como principal característica de un buen docente su claridad expositiva y el dominio de los contenidos de la asignatura.

En relación con el vínculo de los pedagógicos implícitos y las estrategias de estudio preferidas por los practicantes, encontramos aquellos estudiantes que recuerdan situaciones de enseñanza, desde un modelo práctico y que al momento de estudiar, prefieren hacerlo solos. Según los resultados obtenidos, los estudiantes asocian el aprendizaje efectivo a situaciones relacionadas con el modelo práctico, pero el modelo implícito, que reconoce al definir aprender el buen docente, se relaciona con el modelo tradicional, pues ha sido influenciado por su biografía escolar y los modelos pedagógicos previos.

Ante estos hallazgos, el autor plantea que se deben implementar estrategias de revisión crítica de las teorías implícitas, las concepciones de los estudiantes, la reflexión como pilar fundamental para esa revisión de la práctica. Expone la necesidad de que los formadores de futuros docentes, promuevan espacios que apunten al cambio de las prácticas tradicionales, fomentando la coherencia entre teoría y práctica.

Con respecto al tema de la evaluación a nivel nacional, se encontró el trabajo de Shablico (2014), titulado "La evaluación de los aprendizajes: un análisis sobre las modalidades aplicadas en la formación de profesores del Instituto de Profesores Artigas." Si bien el estudio se realizó con

profesores de formación docente, nos pareció oportuno recuperar algunos de sus resultados que podrán ser de gran aporte a este trabajo.

La investigación consistió en un estudio de casos, se aplicó una metodología cuantitativa y cualitativa. La muestra estuvo constituida por estudiantes y profesores de Biología, Química y Física. Los resultados revelan que en la evaluación docente, predominan los estilos de pruebas parciales y test con poca valoración sobre el proceso de aprendizaje y que las pruebas con preguntas cerradas es lo más recurrente en las actividades parciales.

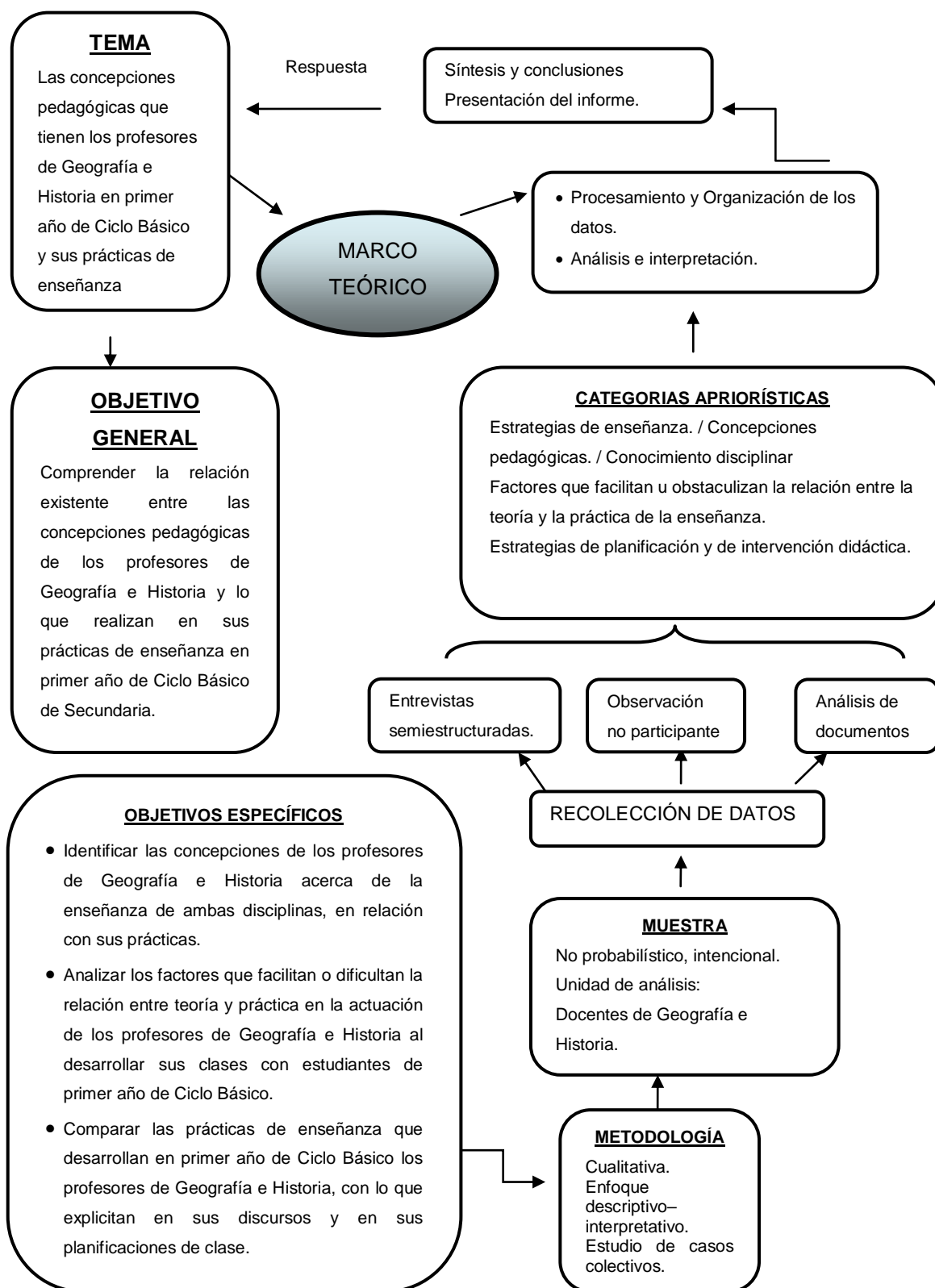
En lo que refiere a los docentes entrevistados, manifestaron tener una modalidad tradicional de evaluación, 33,3% innovadora y 22, 2 dualidad de ideas, donde en un primer momento en la entrevista manifiestan posturas transformadoras pero que en el desarrollo de la entrevista se desvanecen, dando lugar a criterios conservadores. “Los docentes de las asignaturas disciplinares expresaron pensamientos sobre la evaluación basados en modelos tradicionales con énfasis en la medición de respuestas concretas, precisas y sin errores” (p. 170).

Del mismo modo, muchos docentes manifestaron la importancia de valorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Se percibió que los docentes que se desempeñan en materias del tronco común tienen una tendencia a una evaluación cuantitativa, más tradicional, con pruebas con preguntas cerradas. En cambio los docentes que dictan materias referidas a la dimensión pedagógica tienen una tendencia con enfoques cualitativos, orientadas al análisis y a la reflexión. En las conclusiones queda claro el predominio de modalidades tradicionales de evaluación, junto a un modelo positivista. Del estudio se desprende a su vez, que no existe coordinación o negociación en la evaluación sino que la misma es elección del docente en “consecuencia de sus creencias, concepciones y estimaciones personales” (p. 172).

Creímos oportuno recuperar algunos de los resultados de este trabajo (mucho más amplio y con conclusiones más profundas e interesantes), pensando en la formación de los profesores. Si los futuros docentes y los que ya han transitado por ese proceso, siguen siendo evaluados de forma tradicional, se podrá esperar algo diferente en sus prácticas. Esa forma de evaluación podrá estar profundamente arraigada a sus concepciones pedagógicas, generando una reproducción de los docentes formados en el Instituto de Profesores “Artigas” (IPA) dentro de las aulas de Secundaria.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO

DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN



Fuente: elaboración propia en base al diagrama creado por López Filardo, (2014, p. 42)

Cuadro 3: Diseño General de la Investigación

Para abordar el problema de investigación escogimos un estudio de casos (Stake, 2010), de corte cualitativo, con un enfoque descriptivo–interpretativo. Al utilizar este tipo de metodología se pretendió conocer las concepciones pedagógicas de los docentes implicados en la investigación y comprender su relación con las prácticas de enseñanza que desarrollan.

Según Taylor y Bogdan (1998), la principal característica de la metodología cualitativa, es su carácter inductivo, pues se basa fundamentalmente en la interpretación de los datos; los sujetos son considerados parte integrante de la investigación y además se hace una comprensión holística del problema. Existe una interacción entre el sujeto (investigador) y el objeto investigado (los docentes de Geografía e Historia) (p. 20).

Tal como lo plantean estos autores, se trata de “un diseño de investigación flexible” (Ibid), que se fue adaptando y reacomodando en función de las necesidades e interrogantes que fueron surgiendo en el desarrollo de la investigación. No se pretendió que fuese un abanico de cambios, pero sí comenzar a desenvolver el trabajo sin estar encerrado en una metodología que no permitiera cierta flexibilidad. No obstante, el interés y los objetivos del trabajo estuvieron patentes y fueron la guía a perseguir. “Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica” (p. 23).

La permanencia durante un tiempo en los diferentes liceos, nos condujo a un estudio etnográfico, entendiendo por tal “... el estudio de un grupo de personas que comparten algo en común, como un sitio de trabajo, un lugar de habitación, etc.” (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga. 2006, p. 45), buscando recoger toda información que permita describir, interpretar y comprender el fenómeno en estudio en su propio contexto.

La elección de esta metodología, permitió un acercamiento a las teorías que sustentan el trabajo docente y el desarrollo de su práctica, buscando la comprensión de los mismos en los contextos en los que se llevan a cabo diariamente las prácticas, las instituciones educativas, es decir, los liceos en los que se desempeñan los profesores seleccionados. Las unidades de análisis fueron por lo tanto, docentes de Geografía e Historia que cumplían funciones en primer año de Ciclo Básico, en liceos públicos de la capital.

Para llevar a cabo el desarrollo la investigación, se optó por realizar un estudio de casos de carácter instrumental, pues “en un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. Algunas veces un caso “típico” funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típico” (Stake, 2010, p.17). Se optó por un estudio de “casos colectivos” (p. 17), dado que se trabajó con varios docentes de manera simultánea en cada una de las instituciones.

2.1. Selección de la muestra

La muestra que escogimos, fue de carácter cualitativo y para su composición, se tuvo en cuenta, un grupo de docentes elegidos según algunos “criterios de representación socioestructural” (Mejía.2000, p. 166), “Lo que interesa en la muestra cualitativa, es que opera con un número reducido de casos, es la profundidad del conocimiento del objeto de estudio y no la extensión de la cantidad de unidades” (p. (166-167).

En cuanto a la selección de los casos, se siguió un criterio de muestreo no probabilístico e intencional, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Ser profesor egresado de Geografía o Historia.
- Poseer una antigüedad de cuatro años o más de trabajo docente.
- Desempeñar funciones en liceos públicos de la ciudad de Montevideo, en carácter efectivo o interino.
- Estar dispuesto a participar de la investigación.

Estos criterios resultaron fundamentales considerando lo expresado por Rodríguez, Gil y García (1999), acerca de que “las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño ni se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador” (p. 135).

A su vez, contamos con la colaboración de informantes claves, cuyo aporte fue de gran valor para el propósito de la investigación, “miembros que se destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado” (Rodríguez, et al., 1999, p. 136), como ser inspectores de Geografía y de Historia. Los datos primarios sobre los docentes, se obtuvieron de la inspectora de Geografía que respondían a los criterios detallados precedentemente. De esta manera, se identificaron los docentes de Geografía quien indicaba en su mayoría al compañero/a de Historia con el que trabajaba. De esta manera, se fue conformando el conjunto de la muestra.

Los docentes seleccionados, cumplían funciones en liceos públicos de Montevideo, localizados éstos últimos, en el centro de la ciudad o en barrios cercanos a éste. Esta opción está determinada por razones de accesibilidad y proximidad a nuestra área de trabajo, lo que hizo más viable la realización del trabajo de campo. Para ello nos basamos en el criterio de accesibilidad planteado por Valles (1999).

En un principio, la muestra estuvo integrada por seis docentes de Historia, de los cuales cuatro, pertenecían al sexo femenino y dos al masculino. Sin embargo, la misma se vio modificada, debido a la imposibilidad de una de las docentes a participar en la investigación. Por tal razón, la muestra de

profesores de Historia estuvo conformada finalmente, por cinco docentes, dos del sexo masculino y tres del sexo femenino. En lo que refiere a los profesores de Geografía, la misma quedó compuesta por cuatro docentes del sexo femenino y dos del masculino.

Por otra parte, la composición de la muestra resultó diversa en cuanto al sexo y la antigüedad en los años de trabajo, predominando un grupo de docentes del sexo femenino. Por lo demás, resultó homogénea en cuanto al carácter del cargo ya que todos los docentes eran efectivos.

Intentamos contemplar a su vez, el “criterio de heterogeneidad” planteado por Valles (1999), con el propósito de trabajar con casos que presenten algunas diferencias. Al respecto Mejía Navarrete (2003), expone “la muestra cualitativa busca la diversidad de matices de las relaciones sociales, lo que se denomina heterogeneidad estructural del objeto estudiado” (p. 193).

En el siguiente cuadro se puede apreciar la distribución de la muestra por liceos y algunas de sus características. A cada centro, se asignó un código relacionado con una letra y un número. La codificación fue asignado de forma aleatoria. A los profesores, les fue designado un código, una letra seguida de un número para proteger la identidad de cada participante.

Liceo	Código	Asignatura	Edad	Sexo	Grado	Postgrados
L1	A1	Historia	44 años	Masculino	4	-----
L1	A2	Geografía	44 años	Femenino	3	-----
L2	A3	Historia	37 años	Femenino	4	-----
L2	A4	Geografía	45 años	Masculino	5	Posgrado en Comunicación UCUDAL
L3	A5	Geografía	Más de 40 años	Femenino	7	-----
L3	A6	Historia	48 años	Femenino	2	-----
L4	A7	Historia	50 años	Masculino	6	-----
L4	A8	Geografía	32 años	Femenino	2	-----
L5	A9	Historia	44 años	Femenino	5	-----
L2	A11	Geografía	46 años	Femenino	5	-----
L1	A12	Geografía	46 años	Masculino	3	-----

Cuadro 4: Características de la composición de la muestra

2.2. Ingreso al campo de estudio

Para realizar el trabajo de campo, se solicitó ante el Consejo de Educación Secundaria, la correspondiente autorización a efectos de poder ingresar a los centros educativos. Fue entregado ante el mismo, una copia del proyecto inicial de la tesis. A través de una llamada telefónica, nos fue solicitado, especificar los liceos en los cuales se harían las entrevistas y observaciones. Una vez entregada la correspondiente información, se obtuvo resolución favorable el día 7 de Noviembre 2016, con el número de expediente 3/6023/2016 (ver Anexo I).

El procedimiento que utilizamos para conformar la muestra, fueron las visitas a los liceos. En este primer acercamiento, se solicitó una reunión con los directores, a efectos de explicar los propósitos de la investigación, solicitar la autorización para conversar con los docentes y trabajar con ellos si manifestaban una respuesta positiva. En estas instancias, en la mayoría de los casos, la dirección nos derivó a un adscripto quién nos proporcionó los horarios de los docentes y nos facilitó el acceso a los mismos.

En los primeros encuentros con los docentes, se trató de transmitir confianza y se explicó que se habría de mantenerse la total confidencialidad de la información recabada. “El ingreso en el escenario generalmente implica una especie de pacto: “la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a perjuicios, ni interferir en sus actividades” (Taylor y Bogdan 1998, p. 94). Fue solicitada la firma de una carta en la que expusieran su consentimiento a participar en la investigación. En esta instancia también fueron coordinadas las correspondientes entrevistas (ver Anexo II).

2.3. Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación, nos permitieron recoger datos directamente relacionados con los intereses investigativos, por lo cual fue necesario realizar una selección que contribuyera a dar respuesta al problema y facilitara la interpretación de los resultados proporcionados por las mismas.

Se aplicaron en forma combinada, la observación no participante, la entrevista en profundidad semiestructurada y el análisis documental. Para las tres técnicas se diseñaron pautas específicas (ver Anexos III, IV, V), de manera de garantizar un relevamiento similar de los datos, lo que posteriormente hizo más viable el cruzamiento de los mismos.

2.4. Observaciones

Se utilizó la observación desde el momento de entrada al campo de estudio, para ir conociendo y generando un primer acercamiento al mismo. Las mismas fueron registradas como notas de campo, en el que se registró la fecha y hora de la observación. El empleo de esta herramienta tiene como finalidad, recoger datos en los ambientes que se desarrollan las prácticas, describiendo así, lo que sucede, sus procesos, para posteriormente analizar y generar conexión con datos recolectados en otras fuentes.

Desde un primer momento, se realizó el registro de las observaciones, conversación y toda información pertinente de lo que sucedía en la institución, para generar insumos a la investigación. En las primeras instancias, se trató de registrar todo lo que se consideraba pertinente.

Se procuró en las primeras instancias, generar un ambiente de confianza con los docentes que se trabajó, para ir estableciendo lo que Taylor y Bogdan (1998) denominan el “establecimiento del rapport” que no se produce inmediatamente ingresado al campo sino que es un proceso que se va logrando a medida que se desarrolla la investigación.

En lo que refiere a las técnica de observación, se optó por la modalidad de observación no participante; la cual “supone un cierto distanciamiento del investigador respecto a los fenómenos de la realidad observada” (Yuni y Urbano, 2006, p. 41), procurando que nuestra presencia en el campo no fuese un factor de distorsión de las actividades.

Por otro lado y a efectos de realizar un análisis detallo de las mismas, se elaboró una pauta de modo de visualizar mejor el proceso de recolección de la información y proceder a su posterior análisis. (Ver Anexo IV).

En el cuadro que figura a continuación, se ilustra el cronograma con las observaciones de clases, las cuales tuvieron una duración de 90 minutos. En algunos casos, se realizaron en un mismo día; en aquellos casos en los que los profesores no tenían módulos, se visitaron dos clases de 45 minutos con el mismo grupo.

Liceo	Docente	Fecha	Grupo	Horario
L 1	A1	20 Oct.	1° 4	11:25-12:10
		21 Oct.		10:40-11:25
L 1	A2	25 Oct.	1°5	9:50-11:25
L2	A3	28 Oct.	1°9	13:45-15:05
L2	A4	9 Nov.	1°6	14:30-16:00
L3	A5	16 Nov.	1°4	17:30-19:00
L3	A6	24 Oct.	1°6	13:20-14:50
L 4	A7	27 Oct.	1°5	17:45-18:30
		28 Oct.		17:45-18:30
L4	A8	8 Nov.	1°5	17:45-19:20
L5	A9	16 Nov.	1°1	7:30-9:00
L2	A11	25 Oct.	1°1	7:30-8:50
L1	A12	8 Nov.	1°6	15:40-17:00

Cuadro 5: Cronograma de observaciones

2.5. Entrevistas

En la entrevista, interviene el discurso mediante la cual se busca obtener nueva información de carácter más preciso que la anterior, lo que aporta nuevos insumos al problema de investigación. “La entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez y Jurgenson, 2003, p. 109).

El tipo de entrevista que se aplicó, fue semiestructurada y en forma individual, con la finalidad de obtener un acercamiento a las creencias, ideas y pensamientos de los docentes sobre sus procesos de enseñanza. En tal sentido Flick (2007), señala que; “En general una meta de las entrevistas semiestructuradas, es revelar el conocimiento existente de manera que se pueda expresar en forma de respuesta y, por lo tanto hacerse accesible a la interpretación” (p. 99).

La entrevista se desarrolló en líneas generales, permitiendo que la conversación fluya, pero delimitándola dentro del marco de interés. De acuerdo a Kvale (2011), “Es semiestructurada: no es ni una conversación cotidiana abierta ni un cuestionario cerrado” (p. 34). Las interrogantes fueron propuestas de forma más o menos abierta, permitiendo que el entrevistado respondiera libremente (Flick, 2007).

Nos propusimos tener un acercamiento al significado que cada docente le otorgaba a su práctica y a los elementos que constituían sus concepciones pedagógicas. “Las entrevistas permiten a los sujetos expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras” (Kvale, 2011, p. 34).

En el momento de la aplicación de la entrevista, la observación fue fundamental, pues los gestos y las miradas del entrevistado, la forma en la que se expresaba, lo que se decía, fue valioso instrumento de interpretación. “La sensibilidad del entrevistador es una cualidad esencial para captar todos los mensajes emitidos en cualquier lenguaje verbal y no verbal por el interlocutor...” (Yuni y Urbano, 2006, p. 95). Estos detalles se registraron en una planilla junto con otros datos como la descripción del lugar en el cual se llevó a cabo la entrevista, la fecha, hora y toda información que se consideró pertinente.

Un aspecto también relevante en la aplicación de esta técnica, fue el establecimiento de un ámbito de confianza entre los interlocutores, para que la misma se vuelva sustanciosa en la producción de información. Dado que como lo plantea Kvale (2011), “El conocimiento producido en una entrevista de investigación está constituido por la propia interacción, en la situación específica creada entre un entrevistador y un entrevistado” (p. 37).

Fue importante también como lo plantean Álvarez y Jurgenson (2003), “describir la situación, explicar brevemente el propósito del estudio y de la entrevista, aclarar el uso de la grabadora y preguntar, antes de iniciar la entrevista, si la persona tiene alguna duda que dese plantear al entrevistador” (p.111-112)

Las entrevistas fueron registradas en una grabadora, con previa autorización de los docentes. A medida que se fueron realizando, se procedió a su desgrabación, siendo registradas en un procesador de textos. Para su análisis se tomaron en cuenta las pautas consideradas en su elaboración; agrupándose la información, en función de determinados criterios (ver Anexo V). A su vez, se fueron haciendo comparaciones e identificando los puntos en común en las respuestas. La información se fue agrupando en distintas categorías, que fueron creadas según características en común.

Por otra parte y contando con previa autorización de Álvarez y Moreno, algunas de las preguntas sirvieron de inspiración del estudio “El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica” (2002), realizado en Colombia y elaboradas teniendo en cuenta las preguntas que allí se realizaron. También así para esas preguntas específicas se consideraron las categorías utilizadas. Previamente contamos con el consentimiento de ambas autoras vía mail.

Para facilitar este procedimiento, en algunas ocasiones se recurrió al programa Atlas.ti. Esta herramienta informática permitió agrupar la información, codificarla en función de determinadas categorías (Hernández; Fernández; Batista. 2010), colaborando con en el tratamiento de la información, organización y estructuración de la misma en función de las unidades temáticas. Igualmente es importante precisar que la mayor parte del tratamiento de información se realizó mediante una codificación y agrupación de la información de forma manual, artesanal buscando los detalles, prescindiendo del Atlas.ti.

La pauta de entrevista fue, sometida a un testeo con dos docentes de Filosofía que no formaron parte de la investigación, los mismos fueron realizados en las adscripción del centro educativo que trabajamos, con una duración aproximada cada una de 20 minutos. Estas instancias permitieron hacer el ajuste en algunas palabras o expresiones que los colegas no consideraban claras.

En el siguiente cuadro se ilustra la agenda de entrevistas.

Liceo	Caso	Fecha	Tiempo
L1	A1	08-sep	25 minutos
L1	A2	15-sep	46 minutos
L2	A3	06-oct	54 minutos
L2	A4	30-sep	45 minutos
L3	A5	12-sep	45 minutos
L3	A6	29-sep	36 minutos
L4	A7	15-sep	40 minutos
L4	A8	03-oct.	35 minutos
L5	A9	29-sep	46 minutos
L2	A11	7-Oct	34 minutos
L1	A12	26-Oct.	49 minutos

Cuadro 6: Cronograma de entrevistas

2.6. Análisis documental

A efectos de complementar la información que se obtuvo en las entrevistas y en las observaciones, se acudió al análisis documental. “En los documentos escritos se pueden buscar pistas que ayuden a comprender la cultura de las organizaciones, los valores de las políticas subyacentes, y las creencias y actitudes del escritor.” (Simons, 2011, p. 97).

Se solicitó a los docentes autorización, para acceder a su planificación anual, diaria y proyectos si los tuviese. Con esta iniciativa se pretendió realizar un análisis que permita conocer los objetivos y orientaciones teóricas que utiliza en la planificación de sus clases, acercándonos a las ideas y

pensamientos registrados en la documentación. “Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse” (López Noguero, 2002, p. 173)

Para la revisión de los documentos, se elaboró una planilla (ver Anexo III), que permitió recoger información relevante y significativa para el estudio, que aparezca en las distintas planificaciones, con la finalidad, como lo plantean Yuni y Urbano (2006), de hacerle preguntas al documento para extraer nueva información.

En el cuadro que presentamos a continuación, se puede observar la información proporcionada por la mayoría los docentes que nos sirvieron como documento base para el análisis de los datos. Algunos docentes nos hicieron llegar la información en formato papel, mientras que otros, nos autorizaron a tomar fotos de los documentos. A cada docente, se le solicitó una copia del plan anual, una actividad o ficha de trabajo, una propuesta de evaluación u otros documentos que desearan compartir con nosotros. Como podrá apreciarse en algunos casos, la información no fue proporcionada, si bien se les brindó la posibilidad de que enviaran la misma vía mail. Cabe aclarar, que frente a esta dificultad, entre los meses de diciembre y enero del corriente año, se envió un comunicado a los docentes que aún no habían completado la información necesaria para el análisis de datos, sólo algunos docentes atendieron nuestros reclamos.

Caso	Planificación anual	Escritos	Actividad o fichas	Otros	Comentarios
A1	Sí	Sí	Sí	No	
A2	Sí	Sí	Sí	Sí	Además de la planificación fueron proporcionadas varias actividades y evaluaciones escritas.
A3	Sí	Sí	Sí	Sí	
A4	No	Sí	Sí	No	La documentación no fue proporcionada como fuera acordado inicialmente.
A5	No se visualiza la imagen enviada por WhatsApp.	Sí	Sí	No	
A6	Sí	Sí	Sí	No	
A7	Sí	Sí	Sí	Sí	
A8	Sí	Sí	Sí	No	La planificación anual fue enviada por correo electrónico.
A9	No	Sí	No	No	La documentación no fue proporcionada de acuerdo a lo acordado inicialmente.
A11	Sí	Sí	No tiene	No	Indica que no cuenta con actividades.
A12	Sí	Sí	Sí	Sí	

Cuadro 7. Documentación proporcionada por el docente

2.7. Análisis de los datos

A medida que se fueron desarrollando las distintas fases de la investigación, fueron recogidos y procesados los datos. “El análisis puede y debe comenzar en el campo” (Gibbs, 2012, p. 22). Por lo que fuimos registrando nuestras ideas, pensamientos o cualquier sentimiento que consideramos oportuno registrar, al abandonar el contexto de estudio.

Se procedió aquí, a una reorganización de los datos, ésta etapa puede ser entendida como “proceso inductivo formal de descomposición de datos en segmentos o conjunto de datos que después se pueden clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones, patrones y proposiciones que pueden explicar el caso” (Simons.2011, p. 165)

Con este propósito fuimos trabajando en la organización de los datos, identificando las ideas más relevantes en un proceso de codificación de datos. Trabajando con cada caso en particular, leyendo detenidamente cada entrevista, las observaciones y los registros de los análisis documentales. Todas las entrevistas realizadas, fueron desgrabadas y se convirtieron en textos para su análisis más detallado, quedando la posibilidad, si se lo requiere, de volver al audio.

El tratamiento de los datos nos permitió la reducción de los datos, mediante un proceso de codificación, en el que fuimos identificando códigos (ideas) y agrupando las mismas, en categorías establecidas previamente con el apoyo del marco teórico, existiendo la posibilidad de establecer nuevas categorías cuando fue necesario para el análisis.

El cuadro que presentamos a continuación, fue elaborado en base a la propuesta de Cisterna (2005) en el que se muestran las categorías y subcategorías apriorísticas elaboradas antes del proceso de recopilación de la información.

TEMA	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN PRIMER AÑO DE CICLO BÁSICO DE SECUNDARIA</p>	<p>El sustento teórico que sostiene las concepciones pedagógicas de enseñanza del profesorado de Geografía e Historia parecería ser, no se corresponden con sus prácticas de enseñanza en el aula.</p>	<p>¿Las prácticas de los profesores de Geografía e Historia se identifican con sus concepciones acerca de la enseñanza de estas disciplinas?</p>	<p>Comprender la relación existente entre las concepciones pedagógicas de los profesores de Geografía e Historia y lo que realizan en sus prácticas de enseñanza en primer año de Ciclo Básico de Secundaria.</p>	<p>Identificar las concepciones de los profesores de Geografía e Historia acerca de la enseñanza de ambas disciplinas, en relación con sus prácticas</p>	<p>Estrategias de enseñanza. Concepciones Pedagógicas. Conocimiento disciplinar.</p>	<p>Pensamiento del profesor. Concepciones teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Implicaciones prácticas en la enseñanza de la Geografía y la Historia.</p>
		<p>¿Qué factores facilitan u obstaculizan la relación entre las concepciones pedagógicas y lo realizado en la práctica?</p>		<p>Analizar los factores que facilitan o dificultan la relación entre teoría y práctica en la actuación de los profesores de Geografía e Historia al desarrollar sus clases con estudiantes de primer año de Ciclo Básico.</p>	<p>Factores que facilitan u obstaculizan la relación entre la teoría y la práctica de la enseñanza.</p>	<p>Personales (formación, experiencia docente y motivacionales). Habilidades organizativas (manejo del tiempo y de los recursos) Ambientales, estructurales, edilicios. Relacionales con los alumnos.</p>

		¿Cómo se ponen de manifiesto los propósitos y presupuestos pedagógicos de los profesores de Geografía e Historia en el desarrollo de estrategias didácticas empleadas en primer año de Ciclo Básico?		Comparar las prácticas de enseñanza que desarrollan en primer año de Ciclo Básico los profesores de Geografía e Historia, con lo que explicitan en sus discursos y en sus planificaciones de clase.	Estrategias de planificación y de intervención didáctica.	Criterios de planificación. Metodología de trabajo. Criterios de evaluación.
--	--	--	--	---	---	--

Fuente: elaboración propia en base Cisterna (2005, p. 66)

Cuadro 8: Categorías y subcategorías apriorísticas

Con la codificación, fuimos realizando el análisis del texto pero a la vez ello nos permitió “la recuperación ordenada de secciones del texto relacionadas temáticamente” (Gibbs, 2012, p. 75). Esto nos facilitó la elaboración de los primeros resúmenes, comenzar con el análisis interpretativo y la extracción de conclusiones (Gibbs, 212).

2.8. Forma de asegurar la validez y confiabilidad de los datos

En lo que refiere a la validez del estudio, tratamos de que nuestra presencia no distorsionara los ambientes observados para que las situaciones de aula se desarrollen con normalidad. Igualmente la presencia de un extraño puede modificar la realidad, lo que hace necesario tener rigor en la observación para poder analizarla a medida que se desarrolla la investigación.

A efectos de asegurar la validez de los datos fue imprescindible, como lo plantean Hernández Sampieri, et al. (2010) “Evitar que nuestras creencias y opiniones afecten la coherencia y sistematización de las interpretaciones de los datos. No establecer conclusiones antes de que los datos sean analizados. Considerar todos los datos” (p. 473). La información recogida en el campo fue guardada mediante grabaciones, notas de campo, describiendo los lugares, contextos y los actores involucrados en la investigación.

Por otro lado y a fin de garantizar aún más la validez y confiabilidad del trabajo, se realizó la triangulación de datos, la cual consiste en una “acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en una investigación por medio de los

instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna.2005, p. 68).

En principio se hizo un análisis de las entrevistas, las observaciones y el análisis documental de cada caso en particular y al mismo tiempo fueron elaboradas, categorías descriptivas y vínculos entre la información recabada, comenzando a agrupar la información de conceptos o ideas en distintas categorías. Según Hernández Sampieri, et.al (2010), “... las categorías son conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado”. (p. 562).

Una vez analizados los datos y haber definidas las categorías, se procedió a “describir e interpretar el significado de las categorías” (Hernández Sampieri, et al., 2010, p. 458), para de esta manera ir contestando las preguntas iniciales. En la presentación de los hallazgos, se siguió como lo plantea Cisterna (2005) un “procedimiento inferencial, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados... “(p. 68).

Siguiendo el proceso de triangulación expuesto por Cisterna (2005), en primera instancia, se realizó el cruce de la información obtenida con cada caso en particular, lo que proporcionó conclusiones de primer nivel. Posteriormente se realizó una triangulación entre casos, cruzando las conclusiones de primer nivel, lo que generó las conclusiones de segundo nivel, entre las cuales se buscó semejanzas. De esta manera, procuramos que los resultados tuvieran coherencia y pudieran reflejar fidedignamente los hallazgos.

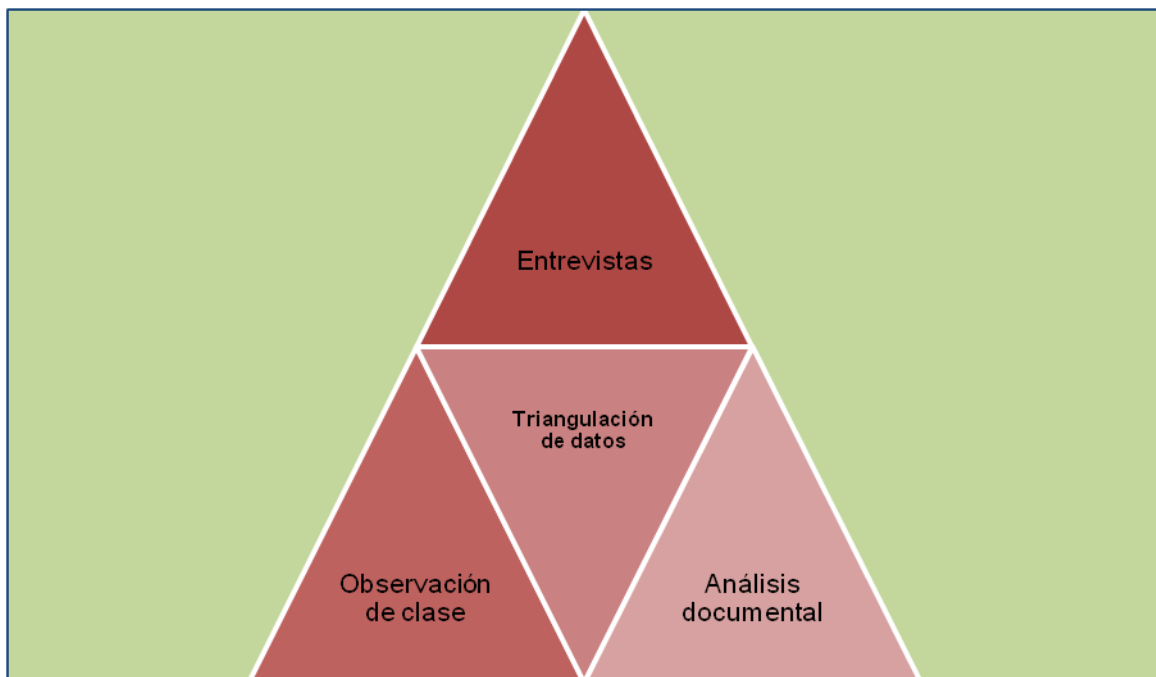


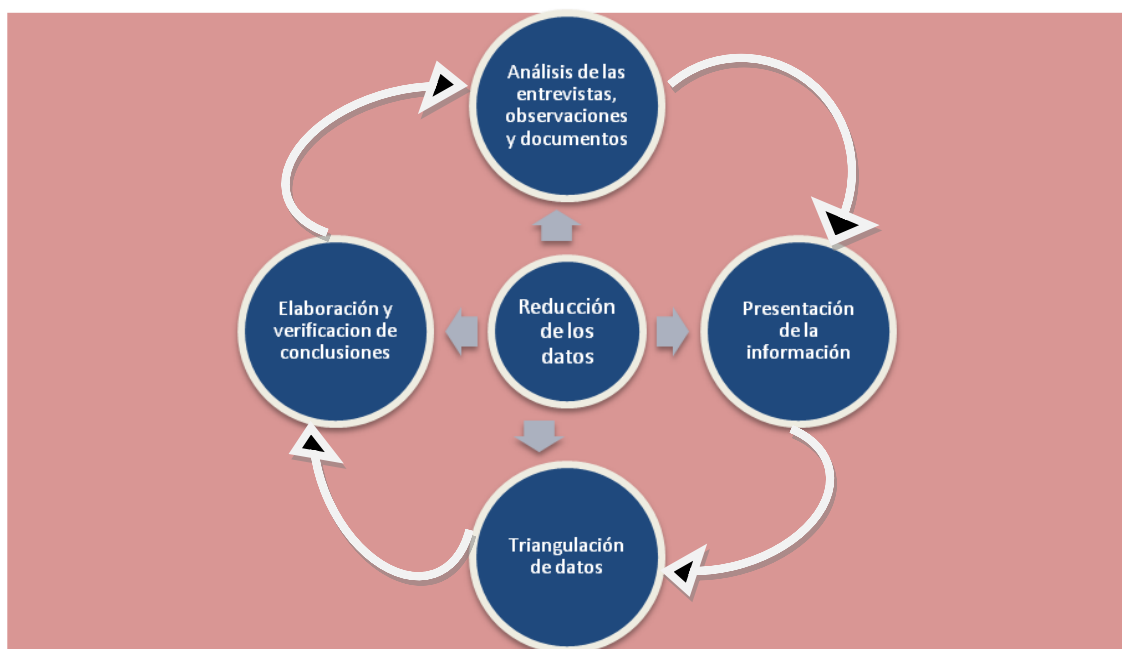
Diagrama 1: Triangulación de datos

Fuente: elaboración propia (2016)

El diagrama anterior pretende ilustrar la triangulación que realizamos para cada caso. Los resultados permitieron realizar el cruce entre casos, buscamos, además integrar, vincular o confrontar categorías para ir agrupando por temas. La interpretación de las categorías y el apoyo de otras fuentes (libros, revistas, tesis, documentos oficiales de las instituciones, etc.), sirvieron para comprender, contestar las preguntas e ir generando teoría al respecto, es decir, ir pasando como lo plantea Mejía Navarrete (2011) “de los casos examinados meticulosamente a la generalización” (2011, p. 57).

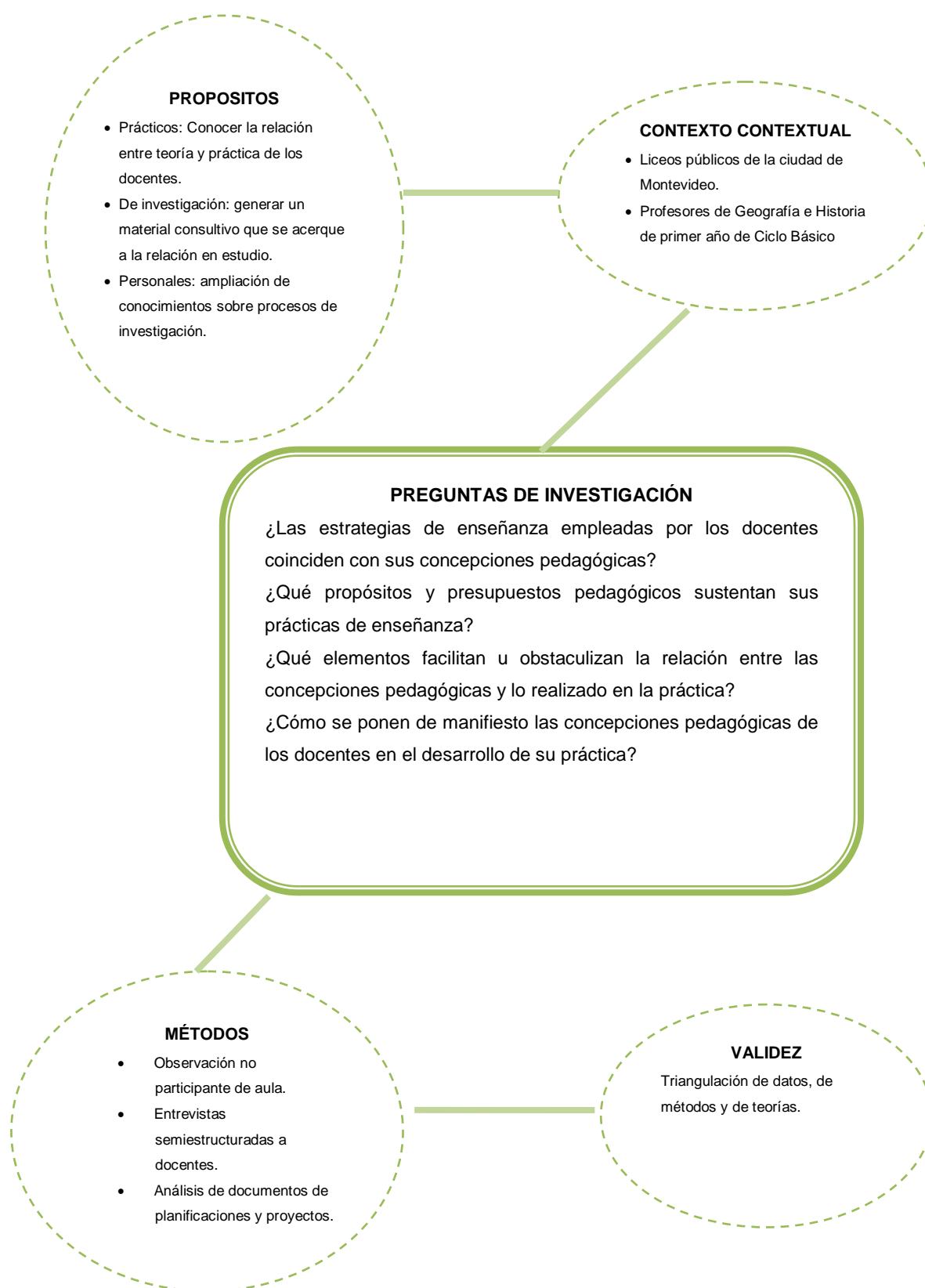
En función de este proceso, se trató de seguir el manejo de datos para el análisis propuesto por Huberman y Miles (2000) que “implica tres subprocesos vinculados entre sí: la reducción de los datos, su presentación y la etapa de conclusiones/verificación” (p. 254), buscando describir la presencia o ausencia de coherencia en las relaciones existentes entre las concepciones pedagógicas y las prácticas de enseñanza de los docentes.

Diagrama 2: Componentes del análisis de datos



Fuente: Elaborado en base a Huberman y Miles (2000, p. 255)

COMPONENTES DE LA INVESTIGACIÓN



Elaboración propia (2016) en base a Maxwell 1996, p. 7

Cuadro 9: Diseño de componentes de la investigación

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

En el siguiente cuadro se presentan las actividades cumplidas a lo largo del proceso de investigación.

ACTIVIDADES	Julio	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril
Revisión de bibliografía										
Encuentro con los informantes claves										
Selección de la muestra										
Acercamiento a las Instituciones y docentes										
Aplicación de las entrevistas										
Observación de aula										
Análisis de documentos										
Procesamiento y organización de los datos										
Análisis e interpretación										
Revisión del marco teórico										
Síntesis y conclusiones										
Presentación del informe final										

Cuadro 10: Cronograma de actividades

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS

En el siguiente apartado se presenta el análisis e interpretación de los datos que se obtuvieron en las entrevistas, observaciones de clase y del material proporcionado por los docentes. Una vez culminado el trabajo de campo, se procedió a las desgrabaciones de entrevistas, su interpretación y análisis. Siguiendo luego con el análisis de las observaciones de clase y por último los documentos proporcionados por los docentes. Dentro del mismo, se siguió el orden prescripto anteriormente para documentar el análisis e interpretación de los datos.

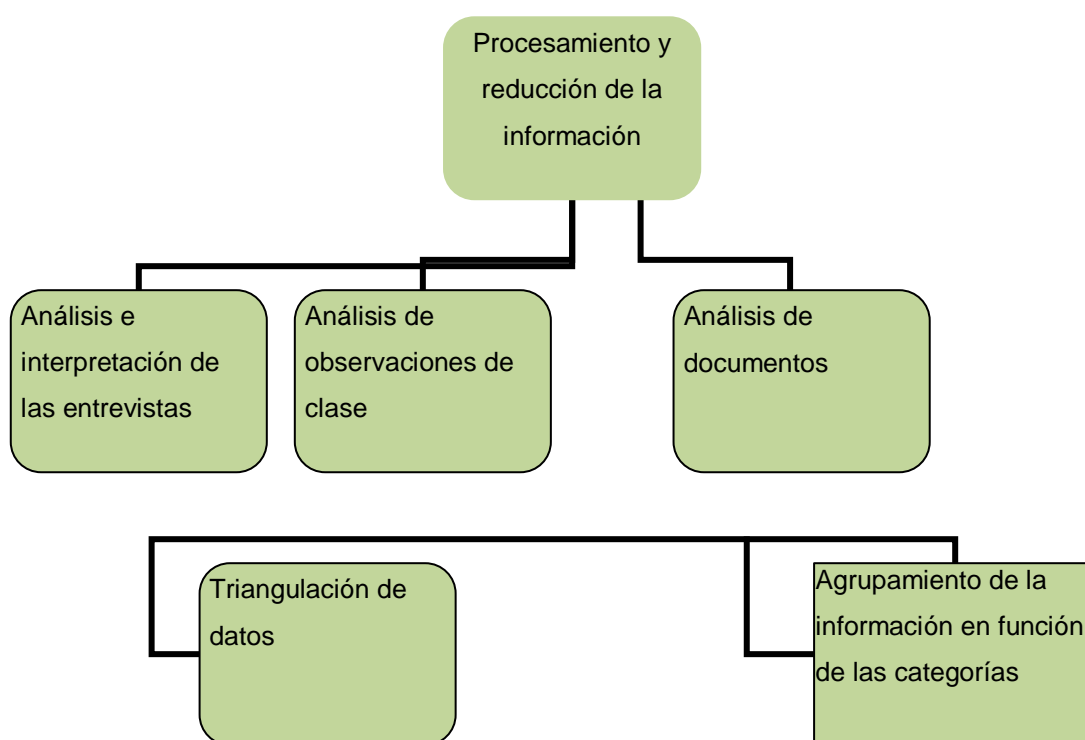


Diagrama 3: Procesamiento de la información

3.1. Análisis de las entrevistas

En esta sección realizamos en primera instancia, una lectura y análisis general de las entrevistas, para luego proceder al análisis en forma particular, remarcando las ideas que consideramos más significativas, comenzado a partir de ahí, la reducción de los datos, agrupándolos en función de las

distintas categorías. Empleando dicha técnica, procuramos acercarnos a lo que pensaban y creían los docentes.

Como fue explicitado en la fundamentación de la metodología y tomando en cuenta los aportes de Kvale, "Las entrevistas permiten a los sujetos expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras" (2011, p. 34). De este modo procuramos como lo señala Flick (2007), "revelar el conocimiento existente (...) y, por lo tanto hacerse accesible a la interpretación" (p. 99).

Además, como nuestra intención no era la representatividad estadística, sino profundizar en la información recogida, escogimos una muestra de docentes efectivos, egresados del Instituto de Profesores "Artigas", diversa en lo que refiere a la antigüedad docente.

De entre los docentes seleccionados, una docente (A5) ubicada en el grado siete del escalafón docente, uno (A7) en el grado seis, tres pertenecientes al grado cinco (A4, A9, A11), dos ubicados en el grado cuatro (A1, A3), dos en grado tres (A2, A12), y dos pertenecientes al grado dos (A6, A8). Todos cuentan con una antigüedad de más ocho años de trabajo. Diez de los profesores, no poseen estudios de postgrado, mientras que sólo uno manifiesta tener un posgrado en comunicación. Dentro del género, cuatro docentes pertenecen al sexo masculino, dos son profesores de Geografía y dos profesores de Historia; mientras que siete docentes pertenecen al sexo femenino, cuatro son profesoras de Geografía y tres de Historia. En lo que refiere a la franja de edades, solamente dos docentes están comprendidas entre los 30-40 años de edad, la mayor parte de la muestra, nueve profesores, se encuentran en el rango entre 40-50 años de edad.

3.2. Elección de la carrera docente

Uno de los primeros aspectos a resaltar del análisis, corresponde a la elección por parte de los once docentes entrevistados, de la elección por la carrera docente. En lo que refiere a los docentes de Geografía dos expresaron haber elegido la docencia por vocación. El grupo restante lo eligió por distintas razones, entre las que destacan: el gusto por enseñar y compartir saberes, por presiones externas, como segunda opción y por falta de oportunidades educativas en el interior.

En tanto entre los docentes de Historia, ninguno escogió la docencia por verdadera vocación, cuatro de ellos tomaron la decisión de hacer el profesorado en base a su encantamiento por la Historia. Uno como segunda opción, pero también tenía un cierto encantamiento con la asignatura.

En el cuadro que presentamos a continuación se puede visualizar fragmentos de las entrevistas que pueden contribuir para clarificar lo planteado anteriormente.

Cuadro 11: Elección por la docencia

Geografía		Historia	
A2	<p>“Porque me gusta el contacto con los adolescentes” (p.11,Anexo V)</p> <p>“Después, este, empecé a buscar trabajo, conseguí de otras cosas pero no del área administrativa y cuando me fui a anotar al IPA, en realidad yo no me iba anotar para un profesorado, sino que me iba anotar como adscripta” (p.11,Anexo V)</p>	A1	<p>“Llegué casi por descarte”(p.1,Anexo V)</p> <p>“yo entré por Historia” (p.1,Anexo V)</p>
A4	<p>“Porque me gusta enseñar y me gusta compartir saberes con otros” (p.43,Anexo V)</p>	A3	<p>“En realidad lo elegí más por la asignatura, por historia porque me gustaba historia y entonces al principio mi interés era hacer, cuando me puse a preguntar cuál puede ser la salida laboral, dije bueno, la educación, entonces entré al IPA pero mi intención era hacer paralelamente comunicación y ser periodista” (p.24,Anexo V)</p>
A5	<p>“Por vacación, porque me gusta, por vocación” (p.57,AnexoV)</p>	A6	<p>“elegí profesorado de historia, porque me gustaba la historia y en mi casa también siempre se fomentó mucho el tema de la docencia” (p.71,Anexo V)</p>
A8	<p>“porque mi madre era docente y siempre me insistió en ser profesora y yo no quería, pero como ella quería, yo no quería, hice otras cosas y bueno al final lo terminé eligiendo y bueno me gustó” (p.98,Anexo V)</p>	A7	<p>“primero que creo que tengo talento para eso, me siento cómodo en la tarea y considero que tengo una facilidad para comunicar ideas y transmitir habilidades y conocimientos. Y además de tener una habilidad natural para eso, me gusta. Es algo que disfruto mientras lo hago, y por otro lado uno tienen la fantasía de que es importante y sirve para el futuro y para que la vida de otra gente sea mejor”.</p> <p>“primero hice un año abogacía pensando que, mi facilidad son las letras obviamente. Pero siempre me gustó mucho la Historia. Y después de un año en derecho no me gustó, me di cuenta que no era lo mío. Y dije bueno que es lo otro que me gusta hacer, entre los posibles profesados que podría haber hecho el que más me convencía era Historia” (p.84,Anexo V)</p>
A11	<p>“Y yo soy del interior por lo tanto no me podía venir a Montevideo y podía estudiar en el instituto. Pero igual</p>	A9	<p>“en primer lugar elegí la docencia porque me gustaba la Historia”, no era</p>

	<p>desde siempre me gustó, como que tenía cierta tendencia a elegir la docencia”.</p> <p>“poco por descarte porque en el interior era la única opción, o hacer el magisterio o hacer el profesorado y bueno, opté por el profesorado”</p> <p>“en el interior ... viste que venirme acá es muy costoso imposible y bueno entonces quedó la docencia (risas) como elección y sí” (p.128,Anexo V)</p>		<p>esa cosa de la vocación docente o el encanto o el placer que siento ahora en trabajar con los adolescentes”.</p> <p>“Y lo pensé también al IPA en un sentido de ya en mi época yo quería hacer algo que cuando saliera de ahí y tuviese un mercado de trabajo” (p.114,Anexo V)</p>
A12	<p>“la escuela del barrio ¿sí? Y ahí, ahí descubrí la vocación” (p.140,Anexo V)</p> <p>“Y dije no, sería una macana, terminar mi carrera y no tener horas y ahí abrí el paraguas me anoté en geografía que era mi otra especialidad predilecta. Porque geografía yo estaba enterado que hacía falta profesores. Y bueno, empecé a hacer geografía. Y ahí empecé geografía, terminé geografía”.(p.141,Anexo V)</p>		

¿Qué revelan los datos?

- Que el porcentaje más alto de la muestra no eligió la carrera por vocación sino por otras causas.
- Se destaca también que los profesores de Historia en su mayoría han elegido la profesión por el gusto por la materia.

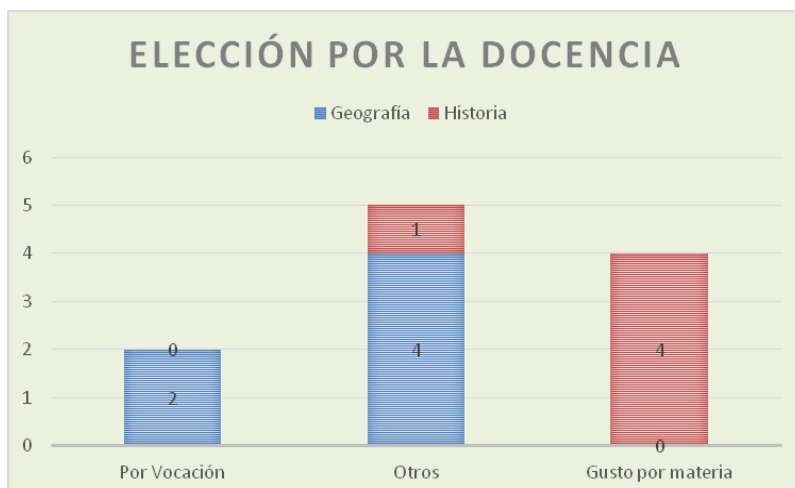


Gráfico 1: Elección por la docencia

Fuente: Elaboración propia (2017).

Luego de este primer acercamiento a la información, la siguiente sección estuvo destinada a tener una aproximación al pensamiento del profesor, sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y las implicaciones prácticas.

3.3. Concepciones pedagógicas de los docentes

3.3.1. Formas de actuación en clase

Como ya se ha descrito en el marco teórico, todos los docentes son portadores de una estructura de pensamiento que le da sustento a su práctica. Conocimiento que se construye a lo largo de la trayectoria docente, cargadas de historias y experiencias que le dan sentido y organización a su pensamiento.

Los profesores de la muestra explicitan que su forma de actuar en aula esta influenciada por su forma de actuar en la vida, de sus experiencias, vivencias y no sólo de la formación que han recibido en el Instituto de Profesores Artigas (IPA).

“El actuar en el aula tiene que ver con la experiencia que uno ha ido adquiriendo a través del tiempo, tienen que ver con las características personales de uno, este, y sobre todo yo en mi caso personal lo adjudico más que nada a una experiencia personal y como uno lo encara o sea, la impronta que uno le da”. (A9, p. 114, Anexo V)

“Creo que toda la vida nuestra tiene incidencia en el aula más que la formación porque cuando nosotros nos formamos para una cosa y cuando venimos al aula nos encontramos con algo tan diferente que a veces lo que aprendimos en la carrera no nos sirve de mucho...Entonces me parece que no es solo la formación profesional, que todo lo que es nuestra vida va a incidir, cómo es uno, sobre todo el carácter y todo eso que tiene un rol bastante importante” (A11, p. 128, Anexo V).

Los docentes consideran que su práctica está atravesada por los distintos roles que desempeñan en su vida, de los cuales no se pueden dissociar. Por otra parte le dan un valor importante a la experiencia como forma de enriquecer su práctica. Con respecto a la formación alguno expresa que si bien le ha aportado conocimientos académicos no son preparados para realidad del aula.

“Casi todo lo que yo sé de docencia lo aprendí en el aula, y en la vida más que en el IPA. En el IPA claro te dan una guía una orientación pero uno aprende después y durante la ejecución digamos” (A7, p. 84, Anexo V).

¿Qué revelan los datos?

- El actuar del docente en el aula, está influenciado por sus creencias, convicciones, experiencias.
- La forma de actuar del docente en el aula, no puede separarse de los roles que éste desempeña en su vida.

Otra de las formas que utilizamos para acercarnos a esa estructura de pensamiento docente, fue que pudiesen reconocer docentes que hayan resultado significativos en su trayectoria como estudiante. Jackson (2002), sostiene que los docentes son portadores de “una enciclopedia internalizada de información pedagógica, aportada por los docentes que han conocido en el pasado” (p. 33).

Esta idea aparece reflejada en el marco teórico (apartado Concepciones Pedagógicas, p. 15), buscando reconocer si esa experiencia como estudiante ha tenido influencia en sus concepciones pedagógicas, donde quizá nos las reconocer o nos las explicitan pero son parte de ese entramado que guía el desarrollar de su accionar, marcando, como sostienen Vaillant y Marcelo (Ibid, p. 16) un “estilo de enseñanza”. Siendo parte del conjunto de teorías implícitas expresión a la hacemos referencias en el marco teórico con los aportes de Pozo, pues estas son construidas desde la experiencia.

Del análisis se desprende, que siete de los once profesores entrevistados recuerda como profesores significativos, aquellos docentes donde prima la exposición por parte del profesor. Los mismos son recordados por su habilidad para transmitir la información mediante el relato, cultivando de esta forma la imaginación, pese a la exposición y la poca interacción con los alumnos en clase.

“Hacían alguna narración que comentaban o ponían algún ejemplo y ese tipo de cosa me permitió ir abriendo un universo que por otro lado no tenía” (A1, p.2, Anexo V).

“Yo me acuerdo de esa profesora que era muy mayor, pero ella daba las clases de Historia no eran interactivas como se da ahora sino que era una clase expositiva pero ella era como un cuento todo el conocimiento que nos daba, era todo un relato, con anécdotas de la época” (A2, p.12, Anexo V).

“La verdad desde el punto de vista didáctico uno lo mira hoy y un desastre porque eran totalmente expositivas. Pero en la exposición a mi me envolvía...” (A3, p.27, Anexo V).

“Me gustaba cómo daba las clases ella era expositiva, pero tenía una personalidad bastante avasallante que viste que la voz, hasta la voz recuerdo” (A11, p. 129, Anexo V).

En la siguiente imagen se puede visualizar los docentes que señalaron recordar a un profesor por su exposición en clase.

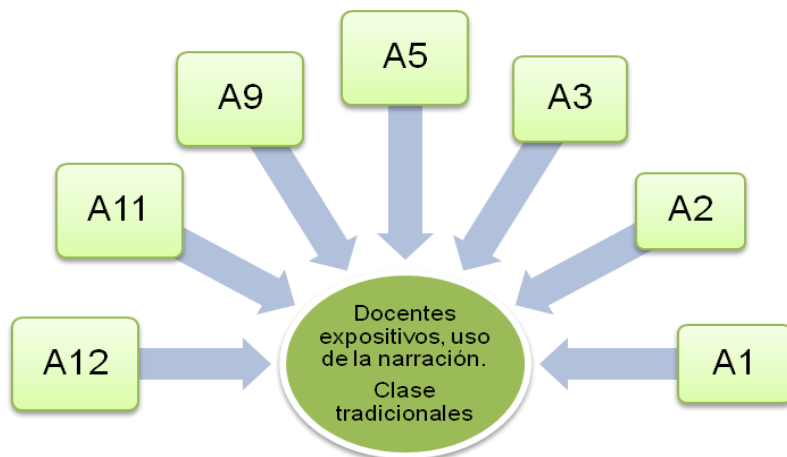


Diagrama 4: Recuerdo acerca de la exposición.

Los otros docentes recordaron a profesores que fueron significativos por lo afectivo, por la importancia que le daba al estudiante y por los conocimientos que poseía. Algunos de los docentes que aparecen en el diagrama 4, también hicieron mención a algún docente por lo afectivo (A3, A9, A11 Y A12).

“La característica que tenían ellos, primero era esa que ellos me transmitían a mí, que para ellos, era importante estar ahí conmigo” (A7, p. 85, Anexo V).

En la siguiente figura se puede contemplar los docentes que se alinearon más su recuerdo con docentes por lo afectivo y la importancia que le daba al estudiante.

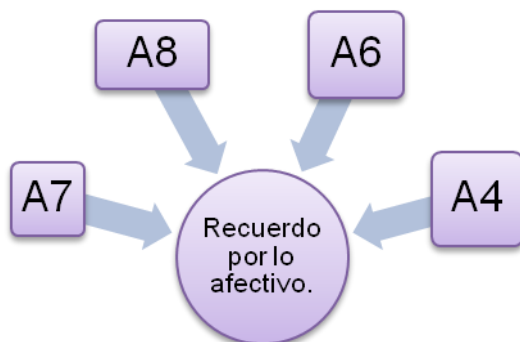


Diagrama 5: Recuerdo docente por lo afectivo.

¿Qué revelan los datos?

- Siete de los profesores de la muestra recuerdan como significativos a los docentes por el tipo de clase expositiva, en la que el relato era el elemento principal.

3.3.2. Estrategias de enseñanza

Como fue explicitado en el marco teórico (apartado concepciones pedagógicas, p.22), las estrategias de enseñanza, son consideradas como el “Conjunto de las decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” Anijovich y Mora (2010, p. 25).

De los datos analizados en relación a las estrategias de enseñanza utilizada por los docentes de la muestra, se desprende dos posiciones, por un lado docentes que expresan que las estrategias de enseñanza que aplican habitualmente se corresponden con una ida y vuelta de preguntas y respuestas. Favoreciendo de esta manera el intercambio entre docente y alumno.

“La interrogación, o sea yo lo que trato es que la clase se construya a partir del aporte del alumnado, guiado por mi pero a partir del aporte del alumnado” (A7, p. 86, Anexo V).

“No sé si será estrategia en si el tema de que sea una clase interactiva, no, ese ida y vuelta con los alumnos” (A2, p. 13, Anexo V).

En otro plano un grupo de docentes manifiesta utilizar unas estrategias basadas en actividades como forma de que el alumno se motive y trabaje aplicando conocimientos, construyendo de esta forma el saber.

“Con los de primero y de segundo año, haciéndoles ejercicios que les sean atractivos” (A6, p. 72, Anexo V).

“Una estrategia que utilizo es trabajar con práctico, entonces aparece ahí una lectura y en base a esa lectura ejercicios de aplicación” (A12, p.143, Anexo V).

Un docente manifiesta explícitamente que sus clases son expositivas- interrogativas:

“... sé cuáles son los temas y en la marcha la voy armando. Básicamente yo me centro en un sistema muy tradicional, reconozco que es muy tradicional, que es expositivo, interrogativo y con el respaldo del pizarrón o de la fotocopia que ellos organizan.” (A1, p.2, Anexo V).

En tanto la docente A5 no lo explicita, pero se deja ver en su discurso, una alineación con la estrategia anterior.

“... utilizo la expresión oral, escrita, la observación, generalmente me manejo mucho con los principios que siempre digo son los fundamentales de la Geografía. La observación y análisis, también son importantes para mí. Para manejar a través de la observación muchas veces parto de un método que diríamos a veces es deductivo, inductivo. Muchas veces conduzco a los estudiantes a la deducción y otras veces lo hago a través de la inducción o de la analogía.”(A5, p.58, Anexo V).

Tipo de estrategia Docente	Clase Expositiva-interrogativa.	Clase construida mediante pregunta respuesta	Clase basada en rutinas.	Clase desarrollada mediante actividades
A1	X			
A2		X		
A3		X		
A4			X	
A5	X			
A6				X
A7		X		
A8		X		
A9				X
A11		X		
A12		X		X

Tabla 1: Estrategias de enseñanza.

¿Qué revelan los datos?

- Seis de los docentes utiliza asiduamente estrategias de enseñanza basadas en preguntas;
- tres emplea actividades o fichas como estrategias y,
- el restante dos otras formas.

3.3.3. Instrumentos de enseñanza

Como se observa en la tabla, tres docentes utilizan varios instrumentos de enseñanza, siendo los más frecuentes los básicos (mapas, pizarrón), seguido de los instrumentos audiovisuales y de los materiales impresos.

Instrumentos Docentes	Instrumentos audiovisuales	Básicos(mapa, pizarrón)	Materiales impresos(libros, fichas, textos, imágenes)
A1		✓	✓
A2	✓	✓	✓
A3	✓		✓
A4	✓	✓	
A5	✓	✓	
A6	✓	✓	
A7	✓	✓	
A8	✓	✓	✓
A9		✓	✓
A11	✓	✓	✓
A12		✓	✓

Tabla 2: Instrumentos de enseñanza.

¿Qué revelan los datos?

Tomando para cada caso el 100% de la muestra:

- Ocho de los docentes dice utilizar instrumentos audiovisuales en sus clases.
- Diez instrumentos denominados básicos y,
- el siete materiales Impresos.

3.3.4. Concepciones sobre la enseñanza

Al solicitarle a los docentes que definiesen la enseñanza, nos encontramos con una dificultad donde algunos han confundido la enseñanza con la educación.

“Para mí, la enseñanza hoy en día es una herramienta, o sea una forma de poder, este, defenderme también, defenderse ellos más que nada” (A5, p.59, Anexo V).

“Creo que hoy en día es algo básico para los chiquilines. Pero que no está dando muchos resultados. No sé si es un problema social o de la enseñanza en sí. Yo me parece que es más social. Pero me

parece básica la enseñanza que todos puedan acceder a ella como para progresar más que nada en la vida". (A11, p. 130, Anexo V).

Algunos docentes luego de esta primera confusión, lograron definir en pocas palabras como conciben la enseñanza. En esta pregunta se puede enmarcar como un hallazgo la dificultad que tienen algunos docentes en poner en palabras sus concepciones, exclaman como difícil, hay silencios más prolongados. Esto nos permite remitirnos, a los aportes de Hoyos (2004) mencionado en el Marco Teórico (apartado Concepciones Pedagógicas, p.17), quien sostiene que los docentes muchas veces actúan por intuición, guiados por su inteligencia, lo que genera que en la acción haga algo que después no lo puede expresar en sus palabras.

Ello nos permitiría además, invocar nuevamente a Pozo (Ibid, p.15-16), cuando se refiere a las creencias tan establecidas que tienen los docentes sobre que es enseñar que nunca se cuestionan sobre ellas, en muchos casos desconociendo su existencia.

Siguiendo con lo expresado en relación a su concepción de enseñanza, un docente la reconoce, como transmisión de conocimiento:

"Es la transmisión de conocimiento... también tengo una concepción muy tradicionalista en el sentido de que el conocimiento lo llevo yo a la clase, este en líneas generales no, de ellos puedo rescatar información aislada" (A1. p.3, Anexo V).

Los otros dos docentes que forman parte de esta categoría, no expresan explícitamente que conciben a la enseñanza como transmisión, sino que la misma se deduce en el desarrollo del discurso:

"... a través de la enseñanza, de la clase de historia, que a los alumnos les quede algo y que dentro de un par de meses, cuando les pregunte algo relacionado con una clase de principio de año, sepan responder a las preguntas" (A6, p. 74, Anexo V).

"... a mí se me hace hoy muy difícil porque los chiquilines no tienen mucho interés en aprender, entonces se me hace bastante complicado tratar de transmitir algo de lo que tengo que transmitir." (A11, p.130, Anexo V).

El mayor número de docentes se posiciona en una concepción de la enseñanza de articulación entre el alumno y el conocimiento.

"Para mí, la enseñanza es un ida y vuelta de justamente eso de la enseñanza y el aprendizaje" (A2, p. 14, Anexo V).

“Cuando un enseña, esto está en realidad articulando y coordinando en conversaciones que permitan construir algún tipo de acuerdo a cerca de concepto” (A4, p. 45, Anexo V).

En este punto aparecen dos posturas de docentes en lo que refiere a la enseñanza, por un lado y siguiendo los aportes de Pozo (2006) y Zabala (1995), (véase Marco Teórico, apartado Prácticas de Enseñanza, p. 20), en donde encontramos una concepción de la enseñanza tradicional, centrada en el docente y en la instrucción verbal como forma principal de transmitir el conocimiento y desde los aportes de Jackson (2002), indicado también en el mismo apartado, p.20, sería una concepción de la enseñanza más conservadora, donde la función del docente es transmitir y asegurar esa transferencia de conocimiento.

Por otro lado, una visión que ve a la enseñanza como articulación entre el alumno y el conocimiento. Se podría reconocer aquí, la importancia de la interacción en el proceso de enseñanza, considerándola desde los aportes de Zabala (Ibid) como una concepción constructivista.

Es interesante destacar aquí también, que nueve de los docentes consideran que su práctica se asemeja a su concepción de enseñanza:

“No, yo creo que se asemeja, soy conservador en todo, poco innovador, si me parece que tengo una visión de que el docente es el eje central y es lo que hago en clase. Le doy espacios a los estudiantes pero muy acotados, muy delimitados por mí, en ese sentido. Las veces que he probado, porque he probado otros años en instancias donde ellos actúan más libremente, no ha sido exitoso, preparar temas, eso ha sido medio catastrófico” (A1, p.3, Anexo V).

“Se asemeja bastante sí, tengo que estar sintonizado con las dos cosas. Lo que pasa que a veces se puede y a veces no depende un poco de la realidad que te toque trabajar no. Hay veces que la misma infraestructura del lugar donde estas te permiten mantener esa, esos principios pedagógicos y otras veces tenés que renunciar alguno” (A7, p. 87, Anexo V).

Los dos restante contesta que trata que su práctica se asemeje a su concepción:

“Trato de que se asemeje, no siempre se logra porque influyen factores como, factores personales, cansancio, por ejemplo este año me pase tengo como 60 horas y ando como demasiado pasada de rosca y el tema de la paciencia y de repente en otro momento hubiera hecho esto o aquello o me hubiera dedicado más tiempo a una actividad más lúdica o lo que fuere” (A9, p.118, Anexo V).

¿Qué revelan los datos?

- De los docentes de la muestra, tres tienen una concepción de la enseñanza tradicional, de transmisión de conocimientos. Igualmente solamente uno explicita. Los otros dos tienen esa concepción implícita, se deja ver en su discurso;
- cuatro ven a la enseñanza como el proceso de articulación entre el docente y el conocimiento mientras que:
- tres no pueden poner en palabras su concepción sobre la enseñanza.
- El mayor porcentaje de los docentes considera que su práctica se asemeja con su concepción de enseñanza.

En la tabla que presentamos a continuación, se despliegan los datos descriptos anteriormente.

Tabla 3: Concepción de enseñanza

	Transmisión de conocimientos	Guiar la construcción de conocimientos	Articulación entre el alumno y el conocimiento	Confunde enseñanza con educación
A1	X			
A2			X	
A3				
A4			X	
A5				X
A6	X			
A7			X	
A8			X	
A9		X		
A11	X			X
A12				X

3.3.5. Rol del docente en clase

Como se puede visualizar en la tabla 4, cinco de los docentes de la muestra define su rol como guía y orientador de los estudiantes. Como señala Pozo (2006) en el apartado Prácticas de Enseñanza, p. 20 del Marco Teórico, con un papel menos intervencionista, donde la interacción entre los estudiantes es importante. Desde los aportes de Jackson (Ibid), el foco esta puesto en el alumno.

“Como guía, porque las temáticas que nosotros vemos o el conocimiento que trato de reflejarle a los chiquilines, no es a modo de imposición, sino guiarlos a que lleguen a ese conocimiento” (A2, p.14, Anexo V).

“Como una mediadora más que nada, el alumno acá es el protagonista y trato de que él busque por si mismo los, o sea que él se descubra los conocimientos no que sea yo una expositiva. Eso es lo que busco y que actuemos los dos, no solamente la exposición, no me gusta ser meramente expositiva. Si tengo dos horas de repente bueno puedo explicar algo y trabajarlo y dar el tema pero no estoy parada de frente como en otras épocas que podría ser de otra forma, viste, imponiendo, hablando, trato de que el alumno descubra e incentivarlo. Y ser una mediadora entre el conocimiento y lo que ellos van descubriendo no.” (A5, p. 60, Anexo V).

Podemos agregar también, que cuatro de los docentes ha definido su rol como motivador y promotor de la participación de los estudiantes.

“Sí me gusta mantenerlos motivados, los hago hacer cosas, no me gusta hacer todo por ellos, están muy acostumbrados a que hagamos todo por ellos” (A3, p.30, Anexo V).

“Siempre les digo a los chiquilines, yo no vengo a darles clase, no doy la clase de manera tradicional, ojo, no estoy criticando, al contrario, hay personas que lo hacen muy bien, pero claro depende de la personalidad de cada uno y de las circunstancias del grupo, yo no voy a dar la clase, voy a construir la clase junto a los chiquilines. Les doy un disparador que puede ser un práctico, una lectura o una actividad y entre todos construimos la clase, trabajamos todos juntos sobre el tema.” (A12, p.145, Anexo V).

Tabla 4: Rol del docente

Docente	Protagónico (central)	Guía-orientador de los estudiantes	Motivador y promotor
A1	X		
A2		X	
A3			X
A4			X
A5		X	
A6			X
A7		X	
A8			X
A9			
A11		X	
A12		X	

3.3.6. Rol del estudiante

¿Qué revelan los datos?

- Siete de los docentes manifiesta que los estudiantes tienen un rol central de protagonista en el proceso.

Tabla 5: Rol del estudiante

Rol del alumno Docente	Protagonista central en el proceso	Responde a las consignas	Participante activo	Espectador, receptor
A1		X		
A2	X			
A3				X
A4			X	
A5	X			
A6	X			
A7	X			
A8	X			
A9	X			
A11			X	
A12	X			

Con respecto a la pregunta en que tratábamos de indagar a que le gustaría dedicar más tiempo en su clase los docentes manifestaron respuestas diversas.

- Tres, a leer para motivar a los alumnos.
- Tres, a hablar y otros tres a el conjunto de las tres.
- Dos, a escribir para organizar ideas.

Tabla 6: Hablar, escribir o leer.

Docente	En conjunto las tres	Hablar para Transmitir(1) Narrar(2) Discutir(3)	Escribir para organizar las ideas.	Leer para motivar a los alumnos
A1		X(2)		
A2	X			

A3			X	X
A4	X			
A5	X			
A6				X
A7		X		
A8		X		
A9		X		X
A11			X	
A12				X

3.3.7. Aprendizaje

Ante la consulta de cuál era la concepción de los docentes sobre el aprendizaje, aparece una tendencia marcada a considerar el aprendizaje como la construcción de conocimiento por parte del alumno.

“El estudiante aprende (cuando 1) se apropia del concepto, o sea puede entender el concepto, comprender el concepto, aplicar el concepto. Dos, cuando tienen, cuando tiene un cambio actitudinal respecto a algún tipo de tarea o de alguna tarea específica o algún ejemplo, no se trabajar con un mapa, señalar, hacer una grafica y demás. Más allá de aplicarlo cuando lo realiza, cuando lo hace. Este, cuando reflexiona sobre sí mismo de cómo aprende, no, cuando realmente hacer introspección cuando hace meta cognición yo creo que ahí es cuando recién hablamos, más allá de que lo haga.” (A4, p.55, Anexo V).

“El aprendizaje es sinónimo de crecimiento y de un crecimiento que se construye a partir del individuo no desde afuera, sería el proceso donde el estudiante se construye a sí mismo.”(A7, p. 96, Anexo V).

Tabla 7: Concepción de aprendizaje

Docente	Construcción del conocimiento por parte del alumno	Construcción del conocimiento en forma conjunta del alumno y del profesor.	Incorporación de conocimientos, hábitos, etc. Por parte del estudiante.
A1			X
A2	X		
A3		X	
A4	X		

A5	X		
A6			X
A7	X		
A8			X
A9	X		
A11	X		
A12			

3.3.8. Formas de asegurar el aprendizaje en el desarrollo de la clase

En el desarrollo de una clase, los docentes van desarrollando diversas estrategias de evaluación, con distintas intenciones las cuales no necesariamente corresponden a pruebas escritas. Como fue referido en el apartado prácticas de enseñanza, p. 23 correspondiente al Marco Teórico, Davini (2011) sostiene que los docentes tiene modos menos formales de llevar a delante la evaluación.

En lo que refiere a la pregunta de cómo se aseguran los aprendizajes en el desarrollo de la clase, tres docentes manifiestan que los mismos no se pueden asegurar, en tanto dos de ellos, plantean formas de indagar mediante las preguntas y plantean algún otro instrumento.

“No puedo asegurar nada, siembro ahora, que eso fructifique o no, ahí entran una serie de factores en juego. En el IPA, tuve una profesora que en aquel momento era muy innovadora, capaz ahora no, no sé cómo están las tendencias actuales, en aquel momento era innovación lo que ella planteaba, que consistía en asegurar quebrar el concepto de enseñanza-aprendizaje, la enseñanza es una cosa y el aprendizaje es otra. En mi caso, vengo a enseñar, ahora si los estudiantes aprenden o no, eso escapa a mis posibilidades, porque en el aprendizaje influyen una serie de factores que superan lo que es el aula.” (A1, p. 10, Anexo V).

“Lo que podemos hacer es intentar que sean la mayor cantidad posible. Creo que están asegurados porque van aprender, capaz que no lo que nosotros queremos que aprendan. Es una forma de sondear si lo que yo propuse se tuvo en cuenta, se asimilo o si se escucho. Hay recursos como por ejemplo, la interrogación oral, el mandar una tarea domiciliaria, aunque formas de asegúrame que hayan aprendido no creo que exista, por lo menos para mí” (A7, p. 96, Anexo V).

“No creo que hoy tengamos una certeza sobre los aprendizajes, enseñar no quiere decir que los estudiantes aprendieron. Contamos con estrategias de evaluación orales, escritas, de distintos tipos y trabajos en clase, tratas de ir fortaleciendo e identificando las fortalezas que cada uno, he ir centrándote en eso, destacándolo a nivel grupal como para levantar autoestima y generar así mas empatía, estimulando al alumno a que trabaje por lo menos, desde el lugar donde tienen mayores fortalezas, aunque en realidad cuesta. Cuesta.”(A9, p.126, Anexo V).

Por lo cual llegamos a la conclusión de que tres docentes, sostienen que evidencian el aprendizaje de sus estudiantes mediante preguntas en el desarrollo de la clase.

“Con ese ida y vuelta, se va desarrollando la clase, estuvimos repasando la temática y entonces vuelvo a preguntar lo que vimos minutos antes, entendieron esto, reformulo la pregunta para ver si realmente les quedo claro, si atendieron, si lograron este aprender para después asimilarlo.” (A2, p.22, Anexo V).

“Existe una forma que es a través de ese espiral, que es volver sobre cosas ya pasadas, haber si en realidad comprenden lo que yo quiero y pueden de alguna manera elaborarlo.” (A4, p. 55, Anexo V).

Por otro lado, la mayoría seis docentes, expresa tener más de una manera de realizar la evaluación en el desarrollo de la clase, aparecen las preguntas, actividades y también algunos escritos.

“Hacemos una actividad para cerrar la actividad. Por ejemplo, si es unir con flechas, si es un recorto y pego, más bien es pregunta y respuestas.” (A3, p.41, Anexo V).

“En el desarrollo de la clase, cuando no les puse alguna evaluación específica sobre el tema, con una ficha o algo de eso. Les hago preguntas tradicionales, si les quedó claro el tema, o si no vuelvo a repetírselas...” (A6, p .82, Anexo V).

“Otra manera de ver si los chiquilines entienden o no lo que estás diciendo, son esas preguntas guía que vas haciendo a lo largo de la clase. Esa interacción que se da, es una manera también que usa el docente para darse cuenta si se entendió, si se completó el tema si no se comprendió, viendo dónde están las dificultades, que cosa hay que aclarar. Luego están los métodos tradicionales, el escrito a fin de mes, la prueba semestral, deberes, elaboración sobre un tema particular” (A12, p.152, Anexo V).

Diez de los docentes, utiliza la indagación (pregunta - respuesta) en el desarrollo de su clase. Algunos como forma de sondeo sobre lo trabajado, otros como métodos para evidenciar lo aprendido por los estudiantes del tema. El rol del alumno en este caso, es contestar las preguntas elaboradas por el docente, donde este último trata de reconocer mediante su respuesta si a aprendido y que errores se ponen de manifiesto. En este caso siguiendo Anijovich y Mora (2010), utilizan las preguntas como forma para verificar si comprendieron.

Tabla 8: Evaluación en el desarrollo de la clase

Docente	Mediante preguntas	Con actividades	No se aseguran
A1			X
A2	X		
A3	X	X	
A4	X		
A5	X	Escrito	
A6	X	X	
A7	X		X
A8	X	X	
A9	X	X	X
A11	X	Escritos	
A12	X	Escrito	

¿Qué nos revelan los datos?

- Diez de los docentes, utiliza la interrogación en sus clases como forma de verificar o sondear lo aprendido por los estudiantes.

3.3.9. Qué dicen los docentes acerca de lo hacen

El propósito del desglose y primer análisis de las preguntas antes detalladas, es tener un acercamiento a las teorías explícitas de los docentes, manifestadas conscientemente en la entrevista, su “saber decir”. Para posteriormente poder cruzarlo con lo que observamos en el en el aula.

En este sentido, un primer elemento a considerar, fue la dificultad que encontraron algunos docentes para poner en palabras aquello que creen sobre el aspecto que se le estaba preguntando. Esto puede tener sus causas en el planteo que aparece en apartado (concepciones pedagógicas, p. 16) del Marco Teórico en relación a lo que señala Pozo (2006) de que muchos docentes tienen creencias tan arraigadas que no se cuestionan sobre ellas, siendo éstas algunas veces las guías el desarrollan su accionar, lo que creemos ha dificultado ponerlas en palabras.

En lo que refiere a las teorías explícitas de los docentes, se percibe una tendencia bastante general a lo que Zabala (1995), plantea como las teorías constructivistas citado en el apartado prácticas de enseñanza, p. 20 del Marco Teórico, con un enfoque liberador desde los aportes de Jackson (2002), donde el autor hace hincapié en el alumno y en el desarrollo de algunas cualidades (Ibid.).

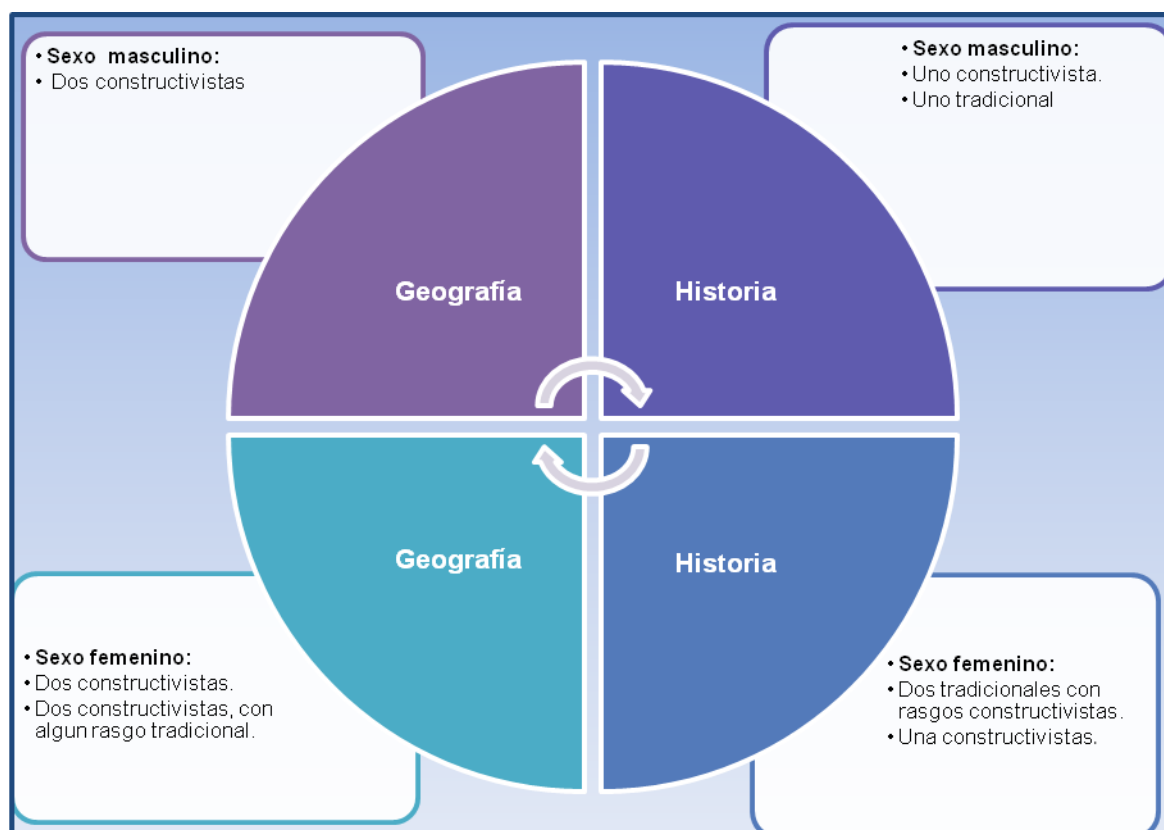
Según Fenstermacher y Soltis (1998), hay una inclinación por el enfoque liberador, donde se ve al alumno como personas capaces de desarrollar sus propias opiniones e ideas (Ibid, p. 22), en donde

manifiestan tratar de impulsar en los alumnos la comprensión de los hechos, la adquisición de los contenidos pero también la forma de tratarlo.

Ahora bien, si tomamos en cuenta a los docentes por sus asignaturas, el 100% de los docentes de Geografía de la muestra, según sus respuestas se posicionan en teorías constructivistas, con un enfoque liberal y liberados. En dos de los docentes, se perciben en sus discursos rasgos de teorías tradicionales. Es también en este grupo de docentes, donde algunos profesores encuentran dificultad para poner en palabras su pensamiento, existiendo alguna confusión en los términos. El desglosé de esta información se puede ser en el cuadro en Anexos VI.

En lo que refiere a los docentes de Historia, la tendencia es un poco más diversa, un docente totalmente alineado con una teoría tradicional, dos profesores con posturas tradicionales pero con algunas peculiaridades constructivistas, aspectos conservadores y liberales. Percibiéndose también aspectos del enfoque ejecutivo y el liberal. En lo que refiere al enfoque constructivista, identificamos dos docentes, con ideas del enfoque liberal y liberador.

En los siguientes diagramas se ilustran la diferenciación por sexo, según la materia.



Fuente: elaboración propia (2017).

Diagrama 6: Concepción pedagógica según la materia y el sexo

3.3.10. Cómo dicen que enseñan

Según lo planteado por los docentes en relación a la pregunta ¿Tiene usted claro como enseña y porqué lo hace de esta manera?, se desprende que seis docentes manifiestan tener claro como enseñan, las siguientes son algunas de sus expresiones en relación a por qué lo hacen de esa manera:

“Sí, en el ida y vuelta, creo que hacerlos pensar mucho, pero pensar con cosas de ahora, prácticas...” (A3, p. 32, Anexo V)

“Trabajo mucho desde el presente, desde él para qué te sirve la aplicación, porque estoy convencida de que es la manera de que ellos le van a encontrar un significado” (A3, p.32, Anexo V).

“Sí claro, creo que algún día voy a elabora mi teoría pedagógica, yo creo que cualquier persona va a recordar cuatro o cinco cosas de cuando aprendió algo y se las recordará con perfecta precisión (A4, p. 48, Anexo v). “En realidad creo que cuando uno hace algún tipo de acción que realmente tiene la plena convicción que es lo correcto sin esperar nada a cambio, obtiene un tipo de vínculo especial, más allá de los aprendizajes específicos de la asignatura” (A4, p. 49, Anexo V). De la empatía, en realidad funciona por la empatía. Es decir, con esto que quiero decir que la única manera de trabajar es así.” A4, p. 49, Anexo V).

“Creo que sí y lo hago de esa manera, tengo claro que sí (...), creo que enseñó tratando de transmitirle a los chiquitos de primer año, todo lo que significa el conocimiento y esperando lograr que ellos solos se vayan apoderando del concepto” (A6, p.75, 76, Anexo V).

“Sí en términos generales, te vas llevando sorpresas a medida que conoces la realidad porque esto es como un constructo, como se dice en la gestión de centro, es algo que se va haciendo sobre la marcha y es lo más sano. Porque cuando uno se fosiliza en una opinión o en una manera de hacer las cosas se encuentra que se divorcia de la realidad y después es imposible dar clase.”(A7, p.89, Anexo V)

“Sí, yo lo que hago para enseñar es, intentar sondear dentro de las explicaciones que tienen que ver con el tiempo y el espacio que son el área mía que atrae al muchacho. Cuál es, la explicación que acerca del mundo tiene ese estudiante y a partir de ahí, construir algo nuevo. De esta manera, trato de generar un clima de clase, que ellos sientan que lo que estamos haciendo es importante. Una vez que logro que ellos tengan esas expectativas, esas ganas de estar ahí, lo demás sale solo.” (A7, p. 89, Anexo V).

“Tengo claro cuáles son mis objetivos en cuanto al aprendizaje, porque hoy se considera que no cualquier acto de enseñanza implica un aprendizaje, sino hay múltiples formas de aprender, dependiendo de las características de los alumnos, respetando la diversidad” (A9, p. 120, Anexo V).

En las respuestas antes citadas, se puede percibir que si bien los docentes expresan tener claro como enseñan; se les dificulta poner en palabras porque lo hacen de esa manera. Esto podría estar ligado a que su acción esté siendo desarrollada por teorías fuertemente arraigadas, como señala Pozo (2006), las teorías implícitas, al no ser conscientes de su existencia, se torna difícil exteriorizarlas. (Véase, apartado concepciones pedagógicas, p.16 correspondiente al Marco Teórico).

Por otro lado, siguiendo a Hoyos (2004), muchas veces el docente actúa por intuición, guiado por su inteligencia, lo que genera que en la acción haga algo que después no lo puede expresar en sus palabras. (Ibid, p. 17).

Un grupo de cuatro docentes, considera no tener claro como enseñan y lo justifican de la siguiente manera:

“No, no nunca lo reflexioné o sea, más allá de lo que he comentado previamente, no hago reflexiones muy profundas sobre el tema. Me parece lo mejor por lo poco que estudié didáctica, después del IPA, nunca más hice estudios sobre didáctica.” (A1, p. 5, Anexo V).

“No, lo tengo claro como práctica, lo que percibís en el salón, en los grupos lo vas haciendo, si bien tenés la clase planificada, no con tus objetivos y tu esquema, no de lo que vas a dar, de lo que va primero de lo que va después que llegas al salón y a veces eso te cambia, de acuerdo a los intereses de los chiquilines y a la percepción que uno tiene.” (A2, p.15, Anexo V).

“Lo hago así, porque me sale, pero cómo enseño yo parto de ser buena con los chiquilines, de ser todo lo contrario de lo que me molestaba de los profesores, o de lo que me molesta ahora de los profesores. Lo que más me importa, es el respeto entre el alumno y el docente y, entre los propios alumnos, aunque no sé cómo soy, trato de ser respetuosa con ellos.”(A8, p. 104, Anexo V).

“La verdad que no tengo muy claro, sé que lo que da un poco más de resultado, es trabajar así en equipo, con documentales, buscando información en Internet. Lo que me da resultado entonces lo hago, no sé muy bien por qué, pero lo hago.”(A11, p.132, AnexoV).

Este segundo grupo de profesores, expresa no tener claro cómo enseñar, esto se puede deber a la falta de reflexión, pues como lo plantea Hoyos (2004), la misma es fundamental para que cada docente reconozca los procedimientos que utiliza (Ibid, p. 17).

Por otra parte estas prácticas de enseñanza, pueden estar siendo desarrolladas por mera intuición y rutina. Igualmente dos de los docentes que forman parte de este grupo dice reflexionar sobre su práctica (A2 y A8).

¿Qué revelan los datos?

- En relación con los docentes de Historia, solamente uno manifiesta no saber cómo enseña, justificándolo por la ausencia de reflexión. Los otros cuatro expresan saber cómo enseñan, argumentando por qué lo hacen de esa manera.
- En tanto los profesores de Geografía uno explicita como creen que lo hacen los docentes, donde cuenta que con la experiencia se va mejorando, pero no explica como enseña y tampoco si tienen claro como lo hace. Tres responden no saber cómo enseñan, igualmente una de ellas cuenta una rutina de clase. Dos consideran saber cómo enseñan, igualmente uno de ellos no logra justifica porque lo hace de esa manera.
- Seis docentes de la muestra dicen saber cómo enseñar, cuatro no saber cómo lo hacer y uno no responde específicamente sobre la experiencia en la práctica pero no sobre su desarrollo.

3.3.11. Modalidades de actuación

Los hallazgos en relación a la monotonía en la forma de enseñar, permiten determinar dos posturas, dos docentes que consideran que sí es monótona, donde uno de ellos hace el justificativo y la otra no.

“Sí, es monótona. La monotonía no la veo como algo negativo, no sé, es rutinaria, la rutina es parte de la vida cotidiana. Una rutina de trabajo.” (A1, p. 5, Anexo V).

“Puede ser que sea monótona, a lo largo del año.” (A8, p. 104, Anexo V).

En tanto que el resto de los docentes, considera que su forma de enseñar no es monótona atribuyendo el argumento a varios factores, se presentan en dos subgrupos:

Por los emergentes y la actitud de estudiantes:

“No, en primer año no; digamos que en Ciclo Básico no, porque siempre esta eso no los disparadores que surgen en la clase de tomar en cuenta lo que ellos dicen, lo que ellos traen.” (A2, p.17, Anexo V).

“No, porque ellos me lo hacen ver porque me saludan a la salida de la clase, porque de repente me los cruzo y me dicen profesora mire que estamos con eso y no sé qué es, porque de pronto me olvide de lo que dije” (A3, p.32, Anexo V).

“Trato de que no sea, aunque no sé si será monótono o no, trato de que no sea, justamente por los chiquilines y por mí. (A11, p. 133, Anexo V).

Por los distintos recursos empleados:

“Hay veces de que algunos temas son monótonos, trato de apelar a distintas técnicas, como un ejercicio, la observación de una lámina, viste que los motive, no darles. Si son dos horas trato de que por lo menos unos minutos viste tengan otro tipo de actividad. O sea después que di el tema, bueno vamos un tipo de ejercicio diferente que los motive de otra forma.” (A5, p. 62, Anexo V).

“No, a mi entender no es monótona, porque uno le puede incorporar diferentes herramientas, hoy por ejemplo, les leí un cuento sobre mitología, hace unos días les pasé una película, otro día vengo y les doy una clase tradicional, hago un esquema en el pizarrón, pero me parece que no...” (A6, p.76, Anexo V).

“Trato de que no, por eso por ejemplo, traigo actividades diversas, trato que el trabajo no sea siempre de la misma manera, es decir, que no sea totalmente expositivo, que es algo como una tendencia que se dice tenemos los profesores de Historia. Empleo el lenguaje, teatralizo un poco así...” (A9, p. 121, Anexo V).

“Creo que no, pero habría que preguntárselo a mis gurises, ellos lo pueden contestar mejor que yo.” (A7, p. 90, Anexo V).

“Habría que preguntárselo a los alumnos que son los que ... no, trato de que no sea sí, sí, trato de que no sea, trato de que las clases sean, sean lo más dinámicas posible, lo más divertidas ¿sí?” (A12, p. 146, Anexo V).

¿Qué revelan los datos?

- Así como ocurre en el caso de los docentes de Geografía, también en los de Historia, consideran que sus clases no son monótonas. Marcando como razones la posibilidad de utilizar varios recursos, los disparadores que tren los estudiantes, porque los alumnos recuerdan lo que estuvieron trabajando. Algunos docentes no justifican sus respuestas y otros manifiestan que habría que preguntarle a los alumnos.

3.3.12. Planificación e intervención didáctica

Como fue explicitado en el marco teórico, la elaboración de la planificación por parte del docente está impregnada o matizada por lo que son sus creencias y concepciones pedagógicas. Fue por ellos que tratamos de acercarnos un tanto a la forma que manifiestan explícitamente estructurar, modificar y que elementos contemplar para su confección.

Encontramos como evidencia, que dos docentes manifiestan no revisar su planificación anual, argumentando que por su experiencia ya saben los temas, lo van desarrollando en la marcha, guiados por la costumbre o rutina. Inclusive uno de ellos al momento de la entrevista no tenía en la libreta la planificación.

“No, muy pocas veces porque últimamente ya sé lo que viene, en cambio antes sí, cuando recién había empezado, pero estoy más o menos con el programa y lo voy trabajando” (A11, p. 138, Anexo V).

En sentido contrario, los otros nueve profesores, expresan revisar anualmente su plan de trabajo, donde la gran mayoría coincide en que uno de los elementos que le modifican son los temas a trabajar y el tiempo destinado a cada uno. Los detalles de esta información se pueden encontrar en Anexo VII.

La mayoría hace referencia a los cambios que realiza en la planificación anual, no a la planificación diaria. Igualmente se deja ver que los cambios en esta última tienen que ver el reajuste de los contenidos en función de los tiempos, refuerzo de habilidades y uso de recursos. Los cinco docentes que manifiestan los cambios que realizan en el plan diario responden:

“La diaria si, cuando planifico cada tema la voy revisando y después sobre la marcha si porque ahí vas viendo...” (A3, p. 39, Anexo V).

“...planificación diaria como que muy pocas veces, antes de dar cada tema, digo lo que voy a dar. Por ejemplo, yo sigo planificando como el primer día, tengo mi cuaderno donde llevo desarrollado todo, e esquemas, resúmenes, todo.” (A5, p. 67, Anexo V).

“las prácticas de clase, si bien tengo ese formato siempre hay que estar reformulando” (A7, p.95, Anexo V).

“... la planificación diaria si la reviso todos los días, de una semana a otra más o menos” (A8, p. 111, Anexo V).

“A veces la recuerdo, voy a la libreta, me fijo dónde había quedado ¿sí?, y a veces la planificación es escrita. Escribo con lujo de detalles las cosas que tengo que dar. Como las tengo que manejar y que estrategia voy a utilizar...” (A12, p. 151, Anexo V).

En lo que refiere a los criterios que toman en cuenta para elaborar el plan de trabajo (planificación o guión de clase), siete de los docentes de la muestra tienen en cuenta los contenidos a trabajar y el tiempo estimado para cada tema. De los cuales dos reconocen tener en cuenta también los intereses de los alumnos.

En la siguiente tabla se puede ver el desglose de esa información.

Tabla 9: Criterio de planificación.

Docente	Cumplimiento del programa: Contenido y tiempo	Contenidos y habilidades a desarrollar	Intereses y expectativas del alumno	Experiencia del año anterior
A1	X		X	
A2	X			
A3		X		
A4			X	
A5	X		X	
A6	X			
A7		X		
A8				X
A9	X			
A11	X			
A12	X			

¿Qué revelan los datos?

- De los docentes siete, toman como principal criterio de elaboración del plan de trabajo, los contenidos a trabajar y el tiempo estimado para su desarrollo. De los cuales tres, son de Historia y cuatro de Geografía.
- Dos profesores de Historia, los contenidos y habilidades a desarrollar.

- En cambio tres docentes, dos de Geografía y uno de Historia, los intereses y expectativas de los alumnos.
- La experiencia del año anterior, uno de Geografía.
- Existe una tendencia a organizar la planificación, en función del cumplimiento del programa, jerarquización de los contenidos y manejo del tiempo.

En lo que refiere a la planificación y trabajo coordinado con otras asignaturas, seis docentes responden no coordinar con otras asignaturas, una expresa hacerlo con un colega de su misma materia pero no así con otras; dentro de este grupo, algunos expresan realizar trabajos coordinados en otros liceos o colegios pero no en el que se realiza la entrevista. Dentro de las justificaciones aparece el uso de horas de coordinación para otras actividades, como son clases de apoyo o colaboración en actividades dentro de la institución, la falta de tiempo por la cantidad de horas de trabajo lo que a su vez genera cansancio y falta de voluntad para planificar coordinadamente con otros colegas.

“La verdad que no estoy nunca en el liceo, estoy solo los días de clase y vengo hoy estas dos horas y no veo a ningún profesor.” “Igual aunque estuviera en el liceo, nunca hice muchas actividades coordinadas con otras materias.” “Este año por la falta de tiempo, pero sino falta de voluntad.” (A8, p. 112, Anexo V).

“Trato, este año estoy más limitada por el tema de la coordinación, al no coordinar los jueves de noche que es la coordinación acá. Porque tengo una adscripción nocturna, ahí ya se me complica” (A9, p. 127, Anexo V).

“No, este año no, pero algunas veces he planificado, no con otras asignaturas” (A6, p. 82, Anexo V). “Exacto, tal cual, la idea estaba buenísima, había todo una planificación, teníamos hasta los días que íbamos a trabajar y después todo quedo en la nebulosa. Me parece que ahora sí se puede coordinar, yo creo que falta un tema a definir un tema, hoy lo hacemos y listo ya está...” (p. 83).

En cuanto a las características de la propuesta pedagógica, los once docentes consultados apuntaban al comenzar el año a distintos puntos. Aquí vuelve aparecer el desarrollo de contenidos, habilidades, mencionadas en la planificación, el manejo de nuevas estrategias y la preparación del estudiante para distintos fines. Esta información se puede ver detallada en anexo VII. Consultados sobre si la misma seguía vigente o había cambiado, encontramos que cinco manifestaron que sí cambió en la medida que se fue ajustando a los intereses y necesidades de los alumnos y del docente.

“Si, ha cambiado porque se ha tenido que adaptar a lo que ellos pedían, una cosa es lo que yo creía que ellos precisaban y otra es lo que descubro cuando charlo con ellos” (A7, p. 88, Anexo V).

Por otro lado cinco docentes manifiestan que no, que siguen tratando de lograr lo planteado a comienzo de año y una docente dice que hubo ajuste pero los objetivos siguen estando.

“No, quiero ir un poquito más, lo que te decía ahora, la lectura y la capacidad de que puedan producir.” (A3, p. 31, Anexo V).

¿Qué revelan los datos?

Existe ausencia de planificación o trabajo coordinado con otras asignaturas, donde se sigue un criterio, de planificación individual.

- Diez de los docentes de la muestra, manifestaron tener una propuesta pedagogía al comenzar el año que se caracterizaba por apuntar a lo conceptual pero también al desarrollo de habilidades y destrezas.

De igual manera que los docentes organizan los contenidos, las estrategias, metodología, optan por una forma de organización del espacio en el aula que podrá estar vinculada a su concepción de enseñanza y al rol que desempeña el alumno y el docente. Fue por esta razón, que decidimos indagar acerca de cómo era la organización del aula de los docentes de la muestra.

Se contempla una tendencia a la organización del salón en filas, con un espacio para que el docente pueda circular por el salón. Los once docentes de la muestra, expresaron utilizar esta modalidad de disposición, variando en algunos casos donde se agrupan de a dos pero manteniendo la estructura. Esta forma de agrupamiento se condice con la organización frontal planteada en el apartado prácticas de enseñanza, p. 23, correspondiente al Marco Teórico y a partir de los aportes de Davini.

“La convencional, aunque en realidad, si ellos se juntaron de a tres y yo se que funciona no los cambio. No es que tienen que estar las filas, pero tampoco el caos, ni las tribunas. A veces les digo desarmen esas tribunas, déjeme un espacio como para que yo pueda estar, circular, mirar el cuaderno, mirar como si están, escribiendo o no” (A3, p. 38, Anexo V).

Por otro lado, seis docentes manifestaron intercalan esa estructura con otras, dependiendo la actividad a desarrollar, como pueden ser trabajos en grupo, lo que provoca un cambio en el orden general. Se intercalan clases con una “estructura frontal” y otras en “pequeños grupos” considerando los aportes de Davini (Ibid, p. 23). Existe además, una variación de la organización, que es lo recomendable para evitar el trabajo rutinario y fomentar el trabajo entre compañeros como sostiene la autora.

“Hay dos tipos de organización, una es con los alumnos, mirando al docente cuando se trata de una clase expositiva o una puesta en común y la otra es en equipos. Trabajan en equipos en círculos con una propuesta que yo les doy.”(A7, p. 94, Anexo V).

¿Qué revelan los datos?

- Seis docentes, tres de Geografía y tres de Historia, expresan organizar la disposición de los bancos y de los estudiantes en función del tipo de clase a desarrollar.
- Cinco, tres de Geografía y dos de Historia, reconocen como el ordenamiento más frecuentes los bancos alineados en filas, pudiendo haber una variación en individuales o de a dos.

3.3.13. Conocimiento disciplinar, experiencia y formación docente

Consultados los docentes si se sentían confiados y seguros al enseñar, diez docentes manifestaron que sí, tres profesores de Geografía no fundamentan su respuesta. Los otros siete, le atribuyen a distintos factores como son la repetición de lo mismo en el nivel, el gusto, la responsabilidad y preparación de las clases.

“En líneas generales sí. Esto puede ser que hace mucho que estoy repitiendo el mismo programa, los niveles de los chicos no exigen mucho más, o sea es, difícil que se te presenten dudas complejas. En forma general me siento cómodo y seguro, por ese motivo.”(A1, p. 6, Anexo V).

“Sí totalmente, en el sentido de que preparo mi clase. Más allá de que puede ser que algún día diga, este tema ya lo doy por más que sabido, igual preparo siempre mis clases. Trato de ver, que material podemos utilizar, eso es lo que me da seguridad” (A6, p. 77, Anexo V).

El único docente que manifestó no sentirse seguro, lo argumentó de la siguiente manera:

“No confiado no, porque si estuvieras confiado no harías cambios. Tampoco me siento muy inseguro, no, algo intermedio ¿sí? Porque siempre considero que tengo cosas para mejorar. Quizás no tengo la lectura más apropiada, quizás no tenga el video más adecuado, quizás el razonamiento no sea el más acorde con los chiquilines. Sí, siempre hay cantidad de cosas para mejorar. Si estuviera seguro, sería algo estático” (A12, p. 147, Anexo V).

En lo que refiere a los aspectos que se han ido modificando con la práctica, los elementos más mencionados han sido la soltura, expresando que en un comienzo las clases eran más estructuradas y la experiencia ha permitido adquirir seguridad, vencer ciertos temores, mejorar el vínculo con los

estudiantes y brindarles a estos mayores grados de participación. Generando soltura en el desempeño docente y afirmación de los conocimientos al trabajar.

“Después que cambio mis conocimientos, la verdad damos lo mismo o parecido todos los años y al leer cosas nuevas siempre son mayores los conocimientos.”(A8, p. 107, Anexo V)

“La forma de encarar la clase. Eso digo, uno lo aprende trabajando, no es lo mismo cuando recién entras. Tratas de dar una clase más expositiva porque es la formación nuestra. Lo vivimos, lo cursamos en el liceo y después en el instituto o en el IPA o en lo que sea también. Uno va viendo que es lo que más sirve, desechando algunas cosas. Entonces, en eso he cambiado mi práctica sí. Ya desde no pretender que el chico esté como una momia porque eso tampoco es posible. Todo eso lo he ido aprendiendo con la experiencia, escuchar a los alumnos.”(A11, p.135, Anexo V).

Aparece aquí, un elemento mencionado en el marco teórico desde los aportes de distintos autores en relación a la trayectoria del docente como estudiante y la estructuración inconscientemente de sus concepciones pedagógicas; mediante el vestigio que van dejando maestros y profesores en su historia.

La docente A11, manifiesta que comienza trabajando de una manera determinada por que es la formación que ha recibido, la cual comienza a cambiar en el desarrollo de su práctica, con su experiencia. Si bien otros docentes no lo mencionan de esta manera, pero expresan que al comienzo desarrollan clases más estructuradas, y, que a través de los años, han ido adquiriendo otra soltura que les permite fomentar la participación del estudiante.

“El tema de no ser tan estructurada eso se ha modificado que en el comienzo era algo mucho más rígido, yo decía estos son los objetivos para esta clase y tengo que llegar a como dé lugar y la secuencia era esta y el cierre era tal y tal y había que llegar ahora no es tan así les doy más participación a los alumnos.”(A2, p.18, Anexo V).

En lo que refiere a la formación permanente de los docentes de la muestra, cinco manifiesta no haber realizado en los últimos tres años cursos que colaboren en el desarrollo de su práctica, dos docentes de Geografía y tres de Historia. Argumentando al respecto la falta de tiempo, ítem más recurrente, seguido de problemas familiares y falta de motivación para seguir formándose por la dedicación en tiempo que implicaría.

“Motivos familiares y no me dan los tiempos. Trabajo, este año recién tomé un poco más de horas de lo que venía tomando en los últimos 10 años, porque. Tengo tres hijas chicas de nueve, de ocho y de casi cinco años. No puedo porque no me gusta tampoco asumir cosas que no las voy a hacer” (A3, p.35, Anexo V).

Del resto del grupo, seis profesores, cuatro de Geografía y dos de Historia, expresa haber realizado cursos o asistido a disertaciones con la finalidad de profundizar temas de la materia, buscar nuevas herramientas para trabajar contenidos pero a su vez con estudiantes con distintas dificultades y enriquecerse en el manejo de problemáticas juveniles actuales.

¿Qué revelan los datos?

- Los docentes se sienten seguros y confiados en lo que enseñan.
- La experiencia contribuye a modificar la estructura de la clase, la seguridad y el vínculo con el estudiante.
- Seis de los docentes de la muestra ha realizado cursos que contribuyen a la práctica, mientras tanto cinco expresa no haber realizado actualizaciones en los últimos tres años por distintas razones, siendo el más recurrente la falta de tiempo.

3.3.14. Reflexión sobre la práctica

En lo que refiere a la pregunta sobre la reflexión de la práctica, los datos revelan que dos docentes una de Geografía y uno de Historia expresan no realizar una reflexión sobre su práctica, atribuyendo las razones a la costumbre, falta de tiempo y ausencia del hábito en hacerlo.

“Habitualmente no, algunas veces pensare como podría hacer un poco mejor pero no es algo que... (Silencio) déjame pensar, no tengo incorporado el tema de la reflexión” (A1, p. 7, Anexo V).

“La gente se va acostumbrando a esto y como que corres de un lugar a otro. Pudiste dar la clase bien, bárbaro y si no pudiste, algo habrá pasado o el grupo o lo que sea, pero trato de retomar el otro día, pero no me siento a pensar en que estuvo bien y que no.”(A11, p. 135, Anexo V)

En tanto el resto de los docentes, nueve dicen realizar una reflexión sobre su práctica, “reflexión sobre la acción,” como señala Schön (1994) en el apartado concepciones pedagógicas, p.17 correspondiente al Marco Teórico, generalmente con colegas en la sala de profesores, amigos docentes y en menor medida en soledad.

En lo que refiere a la motivación para realizarla, lo más recurrente en sus respuestas, es posibilidad de modificar y revisar lo se está haciendo al enseñar para mejorar la práctica. A su vez aparece citadas en menor cantidad propósitos vinculados a cómo estimular al estudiante y despertar su interés.

Otro aspecto de interés que proporciona el análisis, se corresponde con la contestación dada por los docentes, sobre si consideran que existe reciprocidad entre lo que piensan y creen sobre la enseñanza y lo que hacen en la práctica; encontrando nueve docentes entre los cinco de Historia y cuatro de Geografía quienes manifiestan que sí, dos aclaran que tratan que haya correspondencia.

“Sí, de la manera que yo actúo, si trato de que haya coherencia porque si no, a donde vamos. Sí.”(A2, p. 19, Anexo V).

“Si, la enseñanza significa transmitir algo y eso lo que yo trato de hacer en mi práctica.”(A6, p. 79, Anexo V).

Sin embargo dos docentes de Geografía, manifiestan respuestas distintas, expresando que es difícil lograr esa concordancia.

“Ojala, hay que ser más humilde, en realidad hay que pensar que no.”(A4, p. 52, Anexo V).

“Debería haber no siempre se consigue, es muy difícil llegar a ese equilibrio es muy es muy complicado. Sí uno tiene la intención de que sea, de que ocurra, pero claro siempre hay factores que inciden.”(A12, p. 149, Anexo V).

En lo que refiere a la pregunta si cambiarían algo de su práctica actual, diez docentes expresan que sí, consultados sobre qué cosas modificarían, cuatro (tres de Geografía y uno de Historia), manifestaron herramientas tecnológicas o le darían más uso a las que vienen utilizando. Tres docentes (dos de Historia y uno de Geografía), integrarían trabajos en proyectos, con la intención de que pudiesen investigar junto con los alumnos.

Dos profesores de Geografía, ponen de manifiesto la exigencia hacia los alumnos. Un docente de Historia señala que le daría más protagonismo al estudiante y otro, hasta el momento no cambiaría nada.

“Si, reflexiono ahora sobre mi práctica actual, pero no voy a cambiar algo. Hasta que me dé cuenta que no está funcionando a mi gusto.” (A7, p.93, Anexo V).

“Al disponer de más tiempo, me dedicaría hacer más trabajos o proyectos con los alumnos.”(A9, p. 124, Anexo V).

“Quizá me gustaría trabajar la tecnología.”(A5, p.66, Anexo V)

Otro de los aspectos indagados, se corresponde a la lectura por parte de los docentes, de bibliografía que le aporte insumos al proceso de enseñanza. Los datos aportados permiten reconocer que cinco

docentes, tres de Historia y dos de Geografía, leen algún tipo de material, como artículos en Internet o proporcionado por colegas o libros que contribuya a mejorar su práctica de enseñanza, donde uno de ellos también expresa leer para su materia. En tanto, tres docentes (dos de Historia y uno de Geografía) dicen leer material específico de su materia, que aporten a los contenidos a trabajar. Finalmente tres profesores de Geografía que expresan no leer ningún tipo de material por falta de tiempo.

“No, porque tengo varias horas de trabajo, tengo un niño de cinco años, está todo el tema de la casa en fin y se me hace muy cuesta arriba.”(A2, p. 20, Anexo V)

“Sí, leo de Historia y leo de pedagogía. Leo muchos libros en Internet, trabajo mucho, trabajo mucho y investigo mucho en la red...” (A7, p 93, Anexo V)

“En relación a lo que te decía recién sí, en cuanto al material didáctico que me resulte nuevo, novedoso que a veces me traen los practicante o a veces pido directamente.”(A9, p. 124, Anexo V)

¿Qué revelan los datos?

- Los docentes dicen realizar una reflexión sobre su práctica de enseñanza con colegas o amigos para revisar y modificar lo que hacen.
- En su mayoría cambiarían algo de la práctica actual.
- De los docentes de Historia, todos leen algún tipo de bibliografía. Dos específicos de la materia y tres de asuntos que aporten a la práctica.
- En tanto, de los docentes de Geografía tres manifiestan no leer ningún tipo de material, dos sobre aspectos que colaboren con la práctica y una material específico de la materia.

En el siguiente cuadro se puede ver a modo de resumen, por caso los hallazgos de la entrevista descriptos anteriormente. En violeta aparecen los profesores de Historia y en azul los de Geografía.

Tabla 10: Resumen de la entrevista.

	Se alinea con una concepción	Cómo Dicen enseñar	Modalidad de actuación	Planificación	Conocimiento disciplinar, experiencia y formación.	Reflexión, cambios e insumos
A1	Tradicional, centrada en la actividad del profesor. Enseñanza conservadora. Enfoque ejecutivo	Dice No tener claro como enseñan. Lo hace de esa manera por qué le parece lo mejor.	Monótona	No la revisa anualmente. Trata de cumplir con el programa. No realiza trabajos coordinados.	Se siente confiado en lo que enseña, hace mucho que repite lo mismo. No ha realizado cursos porque no le interesan.	No reflexiona sobre su práctica. Incorporaría otras herramientas al proceso de enseñanza. Lee novelas Históricas
A2	Constructivista, centrada en el estudiante. Enfoque liberal. Enfoque liberador.	Dice No tener claro como enseñan. Es lo que sale en la práctica. Después cuenta una rutina de clase, con pasos muy claros.	No es monótona, por los disparadores que surgen en la clase.	Si modifica el plan anual. Cambia los temas y considera importante que haya coherencia. Si realiza trabajos coordinados.	Se siente segura de lo que enseña. Realizó un posgrado de Geografía, no lo terminó, para profundizar temas. Con la experiencia es menos estructurada.	Reflexiona sobre su práctica, Incorporaría otras herramientas al proceso de enseñanza. No lee bibliografía que aporte a la práctica.
A3	Tradicional, con rasgos constructivistas. Conservador y liberal. Enfoque ejecutivo.	Dice que sí. En la ida y vuelta de preguntas, haciendo a los alumnos pensar.	No es monótona, por los alumnos la hacen saber mediante el afecto que le brindan.	Si modifica. Contenidos, habilidades. No es habitual pero sí realiza trabajos coordinados.	Si se siente segura en lo que enseña. No ha realizado cursos por falta de tiempo y problemas familiares.	Reflexiona sobre su práctica. Cambiaría el rol del alumno. Lee material que aporta a la práctica.
A4	Constructivista, centrada en el estudiante. Enfoque liberal. Enfoque liberador	Dice que sí. Funciona por medio de la empatía.	No. No justifica	Sí modifica. Las actividades dependiendo de los intereses y ritmo de la clase. Si coordina no en el liceo que lo encontramos sino en otros	Si se siente segura. Si ha realizado cursos para actualizares en la problemática de los jóvenes. Con la experiencia	Reflexiona sobre su práctica. Cambiaría de su práctica ser más ordenado, sistemático y

				lados.	desarrollo mucho más los aspectos vinculares.	exigente. Lee material que aporta a la práctica.
A5	Tendencia constructivista, con algún rasgo tradicional. Enfoque liberal. Enfoque liberador.	Dice que sí. Pero no lo puede poner en palabras como lo hace.	No. Trata de variar las estrategias y ejercicios, no sólo exposición.	Sí modifica. Temas, como llegarles a los alumnos. Coordina con docentes de la misma asignatura.	Si se siente segura. Ha realizado cursos para su cargo de tutora y PCP para prepararse para el cargo. La experiencia cambia relacionarse con la institución.	Reflexiona sobre su práctica, Incorporaría otras herramientas al proceso de enseñanza. Lee bibliografía que aporte a la práctica.
A6	Tradicional, con tendencia constructivista. Mixto (conservador y liberal) Mixto entre enfoque ejecutivo y liberador.	Si. Transmitir conocimientos al alumno.	No. Por el uso de diferentes herramientas.	Si, modifica. Sobre todo la anual. Tienen en cuenta el programa oficial. Cómo encauzar lo humano, para que el alumno absorba los contenidos.	Si se siente segura porque prepara sus clases. Ha realizado cursos para adquirir nuevas herramientas de trabajo. La experiencia le ha dado mayor solvencia, soltura y seguridad.	Reflexiona sobre su práctica, Incorporaría otras herramientas al proceso de enseñanza. Lee bibliografía específica de la asignatura..
A7	Constructivista. Enfoque liberal. Enfoque liberador.	Si. Se hace sobre la marcha. Tiene en cuenta lo que trae el alumno y a partir de ahí construye lo nuevo. La de crear una clima de clase que los alumnos sientan que es importante lo que están haciendo.	No. Pero dice que habría que preguntar a los alumnos.	Si, modifica, a lo largo de todo el año, en función de evaluaciones. Tiempo dedicado a cada tema, lectura y preguntas. Recursos didácticos y dinámicas. En el liceo no realiza trabajo coordinado.	Se siente seguro porque es prudente. Ha realizado cursos para adquirir herramientas para trabajar con estudiantes con ciertas dificultades. La experiencia le ha cambiado la dinámica de la clase.	Reflexiona sobre su práctica. No cambiaría nada de la práctica actual. Lee bibliografía que aporte a la práctica de pedagogía y de Historia.
A8	Constructivista. Enfoque liberal. Enfoque liberador.	No. Lo hace así porque le sale.	Sí. Pero no logra aclararlo en su	Sí modifica. Cambia estudios de casos,	Si se siente segura. No ha realizado	Reflexiona sobre su práctica, La

		Pero dice no saber y no darse cuenta.	respuesta.	recursos y manera de abordar el tema. No realiza trabajos coordinados.	cursos por temas familiares y falta de tiempo. Con la experiencia mejoró la relación con el alumno.	exigencia al alumno. No lee bibliografía que aporte a la práctica.
A9	Constructivista. Enfoque liberal. Enfoque liberador.	Sí. Respectando la diversidad de ellos.	No. Por el uso de distintas estrategias de trabajo.	Sí modifica el plan de trabajo. El orden y la profundidad y jerarquización de temas. Estrategias de evaluación. No realiza trabajos coordinados.	Si se siente segura. No ha realizado cursos por temas de salud y tiempo. La experiencia le ha dado soltura y mejoró el vínculo con el alumno.	Reflexiona sobre su práctica. Incorporaría a la práctica nuevos trabajos y proyectos. No lee bibliografía que aporte a la práctica.
A11	Constructivistas con rasgos tradicionales. Mixto entre conservador y liberal. Enfoque liberador y ejecutivo.	No. Dice no tener claro y lo hace porque considera le da resultado.	No. No logra explicitar en por qué.	No modifica, ya sabe lo que tiene que trabajar. Dice hacerlo como de costumbre o rutina. Donde tiene en cuenta contenidos y tiempo. Si realiza algún trabajo coordinado.	Si se siente segura. No ha realizado cursos de actualización por tema de tiempo. La experiencia le aportó en la forma de dar la clase.	No reflexiona sobre la práctica. Incorporaría más uso de la tecnología. No lee bibliografía que aporte a la práctica.
A12	Constructivista. Enfoque liberal. Enfoque liberador.	No logra explicitar una respuesta concreta.	No. Porque trata que las clases sean dinámicas y divertidas.	Si modifica el plan de trabajo. Sobre todo contenidos y tiempo estimado para cada tema. Si realiza trabajos coordinados.	No se siente seguro porque si no sería todo muy estático. Ha realizado cursos de actualización. La experiencia adquirió solvencia.	Reflexiona sobre su práctica, Incorporaría estrategias para que alumnos investiguen. Lee bibliografía de aporte a la práctica.

Mediante la entrevista, se buscó identificar, a que concepción correspondía el relato del docente y por otro lado, tener un acercamiento a como manifiestan éstos desarrollar su práctica, planificar y como se preparan para ello, adquiriendo de esta forma, insumos que permitan acercarnos a los objetivos específicos de la tesis.

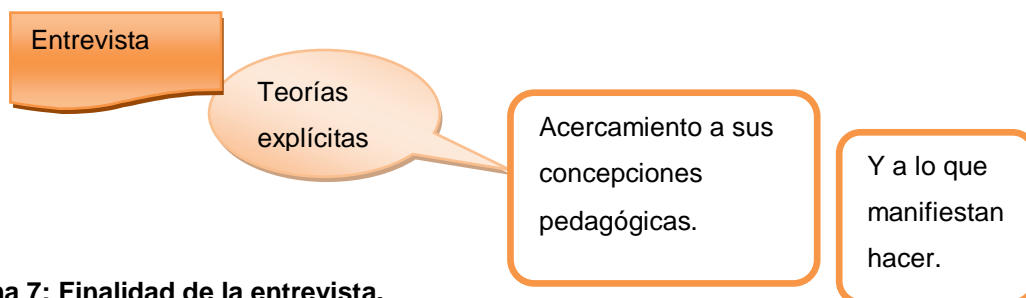


Diagrama 7: Finalidad de la entrevista.

3.4. Análisis de las observaciones de clases

Procurando tener un acercamiento a las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes de la muestra, se recurrió a la observación de clases, donde previamente se elaboró una planilla de observación (ver anexo IV), de modo de mantener un orden en la recogida de datos.

Como se puede apreciar en el apartado referido a las Prácticas de Enseñanza correspondiente al Marco Teórico, p. 17, la práctica es concebida según Carr (2002), como una actividad cargada de sentidos, de historia, de tradición y una ideología. “La práctica no es un mero hacer” (p. 23), por el contrario, es una actividad intencional desarrollada por el docente. Algunas veces, su forma de actuar es consciente, otras por rutina y en algunos casos sin tener consciencia real de lo que allí se hace, guiados por lo que Pozo denomina teorías implícitas.

En la siguiente sección se detallan los hallazgos, vinculados a lo que hacen los docentes en sus prácticas de enseñanza.

3.4.1. Organización del espacio

En cuanto a la organización general del salón de clase, se percibe una tendencia a estructurarla con una disposición de “aula frontal,” que permite centrar la atención hacia el docente, tal como lo referenciara Davini (2011), en el apartado prácticas de enseñanza, p 23.

En ocasiones existe una diferenciación en filas individuales o agrupados de a dos, sin embargo en ambos casos, la atención se dirigía hacia el frente del salón, donde se encontraba el profesor. En relación a la profesora A8 se generó una rotación de la estructura, a primera hora permanecían en filas individuales pero en la hora siguiente se organizaban en grupos de a tres frente al televisor para ver un video y realizar la actividad planteadas, donde se buscó favorecer el intercambio. En el caso del docente A4, se agruparon en pequeños grupos en dos filas mirando al televisor y al profesor que se encontraba adelante, la atención estaba puesta en el video y el profesor, no se realizaron actividades en equipo.

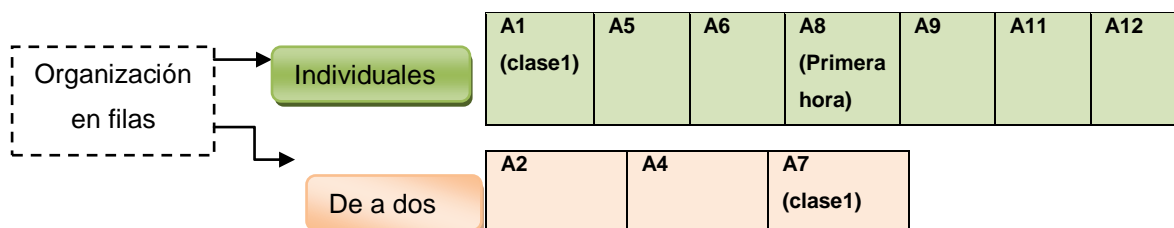


Diagrama 8: Organización del espacio en filas

En la segunda clase observada durante los primeros minutos, correspondiente a los profesores A1 y A7, hay una organización de “aula frontal”, la cual cambia con la propuesta de trabajo, pasando a una estructura de “pequeños grupos” distribuidos en el salón buscando favorecer el intercambio entre los estudiantes

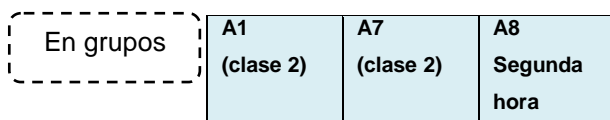


Diagrama 9: Organización del espacio en grupos

La docente A3, al utilizar el espacio de la biblioteca, ordena a los estudiantes en mesas agrupados de a tres o cuatro, igualmente la atención de los estudiantes se dirige hacia la profesora y el video que se proyecta. La organización no se genera para favorecer el intercambio entre los alumnos sino condicionado por ser el espacio que utilizan en el liceo para proyectar presentaciones.

¿Qué revelan los datos?

- Existe un predominio de la organización del salón con la atención de los estudiantes centrada en el docente.

- Solamente tres profesores dos de Historia y una de Geografía, estructuraron el salón favoreciendo un trabajo de intercambio entre los compañeros con una organización en “pequeños grupos”.

3.4.2. El comienzo de la clase

En las prácticas observadas, se registro como un hallazgo que el inicio se genera realizando un repaso de lo trabajado la clase anterior, donde se le pide al alumno que abra su cuaderno, recuerde o lea los contenidos. Como se ejemplifican en los siguientes registros, posteriormente a la pregunta o solicitud del docente, el alumno lee: “¿vimos elementos y factores del clima?” (A2), “habíamos dejado un título” (A3), “¿Alguien puede hacer un resumen?” (A4), “un repaso después, después entro a atmosfera” (A5), “¿Quién puede leer la definición de zonas de insolación?”, “¿Quién me señala la zona cálida?” (A8).

Los docentes mencionados anteriormente, continuaron luego con una batería de preguntas, con la intención de verificar si los temas trabajados han sido comprendidos. En otros casos, la clase comenzó justamente con la exposición del profesor e interrogación, otros utilizan una ficha que cumple la misma función repasar lo ya trabajado y afirmar contenidos.

Prácticamente todos los docentes (diez) comienzan sus clases con preguntas sencillas, que requieren repuestas breves, con la intención de “verificar si comprendieron” como señalan Anijovich y Mora (2010), en el apartado Prácticas de Enseñanza correspondiente al Marco Teórico, p.23. Las mismas requieren repetición de información registrada en el cuaderno y previamente conversado en clase. Las podríamos catalogar de memorísticas y no promotoras de reflexión. Lo que se crea en los primeros minutos, es un ambiente en el que el docente pregunta, el alumno responde y el docente afirma completando la explicación.

Este primer momento de revisión, irá dando lugar a que el docente mediante la interrogación comience a trabajar el tema previsto para la clase. Para todos los casos se pudo observar que no se realiza un sondeo de ideas previas, más que el descripto anteriormente.

En lo que refiere a los objetivos de clase, encontramos que los mismos son explicitados parcialmente por docentes, lo hacen en instancias en las cuales los alumnos deben realizar una actividad y en donde exponen claramente que quieren que el alumno realice.

Con respecto al inicio de las clases, solos tres casos (A3, A9 y A12), comienzan planteando al alumnado los objetivo previstos, A3 ver fotos del viaje de la docente a Francia, donde realiza una justificación de la elección por la zona, A12 la clase de repaso para la prueba.

“Mitos Griegos vamos a trabajar en el día de hoy a través de un ejemplo, el Mito de Deméter y lo vamos a analizar” (A11).

En relación al interés que despierta el docente por el tema a trabajar, se reconoce que cuatro casos (A2, A3, A7 y A12), preparan previamente algún tipo de material pensando justamente en este fin. Por otra parte, esto puede estar relacionado al hecho de que, esos profesores cuando plantearon la actividad, explicitaron el objetivo, trataron de transmitir entusiasmo en el desarrollo de la clase y, remarcaron la relevancia del tema, mediante preguntas, imágenes, lectura o repaso.

Con respecto a los casos A1, A5, A6, A8, A9, A11, el interés que despiertan por el tema es parcial, teniendo en cuenta que por momentos la exposición genera un desinterés, el cual se reactiva con alguna pregunta más cercana a la vivencia del alumno o mediante las actividades propuestas.

Solamente un profesor A4 a través de su desempeño, no despierta el interés por el tema, asumiendo una postura de cansancio frente al grupo por sentirse mal.

En el desarrollo de todas las prácticas observadas, se sigue una secuencia clara, se utilizan preguntas que sirven de nexos en la temática. Sin embargo, algunos profesores hacen un cierre en el tema que se venían trabajando y pasan a otro sin un vínculo o conexión.

Como puede apreciarse en las siguientes expresiones, se da por terminado un tema y se pasa a otro:

“Con esto pasamos a lo trabajado con el profesor” (A5).

“Alguna duda sobre la sociedad Romana, sino paso al siguiente tema” (A6).

¿Qué revelan los datos?

- Los docentes comienzan sus clases realizando preguntas a los estudiantes sobre los contenidos trabajados la clase anterior, con la intención de verificar lo comprendió por el estudiante.
- En su mayoría no explicitan los objetivos de la clase.
- Sólo cuatro despiertan el interés por el tema a trabajar, seis parcialmente y uno no lo hace.
- La mayoría sigue una secuencia clara en el desarrollo de su clase.

3.4.3. Recursos y contenidos

En la tabla 11 se puede visualizar los recursos utilizados por los docentes el día que se observó la clase. Prácticamente todos los docentes (nueve en total) recurrieron a más de un instrumento en el desarrollo de la actividad las cuales cumplieron distintos fines.

En lo que refiere a los docentes de Geografía, el recurso más utilizado fue el básico, sobre todo el pizarrón usado por todos los docentes, para un casos fue el único apoyo. En el pizarrón se fue registrando lo trabajado en clase por el docente, completando el esquema a medida que iba trabajando el tema. Los profesores A2 y A12 también lo emplearon para hacer las correcciones de las actividades planteadas. En el caso del docente A12 el registro en el mismo era llevado adelante por los alumnos. El mapa fue usado para señalar información específica.

Dos de los docentes complementaron los recursos básicos con audiovisuales, ambos casos eran videos de internet. La finalidad del uso acerar a los estudiantes al tema, mediante la observación (A4) e inducción a contestar las preguntas de la consigna (A8). Los materiales impresos fueron usados por tres docentes (A2, A4, A12), como un instrumento de apoyo a lo que se venía trabajando, contribuyendo al proceso de inducción.

En lo que refiere a los docentes de Historia, solamente un docente, utilizo recursos audiovisuales proyectando una presentación con fotos, que sirvió de apoyo a su narración, también uso una ficha impresa. Los otros cuatro docentes utilizaron, materiales básicos y material impreso como texto o imágenes. Al igual que los docentes de Geografía, fueron construyendo el esquema en el pizarrón a medida que se trabajaba el tema.

Tabla 11: Recursos utilizados en la clase

Recursos Docente	Instrumentos audiovisuales	Básicos(mapa y pizarrón)	Materiales impresos (libros, fichas, imágenes)
A1		✓	✓ Ficha
A2		✓	✓ Fotocopias
A3	✓		✓ Ficha
A4	✓	✓	
A5		✓	✓ Lectura
A6		✓	✓ Imágenes
A7		✓	✓ Comic y lectura
A8	✓	✓	
A9		✓	✓ Lectura
A11		✓	
A12		✓	✓ Ficha

En lo que refiere a la planificación de la clase, solo tres docentes nos muestra su plan del día, algunos dicen no tener y otros tener pero no la acerca para que la podamos ver. Para dos de los mismos (A2 y A8), esta consta de la actividad a desarrollar en el día, solo un docente (A12) tiene una plan impreso con tema a trabajar, los minutos, materiales, conceptos a desarrollar, evaluación y la tarea domiciliaria a proponer, todo ello muy estructurado y en donde se advierte que se seguirá empleando un método expositivo, explicativo.

En su gran mayoría los docentes preparar previamente algún tipo de material o actividad para que los estudiantes lo puedan realizar en clase. Solamente tres docentes (A5, A6, A11), no preparan previamente, igualmente el A5 en el desarrollo de su clase improvisa un texto de un libro con preguntas.

Por otro lado respecto a la presentación de los contenidos, en su mayoría son expresados de manera clara, existiendo cuatro casos (A4, A6, A7, A12), en los que por momentos la rapidez de su exposición generaba dificultad para comprender lo que manifestaban.

En su mayoría los profesores no realizan conexiones con entre los contenidos trabajados en el día y otros; solamente tres casos lo hacen parcialmente (A1, A2, A7).

¿Qué revelan los datos?

- Los materiales más utilizados por los docentes son los básicos e impresos.
- En su mayoría no tienen una planificación diaria.
- Preparan previamente materiales para los estudiantes.
- Los contenidos son presentados de manera clara, a pesar de que no se realizan conexiones entre temas ya trabajados.

3.4.4. Metodología de trabajo y criterios de planificación

Como se puede apreciar en la tabla 12, la mayoría de los profesores utilizó una metodología expositiva, mediada con preguntas a los estudiantes.

Desde los aportes de Fenstermacher y Soltis (1998), autores que fueran referenciados en el apartado Prácticas de Enseñanza correspondiente al Marco Teórico, p.21, estarían enmarcados dentro del enfoque ejecutivo, los docentes eran los encargados de dirigir la clase, usaron distintas técnicas y

materiales, con una secuencia bien estructurada. El profesor fue el encargado de transmitir los conocimientos y el estudiante era activo a partir de las preguntas realizadas por del docente. Como señala Jackson (2002), existiría una tendencia a una enseñanza más conservadora (Ibid, p. 21).

Las preguntas que en su mayoría sencillas, de repetición de información, de respuestas breves, como lo indican Anijovich y Mora (2010), autoras también mencionadas en el Marco Teórico, que apuntaban a despertar el interés de los alumnos y otras para verificar si entendieron. Por su parte Jackson (2007, p. 22) señala que para reconocer la comprensión de lo enseñando, utilizaron una estrategia de ir haciendo preguntas en el desarrollo de la clase, donde algunos hicieron preguntas generales pero otros dirigidas a ciertos alumnos.

“Edad Media fíjense en la ficha cuando se inicia”; “¿en qué países se desarrolla?” (A3). “¿Qué son los movimientos migratorios?”(A5). La profesora haciendo referencia a las imágenes colocadas en el pizarrón pregunta: “Patricia si digo se consideraban descendiente de los primeros Romanos, dónde pondrías” (A6)

En otros casos los docentes mediante un material de apoyo, iban induciendo al estudiante como se puede leer en el siguiente ejemplo donde la profesora hace preguntas a partir de una fotocopia entregada a los estudiantes haciendo referencia a la imagen que entregó: “¿qué aprese en el centro?”, Un alumno le contesta, de ahí continua ¿encima? Le dice un alumno elementos, dice la profesora ¿y de ahí? otro contesta, temperatura. “¿Cuál es el instrumento de medición? (A2).

Otro de los hallazgos interesantes, es que muchos de los docentes de la muestra una vez que realizaban la pregunta, no respetan los silencios y respondían ellos mismos a su interrogación. Para algunos casos esto, fue más frecuente, en otros se fue dando por momentos en el desarrollo de la clase. No generándose a su vez la instancia para las dudas y que los estudiantes fuesen comunicando sus inquietudes. En otros casos, las preguntas eran dirigidas mirando a un determinado estudiante, lo que de alguna manera también limitaba la participación de los demás. Estos son los casos donde con mayor o menor intensidad ocurrió lo descrito anteriormente (A1, A5, A6, A7, A9, A11 y A12).

En uno de los casos inclusive, los estudiantes protestaron porque no podían participar pues un compañero respondía a todas las preguntas frente a lo que la docente contesta: “Habla mucho sí, pero si él no habla hablo yo sola”. (A11).

En lo que refiere a la participación de los estudiantes como ya se ha mencionado en párrafos precedentes, la misma surge de las preguntas que va haciendo el docente en el transcurso de la clase. Generándose una dinámica de pregunta-respuesta. Si el estudiante manifestaba alguna duda y le preguntaba al profesor este contestaba sin ningún inconveniente. La relación del alumno con el

conocimiento era la de contestar las preguntas, no se apunto a la reflexión, conflicto o construcción del nuevo conocimiento.

Tabla 12: Estrategias de enseñanza

Docente	Clase expositiva	Expositiva mediada por preguntas	Guiada mediante deducción e inducción	Trabajo en equipo
A1	X			X
A2			X	
A3		X		
A4		X		
A5		X		
A6			X	
A7		X		X
A8		X		X
A9		X		
A11		X		
A12		X		

Pudimos identificar que otras de las estrategias utilizadas en el transcurso de la clase por parte de los docentes (véase apartado prácticas de enseñanza, p. 21), era la “inspección visual”, donde los profesores realizaban un recorrido por el salón mirando si los estudiantes iban copiando lo registrado en el pizarrón o realizaban la tarea asignada.

Estos casos fueron A1, cuando los estudiantes realizaron trabajo en grupo (clase 2), A2, A5 recorre las primeras filas. Para el caso de la docente A9 se desplazo por el salón sin mirar cuadernos, lo hacía como algo habitual.

En otros casos el docente permaneció parado adelante durante la mayor parte del tiempo, desde donde realizaba las preguntas y miraba a sus alumnos A1 (clase1), A3, A4, A6, A7, A8, A11, A12. Para todos los casos, se percibió una relación de respeto del alumno hacia el profesor y desde el profesor hacia los alumnos. Observándose en transcurso de la clase para algunos casos frases de advertencia por parte del profesor:

“Para la próxima clase voy a tomar orales” (A5). “Así que Lucas te conviene que te pongas a copiar”, “la próxima te vas por que estas mirando hacia fuera” (A6). “Copien esto, el que no copia no va al recreo”. (A8).

En relación al control que realiza el docente del trabajo del los estudiantes, este es mediante las preguntas que realiza, igualmente la mismas no son contestadas por todos. Para la mayor parte de

los casos, fueron clases expositivas donde no se pudo detectar otra forma de control que no fuesen las preguntas. En aquellas clases que se realizaron alguna actividad grupal o individual el control se dió mediante la corrección en el cuaderno a los que llevaban a corregir o con la puesta en común.

A su vez se pudo percibir, que los docentes en su mayoría no son promotores de freedbeack con estudiantes, en los casos que se percibe algún dejo de esa retroalimentación en ese hilo de pregunta-respuesta.

¿Qué revelan los datos?

- El mayor porcentaje de los profesores, cinco de Geografía y tres de Historia, utilizó una metodología expositiva mediada por preguntas dirigidas a los estudiantes.
- Dos uno de Geografía y otro de Historia clases desarrolladas mediante inducción, deducción.
- Tres dos de Historia y uno de Geografía, trabajos en equipo.
- Los silencios entre la pregunta y respuesta no son respetados.
- La participación del estudiante se generó a partir de la interrogación del profesor.
- Un gran porcentaje de docentes permaneció parado adelante en el desarrollo de la clase.
- No se promueve el feedeack con los estudiantes, el recorrido por el salón se produce para controlar lo que van haciendo los alumnos en sus cuadernos.

3.4.5. Síntesis de las observaciones de clase

El cuadro con el resumen de esta información, se puede encontrar en anexos VIII, donde se trato de resumir la información más importante.

En relación a la organización del espacio, la tendencia observada fue de “aula frontal” con docente parado adelante la mayor parte del tiempo. La circulación por el salón, se generó en momentos puntuales donde se controlaba lo que iba copiando o haciendo en caso de trabajos en grupos. Se pudo evidenciar una tendencia de trabajo en el aula tradicional, conservadora y con un enfoque ejecutivo desde los aportes de Jackson. Predominio de la exposición del docente, clases con una secuencia estructurada y con un importante peso de la transmisión por parte del profesor. Entre tanto, los resultados también evidencian una preferencia por el desarrollo de las actividades mediadas por

la ida y vuelta de pregunta respuestas. Estas en su mayoría son preguntas de contenidos, que no apuntan a la reflexión o conexión con otros temas ya trabajados.

Podemos observar aquí, que el rol del estudiante es contestar preguntas o realizar las consignas. El docente como una figura importante en el aula, siguiendo la secuencia pensada previamente que se desarrolla mediante una batería de preguntas, las que muchas veces es contestada por el propio profesor o por algunos estudiantes que le siguen con la mirada.

Desde este análisis también pudimos reconocer que las ideas previas no tienen gran relevancia y si el comenzar la clase repasando lo trabajado anteriormente.

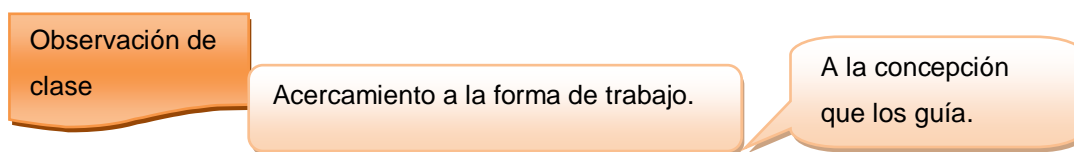


Diagrama 10: Finalidad de la observación

3.5. Análisis de documental

Otra de las fuentes a las que se recurrió fueron las planificaciones, actividades y evaluaciones escritas de los docentes para reconocer en ellas sus intenciones al proyectar su año de trabajo y poder a través de este instrumento, acercarnos a sus concepciones y creencias al momento de su elaboración.

Cabe señalar por otra parte, que en el proceso de análisis se procuró también – tal como lo expresáramos en la fundamentación de la metodología, de acuerdo a lo señalado por Yuni y Urbano (2006)- hacer preguntas al documento, para extraer nueva información, mediante el análisis de la estructura de la misma, características generales, estrategias, metodología, expectativas, recursos, finalidades e instrumentos de evaluación y rol del docente.

El hecho de que algunos docentes no hayan proporcionado todos los documentos ha sido una limitante para el análisis. Para algunos casos contamos con los tres documentos, mientras que en otros con uno o dos, dependiendo del profesor; lo que es aclarado en el desarrollo del análisis.

3.5.1. Planificación anual

Fueron analizadas ocho planificaciones anuales cuatro de Geografía y el mismo número para Historia. Para el caso de Geografía, las dos planificaciones faltantes una la del docente (A4), manifestó en el mes de enero tener problema con su computador para enviar el documento y la docente A5 manifiesta lo mismo y envía fotos por WhatsApp las cuales son borrosas dificultando la lectura. Para el caso A9 si bien se le solicito en varias ocasiones si podría enviar el documento nunca lo hizo.

De las planificaciones analizadas siete tienen una estructura lineal y poco variable, con una secuencia bien estructurada y definida. Solamente una se puede clasificar de abierta y flexible (A7).

En lo que corresponde a las estrategias de enseñanza, en algunos documentos no aparecen, en otros sí de manera explícita y, en algunos casos se fue deduciendo en el desarrollo de la lectura.

Tabla 13: Estrategias de enseñanza reconocida en los documentos

	Trabajo con fichas o fuentes historiográficas	Nuevo vocabulario y conceptos	Interpretación y producción de texto	Trab. en equipo	Const. de mapas, cuadros, diagramas y gráficos	Trab. con invest.	Trabajo y análisis de imágenes	Afectividad como base
A1	X (fuentes historiográficas)	X	X	X			X	
A2	X(fichas)	X	X		X	X		
A3			X					
A4								
A5								
A6								
A7				X				X
A8		X		X				
A9								
A11			X					
A12					X		X	

Como se puede observar en la tabla, solamente la docente A6 no plantea estrategias de enseñanza pues la planificación se limita al desarrollo de contenidos. Para los demás casos, se puede visualizar que en su mayoría planifican la actividad pensando en más de una estrategia; cuatro de los ocho docentes apuntan a desarrollar estrategias que colaboren con la comprensión, interpretación y producción de textos. Le sigue el trabajo en equipo y el énfasis para que el estudiante adquiera nuevos conceptos y vocabulario. Por otra parte en cuatro de las planificaciones no aparece la

metodología de trabajo que se pretende utilizar. Las restantes cuatro plantean el uso de metodologías deductivo e inductivo.

Solamente tres casos (A1, A2, A7), plasman explícitamente las expectativas de logro. En lo que refiere a la finalidad e instrumentos de evaluación tres profesores (A1, A6, A11), no manifiestan en el documento la modalidad de evaluación. El restante de los casos sí lo hace (A2, A3, A7, A8, A12) expresan los aspectos, elementos y actividades que serán consideradas.

En lo que concierne al rol del docente, cinco profesores manifiestan cual sería su función en la planificación, donde tres de ellos plantean que cumplirán un rol de facilitador y guía del proceso (A2, A7, A12). Mientras los dos restantes (A3, A8) como motivadores y de apoyo al alumno.

Con respecto a los recursos que propone utilizar cada docente, se pueden visualizar en el siguiente cuadro, donde para algunos casos los casilleros parecen en blanco porque no son explicitados en el documento. De los cinco docentes que lo explicitan, cuatro de ellos proponen utilizar todos los recursos.

Tabla 14: Recursos

Recursos Docente	Instrumentos audiovisuales	Básicos(mapa y pizarrón)	Materiales impresos (libros, fichas, imágenes)
A1			Textos, fuentes historiográficas, imágenes y restos arqueológicos.
A2	✓	✓	✓
A3			
A4			
A5			
A6			
A7	✓	✓	✓
A8	✓	✓	✓
A9			
A11			
A12	✓	✓	✓

De las ocho planificaciones analizadas, solamente una se realiza en forma conjunta con otra docente de la misma asignatura. Cabe precisar que los docentes para la mayoría de los casos le dan énfasis al desarrollo de lo conceptual, puntualizando los contenidos y el tiempo de trabajo. Igualmente la mayoría plantea los logros que desea sean alcanzados por los alumnos pero no especifican las

estrategias que utilizaran para lograrlo. Para los casos de los docentes A1, A2, A8 y A12, proponen fermentar el espíritu crítico y reflexivo en los estudiantes pero no se especifica como lo realizaran.

Solamente un docente (A7), no hizo el planteo de los contenidos a trabajar, enfatizando sobre la forma de trabajo y la idea de alejarse de un planteo expositivo. La docente A6 su planificación se limita al desarrollo de temas y tiempo de trabajo.

3.5.2. Propósito de las actividades

De los once casos que se han trabajado, diez han cedido alguna actividad o ficha para que fuese analizada; solamente la docente A11 manifestó no tener ninguno de los dos materiales. La información que se describe a continuación se puede encontrar detalladamente en anexos IX.

Para todos los casos se pudo observar que los docentes utilizan una metodología deductiva en la actividad de trabajo, existiendo la excepción del docente A1 que es deductivo, analógico y comparativo y la docente A6 es deductivo e inductivo.

Si bien los materiales tienen algunos componentes diferentes, siete de los docentes (A1, A3, A4, A5, A6, A7, A12) plantean actividades en base a preguntas; algunas de ellas se pueden contestar desde un texto que aparece en la actividad y otras recurriendo a otras fuentes. Una sola profesora (A2) presenta un material lúdico, crucigrama. La docente A8 prepara un material que presenta una diversidad de ejercicios y no se limita únicamente a las preguntas. Para el caso A9 propone preguntas de reconocimiento de información. Todas aquellas actividades que contaban con texto o imágenes, no se citaban las fuentes de donde se extrajo.

En lo que refiere a la secuencia y el tipo de preguntas que se formulan, se observa una tendencia a una estructura que comienza con título, texto y preguntas. Para todos los casos, las preguntas pueden ser contestadas desde el texto que allí aparece, en algunos complementándolos con otra pregunta que requiera comprensión, observación o comparación. En tal sentido encontramos que las preguntas en su mayoría son sencillas, "... repuestas breves, casi únicas, información precisa..." como lo sostienen Anijovich y Mora (2010) citadas en el marco teórico (apartado prácticas de enseñanza, p. 23). Se encontraron en ciertos materiales un conjunto importante de preguntas cerradas que apuntan a la verificación de lo aprendido o comprendido por el estudiante.

Los materiales apuntan sobre todo, a reafirmar conceptos, la búsqueda de información, no motivando la reflexión, discusión o producción de conocimiento por parte del estudiante. Se reduce la actividad del alumno a la repetición de información, motivando de alguna manera la lectura atenta con interés. En algunos documentos aparecen imágenes que en su mayoría cumplieron una función estética, motivadora, de apoyo a la lectura pero no se desprenden de los mismos ejercicios.

Tabla 15: Tipos de preguntas

Preguntas cerradas y sencillas	Comparación o Comprensión	Búsqueda de información	Observación	Razonamiento
A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A12	A1, A3, A8, A12	A4, A8	A4, A8, A12	A8

3.5.3. Finalidad de la propuesta escrita

De las propuestas, se analizaron diez de evaluación escrita, pues la docente A9 no envió el material como habíamos acordado el día de la visita a su clase.

En los diez documentos escritos de los profesores, se percibió una tendencia a aplicar la actividad para verificar los conocimientos adquiridos en los temas ya trabajados. Vuelven a aparecer preguntas sencillas y en algunos casos cerradas. No siendo habitual las preguntas de razonamiento o reflexión. Dos casos (A7, A8) proponen actividades para reconocer el grado de evolución en las habilidades de lectura y escritura, conjuntamente con preguntas sencillas de repetición de información. Para el caso del docente A4 hace un planteo con una canción que apunta a la comprensión y su relación con lo ya trabajado en clase.

En forma general, predominan las propuestas que requieren del estudiante la repetición de información, con respuestas memorísticas; aparecen para algunos casos preguntas de comprensión, interpretación y observación siendo menos recurrentes las de razonamiento o reflexión.

¿Qué revelan los datos?

- Las planificaciones anuales siguen una secuencia lineal y poco variable.
- Las actividades o fichas apuntan a la reafirmar conceptos, búsqueda de información y no al razonamiento, reflexión o desarrollo de los conocimientos por parte del propio estudiante.
- En las actividades escrito predominan propuestas con preguntas sencillas, con respuestas breves y precisas; observándose a su vez un número importante de respuestas cerradas.

3.6.¿ Qué refleja el análisis de los datos?

En este apartado se realiza el cruce de los resultados descriptos anteriormente; estableciendo una confluencia entre los hallazgos de la entrevista, observación y análisis de los datos; buscando contrastar la información e hilar con coherencia lo que fueron reflejando. Para ello nos basamos en Cisterna (2005) realizando primeramente un cruce primario que nos proporcionó conclusiones de primer nivel, para posteriormente realizar el cruce entre casos y alcanzar conclusiones de segundo nivel.

Como ya se mencionara anteriormente, en lo concerniente a las teorías explícitas del profesor y su saber decir puesto de manifiesto en la entrevista, seis docentes se alinean con una concepción constructivista de la enseñanza (A2, A4, A7, A8, A9, A12); dos de ellos, con una tendencia constructivista y algún que otro rasgo tradicional (A5, A11), dos, con una inclinación tradicional con marcadas señales constructivistas (A3, A6) y finalmente uno, con ideas tradicionales (A1).

Entre tanto, en lo que concierne a la práctica de aula, se observaron comportamientos de actuación tradicionales, con clases guiadas mediante preguntas y un marcado énfasis en los contenidos y el discurso del profesor.

En lo que refiere a los documentos analizados, en su mayoría tienen una estructura lineal y poco variable, enfatizando contenidos y tiempo de trabajo. Con actividades y propuestas de evaluación con preguntas sencillas y cerradas. En algunos casos, se incorpora la lectura con interrogantes que requieren repetición de información. Son escasos los ejercicios que apuntan al razonamientos, reflexión y al desarrollo del pensamiento del estudiante.

Este entrecruzamiento de información, pone de manifiesto lo que concierne a las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes: siete (A2, A3, A5, A7, A8, A11, A12), expresan desarrollar la clase mediante preguntas y respuestas. Sin embargo, en las prácticas observadas solamente para el caso A2, se construye la clase mediante esa modalidad. Para los casos A3, A5, A11 y A12 hay una preponderancia del discurso o exposición del profesor con preguntas más puntuales y dirigidas. En tanto los profesores A7, A8 hay una variación en la exposición con preguntas específicas, e incluso, en la segunda hora de clase utilizan otra estrategia de trabajo grupal. Con respecto al caso A4 manifiesta estrategias de enseñanza basadas en rutinas, no obstante, en su clase predomina la exposición de su parte con alguna pregunta puntual. Para los casos A6 y A9 tampoco se observa concordancia entre las estrategias que expresan utilizar y las que utilizan en la práctica analizada.

Por otra parte en el caso A1, se nota una coherencia entre lo que expresan en la entrevista y hacen en el aula. Dado que expresa utilizar clases expositivas interrogativas y fue justamente lo observo en su práctica.

De acuerdo a los resultados obtenidos de la entrevista relacionada con el rol del alumno, en los casos A2, A5, A6, A7, A8, A9, A12, lo consideran protagónico en el proceso; sin embargo, lo que se observó en el aula, no se corresponde con ello, pues el estudiante se limitaba a contestar preguntas formuladas por el docente o realizar una propuesta o actividad previamente estructurada con interrogantes que no apuntaban al desarrollo del pensamiento del estudiante sino a repetir información. Se encontró además, correspondencia en las respuestas y actuación del A1 y A3. Entre tanto para los casos A4 y A11 que manifiestan un rol activo del alumno, él mismo participa activamente pero con las preguntas planteadas por el docente.

En lo que refiere al rol del docente para la mayoría se observó que cumplen un papel central y protagónico en su actuación, sin embargo solo fue manifestado de esta manera por el docente A1. Para los casos A2, A5, A7, A11 y A12 manifestaron en la entrevista caracterizarse como guía y orientador del estudiante, explicitado también para A2, A7, A12, en la planificación anual sin embargo en el aula su intervención es constante mediante el conjunto de preguntas que realizan, no fomentando la participación entre estudiantes.

Por otra parte, los profesores A3, A4, A6, A8, se manifiestan como motivadores y promotores, expuesto incluso en el plan anual por A3, A8; por ende los cuatro utilizaron recursos para motivar a los estudiantes, lo fue logrado por A3, A6, A8 y en el caso A4 la instancia observada si bien utilizó un recurso con esa finalidad no pareció motivarlos.

En relación con la concepción de aprendizaje que tienen los docentes, un elevado porcentaje manifestó en la entrevista, considerarlo como la construcción de conocimientos por parte de alumno (A2, A4, A5, A7, A9 y A11) y por ende, en las prácticas observadas y en las actividades analizadas, no se apunta a la producción, construcción de conocimientos, razonamiento o reflexión sino la repetición de nueva información o de la ya trabajada. Encontrando en las propuestas escritas actividades para verificar lo aprendido por el alumno, alejándose de esta manera de lo planteado en la entrevista.

Para los casos A1, A6, A8, lo consideran como la incorporación de conocimientos, hábitos, etc.; existiendo concordancia con lo desarrollan en sus clases, proponen en sus actividades y evaluaciones en las que buscan verificar lo que aprendieron.

Pudimos percibir que no existió una correlación entre lo manifestado por la A3, como la construcción de conocimiento en forma conjunta entre alumno y profesor y lo que se vio en su aula donde predominó la transmisión de información por parte de la docente.

De los datos cruzados sobre los criterios que manifestaron tener los docentes al momento de planificar y lo que se analizó en los documentos, se pudo apreciar correspondencia entre estos dos para la mayoría de los casos (A1, A2, A5, A6, A11, A12). En los que enfatizan en los contenidos a

trabajar y el tiempo estimado para su desarrollo. También en los casos A3 y A7 quienes además de los contenidos contemplan las habilidades a desarrollar.

Lo mencionado precedentemente, pone de manifiesto que existe concordancia entre las formas que expresaron los docentes sobre la evaluación que realizan en el desarrollo de la clase, lo observado y lo analizado en los documentos. También en la seguridad y confianza que expresaron tener al enseñar y lo que se visualiza en las prácticas.

En lo que corresponde con la organización del espacio, los profesores manifestaron que esta variaba en función de la actividad, lo que también se condice con lo observado, existiendo igualmente un predominio de la estructuración de aula frontal centrada en el docente.

El grado de coincidencia entre los tres instrumentos con los que recogimos la información, se organizó en la tabla 16, clasificando las coincidencias en alto, cuando se verificó concordancia en varios puntos de los tres instrumentos. Medio cuando la relación se correspondía en dos instrumentos. Medio-bajo para coincidencia en algún punto y bajo cuando coexistieron divergencias en los datos.

En suma, los resultados permiten establecer, que solamente para dos profesores (A1 y A6), existe un grado alto de coincidencia entre lo que manifestaron en la entrevista, lo observado en su práctica y lo analizado en los documentos. Para los casos A3 y A7 se contempla un grado de coincidencia medio. Entre tanto para A2 y A8 medio y bajo ya que algunos puntos que quizá no aparecen explicitados en la tabla tuvieron coincidencia. Por ende para A4, A5, A9, A11, A12 el grado de relación es bajo.

Tabla 16: Grado de coincidencia entre los instrumentos

Caso	Entrevista	Observación	Análisis documental	Grado de coincidencia
A1	Tradicional, centrada en la actividad del profesor. Enseñanza conservadora. Enfoque ejecutivo	Tradicional, conservados, enfoque ejecutivo	Actividades con preguntas sencillas y cerradas. Reconocimiento y verificación de información.	Alto
A2	Constructivista, centrada en el estudiante. Enfoque liberal. Enfoque liberador	Tradicional, conservador y con un enfoque ejecutivo Existiendo un predominio del trabajo dirigido mediante preguntas y una estructura previamente	Actividades sencillas. Propuestas que buscan verificar conocimientos adquiridos.	Medio- Bajo

		pensada.		
A3	Tradicional, con rasgos constructivistas. Conservador y liberal. Enfoque ejecutivo.	Tradicional, conservador y con un enfoque ejecutivo. Con un trabajo muy bien planificado para relatar la clase.	Actividades y evaluaciones con preguntas sencillas. Igualmente aparece alguna de comprensión.	Medio
A4	Constructivista, centrada en el estudiante. Enfoque liberal. Enfoque liberador	Tradicional, conservador y con un enfoque ejecutivo. Utiliza recursos audiovisuales pero se sigue una secuencia de preguntas sobre contenidos específicos de video o ficha.	Actividad preguntas sencillas y cerradas, una de observación. Evaluación escrita apunta a la comprensión y relación de información.	Bajo
A5	Tendencia constructivista, con algún rasgo tradicional. Enfoque liberal. Enfoque liberador.	Tradicional, conservador y con un enfoque ejecutivo. Interacción basada en preguntas específicas.	Actividad con preguntas sencillas. Evaluación escrita ejercicios de aplicación de conocimientos.	Bajo
A6	Tradicional, con tendencia constructivista. Mixto(conservador y liberal) Mixto entre enfoque ejecutivo y liberador.	Tradicional, conservador y con un enfoque ejecutivo. Con una clase muy bien pensada para que los estudiantes recuerden información.	Actividad que requiere del estudiante respuestas concretas. Evaluación escrita verificar la adquisición de conocimientos.	Alto
A7	Constructivista. Enfoque liberal. Enfoque liberador	Tradicional, con tendencia constructivista y con un enfoque ejecutivo. Utiliza variedad de recursos pero existe un predominio de su relato.	Actividad con respuestas sencillas y únicas. Evaluación escrita verificar conocimiento y evolución en el desarrollo de habilidades.	Medio
A8	Constructivista. Enfoque liberal. Enfoque liberador.	Tradicional, conservador y enfoque ejecutivo. Utiliza recursos audiovisuales pero el foco esta en los contenidos.	Actividad con variedad de ejercicios. Evaluación escrita verificar conocimiento y evolución en el desarrollo de habilidades.	Medio -Bajo
A9	Constructivista. Enfoque liberal. Enfoque liberador	Tradicional, conservador y enfoque ejecutivo	Actividad de respuestas cerradas.	Bajo
A11	Constructivistas con rasgos tradicionales. Mixto entre conservador y liberal. Enfoque liberador y ejecutivo.	Tradicional, conservador y enfoque ejecutivo. Donde le da gran importancia a las	Evaluación escrita verificar conocimientos adquiridos.	Bajo

		preguntas en el desarrollo de la clase.		
A12	Constructivista. Enfoque liberal. Enfoque liberador.	Tradicional, conservador y enfoque ejecutivo. Con una clase pensada y planificada previamente, donde se siguió una secuencia de trabajos dirigidos.	Actividad con repuestas concretas y sencillas. Revisión de contenidos. Evaluación escrita verificar conocimientos adquiridos.	Bajo

La información contenida en la tabla N° 16, nos permitió esbozar los hallazgos que aparecen reflejados en el gráfico N° 2, donde se puede apreciar con claridad que un alto porcentaje (cinco docentes), tiene una baja coincidencia entre los datos recabados, seguidos de dos medio y de dos medio-bajo, lo que estaría significando, una fractura en la concordancia de lo manifestado en la entrevista, lo observado en el aula y lo analizado en los documentos. En tan sólo dos de los casos analizados, encontramos que tienen un alto grado de coincidencia.

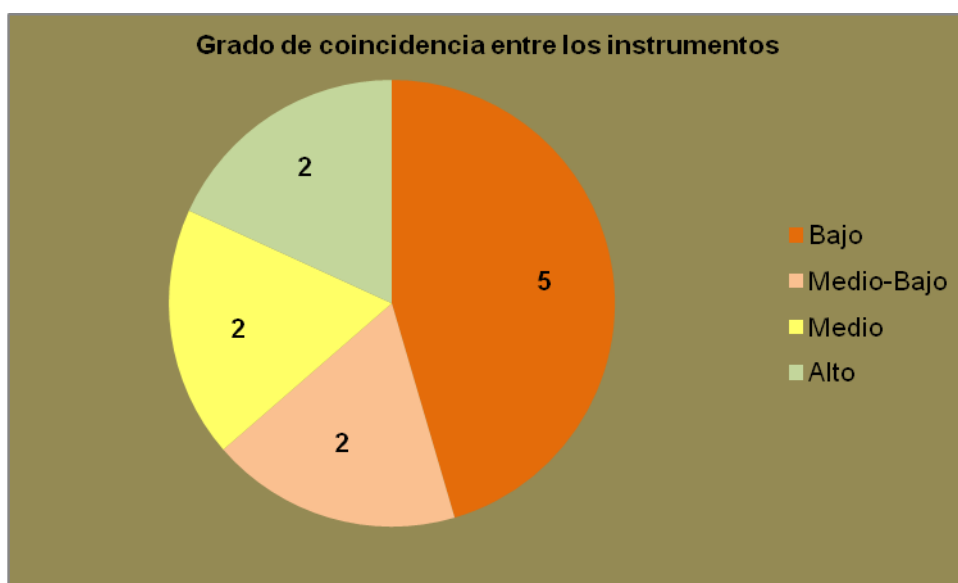


Gráfico 2: Grado de coincidencia entre los instrumentos

Para el caso del gráfico N°3, el desglose de los resultados se visualiza en función de la asignatura de cada docente, considerándose dentro de la misma, el 100% de la muestra. Los resultados obtenidos muestran que entre los docentes de Geografía cuatro tiene un grado de coincidencia bajo y dos medio-bajo. Dentro de este grupo de docentes no se encontraron coincidencias de grado medio o alto.

Continuando con el esbozo de los resultados, en el caso de los profesores de Historia, se distingue que dos tiene un grado de coincidencia alto, dos medio y uno bajo, encontrando en este conjunto de docentes resultados más favorables en la concordancia.

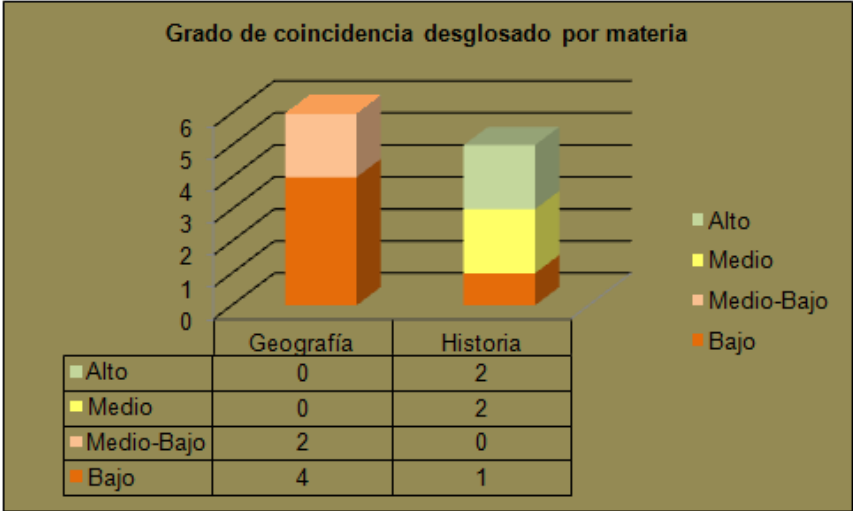


Grafico 3: Grado de coincidencia desglosado por materia

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES

A través de los resultados de la presente investigación, se pretendió comprender la relación existente entre las concepciones pedagógicas por parte de los docentes acerca de sus prácticas de enseñanza de la Geografía e Historia en primer año de Ciclo Básico.

Las reflexiones finales, el análisis general de los datos y los hallazgos que de allí se desprenden, nos permitió cumplir con los objetivos planteados al comienzo de la investigación y realizar un bosquejo de las siguientes conclusiones.

Considerando además, que se trató de un estudio de casos y de una investigación netamente cualitativa, no pretendimos generalizar los datos, encontrando en los mismos, concordancia con las conclusiones explicitadas en algunas de las tesis que han sido revisadas para esta investigación.

4.1. Concepciones pedagógicas

En primer lugar, nos planteamos como objetivo específico, acercarnos a las concepciones pedagógicas de los docentes. Los resultados revelan que los docentes de Geografía tienen un saber decir, Pozo (2006), es decir, teorías explícitas, manifestadas en las entrevistas, que se alinean con concepciones constructivistas, con la idea del rol del docente como guía y orientador del proceso de enseñanza. Encontramos un espacio, donde el alumno tiene un rol protagónico y central; donde el aprendizaje es la construcción de conocimientos y la enseñanza, la articulación entre el conocimiento y el alumno.

Asimismo para algunos casos, se pudo detectar una combinación de teorías constructivistas con tradicionales. Fue en este grupo de profesores, donde se presentó la dificultad de poner en palabras sus pensamientos sobre cuestiones específicas que se les solicitaba. Esto es comprensible, si consideramos las palabras del autor antes mencionado en el Marco Teórico (apartado prácticas de enseñanza, p. 14), como “currículo oculto” que guía la práctica del docente sin que éste tenga conciencia de ello. En el caso de los docentes de Historia, se advierte mayor diversidad de concepciones: tres constructivistas, uno tradicional y dos tradicionales con rasgos constructivistas, presentando este grupo, mayor fluidez al momento de expresar sus respuestas.

Por otra parte, las prácticas observadas, revelan una información que se contrapone con la anteriormente descrita, donde se evidencian clases en su mayoría tradicionales, en el que la figura del docente fue central, basada en la exposición y preguntas, donde el alumno cumple un rol que es activado para responder dichas interrogantes.

Esta información, revela que los profesores se valen, al momento de desarrollar sus prácticas, de concepciones en su mayoría distintas a las que expresaron en la entrevista. En efecto, los docentes podrían estar siendo influenciados por sus teorías implícitas, las que se encuentran fuertemente arraigadas. Que son en definitiva producto de la experiencia personal de cada uno y de la trayectoria como estudiante a lo largo de la vida.

El intento de acercarnos a la experiencia y recuerdo que haya resultado significativo para algunos de los docentes de la muestra, revela que los recuerdos, en su gran mayoría están asociados, con el desarrollo de prácticas tradicionales que ponen un fuerte énfasis en la transmisión por medio del relato. En cierta forma, estos recuerdos tan arraigados y pocos cuestionados, influyen inconscientemente en el desempeño dentro del aula lugar donde se reproduce el modelo y la forma de trabajo de aquel docente que más ha dejado huellas. Esto podría estar ligado a la falta de cuestionamiento sobre la práctica y a la necesidad de recurrir en situaciones similares como plantea Jackson (2002), a ese banco de información acumulada en su experiencia escolar.

Si tomamos como referencia la edad de los docentes, el mayor porcentaje tiene más de cuarenta años y han sido formados en una época donde predominaba la enseñanza tradicional, transmisiva, el alumno como receptor, quieto en su asiento; donde el docente tenía un rol fundamental en el desarrollo de la clase. Sin duda que la experiencia y los roles que cada uno ha ido desempeñando en la vida, ha influido en su actuación. El transitar por estas prácticas ha marcado en mayor o menor grado la estructura de pensamiento de estos profesores; originando teorías implícitas con un fuerte huella tradicional, que sin ser cuestionadas consiente o inconscientes son transportadas al aula.

Las estrategias más usadas siguen siendo la transmisión por parte del docente, donde se activa la participación del estudiante a través de las preguntas realizadas por el profesor. El alumno cumple un rol activo en la medida que responde a las interrogantes propuestas y realiza las actividades planteadas.

En el análisis, también se refleja que el número más alto de profesores, expresa que existe relación de reciprocidad entre su práctica y su concepción de enseñanza. Dato que se contrapone puesto que los docentes manifestaron teorías explícitas asociado a ideas constructivistas y en la práctica se percibió una tendencia tradicional.

4.2. Teoría y práctica

Como segundo objetivo, nos propusimos analizar los factores que facilitan o dificultan la relación entre teoría y práctica en la actuación de los profesores. Los resultados alcanzados permiten evidenciar que existe una falta de reflexión crítica por parte de los docentes sobre su práctica, que permita poner en relieve sus concepciones y teorías fuertemente arraigadas; si bien manifiestan realizan una reflexión sobre su actuación para modificarla o ajustarla.

Creemos que lo que se produce es un intercambio de ideas o experiencias con colegas buscando nutrirse a partir de lo que allí se trate pero no establece un ámbito real para pensar qué se está haciendo, cómo y con qué finalidad. Esto fue revelado también cuando se manifestó un grado bajo de coordinación con otras asignaturas por múltiples factores. Razón por la cual, todo lo anteriormente descrito, actúa como obstáculo para enlazar sus concepciones y su acción. Algunos de los docentes están tan automatizados en lo que hacen y como lo hacen que no se generan reales interrogantes sobre su actuación.

Por otro lado, se percibe una falta de reforzamiento teórico para el desarrollo de la práctica, sobre todo en los docentes de Geografía, quienes en su mayoría no leen información que aporte a al desempeño en el aula. En tanto los docentes de Historia, expresaron leer artículos que aporte a la materia y a la práctica. Esta falta de conexión entre conocimiento teórico y acción en el aula unido a un ámbito real de reflexión puede ser reconocido como inconveniente para un accionar docente coherente con su pensamiento.

Otro de los factores que obstaculizan la relación teoría y práctica, es el alto porcentaje de docentes que no ha apostado a una formación continua por razones de tiempo, falta de motivación entre otros, postergando de esta forma, una renovación de ideas. Ello nos permitió, descubrir la falta de espacios reales para una reflexión crítica sobre la práctica, al igual que falta de un apoyo de teorías que contribuyan con su accionar y la falta de motivación, para seguir formándose, lo que puede estar dificultando la conexión entre lo que se piensa y hace en el aula los docentes.

4.3. Prácticas de enseñanza vistas a través de la planificación y el discurso

Como tercer objetivo, nos propusimos comparar las prácticas de enseñanza con lo que explicitaron en la entrevista y en sus planificaciones. En lo que refiere a la planificación, en las entrevistas se evidencia, que los docentes le ponen cierto énfasis a la revisión de contenidos a trabajar y el tiempo que le destinan, matizándolo a su vez, con el desarrollo de habilidades y destrezas. En la revisión de los documentos, nos encontramos con un grado alto de concordancia con lo manifestado y lo que está explicitado en la planificación. No fue el caso de las actividades y evaluaciones escritas, para estos casos, se revisaron documentos con un fuerte predominio de preguntas sencillas, de repetición de información, que no apuntan al razonamiento o reflexión del estudiante. Lo que se contrasta con lo planteado en la entrevista; existiendo en este punto incoherencia.

Mediante este proceso nos fuimos acercando al cumplimiento del objetivo general, que pretendía comparar la relación existente entre las concepciones pedagógicas y lo que realizan en sus prácticas de enseñanza. Los hallazgos permitieron determinar, que los profesores desarrollan sus prácticas

para la mayoría de los casos, guiados por teorías implícitas y no por las explícitas. No existiendo para muchos casos concordancia entre lo que se dice y se hace.

En suma, las prácticas tienen un fuerte peso de teorías tradicionales, con un rol protagónico del docente, con métodos expositivos, mediados por preguntas, con las que se activa la participación del estudiante. Igualmente estas no son reconocidas por la mayoría de los docentes, quienes conscientemente manifestaron alinearse con teorías más constructivistas.

De acuerdo con lo señalado anteriormente podríamos inferir que en la actualidad existe una relación de incoherencia entre las concepciones pedagógicas de los profesores y sus prácticas de aula. Concepciones que implícitamente siguen muy enraizadas en teorías tradicionales, con algunas tendencias constructivistas pero que no son reconocidas de tal forma por los docentes. Quienes manifiestan explícitamente alinearse con teorías más constructivistas, encontrándose una brecha entre lo que son las concepciones explícitas y la práctica de enseñanza.

Corresponde señalar, que la ruptura más marcada entre las concepciones pedagógicas y la práctica se percibe entre los docentes de Geografía, quienes mantienen un grado de coincidencia medio y bajo en el cruce de la información recabada. En el caso de los docentes de Historia, el grado de coincidencia es más variable, encontrando en este grupo algunos casos en los que la concordancia es alta.

4.4. Limitaciones de la investigación

Al enfrentarnos con los datos obtenidos del análisis de las entrevistas, hemos de reconocer que al momento de ser formuladas, deberían haber sido en ocasiones más específicas y con opciones de respuestas, para así delimitar la información; brindándole igualmente al docente, la oportunidad, de argumentar posteriormente, al respecto.

Este cambio no lo consideramos en aquellas ocasiones en que los docentes se mostraron reticentes a responder específicamente a nuestras preguntas, frente a lo cual optamos por dirigir su respuesta según su convicción. En algunos casos, esto determino que las respuestas fueran improductivas, no siendo de gran utilidad para el análisis de los datos, la categoría a la que se pretendía proveer información; obstaculizando el enriquecimiento del trabajo.

Por otra parte, en lo concerniente a la recolección de información extraída de las planificaciones, actividades y evaluaciones escritas, la misma quedó incompleta, dado que algunos docentes proporcionaron solamente uno de los documentos antes mencionado, lo cual determinó, que el análisis de los documentos quedará limitado al material que contábamos, parcializando de alguna manera los hallazgos de esta herramienta.

Corresponde señalar como otra de las limitaciones, la homogeneidad respecto de la edad de los docentes que conformaron la muestra, dado que nueve de los profesores tenían más de cuarenta años y solamente dos casos de edad inferior. Consideramos que una mayor diversidad en la misma, hubiese enriquecido más el estudio.

Las limitaciones antes mencionadas, han condicionado parcialmente el cruce de los datos, por ejemplo en lo concerniente al proceso de triangulación de datos, donde para algunos casos se contó con menor volumen de información derivada de la entrevista o con un solo documento de análisis, lo que en cierta forma parcializó la información obtenida y en el caso de la edad de los docentes, puede haber condicionado los resultados obtenidos en la investigación.

Para evitar la aparición de sesgos en la investigación se trató de ser muy rigurosas en la elección de la muestra, tomando en cuenta aquellos docentes con los que no hubiésemos trabajado, compartido espacios de formación o mantenido algún tipo de vínculo que pudiese inferir en el análisis posterior de los datos.

Por otro lado se utilizaron instrumentos de recolección de datos confiables, elaborados previamente a la entrada al campo, para el caso de la entrevista se realizó un pre test y para la observación de clase y análisis documental se consultó con compañeros su estructura.

Por último y como estrategia para validar la información, se procedió a la validación de los datos obtenidos. Para ello fue elaborado previamente, un cuadro que permitiese visualizar la información recabada y de esta manera realizar los cruces necesarios, los que de esta forma, nos permitieron validar los resultados, evitando así, cualquier tipo de sesgo personal.

4.5. Proyecciones para futuras líneas de investigación

Los hallazgos que se fueron generando en el desarrollo de la investigación, nos ha permitido evidenciar que un número importante de docentes tiene un desconocimiento de sus concepciones pedagógicas generando una brecha con su accionar en el aula. Frente a estos resultados y a algunas interrogantes que nos fueron surgiendo en el desarrollo de la tesis, proponemos algunas sugerencias para futuras líneas de investigación.

Un interesante camino podría ser profundizar en las concepciones de los docentes en los momentos de intercambios de opiniones, investigando las salas de profesores y las coordinaciones por áreas o nivel. De ahí podría existir un acercamiento a las formas de reflexión que tienen los docentes, que cosas se cuestionan, cuánto de lo que allí hablan tiene que ver con su práctica y no con lo que hace el alumno. Deberían generarse insumos sobre lo que dicen los docentes sobre la reflexión, cómo la

implementan y con qué finalidad. De esta manera se podría producir información para colaborar con los espacios de reflexión crítica sobre la práctica.

Por otro lado, profundizar las causas que fortalecen u obstaculizan la formación continua de los docentes. Si bien se deja al descubierto en este trabajo la desmotivación de algunos docentes o la falta de tiempo para la formación, sería interesante ahondar en este camino para reconocer limitantes o factores motivacionales por los que cada docente apuesta o no a una formación continua.

Otra línea de trabajo podría dedicarse a profundizar en las concepciones de los docentes de educación media, en torno a las evaluaciones y su aplicabilidad. Ahondar en el tipo de propuestas, finalidades y si existe concordancia con el pensamiento que tiene el docente al respecto.



Diagrama 11: Futuras líneas de investigación.

El camino recorrido para el presente estudio, los hallazgos derivados y las conclusiones a las que se arribo; nos permiten señalar la necesidad de la existencia de un acompañamiento en la tarea docente, que permita generar espacios reales para revelar las concepciones docentes, cuestionarlas y ser conscientes de las mismas. Este último, ha sido un proceso para el cual no hemos sido formados, lo que conlleva una gran dificultad al momento de implementar ámbitos que conduzcan a ese fin.

El desafío consiste pues, en poder crear espacios que promuevan la formación y actualización de los docentes y colaboren en la reflexión y re estructuración de sus concepciones pedagógicas implícitas.

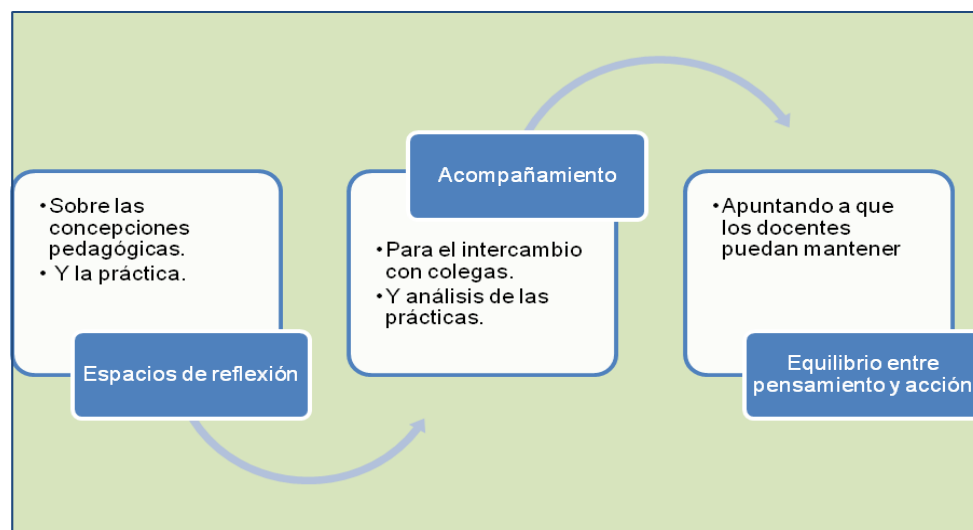
Para que puedan existir cambios en las prácticas de aula, primeramente hay que realizar un trabajo serio con los profesores que allí se desenvuelven, para contribuir a que se modifiquen tanto sus teorías explícitas como implícitas.

Como fuera expresado por Rodríguez (2010) en el Marco Teórico, para que cambie la práctica se debe apuntar a una formación paulatina de los docentes que contribuya a modificar sus concepciones.

A su vez, fomentar actividades que motiven la incorporación de los profesores en ámbitos de intercambio con colegas, donde se promueva la reflexión y el análisis de las propias prácticas.

Asimismo, espacios de reconocimiento de concepciones personales, en los que se debe contar con los apoyos y acompañamientos necesarios y, apuntando a un porvenir con docentes más conscientes de sus concepciones y que traten mantener un cierto equilibrio entre pensamiento y acción. Es necesario generar políticas educativas dirigidas a la formación constante de los docentes en actividad, que permitan romper el círculo de repetición de prácticas mediante un proceso de reflexión real sobre lo que se hace, entendiendo sus propios problemas y estimulando las fortalezas, promoviendo la lectura de teorías actualizadas que puedan contribuir a los problemas actuales y a debatir sobre ellos en estos ámbitos.

Diagrama 12: Ámbitos de intercambio docente



Por otro lado creemos, se debe apuntar al fortalecimiento constante en los ámbitos de formación inicial de los futuros profesores, potenciando los espacios de reflexión y trabajar con las autobiografías desde una muy temprana formación que permita explicitar las ideas que se tiene al respecto de determinados temas. De esta manera se podrían identificar las concepciones fuertemente arraigadas, trabajar sobre ellas para romper la reproducción de prácticas e ideas fuertemente establecidas, de lo contrario se seguirían pero siendo conscientes de lo que se piensa e indagando las razones de la resistencia al cambio, generando argumentos al respecto.

En este sentido el rol de los docentes formadores de futuros profesores y el de acompañantes en los espacios de intercambio deberían dirigirse a fomentar , facilitar y orientar la indagación sobre diversos aspectos personales y de su propia formación, estimulando los procesos de reflexión que permitan analizar las creencias arraigadas y muchas veces ocultas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álfageme, M., Monteagudo, J. & Miralles, P. (2014). Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26, (3). pp. 571-589.

Álvarez, A. C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Educativo Siglo XXI*, 30, (2), pp. 383-402.

Álvarez, D. L & Moreno, A. M. (2012). *El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica*. Colombia: Universidad Nacional de Bogotá.

Álvarez, L. & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Anijovich, R & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra Mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires: Aique.

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B. Torrealba, R. & Zúñiga. J. (2006). Investigación Educativa I. Recuperado de <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>

Bullough, V. R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Carr. W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Carretero, M. Pozo, J. & Asencio, M. (1997). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva En: Mario Carretero, et al. (comp.).(1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp.13-29.

Recuperado de http://rubenama.com/articulos/Carretero_cap1.pdf

Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14, (1), pp. 61-71.

Clemente L. M. (2007). *La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación*. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación pp. 25-46. Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71830/1/La complejidad de las relaciones teoria-.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71830/1/La_complejidad_de_las_relaciones_teor%C3%ADa-pr%C3%A1ctica_en_educaci%C3%B3n.pdf)

Contreras, P. & Saúl, A. (2010). Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje. *Revista Horizontes Educativos*. 15, (1), pp. 23-36.

Davini, M. C. (2011). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana

De Rivas, T. Martín, C. & Venegas, Ma. (2003). Conocimiento que interviene en la práctica docente. *Revista Praxis Educativa*, 7, 27 -34. Argentina. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n07a04rivas.pdf>

Díaz. L, C., Martínez. I, P., Roa. G, I & Sanhueza. J. M, G (2010) Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, (25), pp. 421-436 Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf>

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

Fenstermacher, G & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Argentina: Amorrortu.

Fernández, M. Pérez, R. Peña, S. & Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clase de ciencias naturales de Educación Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16 (49). pp. 571-596

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

García, B. & Loredó. J. (2010). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública otra privada en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 3, (1), 246-263. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art19.pdf

García, M. (1985). Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: pensamientos, juicios y toma de decisiones. *Revista de Ciencias de la Educación*. (2), pp. 99 -110

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós

Hernández, R, Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Grupo Infagon.

Hoyos Ana (2004). Teoría-práctica, pensamiento –acción: necesaria articulación de la acción didáctica. *Revista Universidad de Medellín*, 39, (78), pp. 72 -78.

Recuperado de <http://studylib.es/doc/183048/articulaci%C3%B3n-teor%C3%ADa-pr%C3%A1ctica-en-procesos-did%C3%A1cticos>

INNEd. (2014) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. INNEd, Montevideo.

Huberman, M. & Miles, M. (2000). Métodos para el manejo de datos cualitativos en la Investigación Social. En: Catalina, A. & Denman, Jesús Amado (comps). (2000) Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la Investigación social pp. 253-267.

Recuperado de <https://metodologiacienciassocialesunrn.files.wordpress.com/2012/08/unidad4-3-hubermanymilesmetodosparaelmanejoyanalisisdedatos.pdf>

Isaac, M. (2014). *Coherencia pedagógica y práctica docente en la educación superior*. Colombia: Facultad de Humanidades Especialización Docencia Universitaria. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/12935/1/Coherencia%20pedag%C3%B3gica%20y%20pr%C3%A1ctica%20docente%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20version%20final.pdf>

Jackson, P. (2002). *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Moratga.

Kvavle, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

López Brenda & Basto Sandra (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y Educadores*, 13, (2), 275-291.

López, N. F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación* (4), 167 – 179.

López, F. M. G. (2014). Una mirada al uso didáctico de las XO: percepciones y actitudes del profesorado de Historia en Educación Secundaria. (Tesis Master en Educación). Universidad ORT. Montevideo.

Manterola. C. (2011). La acción y la explicación de los profesores de Educación Media. *Revista de Pedagogía*, 32, (90), pp. 45-79.

Martínez, L. M. (2002). *Aportes para concretar una Revolución en la Educación Media*. Uruguay: Banda Oriental

Maxwell, J. A. (1996) "Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Sage Publicatios, 1996. pp. 113

Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/guemure/bibliografia/Maxwell1.pdf>

Mejía, N. J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1), pp. 47-60.

Mejía, N. J (2003). De la construcción del conocimiento social a la práctica de la investigación cualitativa. *Revista Investigaciones sociales*. Año VII, (11), pp. 179-197.

Mateos, M. Martín, E & Villalón, R. (2006). Las percepciones de profesores y alumnos en educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En Pozo, J. Scheuer, N; Pérez, M. Mateos, M. & Martín, E. de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. pp.231- 242. Barcelona: Graó

Nahúm, B. (Dir). (2008) *Historia de la Educación Secundaria. 1935-2008*. Montevideo: ANEP. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Historia_de_Secundaria.pdf

Pagés, J. (2011). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. En: *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 30, (1), pp. 255-269. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/222/467>

Pagés, J. (1997). En Benejam, P. Pagés, J. Comes, P. & Quinquer, D. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332. Recuperado de <http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-Cleaning-Up-a-Messy-Construct.pdf>

Pozo, J. Scheuer, N; Pérez, M. Mateos, M. Martín, E. & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó

Putnam, T. R & Borko. H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. pp. 219-309. Barcelona: Paidós.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. En: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (40), pp. 7-22. Recuperado de http://www.uclm.edu/seminarios/SEHISP/archivos_master/facal/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf

Río, A. Mora, Y. Caicedo, N. Mejía, V. (2013). La coherencia y las prácticas pedagógicas. Universidad de Manizales. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1031/Mora_Mueces_Yaneth_Milena_2013.pdf?sequence=1

Rodríguez, E. (2010). *Geografía Conceptual. Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en la Educación Básica Secundaria*. Recuperado de http://www.geopaideia.com/publicaciones/geog_concept_II.pdf

Rodríguez, E. (2001). Teorías implícitas del profesorado y Modelos de formación docente. Una aproximación desde la investigación en el marco de la Reforma Educativa en Uruguay. *Enfoques Educativos*. 3, (1). Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Teor%C3%ADas%20impl%C3%ADcitas%20del%20Profesorado%20y%20Modelos%20de%20Formaci%C3%B3n%20Do.pdf>

Rodríguez. G.G; Gil. F.J. & García. J.E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Shablico, D. (2014) La evaluación de los aprendizajes: un análisis sobre las modalidades aplicadas en la formación de profesores del Instituto de Profesores Artigas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5 (20). pp. 157- 177. DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20>

Simons, Helen. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Schön, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Torres, B. P. (2000). Qué Historia y que profesorado de Historia de secundaria en el siglo XXI. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. (14), pp. 33-52.

Torres, B. P. (1998). Concepciones, creencias, teorías implícitas y formación del profesorado en Historia. *Clio y asociados*; (3), pp. 42-53.

Traver, J.A., Sales, A., Doménech, F & Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 36/8, pp. 2-18. Recuperado de <http://rieoei.org/investigacion20.htm>

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.

Vallés, M, S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Yuni, J. A & Urbano, C.A. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación del proyecto de investigación (Vol.2)*. Córdoba: Brujas.

Zabala, V. A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

Anexo I Resolución del consejo de Educación Secundaria



ANEP

CONSEJO DE EDUCACION SECUNDARIA

Acuerdo de Secretarios Acta N° 39

Res. N° 3659

Exp. 3/6023/2016

Montevideo, 07 NOV. 2016

VISTO: la nota presentada por la estudiante Prof. María José Dos Santos C.I. 4.525.496-1 de la Universidad ORT, Uruguay;

CONSIDERANDO: I) que por la misma, solicita autorización para llevar adelante una investigación de campo en los Liceos N° 1, N° 5, N° 8, N° 12, N° 30 y N° 55 de Montevideo, en el marco de su Tesis para la obtención del título Master en Educación;

II) que dicha investigación tiene como objetivo el comprender la relación existentes entre los supuestos teóricos didácticos y lo realizado en las prácticas por los docentes de Geografía e Historia en primer año de Ciclo Básico;

III) que con fecha 3 de octubre de 2016, la Insp. Coordinadora Regional Prof. Silvia Izquierdo toma conocimiento de la solicitud de obrados e informa que no opone reparos a su realización;

IV) que a fs. 14, la Prof. Dos Santos hace saber que la supervisión del mencionado trabajo estará a cargo de la tutora Prof. Mag. María Guadalupe López Filardo;

ATENCION: a lo expuesto;

LA SECRETARIA GENERAL DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ACTUANDO EN ACUERDO CON EL PROSECRETARIO, en ejercicio de las atribuciones conferidas por RC 24/15/05, de fecha 30 de mayo de 2005, RC. 15/11/06 de fecha 6 de abril de 2006 y Acta 19 – Res.162 de fecha 15 de junio de 2016 de dicho Consejo, **RESUELVE:**

1) Autorizar a la Profesora María José Dos Santos C.I. 4.525.496-1, a realizar una investigación de campo en los Liceos N° 1, N° 5, N° 8, N° 12, N° 30 y N° 55 de Montevideo, en el marco de su Tesis para la obtención del título Master en Educación que cursa en la Universidad ORT, Uruguay, el cual estará bajo la tutoría de la Prof. Mag. María Guadalupe López Filardo.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Consejo de Educación Secundaria
Sección Resoluciones y Decretos SCR/GAF/ANG/je
PROY. ORT Aut. Invest. Prof. María José Dos Santos Liceos N° 1, 5, 8, 12, 30, 55 Montevideo

2) Hacer saber a la peticionante, que se deberá actuar en estrecha coordinación con las Direcciones Liceales, a efectos de evitar con las observaciones entorpecer el normal desarrollo de los cursos.

3) Disponer que en todos los casos, se deberá proceder conforme a lo previsto por la normativa vigente en cuanto a la reserva en el manejo de la información recabada y que una vez culminado el trabajo de investigación, se deberá elevar a este Consejo un informe incluyendo las etapas del proyecto cumplidas, las evaluaciones realizadas y las resultancias obtenidas, así como las pertinentes devoluciones al Liceo que resulta campo de estudio del mismo.

Comuníquese a Inspección General Docente, a la Insp. Coordinadora Regional Prof. Silvia Izquierdo y por su intermedio notifíquese a la interesada
Oportunamente, archívese.


Prof. Luis Genta
Prosecretario
Consejo de Educación Secundaria


Prof. SANDRA CUNHA RAU
Secretaria General
Consejo de Educación Secundaria

DEPTO. DE SECRETARIA
UNIDAD DE ENTRADA
Fecha: 11 NOV. 2016

Consejo de Educación Secundaria
ES FOTOCOPIA DEL DEL ORIGINAL
Montevideo, 5 noviembre 2016
VCE
FABIANA RUIZ
Administrativa
Depto. de Secretaría

ANEXO II: Carta de solicitud y consentimiento del docente

UNIVERSIDAD ORT
INSTITUTO DE EDUCACIÓN
Montevideo, , 2016

Estimado/a Profesor/a:

Estoy cursando la Maestría en Educación en la Universidad ORT y en el marco de la tesis que aspiro a desarrollar, he optado por investigar la relación entre “Las concepciones pedagógicas de los profesores de Geografía e Historia que se desempeñan en primer año de Ciclo Básico y sus prácticas de enseñanza”. El trabajo está bajo la supervisión de la tutora Prof. Mag. Ma. Guadalupe López Filardo. Por tal motivo me permito solicitarle su colaboración para participar de manera voluntaria en dicha investigación. Las técnicas que se pretenden aplicar para recabar la información son: una entrevista previamente acordada con cada docente, la observación de una clase (también coordinada con antelación) y la revisión de aquellos documentos de planificación y/o proyectos de clase que el docente estime pertinente proporcionarnos. **En todo momento se mantendrá el anonimato de los participantes y del centro educativo.** Se asegura la confidencialidad de los datos, los cuales serán acercados a los docentes antes de su publicación. **La participación no tendrá ninguna repercusión sobre la actividad del docente.**

Sin otro particular y esperando una respuesta favorable, saluda atte.

Prof. María José Dos Santos

Formas de contacto:

Celular: 098160172

Correo electrónico: profa.maria.jose.dossantos@gmail.com

Consentimiento del docente

Yo _____, estoy de acuerdo en participar en la investigación, he leído y comprendido la información anterior.

Firma:

Fecha:

Anexo III: Pauta para el análisis documental

Fecha:		Antigüedad:
Docente (código):		Liceo (código):
Carácter del cargo:		
Asignatura:		

Planificación anual		Planificación diaria		Proyectos	
Estructura					
Abierta y flexible		Lineal y poco variable		Desorganizada y confusa	
Estrategias implícitas y explícitas de enseñanza (especificar):					
Tipos de objetivos planteados					
Actitudinales		Procedimentales		Conceptuales	
Metodología de trabajo					
Deductivo		Inductivo		Analógico o comparativo	
Presenta expectativas de logros					
Si		No		Parcialmente	
Actividades previstas (especificar):					

Recursos que propone utilizar					
	Si		No	Parcialmente	
1- Impresos (libros, artículos, fichas con actividades)					

2- Materiales audiovisuales (videos, películas, canciones, presentación de diapositivas)					
3- Computadoras (XO)					
4- Programas informáticos y páginas web					
Comentarios					
Finalidad de la evaluación					
Sumativa		Formativa		Otro	
Instrumentos de evaluación					
Escritos		Fichas con actividades		Control de lectura	
Proyectos		Orales			
Rol del docente					
	Si		No	Parcialmente	
Facilita y guía el proceso de enseñanza.					
Motiva y apoya a los estudiantes					
	Si		No	Parcialmente	
El documento presenta bibliografía (si corresponde)					

Explicita intención de trabajo coordinado con otras asignaturas					
Si la respuesta es sí, especificar con que asignatura y el tipo de actividad					
Considera el contexto en el cual					
Otro aspecto de interés					

Anexo IV: Pauta para el registro de observaciones de clase

Docente (código):		
Asignatura:		
Número de estudiantes presentes:		
Liceo (código):	Turno:	Grupo:
Hora de comienzo:		Hora de finalización:

Tema a Trabajar				
Organización del espacio físico del salón (detallar)				
INTRODUCCIÓN AL TEMA O ACTIVIDAD A TRABAJAR	VALORACIONES			
	SI	NO	PARCIALMENTE	COMENTARIOS
Realiza un sondeo de ideas previas de los estudiantes.				
Se ha expresado claramente el objetivo de clase.				
El docente despierta el interés por el tema o actividad a trabajar				
Se sigue una secuencia clara				
Información relevante que pueda ser útil para complementar los ítems anteriores:				
Recursos y contenidos	VALORACIONES			
	SI	NO	PARCIALMENTE	COMENTARIOS
Qué tipos de recursos utiliza (detallar)				
Posee planificación del día en formato papel o digital.				

Prepara previamente algún material para los estudiante (si la respuesta es afirmativa, detallar)				
Los contenidos se presentan de manera organizada.				
Se conecta el contenido con otros temas.				
METODOLOGÍA DE TRABAJO Y CRITERIOS DE PLANIFICACIÓN				
Qué estrategias de enseñanza utiliza(detallar)				
Expresa pautas claras de trabajo				
Tiene un dominio claro y seguro del conocimiento disciplinar trabajado				
Adecuada distribución del tiempo				
Manejo del espacio	Parado al frente		Se desplaza por todo el salón	Recorre las primeras filas
Promueve la participación de los estudiantes				
Relación del docente con sus estudiantes (detallar)				
Los criterios de evaluación son explicitados al comienzo de la clase.				
Controla frecuentemente el trabajo de los estudiantes				
Es promotor de feedback con los estudiantes				
Observaciones pertinentes que colaboren con la recogida de datos.				

Anexo V: Pauta de la entrevista

Docente (código):	Asignatura:
Lugar:	Fecha:
Comienzo:	Finalización:

1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA – PENSAMIENTO DEL PROFESOR

1.1 ¿Por qué eligió la docencia?

1.2 ¿Piensa que su forma de actuar en el aula tiene influencia solamente desde su formación profesional o que los distintos roles que ha ocupado en su vida tienen incidencia?

1.3 ¿Recuerda algún docente que haya resultado particularmente trascendente a lo largo de su trayectoria?

Si la respuesta es afirmativa: ¿Qué lo hace significativo?

1.4 ¿Qué estrategias metodológicas aplica habitualmente en el aula?

1.5 ¿Cuáles son los instrumentos de enseñanza que utiliza asiduamente?

1.6 ¿Qué concepciones tiene usted sobre la enseñanza?

1.7 ¿Considera que su práctica se asemeja o se aleja a su concepción de enseñanza?

1.8 ¿Cómo definiría su papel en la clase?

2- CONCEPCIONES PEDAGOGICAS (TEORIAS SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE)

2.1- ¿Qué características tenía su propuesta pedagógica al comenzar el año?

2.2- ¿Considera que la misma ha cambiado?

2.3- ¿Tiene usted claro como enseña y porqué lo hace de esta manera?

2.4- ¿Considera que esa forma de enseñanza es monótona?

2.5- ¿Cuál es el rol que desempeña el alumno en su clase?

2.6- ¿A qué le gustaría dedicar más tiempo en su clase: leer, escribir o hablar? ¿Por qué?

3- CONOCIMIENTO DISCIPLINAR

3.1- ¿Se siente confiado y seguro de lo que enseña?

3.2 - ¿Ha realizado en los últimos tres años algún curso de actualización para docentes?

Si la respuesta es afirmativa: ¿Dé qué tipo, cuál fue la motivación para realizarlo?

Si la respuesta es negativa: ¿Podría explicar las razones por las que no ha realizado actualización en el último tiempo?

3.3- ¿Qué aspectos de su trabajo se han modificado con la experiencia adquirida?

4- FACTORES QUE OBSTACULIZAN O FACILITAN LA RELACIÓN TEORÍA – PRÁCTICA

4.1- ¿Realiza una reflexión sobre su práctica de enseñanza?

Si la respuesta es afirmativa: ¿Dé qué tipo, con qué finalidad?

Respuesta negativa: ¿Qué factores no la motivan a realizar dicha reflexión?

4.2 - ¿Considera que existe relación de reciprocidad entre lo que piensa y cree sobre la enseñanza y lo que hace en su práctica?

4.3- ¿Cambiaría algo de su práctica actual?

Respuesta afirmativa: ¿Qué cosas serían?

4.4- ¿Lee algún tipo de bibliografía que le aporte insumos a sus procesos de enseñanza?

4.5- ¿Cómo es la organización del espacio en su aula diariamente?

5- ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN Y DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

5.1- ¿Revisa anualmente su planificación anual y diaria?

Si la respuesta es afirmativa: ¿Qué elementos o aspectos le modifica?

5.2- ¿Qué criterios utiliza al momento de elaborar su plan de trabajo?

5.3- ¿Qué concepción tiene usted sobre el aprendizaje?

5.4- ¿Cómo se aseguran los aprendizajes de los estudiantes en el desarrollo de la clase?

5.5- ¿Planifica y lleva a cabo actividades en coordinación con otras asignaturas?

Anexo VI: Aproximación a la concepción docente

	Recuerdo del docente	Tipo de estrategia	Instrumentos	Concepción de enseñanza	Rol del docente	Rol del estudiante	Halar escribir o leer	El aprendizaje	Forma de asegurar los aprendizajes	Se alinea con una concepción
A1	Docente expositivo, uso de la narración.	Clase expositiva- Interrogativa	Básicos(mapa, pizarrón) Materiales impresos(libros, fichas, textos, imágenes)	Transmisión de conocimientos	Protagónico(central)	Responde a las consignas	Hablar para narrar	Incorporación de conocimientos, hábitos, etc. Por parte del estudiante	No se aseguran	Tradicional, centrada en la actividad del profesor. Enseñanza conservadora. Enfoque ejecutivo
A2	Docente expositivo, uso de la narración.	Clase construida mediante pregunta y respuesta	Instrumentos audiovisuales Básicos(mapa, pizarrón) Materiales impresos(libros, fichas, textos, imágenes)	Articulación entre el alumno y el conocimiento	Guía-orientador de los estudiantes	Protagonista central en el proceso	En conjunto las tres	Construcción del conocimiento por parte del alumno	Mediante preguntas	Constructivista, centrada en el estudiante. Enfoque liberal. Enfoque liberador.

A3	Docente expositivo, uso de la narración	Clase construida mediante pregunta y respuesta	Instrumentos audiovisuales Materiales impresos(libros, fichas, textos, imágenes)	Formar ciudadanos, puede estar confundiendo con educación.	Motivador y promotor	Espectador, receptor	Escribir para organizar las ideas. Leer para motivar a los alumnos	Construcción del conocimiento en forma conjunta del alumno y del profesor.	Mediante preguntas Con actividades	Tradicional, con rasgos constructivistas. Conservador y liberal. Enfoque ejecutivo.
A4	Recuerdo por lo afectivo	Clase basada en rutina	Instrumentos audiovisuales Básicos(mapa, pizarrón)	Articulación entre el alumno y el conocimiento	Motivador y promotor	Participante activo	En conjunto las tres	Construcción del conocimiento por parte del alumno	Mediante preguntas	Constructivista, centrada en el estudiante. Enfoque liberal. Enfoque liberador
A5	Docente expositivo, uso de la narración	No lo dice, se deduce de su discurso: Clase expositiva- Interrogativa	Instrumentos audiovisuales Básicos(mapa, pizarrón)	Confunde con educación	Guía-orientador de los estudiantes	Protagonista central en el proceso	En conjunto las tres	Construcción del conocimiento por parte del alumno	Mediante preguntas Escritos	Tendencia constructivista, con algún rasgo tradicional. Enfoque liberal. Enfoque liberador.
A6	Recuerdo por lo afectivo	Clase desarrolla mediante actividades	Instrumentos audiovisuales Básicos(mapa, pizarrón)	Transmisión de conocimientos	Motivador y promotor	Protagonista central en el proceso	Leer para motivar a los alumnos	Incorporación de conocimientos, hábitos, etc. Por parte del estudiante	Mediante preguntas Con actividades	Tradicional, con tendencia constructivista. Mixto(conservador y liberal) Mixto entre enfoque

										ejecutivo y liberador.
A7	Recuerdo por lo afectivo	Clase construida mediante pregunta y respuesta	Instrumentos audiovisuales Básicos(mapa, pizarrón)	Articulación entre el alumno y el conocimiento	Guía-orientador de los estudiantes	Protagonista central en el proceso	Hablar para Comunicación ideal	Construcción del conocimiento por parte del alumno	No se aseguran Sondeo: Mediante preguntas	Constructivista. Enfoque liberal. Enfoque liberador.
A8	Recuerdo por lo afectivo	Clase construida mediante pregunta y respuesta	Instrumentos audiovisuales Básicos(mapa, pizarrón) Materiales impresos(libros, fichas, textos, imágenes)	Articulador entre el alumno y el conocimiento	Motivador y promotor	Protagonista central en el proceso	Hablar para Saber que sabe el alumno	Incorporación de conocimientos, hábitos, etc. Por parte del estudiante	Mediante preguntas Con actividades	Constructivista. Enfoque liberal. Enfoque liberador.
A9	Docente expositivo, uso de la narración	Clase desarrollada mediante actividades	Básicos(mapa, pizarrón) Materiales impresos(libros, fichas, textos, imágenes)	Guiar la construcción de conocimientos	En otra respuesta dice que es guía	Protagonista central en el proceso	Leer y hablar	Construcción del conocimiento por parte del alumno	No se aseguran Mediante preguntas Con actividades	Constructivista. Enfoque liberal. Enfoque liberador.
A11	Docente expositivo, uso de la narración	Clase construida mediante pregunta y respuesta	Instrumentos audiovisuales Básicos(mapa, pizarrón) Materiales impresos(libros, fichas, textos, imágenes)	Confunde con educación(primer) Transmisión de conocimientos	Guía-orientador de los estudiantes	Participante activo	Escribir para organizar las ideas.	Construcción del conocimiento por parte del alumno	Mediante preguntas Escritos	Constructivistas con rasgos tradicionales. Mixto entre conservador y liberal. Enfoque liberador y ejecutivo.

A12	Docente expositivo, uso de la narración	Clase construida mediante pregunta y respuesta	Básicos(mapa, pizarrón) Materiales impresos(libros, fichas, textos, imágenes	Confunde con educación	Guía-orientador de los estudiantes	Protagonista central en el proceso	Leer para motivar a los alumnos	No define "Dinámico. Muchas formas de aprender"	Mediante preguntas Escritos	Constructivista. Enfoque liberal. Enfoque liberador.
-----	---	--	---	------------------------	------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	---	-----------------------------	--

ANEXO VII: Planificación e intervención didáctica

	¿Qué características tenía su propuesta pedagógica al comenzar el año?	¿Considera que la misma ha cambiado?	¿Revisa anualmente su planificación anual y diaria? Respuesta si: ¿Qué elementos o aspecto le modifica?	¿Qué criterios utiliza al momento de elaborar su plan de trabajo?	¿Planifica y lleva a cabo actividades en coordinación con otras asignaturas?	
A1	No la tenía. Para tener una idea de cómo va ser el curso	NO	NO	Los intereses de los alumnos Tratando de cumplir con el programa dentro de las posibilidades(7)	No	
A2	Abarcatiba y flexible	SI	SI Los temas	Coherencia, sincronizar temáticas	Si	
A3	Contemplar todos los puntos de programa(contenidos) Desarrollo de habilidades, vocabulario, escribir, manejo del tiempo histórico	NO	Si contenidos, logro de habilidades. Diaria: reforzar habilidades y capacidad de conceptualizar	Tener en cuenta contenidos y habilidades a desarrollar	No es habitual pero si	
A4	Que el alumno lo	NO	SI, en términos	En base a las	SÍ , pero no	

	viera como un facilitador		generales. Actividades,	expectativas y deseos de ellos. Diseño de herramienta que mejore vinculo	en ese liceo	
A5	Dice cosas pero no contesta Que los alumnos lleguen a opinar que sean participativos	Si.	SI. Temas y metodología	Temáticas, tipo de alumno, curiosidades de los alumnos, cómo llegarles, que quiero que sepan	NO Coordina con geografía	
A6	Preparar a los alumnos para ser independientes y autónomos.	NO	Si la anual. Contenidos	Programa oficial. Como encauzar lo humano en el programa para que los contenidos que aprendan le sean relevantes para la vida.	NO	
A7	Utilizar la Historia como excusa para el desarrollo de habilidades y que les sirva	SI	SI El tiempo que le dedico a cada cosa, lectura, preguntas. Utilización de	Dependiendo del tema y lo que quiero que aprovechen.	No	

			recursos. Las dinámicas se adaptan al tema			
A8	Que aprendan los conocimientos básicos de la asignatura. Motivarlos a estudiar	Si	Si, anual, cambio estudio de casos. La diaria, alguna noticia, video	La experiencia del año anterior.	NO	
A9	Hacer estrategias más dinámicas, tratar de ser más lúdicas. Trabajar con la ceiatita, desarrollar el lenguaje.	Mas o menos	Si. Lo pienso en relación a las expectativas del año anterior.la profundidad de los temas	Jerarquización de los contenidos, tiempo, estrategias de evaluación,	NO	
A11	Rearmar materiales de otros años, para no hacerlo tan rutinario. clases digamos un poco más dinámicas y más interactiva Propuesta para que ellos trabajen, énfasis en las habilidades. Mezcla de orales y trabajos.	NO	No, muy pocas veces, más o menos ya sé lo que viene. La hago como de costumbre o de rutina	Temas y tiempo.	Si	
A12	Cumplir en tiempo y forma el programa. Que el aprendizaje	SI	Si. Depende de las características	Contenido y tiempo	SI	

	sea significativo y la enseñanza de calidad.		de grupo.			
--	--	--	-----------	--	--	--

Anexo VIII: Resumen de la observación de clase

	Qué estrategias de enseñanza utiliza (detallar)	Expresa pautas claras de trabajo	Organización del espacio y manejo	Promueve la participación de los estudiantes	Tipos de Recursos	Se conecta el contenido con	Realiza sondeo de ideas previas	Relación del docente con sus estudiantes	Es promotor de feedback con los estudiantes	Se alinea con una postura
A1	Clase 1 expositiva, 2 trabajo grupal	Parcial.	Sentados en fila(1) Grupos (2).Parado al frente	Parcial. Mediante preguntas	Mapa, pizarrón y ficha	Parcial	Clase 1 no. 2 repaso clase anterior	Respetuos a. El dialogo se genera mediado por las preguntas	NO	Tradicional, conservados , enfoque ejecutivo
A2	Clase guiada mediante preguntas de deducción - inducción.	Lo hace con los ejercicios que propone.	En fila de a dos. La docente recorre el salon	Si, mediante preguntas	Pizarrón y fotocopias.	NO	Parcial. Repaso de la clase anterior.	Respetuos a. El dialogo se genera mediado por las preguntas	Parci. Mediante las preguntas	Tradicional, conservador y con un enfoque ejecutivo Existiendo un predominio del trabajo dirigido mediante

										preguntas y una estructura previamente pensada.
A3	Relato mediante la exposición . Con alguna interrogación puntual.	Parcial.	En mesa de a tres o cuatro en biblioteca. Docente Parada al frente	Parcial. Mediante alguna pregunta	Computadora, cañón y ficha de actividades.	NO	Parcial. Repaso de la clase anterior. Alguna pregunta que los hace pensar los colores de la época.	Respetuos a. El dialogo se genera mediado por las preguntas	NO	Tradicional, conservador y con un enfoque ejecutivo. Con un trabajo muy bien planificado para relatar la clase.
A4	Exposición oral con alguna interrogación puntual	NO	En grupos de a dos. Docente parado al frente	Parcial. Mediante alguna pregunta	Computadora, televisor, pizarrón y mapa	No	Parcial. Repaso de la clase anterior.	Respetuos a. El dialogo se genera mediado por las preguntas	NO	Tradicional, conservador y con un enfoque ejecutivo. Utiliza recursos audiovisuales pero se sigue una secuencia de preguntas sobre contenidos específicos de

										video o ficha.
A5	Exposición oral con preguntas puntuales.	No	En filas. Docente recorre las primeras filas.	Parcial. Mediante alguna pregunta	Pizarrón y mapa	No	Primera parte parcial. Mediante preguntas de la clase anterior. Segunda parte no	Respetuos a. El dialogo se genera mediado por las preguntas	No	Tradicional, conservador y con un enfoque ejecutivo. Interacción basada en preguntas específicas.
A6	Clase guiada mediante preguntas, inductivas - deductivas.	Si	En filas. La docente al frente	Si, mediante preguntas.	Imágenes (plebeyos y patricios) y pizarrón	No	Parcial. Repaso clase anterior	Respetuos a. El dialogo se genera mediado por las preguntas	No	Tradicional, conservador y con un enfoque ejecutivo. Con una clase muy bien pensada para que los estudiantes recuerden información.
A7	Exposición oral y trabajo en equipo.	No (clase 1) para el trabajo en grupo si	Clase uno en filas, clase dos en grupos. Docente parado al frente	Si, mediante preguntas e inducción.	Pizarrón, comic a color y fotocopia.	Parcial clase 1. No en la clase 2.	Parcial. Repaso clase anterior	Respetuos a. El dialogo se genera mediado por las preguntas	Parcial. por momentos sí.	Tradicional, con tendencia constructivista y con un enfoque ejecutivo. Utiliza variedad de

										recursos pero existe un predominio de su relato.
A8	Exposición oral con preguntas y mirar un video.	Primera hora no, segunda sí.	Primera hora en filas en el salón. A segunda en la sala de videos distribuidos en grupitos en semicírculos. Docente al frente.	Sí, mediante preguntas.	Pizarrón, mapa, computadora, televisor	No	No	Respetuos a. El dialogo se genera mediado por las preguntas	No	Tradicional, conservador y enfoque ejecutivo. Utiliza recursos audiovisuales pero el foco esta en los contenidos.
A9	Expositiva con preguntas	No	En filas. La docente se desplaza por el salón	Parcial. Con algunas preguntas.	Pizarrón, mapa y lectura.	No	No	Respetuos a. El dialogo se genera mediado por las preguntas	No	Tradicional, conservador y enfoque ejecutivo
A11	Expositiva con preguntas	No	En filas. Parada al frente	Sí, mediante preguntas.	Pizarrón y mapa.	No	Parcial. Repaso clase anterior	Respetuos a. El dialogo se genera mediado por las preguntas	No	Tradicional, conservador y enfoque ejecutivo. Donde le da gran importancia a las preguntas en el

										desarrollo de la clase.
A12	Expositivo con preguntas	Si	En filas. Parada al frente	Parcial. Con preguntas	Ficha y pizarrón.	No	Repaso para la prueba	Respetuos a. El dialogo se genera mediado por las preguntas	No	Tradicional, conservador y enfoque ejecutivo. Con una clase pensada y planificada previamente, donde se siguió una secuencia de trabajos dirigidos.

Anexo IX: Resumen de datos extraídos de los documentos

Caso	Material	Estrategias implícitas y explícitas de enseñanza	Metodología de trabajo	Actividades previstas	Bibliografía	Secuencia	Otro aspecto de interés
A1	Ficha	Relación de conceptos, contestar preguntas desde la lectura de la ficha y otras desde el cuaderno	Deductivo, analógico o comparativo	Contestar trece preguntas	NO	Título, texto y preguntas	La mayoría de las preguntas son contestadas a partir de la información del texto, como respuestas únicas. En tanto que dos preguntas permiten la comparación y otra para marcar las diferencias. Tres preguntas son para completar
A2	Actividad	Crucigrama como material lúdico, para identificar las actividades económicas del sector primario	Deductivo	Encontrar cinco palabras en la sopa de letras y luego ubicarlas en un recuadro al lado del crucigrama		Rencontrar cinco palabras y ubicarlos en el recuadro al lado, donde hay una o dos letras y después los espacios en blanco para seguir completando	Es una actividad sencilla que requiere observación
A3	Actividad	Ejercitar la lectura, ahondar en comprensión lectora y procesamiento de información	Deductivo	Lectura de un texto y luego responder a ocho preguntas.	No	Título, luego el texto y ocho preguntas.	Siete de las cuales son preguntas sencillas, que la respuesta se encuentra en el texto. La última se podría calificar como una pregunta de comprensión
A4	Actividad	Contestar preguntas y observación.	Deductivo	Una pregunta a partir de la introducción que el	No	Imagen, gráfica, una pregunta, otro gráfico, debajo cinco	Una pregunta de observación, Las demás

				docente hace de la imagen. Luego cinco preguntas, una sobre la gráfica y las demás de búsqueda de información		preguntas una sobre la gráfica observarla y marcar la respuesta correcta en la pregunta. Las siguientes cuatro son de búsqueda y repetición de información.	preguntas son sencillas y cerradas
A5	Actividad	Contestar preguntas a partir de la lectura de un texto del libro. Como estrategia de introducción al tema	Deductivo	contestar cuatro preguntas	No	cuatro preguntas sencillas y cerradas	Es un texto corto en el que algunas respuestas no son dadas sino que requiere del estudiante un cierto grado de comprensión para formular su respuesta, las cuales son únicas.
A6	Ficha	Remarcar el conocimiento ya trabajado en clase o utilizar el recurso para comenzar el tema.	Deductivo, inductivo	Lectura del texto que aparece en la ficha para responder a dos preguntas	No	Título, texto, imagen a color, preguntas, nuevo texto seguido de dos preguntas.	Imágenes a modo infamatorio, ilustrativo pues desde esa imagen no se plantea nada. Las preguntas son de respuesta concretas, donde no requiere del estudiante más que una lectura atenta
A7	Actividad	Trabajo en equipo sobre "Las cruzadas" para reafirmar el tema que se venía trabajando	Deductivo	Lectura del texto, contestar cinco preguntas. En un mapa pintar con distintos colores tres territorios señalados por el profesor	No	Título, texto, en las siguiente hoja cinco preguntas.	Las preguntas requieren respuestas concretas, sencillas, cerradas, se apuntan a respuestas únicas.
A8	Ficha	Introducir el tema Japón	Deductivo	Ficha sobre Japón con	No	Título, en un recuadro la	Una actividad de

				tres tipos de ejercicios distintos. Uno de localización, otro de cálculo y razonamiento y el último de preguntas.		primera actividad, seguido de un texto, preguntas y ejercicios de completar.	ejercitación de temas ya trabajados. Una de razonamiento y comparación. Otra de comprensión con respuestas variables. Se estimula la investigación en otras fuentes. Aparecen preguntas sencillas y cerradas. La imagen cumplió una función estética o llamador de atención a la mirada y motivación.
A9	Actividad	Presentar el tema origen de la vida, video en el que deben reconocimiento de la información	Deductivo	Mirar un video y contestar cinco preguntas de múltiple opción	No	Título, debajo la pregunta una y las opciones correctas y así sucesivamente para las siguientes cuatro	Es una actividad cerrada, donde el estudiante tiene que elegir entre las opciones dadas por el profesor
A11							
A12	Ficha	Revisión de contenidos trabajados en clase.	Deductivo		No	logo haciendo alusión al apoyo al medio ambiente. Título, planisferio, ejercicio que pide seis definiciones, trabajo con el planisferio, completar espacios en blanco, sopa de letra, observación del planisferio.	Propuesta que prevalecen los ejercicios memorización, con respuestas concretas y sencillas. Un ejercicio trata de acercarse a la comprensión mediante la observación

	Material	Estrategias implícitas y explícitas de enseñanza	Secuencia	Otro aspecto de interés
A1	Escrito	Verificar el grado de comprensión del tema trabajado	Pregunta 1, busca recoger información específica. Seguido de un ejercicio de completar las oraciones con información concreta. Posteriormente un verdadero o falso. Los dos últimos ejercicios requieren de memorización.	En general preguntas denominadas sencillas y cerradas.
A2	Escrito	Verificación de lo comprendido o aprendido por el estudiante.	Marcar los relieves en un mapa, pintar del color que corresponden luego definir dos conceptos. Desarrollar un tema y dibujar el perfil del suelo y nombrar sus características.	Es una propuesta que busca verificar los conocimientos adquiridos. A través de preguntas cerradas y sencillas.
A3	Escrito	Resolución de ejercicios para verificar los conocimientos adquiridos. Un ejercicio para conocer el nivel de razonamiento inductivo de los estudiantes.	Pregunta 1 consiste en completar espacios en blanco las palabras que aparecen en fila al final del texto. En segundo lugar el nombrar tres ciencias que colaboran con la Historia y explicar de qué se ocupa cada una. Y la tercera ordenar las etapas de la Historia, cuarta ubicar en una línea del tiempo algunos años y escribir con números romanos a que siglos pertenece. Último un ejercicio de razonamiento inductivo en el que aparecen dos fechas de nacimiento y deben especificar quien nació primero, la diferencia de edad, el siglo y la	Preguntas sencillas y cerradas, con respuestas precisas y poco variables. La última es una pregunta de comprensión donde estimula el pensamiento del estudiante.

			época de la historia.	
A4	Escrito			
A5	Escrito	Verificar los conocimientos adquiridos por los estudiantes.	1 Completar espacios en blanco. Dos encuentre la latitud y longitud de los lugares indicados. Al igual que el siguiente donde se le marca un área y debe encontrar latitud y longitud.	Preguntas cerradas. Igualmente los ejercicios son de aplicación de conocimientos de lo trabajado en clase.
A6	Escrito	Verificar la adquisición de conocimientos.	En una imagen ubicar las partes y luego definir que es una Polis. La segunda presenta imágenes de los habitantes de Ática de la que se debe deducir cuales participaban de la democracia y definir el término. Luego definir quienes eran ciudadanos democráticos de Atenas y quienes no y por qué. La última apunta a que el estudiante observe dos imágenes del territorio Griego y a partir de ello explique qué actividades económicas se podían desarrollar.	Si bien el escrito presenta imágenes las mismas no apuntar a la interpretación o razonamiento, simplemente a la repetición de la información adquirida en clase. Estaría cumpliendo una función de comprobadora de conocimiento. Son preguntas sencillas y cerradas. Dirigidas a una respuesta única.
A7	Escrito	Verificar el grado de comprensión de los temas trabajados. La evolución en el desarrollo de habilidades como la escritura, observación y manejo del tiempo cronológico.	Pregunta 1 a partir de la observación de imágenes, identificar y describir. Elaboración de relato como miembro de uno de los dos grupos de las imágenes anteriores. En el tercer ejercicio el marcar en una línea del tiempo en la que aparece un recuadro indicando el inicio del Neolítico, cuanto le corresponde al paleolítico y cuanto al resto de la historia. el cuarto ejercicio aparecen	Propuesta que pretende verificar los conocimientos trabajados en clase pero a su vez también conocer el grado de desarrollo en algunas habilidades.

			tres imágenes de la evolución del hombre en la que se le solicita al estudiante que coloque el nombre correspondiente en cada uno y describa las principales características.	
A8	Escrito	Propuesta de escrito para verificar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, progreso en la comprensión lectora y en la expresión escrita.	Primer ejercicio trabajo con el planisferio. Siguiendo ejercicio reiteración de información, luego lectura de un texto con preguntas. Verdadero o falso donde se les pide que justifique y un ejercicio para completar. El último ejercicio deben realizar un relato contando una historia sobre migraciones.	Predominan los ejercicios que requieren conocimientos previos para realizarlos. Información memorística tanto para el trabajo cartográfico como para las demás actividades. El trabajo con el texto apunta a la comprensión lectora, las respuestas no requirieron razonamiento o interrogación, son de fácil detección. El último ejercicio era más abierto apuntando expresión escrita y organización de información por parte del estudiante.
A9				
A11	Escrito	Verificar el conocimiento adquirido o no por los estudiantes.	1 Trabajo con imágenes para reconocer la forma y luego el color con que aparecen en los mapas. Segunda pregunta solicita la definición de relieve y apunta a que nombre ejemplos. Tercer ejercicio, texto con cinco preguntas. Siguiendo trabajo con un mapa. Las preguntas cinco y seis siguen siendo sencillas y cerradas. La última pregunta invita en cierta medida a que el alumno piense sobre los trabajados para	Propuesta que apunta en la gran mayoría de los ejercicios a la repetición de conocimientos trabajados en clase o extraídos del texto, pues requiere una comprensión superficial y las respuestas son sencillas, concretas y copia textual del texto.

			organizar la información y contestar la pregunta pues les coloca una frase y les pide que explique.	
A12	Escrito	Verificar los conocimientos adquiridos por los estudiantes.	Logo haciendo alusión al apoyo al medio ambiente. El primer ejercicio debe completar la estructura interna de la Tierra en un dibujo. Seguidamente seis preguntas de múltiple opción con tres alternativas. Seguidamente el tercer ejercicio solicita que el estudiante escriba las diez placas que son parte de la litosfera, ejercicio siguiente tiene la misma característica ya que solicita el nombre de tres bordes de placas. Consecutivamente nombrar las placas que afectan a Chile y nuevamente un ejercicio de múltiple opción. Luego cinco definiciones, seguido de otro ejercicio de múltiple opción.	Propuesta que apunta sobre todo a la reproducción de información por parte del estudiante, con preguntas sencillas y cerradas.