

**" LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA
DOCENTE DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO "**

**PRÁCTICA DOCENTE Y
EFICACIA PERCIBIDA**

019160

NATALIA LORENA VILLALVA RUIZ

UNIVERSIDAD FASTA

FACULTAD DE HUMANIDADES

Lic. en Psicopedagogía

***“Las Creencias de Autoeficacia
Docente del Profesorado Universitario”***

Natalia Lorena, VILLALVA RUÍZ

TUTORA: Lic. Mónica, PRIETO

ASESORAMIENTO:

- Lic. Claudia, URBANO
- Lic. Patricia, MILLER

Departamento de Metodología de la Investigación

Abril 2008

ÍNDICE

ÍNDICE

Índice	Pág. 1
Abstract	Pág. 3
Introducción	Pág. 4
Antecedentes	Pág. 6
Desarrollo	Pág. 9
CAPÍTULO 1	Pág. 9
1- TEMA Y PROBLEMA	Pág. 9
1.1- Tema	Pág. 9
1.2- Problema	Pág. 9
1.2.- OBJETIVOS	Pág. 9
1.2.1- Objetivos	Pág. 9
1.2.2- Objetivos específicos	Pág. 9
1.3- HIPÓTESIS	Pág. 10
CAPÍTULO 2	Pág. 11
DEFINICIÓN CONCEPTUAL	Pág. 11
2- FUNDAMENTOS	Pág. 11
2.1- Educación	Pág. 11
2.2- Conocimiento	Pág. 12
2.3- Aprendizaje	Pág. 12
2.4- Enseñanza	Pág. 13
2.5- Práctica docente .	Pág. 15
2.6- Evaluación	Pág. 15
2.7- Modelos pedagógicos	Pág. 17
2.8- Los 4 pilares de la educación	Pág. 18
CAPÍTULO 3	Pág. 21
3- MARCO TEÓRICO	Pág. 21
3.1- Autoeficacia docente	Pág. 21
3.2- Autoeficacia y utilización de estrategias didácticas	Pág. 23
3.3- Autoeficacia y fuentes de la autoeficacia	Pág. 24
3.4- Eficacia de los docentes	Pág. 25
3.5- Cualidades de todo profesor	Pág. 28
3.6- La autoeficacia y las tareas docentes	Pág. 29
3.7- La autoeficacia y las creencias del profesor	Pág. 31
3.8- Examinando conceptos	Pág. 32
3.9- Rol docente	Pág. 33

3.10- La tarea del docente	Pág. 34
3.11- Frente a situaciones educativas	Pág. 37
3.12- La formación docente en su conjunto	Pág. 43
3.13- Tipos de docentes	Pág. 45
3.14- Preparación de una clase	Pág. 46
3.15- Estrategias docentes. Transposición didáctica	Pág. 49
3.16- Consideraciones didácticas	Pág. 50
3.17- Salas de clases efectivas, escuelas efectivas	Pág. 53
3.18- Aprendizaje significativo	Pág. 58
CAPÍTULO 4	Pág. 64
4.1- Diseño metodológico del estudio	Pág. 64
4.2- Campo de estudio	Pág. 64
4.3- Operacionalización de las variables	Pág. 64
PASOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	Pág. 66
4.4- Selección de indicadores	Pág. 66
4.5- Plan de análisis	Pág. 66
4.6- Selección de instrumentos	Pág. 67
CAPÍTULO 5	Pág. 68
5- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	Pág. 68
5.1- Análisis cuantitativo de los datos obtenidos	Pág. 68
5.2- Análisis e Interpretación de los datos obtenidos	Pág. 70
Bloque 1	Pág. 70
Bloque 2	Pág. 73
CAPÍTULO 6	Pág. 85
CONCLUSIONES	Pág. 85
6.1- Conclusiones	Pág. 85
Orientaciones para una propuesta superadora	Pág. 91
Bibliografía	Pág. 93
Agradecimientos	Pág. 97
Anexo 1	Pág. 98
Anexo 2	Pág. 109
Anexo 3	Pág. 110

ABSTRACT

Abstract

El propósito de este trabajo de investigación consiste en indagar acerca de las Creencias de Autoeficacia docente del profesor universitario hacia una reflexión sobre la calidad de la docencia y de los procesos de mejora.

Para ello se utilizó una muestra de 40 docentes de la Licenciatura de Fonoaudiología de la Universidad FASTA, de la ciudad de Mar del Plata. Los profesores de dicha carrera contestaron un cuestionario sobre autoeficacia docente, con lo cual se visualizaron las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes, se denotaron las estrategias de enseñanza y prácticas docentes implementadas.

Finalmente, los resultados obtenidos denotan "CREENCIAS" donde se tendrá que realizar orientaciones hacia una metodología de enseñanza que favorezca fundamentalmente la toma de conciencia, el compromiso y reflexión sobre el rol docente en el quehacer cotidiano dentro del aula, ya que las Creencias de Autoeficacia docente pueden marcar diferencias en la enseñanza y en el uso de las estrategias didácticas que utiliza el profesorado para potenciar la calidad del aprendizaje universitario, y se convierten en un motor importante de la práctica profesional. Su relación con numerosos aspectos relativos a la enseñanza y al aprendizaje las sitúan en un lugar preferente en los procesos de reflexión que llevan a cabo los profesores para poder mejorar y para dar respuesta al reto didáctico que han de afrontar.

En este sentido la siguiente investigación presta atención a la Autoeficacia del Profesorado, ya que aunar esfuerzos y sentirse parte de un proyecto común resulta necesario para poder avanzar con éxito en la creación de esta nueva realidad educativa.

INTRODUCCIÓN

Introducción

La búsqueda de la calidad es una constante en nuestro país desde hace unos años, y en especial en el sistema universitario. Dentro del sistema educativo se ha puesto de relieve en muchas ocasiones la interrelación existente entre distintos factores, que afectan directamente a la calidad educativa.

El sistema universitario no puede, por tanto, dejar de ser uno de los focos sobre los que se incide en esta búsqueda de la calidad. Los Planes Nacionales de Evaluación de la Calidad Universitaria se centran en este aspecto. Indudablemente, desde cualquier óptica, la docencia universitaria es uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta esta calidad. La actividad docente se considera una actividad compleja, y en muchas ocasiones conflictivas. Prueba de ello es la ausencia de una solución plenamente satisfactoria. No obstante, aún considerando la complejidad aludida de la función docente, numerosos autores han intentado definir cuáles son sus características fundamentales y las implicaciones que ello tiene la evaluación,¹ indican que parece existir un acuerdo en considerar que es *"una ocupación polivalente, que incluye valores, principios morales, además de habilidades didácticas y conceptuales"*.

Por otra parte se señala que la *"evaluación del profesorado es un proceso que debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora². El proceso de evaluación debe concebirse igualmente como estrategia adecuada para fundamentar la investigación sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje en el ámbito universitario, en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para la necesaria innovación metodológica."*

Las múltiples variantes que intervienen tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje son el entorno, el punto de partida de este estudio, consiste en entender la Educación, desde las Creencias de Autoeficacia Docente del profesorado universitario, visualizando su implicancia, investigando la modalidad, estrategias, si se ajustan, fortalecen, desarrollan, mejoran u optimizan. Dilucidando el rol docente y su compromiso con la educación.

¹ GONZALEZ SUCH 1998, HERNANDEZ Y SARRAMONA 2002.

² TEJEDOR 2002.

A través de un cuestionario, "*Autoeficacia Docente del profesorado universitario*"³, el cual específicamente denota y connota las condiciones que manifiestan los docentes en cuanto a sus modos de actuar dentro y fuera del aula, el reflejo de los mismos en sus propuestas, la toma de conciencia respecto a ellos o si solo se precisa de calificaciones para obtener una imagen de sí mismos.

Por lo anteriormente mencionado, dentro del tema de investigación surgen palabras claves en relación con la autoeficacia docente, como: enseñanza, evaluación, autoevaluación, estrategias docentes, procesos educativos, influencias, rol docente, transposición didáctica, aprendizaje, entre otras íntimamente vinculadas con las expuestas. Implicaría tener una mirada sobre aspectos de docente en la enseñanza en los modelos de aprender a aprender y aprender a actuar y aprender a ser.

La problemática sobre el tópico planteado es las creencias de autoeficacia docente del profesor universitario y la reflexión de la misma. Teniendo como objetivo repensar el rol, la enseñanza y el aprendizaje para poder valorar la renovación pedagógica necesaria, hacia una mejora de la educación.

³ PRIETO, LEONOR, cuestionario de autoeficacia docente, 2005.

ANTECEDENTES

Antecedentes

Los antecedentes que se tendrán en cuenta como base de mi investigación son los siguientes:

- La Lic. *Leonor Prieto Navarro de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales del Departamento de Educación de la Universidad de Comillas de Madrid*. Vuelca su especial interés en autoeficacia docente donde escribió varios artículos en investigación en esta área. La profesora ha recibido el premio de investigación pedagógica que en su decimonovena edición convocan el Ministerio de Educación y Ciencia, por su trabajo sobre creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario, ha obtenido el premio por la rigurosidad de su trabajo y su influencia en la formación del profesorado universitario.
- Estudios realizados sobre el pensamiento del profesor, de Shavelson y Stern (1983), Pérez Gómez (1984), Contreras (1985), Clark y Peterson (1986), Marcelo (1987), Carter (1990). Un procedimiento común a los estudios mencionados consiste en "*clasificar a los profesores en función del grado de autoeficacia para ver en qué medida la percepción de su capacidad para enseñar origina diferencias en sus conductas de enseñanza*".
- En esta misma línea, un estudio realizado por Ashton y otros (1982) permite entrever notables diferencias en tres áreas específicas de la actividad docente en función de las creencias de autoeficacia de los profesores participantes: *dirección y control del aula, comunicación con los alumnos y puesta en práctica de determinadas conductas instructivas*. Los resultados de esta investigación proceden del análisis entrevistas a profesores, las cuales permiten establecer tanto las tres áreas mencionadas como las diferencias existentes entre profesores con alta y baja autoeficacia. La categoría de *dirección y control del aula* hace referencia al modo en que el profesor actúa en relación con las conductas, tanto positivas como negativas, que manifiestan los alumnos. La categoría de *comunicación con los alumnos* incluye aquellas actividades docentes relativas al clima que el profesor es capaz de crear en el aula y, en general, a aspectos de la relación

profesor-alumno. Por último, la categoría de *instrucción* engloba las conductas dirigidas a enseñar a los alumnos, tanto los contenidos académicos como otro tipo de destrezas y habilidades.

- Wahlstrom y otros (1982) analizan las relaciones entre las creencias de los profesores y su conducta de clase. Utilizando cuestionarios y aplicando un análisis de correlación, concluyen que existe una relación significativa entre ambos conjuntos de variables. A la misma conclusión, aunque utilizando una metodología más compleja llega Bauch (1984), quien elabora un *Inventario de Creencias Docentes*, que contestan profesores de Primaria. Además, mantiene entrevistas y realiza observaciones con una muestra seleccionada.
- Tabachnick y Zeichner (1985) investigan la relación existente entre las creencias de dos profesoras sin experiencia docente y su conducta de clase a medida que adquieren experiencia profesional. Las conclusiones resultan interesantes: en uno de los casos son las creencias las que cambian para adaptarse y justificar la conducta en clase; en el otro, es la conducta docente la que se va adaptando a las concepciones que alberga la profesora.
- Algunos estudios descriptivos recogidos en la obra de Marcelo, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC. Algunos investigadores observan y entrevistan a profesores de preescolar para conocer sus creencias educativas. Concluyen que la mayoría de dichas creencias se hallan referidas a la *gestión de la clase*, y una buena proporción de las mismas a los *procesos instruccionales*. Por otra parte, un estudio de caso de un solo profesor, apunta que las creencias que orientan las decisiones del profesor se agrupan en las siguientes categorías: *alumnos, aprendizaje, currículum, evaluación y rol del profesor*. Otros estudios se dirigen a conocer las creencias de los profesores hacia una asignatura específica basándose en el análisis de entrevistas realizadas a un grupo de profesores.
- Profesor Edgar Pérez, de la universidad Nacional de Córdoba, realizó estudios relacionando la autoeficacia y las inteligencias múltiples con fundamentos teóricos y psicométricos.

- Fabián Olaz, realizó documentos sobre la teoría social cognitiva de la autoeficacia y la contribución a la explicación del comportamiento vocacional como modelo social cognitivo del desarrollo de la carrera.
- Profesor Eduardo Mejias Cardonel, Universidad Peruana de ciencias aplicadas ha realizado investigaciones sobre autoeficacia e implicancias de las investigaciones sobre autoeficacia en la escuela. Además de la importancia de la evaluación en la motivación para el aprendizaje.
- Laura Oros, Universidad adventista del Plata, Argentina, realizó una tesis doctoral sobre la influencia del estilo parental sobre los pensamientos perfeccionistas, la autoeficacia y los estilos en niños, incluyendo tres dimensiones académica, social y deportiva.

DESARROLLO

CAPÍTULO 1

1- TEMA Y PROBLEMA:

1.1- Tema: Las Creencias de Autoeficacia docente del profesor universitario.

1.2- Problema: 1. Los profesores universitarios reflexionan sobre sus prácticas docentes.

¿Cuáles son las Creencias de Autoeficacia de los profesores de la Licenciatura en Fonoaudiología de la Universidad FASTA, de la Ciudad de Mar del Plata?

1.2- OBJETIVOS:

1.2.1- Objetivos: Para responder a la pregunta de investigación, fue planteado el siguiente objetivo general:

- Indagar acerca de Las Creencias de Autoeficacia, en el profesorado de la carrera de Fonoaudiología, de la Universidad Fasta.

1.2.2- Objetivos específicos: A su vez, los objetivos específicos postulados son:

- Indagar las Creencias de Autoeficacia en las dimensiones básicas de la docencia universitaria y su relación con el uso que hacen los profesores de las distintas estrategias didácticas.
- Conocer las Creencias de Autoeficacia de los profesores, a través del cuestionario.
- Identificar las percepciones de los profesores acerca de la calidad de la docencia, así como de los procesos de mejora.

1.3- HIPÓTESIS:

Los profesores con mayor nivel de formación gozarían de mayor autoeficacia porque una formación más extensa contribuye a la adquisición de mayor número de destrezas docentes.⁴

⁴ Cuentan con mayores herramientas para la labor diaria del profesorado, pudiendo implementar los objetivos, contenidos y sus conocimientos con mejor plasticidad. Las prácticas áulicas se enriquecen, orientando el aprendizaje y evolucionando su función. Siendo facilitador de las condiciones necesarias para que los alumnos aprendan eficientemente. Creando un clima adecuado para promover el aprendizaje personal, ayudar a esclarecer los propósitos individuales, poner a disposición de los alumnos recursos y medios necesarios para lograr los objetivos.

CAPÍTULO 2**DEFINICIÓN CONCEPTUAL****2- FUNDAMENTOS:****2.1- Educación:**

"Proceso mediante el cual se desarrollan potencialidades del hombre, en tanto persona individual e integrante de la comunidad⁵". Pero este proceso solo finaliza con la conclusión de la vida. Hablar de educación permanente aproxima, entonces, a una idea más cercana a la realidad.

Como todo proceso humano, la educación vive los vaivenes emergentes de la compleja diversidad que caracterizan el tránsito de las sociedades de hoy. Esta situación se refleja, en principio, en la familia, cuya relevancia en la formación de la personalidad es ampliamente reconocida.

Pero, dado que, la educación no es un fenómeno que corresponda exclusivamente al ámbito familiar, se debe tener en cuenta también la presencia significativa de las instituciones sociales y otras instancias como los medios masivos de comunicación.

Hay contenidos y presencia educativa en el mensaje familiar, en el Estado a través de su sistema, en todas las instituciones connotadas por lo socio- histórico- cultural, en los medios de comunicación social y en las producciones tecnológicas del más variado signo.

Estos aportes son, muchas veces, contradicciones con principios y valores que sostienen propuestas educativas cuya finalidad esencial esta íntimamente vinculada con el mejoramiento de la calidad de vida de amplios sectores de la población.

Las gestiones políticas tendientes a lograr la transformación educativa, son las que deben aportar los medios para posibilitar la movilidad social, la promoción cultural y la propuesta de formación de un espíritu crítico que permita distinguir, optar y comprometerse con los valores sustentados por nuestra cultura.

⁵ DISEÑOS CURICULARES DE LA PROVINCIA DE BS AS, RESOLUCIÓN 13298/99, 2001.

La educación puede volver mucho en este sentido. Y a propósito de la acción educadora entramos en el ámbito del conocimiento y del aprendizaje, ejes del proceso de enseñanza⁶.

2.2- Conocimiento:

El hombre, inmerso en el mundo, intenta *"aprehenderlo a través de sus experiencias, construyéndose representaciones que constituyen el conocimiento. Estas representaciones le permiten explicarlo y comprenderlo para actuar con garantía de acierto, las que están dadas por las correspondencias entre el mundo y sus representaciones."*

Comprender implica construir el sentido, es decir, conocer valorando el objeto en su interacción con el mundo, quedando así comprometidas todas las dimensiones de su personalidad: intelectivas, afectivo, volitivas y motrices. De allí que en la palabra sentido se reconoce una doble resonancia, a saber: direccionalidad y sentimiento. A su vez, la comprensión del sentido es la que da al hombre la posibilidad del esfuerzo por transformar el mundo. Como síntesis de lo expuesto se afirma que hay un *"que"* en el significado y un *"para que"* en el sentido.

Existe por una parte, un conocimiento que se alcanza por la vía predominante de la razón y que pretende aprehender la realidad tal como existe para cualquier hombre. Este conocimiento es el ideal de la ciencia. En el acto de conocer el hombre pone en juego toda su persona y entonces, aparecen integradas ambas formas de acceder al conocimiento.

2.3- Aprendizaje:

"El conjunto de interacciones del sujeto con la realidad conforma un proceso continuo y dinámico de avances y retrocesos, que le permiten aprehenderla: este proceso es el aprendizaje."

Los aprendizajes suponen, entonces, experiencias previas que condicionan las nuevas experiencias, pero que también se actualizan e integran en los nuevos aprendizajes.

Se acepta así el carácter global y la dimensión subjetiva de este proceso, pero, en correspondencia con la concepción de conocimiento, debe aceptarse también su dimensión social.

Por otra parte, los aprendizajes producen modificaciones en la conducta, las que posibilitan nuevos aprendizajes y los correspondientes

⁶ DISEÑOS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DE BS AS, RESOLUCIÓN 13269/99, 2001.

procesos de desarrollo personal y social. Y es a través de ellos que el hombre desarrolla sus potencialidades perceptivas, motrices, intelectuales, afectivas, volitivas e intuitivas y se educa. De este modo el aprendizaje posibilita una apropiación de la realidad con verdadero sentido, puesto que el hombre incorpora, no solamente, los contenidos de significación social predominante, sino especialmente aquellos a los que asigna un valor relevante porque tienen que ver con su propia existencia y necesidades, aquí y ahora. En la comprensión del sentido compromete su razón y su afectividad.

Aprender es interiorizar o adquirir un conocimiento de alguna cosa ya sea por el estudio o la experiencia, para eso se necesita desarrollar un proceso continuo que permita apropiarse los nuevos conceptos o conocimientos.

2.4- Enseñanza:

"La enseñanza es la intervención intencionada de un sujeto en el proceso de aprendizaje de otro, con el fin de orientarlo y facilitarlo."

A través de las situaciones singulares de enseñanza se realiza la acción educadora. Su sostén es el vínculo entre sujeto- que- aprende /objeto/sujeto- que- enseña, ámbito de interacciones permanentes y sustanciales condicionado por su contexto. Pero puesto que la relación sujeto- que aprende/objeto esta fundada en el valor que aquel reconoce en este ultimo, el vinculo tienen connotaciones gnoseológicas y afectivas, porque se construyen conocimientos y valores. Aquí es necesario destacar la responsabilidad del educador en la construcción de dicho vínculo, por cuanto esta condicionada a su propia vinculación gnoseologica y afectiva con el objeto y con el sujeto -que- aprende.

Por su parte, la construcción de sentido se explica cuando se comprende al hecho educativo como fenómeno vincular. En el hecho educativo se construye, desconstruyen los vínculos docente - objeto de conocimiento -alumno, en forma permanente y dinámica, sobre la base de constantes valoraciones. Así, el valor atribuido al objeto por parte del alumno, incide fuertemente en el aprendizaje. Por lo tanto, es necesario que el docente, tomando conciencia de ello instrumente estrategias para favorecer la construcción de dicho valor.

La mirada totalizadora que requiere la construcción de sentido, remite al concepto pedagógico de globalización, que aparece en el

vocabulario técnico contemporáneo, y que se define como forma de captación de la realidad en la que se comprende el todo, en la interacción de las partes que lo conforman. Esta forma de captar la realidad debe ser el referente en el momento de orientar los aprendizajes y, previo a ello, en la organización de los contenidos. El acento está en proponer estrategias globalizadoras en todos los niveles educativos.

La globalización puede ser enfocada desde distintos ángulos, el del sujeto que aprende, el del docente que debe encontrar las estrategias adecuadas para viabilizar el aprendizaje, el de los contenidos que se integran y el de la evaluación integrada.⁷

El análisis del concepto de globalización conduce a reconocer a esta como independiente de la conformación de disciplinas. El sentido atribuido a los objetos de estudio, no proviene de las disciplinas sino de las preocupaciones, motivos y necesidades existenciales del hombre. No obstante, esta afirmación no desconoce el valor de las disciplinas ni se refiere a una metodología particular. El enfoque didáctico globalizador incluye la posibilidad de un abordaje a través de las disciplinas que deben ir diversificándose y especializándose, a medida que se desarrollan las estructuras de pensamiento, desde la educación hacia los estudios superiores.

El saber reclama un tratamiento globalizador de la realidad y un abordaje interdisciplinario que facilite el enfoque comprensivo.

La enseñanza hoy, necesita de docentes críticos que se desempeñen orientando el proceso educativo, convirtiendo el saber académico en saber escolar, adoptando las estrategias adecuadas para su aprendizaje. Es decir, que los docentes, actores en este ámbito que le es propio por asignación profesional, tienen también la responsabilidad de la transposición didáctica, entendida esta como el conjunto de las operaciones necesarias y pertinentes para una enseñanza eficaz.

En la concepción desarrollada, el proceso de enseñanza se manifiesta como fuerza altamente movilizadora de los aprendizajes, de aquí su valor y la importancia de una teoría que avale su práctica. Desde este ángulo se ve claramente la necesidad de una FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA.

⁷ EGGEN, PAUL. KAUCHAK, DONALD, estrategias docentes, enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, 1999.

2.5- Práctica Docente:

En los hechos educativos se despliega la práctica docente en la que hay un fuerte impacto de las relaciones vinculares. Es concebida como *"praxis"*⁸ *síntesis de la teoría y práctica, que apunta al proceso educativo en una forma adecuada de reflexión y análisis continuos.*

Esta práctica implica todas las variables que directa o indirectamente convergen en el proceso intencional de enseñanza. Surge la necesidad de inclusión de todo lo inherente al trabajo docente escolar y co-escolar, es decir, lo específicamente áulico, las actividades pedagógicas extra-áulicas, lo administrativo, lo institucional, lo socio-comunitario.

El marco institucional y el contexto socio- económico- cultural son los que contienen al desempeño del rol profesional docente.

A partir de las experiencias docentes –únicas e irrepetibles y siempre intransferibles– que dejan lo esencial de cada una, se va configurando la representación de un rol que solo así puede estructurarse y proyectarse en la propia práctica docente.

La representación de este rol supone una dialéctica de tres marcos que concurren para conferir operatividad.

Marco filosófico-ético: que instrumenta la construcción de los vínculos, las conductas de un ser libre con actitudes responsables, en suma: la valoración.

Marco teórico-científico: proveniente de las disciplinas que aportan el sustento epistemológico para el desarrollo de la práctica docente.

Marco pragmático: el de las propias experiencias en ámbitos diversos y con vivencias fuertes que sostienen más y mejores situaciones prácticas, lo histórico singular, dialéctico, cambiante y que permite enfrentar a lo inesperado.

2.6- Evaluación:

Este tema, a sido utilizado dentro del proceso de enseñanza tradicional solamente con funciones de valoración cuantitativa, pero debido a insatisfacciones como por ejemplo que solo se centraba en el contenido, sólo se preocupaban por las definiciones y únicamente se controlaba el conocimiento al final del proceso, entonces se inició una transformación que dio origen a la evaluación como un instrumento que proporcionaría la información y la comprobación de las cosas que se han aprendido desde el

⁸ RESTREGO GOMEZ, BERNARDO. Investigación en educación, ASCUN, ICFES, 1997.

inicio hasta el final del proceso.

Dentro de esta nueva forma de ver la evaluación dice Ana Geli (1999)⁹ que se incluyen algunos factores como por ejemplo:

- Se hace con el fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Se debe mantener una continua evaluación durante el proceso empleando la reflexión y el diálogo.
- Debe abarcar todas las variables (actividades de aprendizaje, sistema del trabajo en el aula) que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Debe abarcar a cada alumno por igual e individualmente.

Según la teoría las funciones que debe cumplir esta forma de evaluación se agrupan en tres categorías:

A. La función de seguimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias:

Con esta lo que un profesor puede hacer es una evaluación diagnóstica como llegan los alumnos a su clase, es decir, se podrá enterar de las preconcepciones de ellos y así hacer una planificación para desarrollar en la clase.

En el desarrollo de la clase lo que puede hacer un profesor es hacer una evaluación formativa, con la cual se auto alimentará y permitirá informar al profesor sobre el progreso o dificultades que se han presentado, de esta manera se replantearan o afianzaran los procedimientos que se estén desarrollando.

Igualmente el profesor al final del proceso hará una evaluación sumativa donde se tendrán los resultados finales además informará sobre el éxito o fracaso del proceso.

Finalmente, lo que todo docente debe de hacer con la preparación de sus clases es hacer una evaluación formadora, en la cual no solo se comprobara la apropiación de los conocimientos sino también la calidad de personas que se están formando.

B. La función de control de calidad del proceso educativo:

Permite analizar los contenidos, el diseño de las actividades, el papel del profesor, los recursos didácticos, el proceso de aprendizaje del alumno y el ambiente de aprendizaje esto con el fin de mejorar y hacer ajustes a las posibles falencias que presentan cada una de ellas.

C. La función de calificar y acreditar los conocimientos de los estudiantes

⁹ GELI, ANA M. La evaluación de los procesos y de los resultados, 1999.

en relación con su situación en el currículo escolar:

Esta es realizada por el sistema educativo para conocer la trascendencia de la promoción de los estudiantes de acuerdo a los elementos de referencia que estipula el ministerio de educación.

Por último, existen diversas maneras de recoger la información en cada una de las evaluaciones que se implementen:

- Las cuantitativas que incluyen los test múltiples, los exámenes cortos.
- Las cualitativas como son los diarios de clases, las técnicas de observación, ensayos, reflexiones y comentarios.

2.7- Modelos Pedagógicos:

Los modelos pedagógicos se han venido desarrollando a través de toda la historia con el fin de darle solución a los problemas de cada época y sobre todo para que el aprendizaje de las ciencias sea el más apropiado, por ejemplo:

- *El Empirismo:* tiene como objetivo el aprender con el fin de encontrar la verdad absoluta utilizando la confirmación del conocimiento (mediante el método científico).
- *El Racionalismo:* se basa en la utilización del razonamiento como una forma de crear nuevo conocimiento. La enseñanza es orientada por el docente y se limita por la racionalidad del alumno, los contenidos científicos son presentados con el objetivo de que el alumno pregunte pero bajo una estricta orientación que la razón le da sobre el conocimiento.
- *El Positivismo:* surge como una necesidad de unir la empirista y la racionalista, es decir, se fundamenta en el trabajo experimental con la utilización del razonamiento para profundizar las teorías. Utiliza la enseñanza por descubrimiento basado en la experimentación y en la exposición magistral, la autoridad es solo del docente y la participación del alumno es pasiva.
- *El Constructivismo:* se basa en la adquisición de nuevos conocimientos mediante el rechazo de sus viejos conocimientos, tiene como objetivo llegar a verdades subjetivas; esto se refiere a que el sujeto que va a adquirir un nuevo conocimiento tiene que tener claro que todo lo que el produce esta propenso a cambiar, además tiene que estar preparado para las críticas tanto positivas como negativas. La enseñanza se basa en el proceso de construcción del conocimiento, la metodología que se

utiliza no es estricta si no que surge a través de todo el proceso y el alumno tiene libertad en el proceso de construcción de su conocimiento.¹⁰

2.8- Los 4 Pilares de la Educación:

1) **Aprender a conocer:** dominar los instrumentos del conocimiento, vivir dignamente y hacer mi propio aporte a la sociedad. Hace énfasis en los métodos que se deben utilizar para conocer –porque no todos los métodos que se utilizan sirven para aprender a conocer– debe haber el placer de conocer, comprender y descubrir.

2) **Aprender a hacer:** aprendemos para hacer cosas y nos preparamos para hacer una aportación a la sociedad. Las personas se forman para hacer un trabajo, aunque muchas veces no puedan ejercerlo. En lugar de conseguir una cualificación personal (habilidades), cada vez es más necesario adquirir competencias personales, como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias, etc. Aquí importa el grado de creatividad que aportamos.

3) **Aprender a convivir** y a trabajar en proyectos comunes, debemos aprender a descubrir progresivamente al otro; debemos ver que tenemos diferencias con los otros, pero sobre todo tenemos interdependencias, dependemos los unos de los otros. Y para descubrir al otro, debemos conocernos a nosotros mismos: cuando sepa quién soy yo, sabré plantearme la cuestión de la empatía, entenderé que el otro piense diferente de mí y que tiene razones tan justas como las mías para discrepar.

4) **Aprender a ser:** es el desarrollo total y máximo posible de cada persona. La educación integral de la que se viene hablando desde finales del siglo XIX y comienzos del XX; aquella del pensamiento autónomo.¹¹

En síntesis, el papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad. La educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Este cambio de

¹⁰ HESSEN, J. Teoría del conocimiento, 1979.

¹¹ MORIN, EDGAR. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, 2001.

objetivos está en la base de las actuales tendencias pedagógicas, que ponen el acento en los fenómenos *meta-curriculares*. David Perkins¹², por ejemplo, nos llama la atención acerca de la necesidad de distinguir dos tipos de conocimientos: los de orden inferior y los de orden superior. Los primeros son los conocimientos sobre determinadas áreas de la realidad. Los de orden superior son conocimientos sobre el conocimiento. El concepto de meta-curriculum se refiere precisamente al conocimiento de orden superior: conocimientos acerca de como obtener conocimientos, acerca de como pensar correctamente, acerca de nociones tales como hipótesis y prueba, etc. El objetivo de la educación consiste en transmitir estos conocimientos de orden superior, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar el "*oficio de aprender*", lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el "*oficio de alumno*" está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo a los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores. El papel del docente se define como el un "acompañante cognitivo". En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el docente es visible y observable. El docente muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el docente debe ser capaz de "*exteriorizar un proceso mental*" generalmente implícito. El "acompañante cognitivo"¹³ debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego —poco a poco— ponerlos en práctica con la ayuda del docente y de los otros alumnos.

Pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto de "acompañante cognitivo" permite apreciar los cambios en el rol del docente o del profesor como *modelo*. En el esquema clásico de

¹² PERKINS, D. La escuela inteligente, 1995.

análisis de la profesión docente, el perfil "ideal" del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje.

La "modelización" del docente consistiría, de acuerdo a este enfoque, en poner de manifiesto la forma cómo un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito.

Sin embargo, desde el momento que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina. Este enfoque implica, obviamente, un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos.

¹³ SANCHEZ, MARITA. Proceso del asesoramiento al profesor participante, la supervisión clínica como estrategia de formación. 1999.

CAPÍTULO 3**3- MARCO TEÓRICO**

A continuación, desarrollaremos los fundamentos teóricos de las variables consideradas para este trabajo, autoeficacia docente, las bases teóricas y empíricas referidas al rol docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como además, estrategias de enseñanza dentro de estos procesos.

3.1- Autoeficacia Docente:

La autoeficacia docente implica, entre otros muchos aspectos, el *"replanteamiento del modo habitual de enseñar"*, ya que es desde este proceso de reflexión sobre la propia enseñanza de donde puede nacer el impulso necesario para innovar y ayudar a los alumnos a desarrollar las competencias adecuadas para responder con éxito a las situaciones de aprendizaje que encontrarán a lo largo de la vida. La búsqueda y la gestión de distintas fuentes de información, el manejo de las nuevas tecnologías, la capacidad de colaborar con otros en la búsqueda de un objetivo común, la habilidad para tomar decisiones sobre aspectos relativos a su propio aprendizaje, etc., son, por citar algunas, competencias deseables en los estudiantes que cobran un mayor énfasis en la actualidad. Y no por ser conductas que antes no eran consideradas importantes. El reto es, más bien, convertir dichas competencias en objeto explícito de la enseñanza universitaria, poniendo un mayor énfasis en el *"cómo"* del aprendizaje y no sólo en el *"qué"* o en el aprendizaje de los contenidos de las distintas disciplinas.

Nuevos énfasis en el aprendizaje requieren, pues, nuevas formas de enseñar. O, al menos, *"repensar la enseñanza que cada uno lleva a cabo para valorar qué cambios son necesarios para poder afrontar con éxito el proceso de renovación pedagógica en el que se halla inmersa la universidad"*.

La realidad descrita y el interés personal por el estudio de las creencias pedagógicas de los profesores representan el germen de esta investigación, desde el convencimiento de que resulta difícil, si no

imposible, "cambiar la enseñanza sin cambiar las creencias que a ésta subyacen." ¿Por qué los profesores enseñan de un modo u otro? ¿Qué estrategias de enseñanza utilizan en mayor o en menor grado? ¿Les cuesta a los profesores planificar sus clases? ¿Consideran importante interactuar con sus alumnos? ¿Es el estudiante universitario un sujeto activo en clase? ¿Ha cambiado la concepción sobre el mejor modo de evaluar el aprendizaje universitario? Múltiples preguntas de este calado resultaron de interés para poder "dibujar", a grandes rasgos, las características de la enseñanza universitaria a través de las percepciones de sus protagonistas.

Además de constatar la frecuencia con la que unos y otros emplean estrategias diversas para preparar sus clases, implicar activamente a los estudiantes cuando aprenden, establecer un buen clima en el aula, evaluar el aprendizaje y reflexionar sobre la propia enseñanza, el interés prioritario de este estudio reside en analizar las creencias de autoeficacia de los profesores, es decir, "su capacidad percibida para enseñar con éxito a sus alumnos". Y es que de entre las muy diversas creencias pedagógicas que subyacen a la práctica docente (creencias, por ejemplo, sobre el aprendizaje, el rol del profesor, la evaluación, etc.).

Las creencias de autoeficacia para enseñar "representan el motor principal de la enseñanza", dado que los profesores tienden a emplear unas estrategias didácticas u otras en función del grado en el que ellos mismos sienten confianza en que pueden emplearlas de forma eficaz para ayudar a los alumnos a aprender. Este "hacer o no hacer" del profesor en función de su percepción de capacidad tiene, por supuesto, implicaciones importantes para el aprendizaje de los estudiantes. De ahí la relevancia de este estudio que pretende, en última instancia, arrojar algo de luz en torno a la formación del profesorado universitario de tal forma que pueda contribuir, en el momento actual que vive la universidad, a favorecer al máximo la calidad del aprendizaje.

En uno de los trabajos más conocidos y difundidos sobre calidad de la enseñanza universitaria, Ramsden (1992) plantea seis principios que distinguen una buena docencia. Se trata de:

- a) La claridad de las explicaciones y el estímulo del interés de los estudiantes por la materia.
- b) Una preocupación genuina y un respeto por los estudiantes y su aprendizaje.

- c) Una evaluación y retroinformación adecuadas.
- d) El establecimiento de objetivos claros y elevadas expectativas de aprendizaje.
- e) Una gestión autónoma del aprendizaje por parte de los estudiantes.
- f) La evaluación de la propia docencia a través de la interacción con los estudiantes.

Por su parte, Peña (1997) plantea tres aspectos diferentes que utilizan los estudiantes para valorar o juzgar la calidad de la enseñanza: el interés en la materia, la satisfacción con el profesor y la satisfacción con las clases prácticas. Asimismo, identifica seis factores de calidad en la enseñanza universitaria:

- a) Organización de la clase y claridad de exposición.
- b) Entusiasmo e interés.
- c) Estimulación de la participación.
- d) Utilidad del material docente.
- e) Puntualidad.
- f) Cumplimiento de las tutorías; los cuales determinan la satisfacción del estudiante con el profesor.

Pone el énfasis en los procesos como estrategia de mejora continua de la calidad y que se realiza bajo una autoevaluación; los indicadores de rendimiento, utilizados primordialmente desde una posición de evaluación externa.

Así, la evaluación de la calidad docente de una universidad requiere el seguimiento de tres etapas diferentes (Peña, 1997): a) el control de los procesos docentes básicos, b) la evaluación global de una titulación (o programa docente), y c) la evaluación global de una institución docente.

3.2- Autoeficacia y Utilización de Estrategias Didácticas:

Con la finalidad de explorar las creencias de autoeficacia del profesorado universitario, se han seleccionado cuatro grandes áreas de enseñanza, por ser aquellas que guardan una mayor relación con la calidad del aprendizaje.

- La *planificación de la enseñanza*: incluye la definición de objetivos de aprendizaje, la selección de contenidos, decisiones metodológicas sobre las actividades y la evaluación, etc. Son todas ellas estrategias esenciales para dotar de coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- El área de *implicación activa de los alumnos*: incluye estrategias didácticas orientadas a favorecer su participación activa cuando aprenden, cediéndoles cierto control sobre su propio aprendizaje y potenciando su implicación directa a través de distintas actividades.
- Las estrategias orientadas a *interactuar positivamente con los alumnos*: ponen énfasis en la creación de un clima positivo en clase, mostrándoles respeto, manteniendo expectativas positivas sobre su aprendizaje, ofreciéndoles apoyo ante las dificultades, etc.
- Por último, el área de *evaluación del aprendizaje y de la función docente: (autoevaluación)* incluye, por un lado, estrategias para evaluar el aprendizaje de los alumnos y, por otro, estrategias para revisar la propia docencia para poder mejorarla.

3.3- Autoeficacia y Fuentes de la Autoeficacia:

Por fuentes de la autoeficacia "*se entiende toda aquella información de la que puede disponer el profesorado para ir construyendo y alimentando su percepción de eficacia personal*".

Sentirse más o menos capaz de enseñar o, más concretamente, de utilizar unas estrategias didácticas u otras depende, como hemos visto y aunque no exclusivamente, de la autoeficacia del profesor. ¿Por qué unos profesores se sienten más capaces que otros? ¿De qué depende que estas percepciones varíen de unas áreas de enseñanza a otras? ¿Qué tipo de experiencias han contribuido a forjar las percepciones de autoeficacia del profesorado? ¿Hay lugar para el cambio? Estas cuestiones apuntan a los datos que los profesores deben atender para recabar *información* que les permita desarrollar, mantener o, en su caso, modificar, sus creencias de autoeficacia para enseñar.

La literatura especializada ha puesto de relieve que son cuatro las fuentes básicas de información sobre la propia eficacia: las experiencias directas que han vivido los profesores (éxitos y fracasos en su docencia), la observación de la enseñanza de otros, la información que otras fuentes o personas pueden aportar a su propia enseñanza (libros y revistas educativas, sugerencias de otros colegas, apreciaciones de los estudiantes), así como el estado emocional que experimentan ante una situación de enseñanza determinada.

Los profesores reciben información de las distintas fuentes mencionadas; otra cosa es que atiendan *deliberadamente* a esas *pistas*

para hacerse una idea de su propia eficacia docente, o que interpreten dicha información de la forma más adecuada. En este sentido, las acciones formativas debieran apuntar a un triple objetivo: proporcionar orientación al profesorado para atender a la información más útil y relevante que *les hable* de su autoeficacia docente, ayudarles a interpretar e integrar correctamente dicha información y, por último, proporcionarles sugerencias y pautas concretas para el cambio.

Este estudio ha puesto de manifiesto un dato de interés en torno a las fuentes de autoeficacia del profesor universitario: aquellas que se encuentran más vinculadas a la percepción de autoeficacia de los profesores son, por este orden, el *entusiasmo* que sienten cuando ayudan a aprender a los alumnos, las *experiencias previas* en la docencia y lo que aprenden a partir de libros, revistas y otras *fuentes especializadas* en el terreno de la educación.

La atención a las fuentes de la autoeficacia es especialmente importante en las etapas iniciales de la carrera docente, ya que es cuando la autoeficacia comienza a consolidarse para volverse, con el paso del tiempo, más resistente al cambio. Es, pues, esta fase inicial un momento importante para intervenir en las creencias de autoeficacia del profesor.

Sin embargo, ello no quiere decir que deba ser desatendida en profesores con cierta o mucha experiencia, dando por hecho que una vez consolidado el sentimiento de autoeficacia de los profesores no puede variar. En otras etapas resulta, quizá, más conveniente, centrar la intervención en el mantenimiento y fortalecimiento de la autoeficacia docente e incluso, en algunos casos en los que pueda resultar necesario (por ejemplo, tras alguna experiencia impactante o determinadas circunstancias personales, o nuevos contextos laborales, etc.)¹⁴ reconstruir ese sentimiento de eficacia personal para enseñar a los alumnos con éxito.

3.4- Eficacia de los Docentes:

Entraremos en la literatura correspondiente a la eficacia y comenzaremos viendo a Albert Bandura quien ha hecho estudios acerca de la autoeficacia y cabe destacar que este autor menciona que este factor esta muy vinculado a la práctica docente.

¹⁴ LEONOR PRIETO, es profesora en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Dicha institución ha apoyado el desarrollo de este estudio en sus distintas fases, especialmente en la figura del Prof. Dr. Pedro Morales Vallejo.

También es importante señalar que la eficacia ha sido ligada a un paradigma educativo y que es llamado el paradigma proceso-producto. Este enfoque ha sido superado, como muchos autores lo manifiestan, por procesos más complejos en donde no solo se atiende el factor de los resultados educativos, sino que además, se analizan la propia experiencia de los docentes, características, escuela, etc.

- *Percepción de la eficacia docente*: fue conceptualizada y analizada a partir de la teoría cognitivo social. El estudio y funciones de la eficacia percibida se ha basado en una teoría microanalítica¹⁵. Donde la autoeficacia percibida se define como: "los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizara y ejecutara su actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado". Por lo tanto, el concepto no hace referencia a los recursos de que se disponga sino a la opinión que uno tenga sobre lo que pueda hacer con ellos. El sentido de la eficacia personal donde el profesorado posee las habilidades necesarias para influir en los resultados de los alumnos, por lo tanto es capaz de ayudarles con múltiples apoyos y si hace falta, modificando sus estrategias de enseñanza (eficacia docente personal).
- *Fundamentos cognitivos y sociales*: el mecanismo de la autoeficacia actúa como un conjunto de determinantes próximos de la conducta, de los propios patrones de pensamiento así como de las reacciones emocionales que experimenta un individuo ante una situación difícil. Al elegir una actividad se tienen en consideración los juicios de eficacia personal, así, si se tiene una autopercepción de eficacia positiva favorece el desarrollo de actividades y por el contrario, la autoeficacia conduce a una limitación del desarrollo de capacidades, habilidades o potencias individuales.

¹⁵ BANDURA, A. Pensamiento y acción, fundamentos sociales, 1987.

Base del Conocimiento de la Autoeficacia

FUENTE DE INFORMACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Logros de ejecución	Las creencias de autoeficacia pueden causar cambios en la percepción que el sujeto tenga de su propia capacidad. Una vez que se tiene firmeza en dicha creencia, esta tiende a generalizarse hacia otras situaciones, en mayor medida, sobre aquellas que se parecen a las que han conseguido aumentar la autoeficacia.
Experiencia vicaria	Si el sujeto observa o imagina que otras personas similares actúan con éxito es posible que aumente la autopercepción de eficacia del observador, llegando a creer que el mismo posee también las capacidades suficientes para poder dominar actividades similares.
Persuasión verbal	Se utiliza para inducir en el sujeto la creencia de que posee la capacidad suficiente para conseguir aquello que desee. Así si se inducen creencias falsas sobre la competencia personal únicamente conseguirá inducir al fracaso con lo que el persuador perderá credibilidad y disminuirá aun más la percepción de autoeficacia del persuadido.
Estado fisiológico	Se puede mencionar que el sujeto suele ser más optimista en cuanto al éxito que podrá alcanzar cuando no se siente desbordado por el grado de activación somática que cuando se nota tenso y trastornado físicamente.

Si uno cree que puede llevar acabo una conducta, esta acción lleva a

unas consecuencias, la probabilidad de emitir la conducta aumentará, dicha definición hace una combinación de dos expectativas, por un lado, es la conducta o autoeficacia y por el otro es la expectativa de resultados.

- *La autoeficacia y la práctica docente:* es de suma importancia su vínculo, en vista de todos aquellos elementos que llegan a influir sobre la autoeficacia de los docentes, así como aquellos sobre los que influyen la misma, se hace necesario reflexionar sobre lo que debe ser el perfil de un docente y a la vez, mirar si es posible que el profesorado responda adecuadamente a las exigencias que se demanda.

Los docentes tienen que hacer frente a todas esas dimensiones y en su momento, desarrollarlas para lograr resolver cualquier anomalía en ellas. Se deben analizar los elementos que pueden contribuir a efectuar la tarea docente, primeramente, hace falta pensar y enumerar aquellos rasgos característicos que perfilan un buen profesor.

- *La docencia eficaz:* hay autores que han dedicado tiempo para trabajar este elemento y cuando hablamos de un buen profesor, nos referimos a una persona con una decidida voluntad, cuyos propósitos son o deben ser, entre otros, irradiar conocimientos, transmitirlos y de cooperar en la formación intelectual y personal de los alumnos, esto significa tener voluntad y pasión de enseñar.¹⁶ Habrá quienes prefieran la cómoda tarea rutinaria, el trabajo en el aula, el profesor debe realizar esfuerzos personales y, si es el caso, habrá que fomentar el afán por estudiar nuevas técnicas educativas, pautas didácticas y sin olvidar, su mejoramiento personal.

3.5- Cualidades de Todo Profesor:

Mañu Noain, hace un apartado presentando las cualidades de todo profesor:

- **Laboriosidad:** hace falta trabajar mucho, en el aula, todos ponen un esfuerzo común.
- **Justicia:** no debe tener preferencias, pero si, en su momento, ayudar a los más necesitados.
- **Comprensión:** los alumnos necesitan comprensión y saber dar segundas y terceras oportunidades, disculpar, perdonar, formar parte de la tarea educativa.
- **Fortaleza:** no se debe caer en un exceso de sentimentalismo porque

¹⁶ MAÑU, NOAIN, 1998

pude llevar a pasar de la tolerancia a la intolerancia.

- Magnanimidad: debemos exigirnos cada día más, a nivel individual y colectivo.
- Paciencia: el largo proceso. Se requiere de paciencia con los propios defectos y los ajenos, con el ritmo de asimilación del otro.
- Dedicación: todo esfuerzo requiere tiempo y de ahí que se debe ser perseverante pero, sin asignarse múltiples actividades porque lo que se consigue es un pensamiento mediocre.
- Humildad: reconocer los fracasos y aceptar la ayuda que nos brindan los demás puede ayudar a lograr mejores acciones.
- Capacidad de querer: quien ve con indiferencia a los alumnos, medirá sus esfuerzos y difícilmente dedicará más de los que, con una visión cicatera de justicia, considere imprescindible, quizá el profesor de hoy ha ganado una ciencia pero ha perdido ilusión de educar.
- Orden: tanto en la cabeza, como en las cosas, se debe jerarquizar las ideas, acciones y estrategias.
- Ciencia: no basta con tener intención, se necesita saber como, cuando y donde. Se requiere estar estudiando y reflexionando día a día.

3.6- La Autoeficacia y las Tareas Docentes:

Los profesores con alto sentido de eficacia persisten en las tareas emprendidas, pese a las dificultades que se presentes. Sin embargo, aquellos profesores que se imponen altas demandas de logros y aprobación y que se menosprecian cuando no logran sus objetivos o son criticados por los demás profesores tienen más posibilidades de experimentar estrés. Cabe señalar que hay docentes que asumen como única tarea, la transmisión de saberes y conocimientos, sin atender a las demás funciones que le han sido asignadas, tal como es el caso de impulsar el desarrollo personal del alumno.

Las tareas que realiza el profesor dentro del aula se ven influidas por su autoeficacia, de ahí que sea necesario su análisis. El aula representa, más que el lugar de trabajo, el contexto natural en el cual el profesor desarrolla sus funciones docentes, toma de decisiones sobre sí y sobre sus alumnos y corresponde al medio preferente y más inmediato para su aprendizaje y desarrollo personal.

"La enseñanza directa es la tarea principal de todo profesor, esta tarea se caracteriza por la presentación de la materia, la estructuración

clara de los temas, el control de la enseñanza, la disciplina y grado reducido de libertad¹⁷. Por otra parte Gimeno, destaca el papel de las tareas como configuradoras de la práctica docente y mediadoras en el aprendizaje de los alumnos "la tarea es el elemento intermedio entre las posibilidades teóricas que marca el currículo y los efectos reales del mismo".

La programación de actividades académicas resulta ser la característica más importante en el proceso de enseñanza - aprendizaje, puede ser intrínseca, en el caso que corresponda a las ideas y los conceptos y es también extrínseca donde influyen las técnicas del profesor y las actividades de los alumnos.

Asimismo, siguiendo con la estructura de la actividad académica, García, (1997) asocia la misma estructura con tres elementos: configuración espacial del aula, formato de la actividad y el tiempo de dedicación, entendiendo por *configuración espacial* al concepto espacial del aula que se manifiesta en los procesos de planificación y acción docente, implica o explícitamente (abierto, cerrado o integrado, etc.). Por *formato de actividad* se entiende el modo de organizar el trabajo relacional, la interdependencia de los sujetos en el aula, el sistema de reglas, el desarrollo de las tareas, etc.

Es importante señalar, que la práctica docente puede ser entendida como un proceso de toma de decisiones, acerca de determinadas acciones y de puesta en práctica de las mismas. También, se puede decir que, una acción educativa, entendiéndola como aquel conjunto de acciones que profesores y alumnos desarrollan, implica una fase preactiva o de planificación y una fase de puesta en práctica o interactiva, o de desarrollo, dicha puesta en práctica se realiza en base a tres grupos de elementos cuya interacción define, en gran medida, diferentes estilos de enseñanza:

- Las tareas escolares que el alumno ha de efectuar.
- La estructura de la actividad que se va a desarrollar.
- La evaluación de la acción en su conjunto.

¹⁷ FEND, 1986.

Esquema del Proceso de la Percepción de Autoeficacia

Formación Profesional

- Formación inicial
- Formación permanente
- Experiencia docente
- Ambiente

Formación Personal

- Competencia personal
- Vida personal
- Autoestima
- Afectividad
- Otros

AUTOEFICACIA

- La tarea como profesor.
- Actitud para el cambio.
- Las teorías y creencias del profesor.
- La motivación propia y la de los alumnos.
- Autoreferencias autoconcepto, atribuciones internas y expectativas de logros.
- Estrés y burnout.

Se observan los factores externos representados por el ambiente y los elementos internos, que corresponden a la experiencia, dichos factores corresponden a dimensiones de *formación profesional* de los docentes.¹⁸

3.7- La Autoeficacia y las Creencias del Profesor:

También las teorías y creencias del profesor se ven afectadas por la autoeficacia. Las creencias se han definido como "*capacidades percibidas para enseñar*", como una declaración hipotética o inferencial acerca de un objeto capaz de ser precedida por la frase "*creo que...*" que describe el objeto como verdadero o falso, correcto o incorrecto, lo evalúa como bueno o malo, y predispone para actuar, probablemente de diferente forma y bajo diferentes condiciones.¹⁹ Lo que los profesores piensan, adopta un punto de referencia, una perspectiva personal, una teoría implícita, un sistema conceptual o un sistema de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Clark y Peterson (1990), "*resaltan que las creencias y teorías docentes son una de las categorías de los procesos del pensamiento, y representan un amplio acervo de conocimientos que poseen los docentes y que afectan a su planificación y a sus pensamientos y decisiones*

¹⁸ RAMEY-GASSERT, 1996

interactivas, estos dos elementos últimos son otras categorías de dichos procesos. Cabe señalar que también se pueden generar otras teorías y creencias a partir de la planificación o como resultado de desarrollar una reflexión durante la interacción en el aula."

Por último cabe señalar que las teorías docentes son construidas para luego proyectarlas en el aula. Aquellas teorías que el profesorado escucha al participar en cursos formativos, las reorienta y luego las transforma en la práctica docente, esa es una realidad absoluta. Esto nos permite ver el alcance de los programas de formación con unos "saberes académicos" como contenido. Si este conjunto de creencias se utilizan adecuadamente, se convierte en una variable de mejora educativa.

3.8- Examinando Conceptos:

Un paso previo al estudio de las diversas creencias de los profesores reside en examinar el significado del concepto mismo de "creencia", pues existe una confusión evidente en la definición de este término y en las diferencias que comporta respecto a conceptos similares. En este sentido, se analiza el significado que diversos investigadores confieren a este constructo, se establecen diferencias con otros tipos de conocimiento y se clarifica la estructura, los componentes y la naturaleza del sistema de creencias en el ser humano. Así, las creencias de los profesores han sido conceptualizadas como "preconcepciones y teorías implícitas, orientaciones en la enseñanza, interpretaciones de la propia experiencia que sirven de base para ejecutar acciones posteriores, conocimientos, actitudes hacia la educación, etc".

Rotter (1966), desde su enfoque describe que "la autoeficacia es entendida como una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control de las acciones que la persona lleva a cabo."

Por otra parte Bandura, 1986²⁰, dice que el concepto de autoeficacia, entendiéndolo como tal "los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado".

Por lo tanto la autoeficacia representa la creencia del profesor en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones, como cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente, poseer

¹⁹ WAHLSTROM Y OTROS, 1982

²⁰ BANDURA, A. Teoría del aprendizaje social. 1986.

determinados conocimientos, habilidades o destrezas no es condición suficiente para tener éxito en la realización de determinadas conductas; mostrar, además, confianza en la propia capacidad para enseñar sí constituye un requisito fundamental para alcanzar las metas pretendidas grado en que el profesor cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de los alumnos.

Armor y otros, 1976, por su parte mencionan que la autoeficacia constituye una "*variable mediadora entre los antecedentes y las consecuencias de la acción docente*" relacionándolo con los conceptos de Denham y Michael, 1981, donde mencionan que es la "*creencia del profesor en su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos*".

3.9- Rol Docente:

Asimismo nos resulta fundamental para acercarnos al fenómeno educacional, tengamos en claro, las conductas y actitudes de los docentes desde su rol:

- Servir a la persona estimulando y orientando la práctica educativa.
- Implica pluralidad de métodos; donde lo individual y lo social estén claramente integrados.
- Aprovechar el error para estructurar el conocimiento, transferir y organizar el trabajo, recolectar datos.
- Utilizar incentivos, basados en el afecto y confianza mutua.
- Promover aprendizajes significativos en la búsqueda de la verdad.
- Favorecer la acción educativa, amplia y precisa, con coherencia interna, interioridad personalmente adecuada a las necesidades de los alumnos.
- Facilitar el aprendizaje de sus alumnos con coherencia en cuanto a su práctica, estrategias y métodos utilizados, en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje. Alonso (1992).²¹

El termino "*rol*" viene de "*rollo*" y esta conectado también al de máscara, a la noción de personaje. Rollo era lo que utilizaban los actores medievales cuando salían y leían el parlamento. Rol supone un argumento previo un modelo, que los actores debían interpretar.

También se vincula con la noción de máscara. En teatro los griegos,

los actores salían con máscara para dar vida al personaje, luego se la cambiaban por otra y así interpretaban varios personajes distintos.

Dentro de la docencia es la imagen que brindamos a la comunidad, nuestra labor como: profesionalismo, seriedad en la tarea, buen humor, responsabilidad, respeto, afecto, buen trato, etc.

3.10- La Tarea del Docente:

La función asignada requiere para su concreción, de un docente consciente de sus inserción histórico- social y comprometido con la tarea de enseñar, no solo en lo que hace a los aspectos técnicos- pedagógicos, sino también en relación a la dimensión política de su accionar.

La dirección que el docente imprime a su tarea, responde siempre a alguna concepción pedagógica. Generalmente no es posible enmarcar la práctica docente dentro de un único supuesto teórico. Este tiene múltiples condicionantes que van desde los sociales, político e histórico hasta los institucionales y personales. No puede desestimarse que, el docente es una persona con anclajes concretos de realidad.

Asimismo, cada docente es producto de su propia historia, que en la vida cotidiana de la escuela, se manifiesta de modo fragmentario y contradictorio, otorgando sentido a las prácticas actuales.

Esta historia se explica bajo la forma de haceres y saberes muy diversos, que los docentes hacen propios. La profesión docente lejos de ser un modelo rígido e ideal conformado a priori, *"es producto de una construcción que se concreta en la vida cotidiana de la escuela."*

Por lo dicho anteriormente, el docente debe trabajar con el alumno haciendo posible que se apropie críticamente de los contenidos de enseñanza. No se trata de una imposición arbitraria en la que el educador transmite el conocimiento como una verdad incuestionable, ni de abandonar al alumno a su desarrollo libre y espontáneo. Por el contrario, el docente planifica su tarea en forma sistemática, dirige el proceso de enseñanza a partir de las necesidades y características del grupo. Trata de generar nuevos intereses.

Además, capta la realidad educativa en su totalidad, analizada con criterio educativo, y comprendida con espíritu objetivo y real, le permitirá al docente penetrarla para operar en ella con eficiencia y eficacia. La

²¹ ALONSO D, GALLEGU J, PETER HONEY. Los estilos de aprendizaje, procedimientos de diagnóstico y mejora, 1992.

formación docente debe responder a la doble finalidad de conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones: abarcar en los máximos niveles de profundidad posibles, las dimensiones de la persona, y elaborar un rol docente que constituya una alternativa de intervención en dicha realidad mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias adecuadas para la enseñanza de contenidos a sujetos específicos en contextos determinados.

La tarea de enseñar, naturalmente, se produce en la personalidad del docente. Es algo tan extraordinario, que sólo la pueden paladear los que ejercen la docencia. Analógicamente, cada alumno es una persona idéntica a sí misma, indivisible, única, inmanente y trascendente al mismo tiempo, con un bagaje cultural particular que lo hace irrepetible en el tiempo y en el espacio, por lo tanto, distinto a los demás pero, cuando el docente acompaña a todos y cada uno de sus alumnos en el proceso de apropiación y construcción de saberes posibilita que, sus alumnos alcancen un aprendizaje similar con resultados similares. Esto es maravilloso; enseñar para que cada alumno día a día construya su propio saber, que fortalecerá su proceso de personalización con una dinámica constante de descubrimiento, conquista y posesión de sí mismo.

Es un arte todo de ejecución porque se basa en la práctica, entendiendo a la práctica en el marco de la formación docente continua, es decir: *"la formación docente, además de las habilidades, actitudes y destrezas deberá dotar al sujeto de múltiples saberes"*. Estos saberes deberán permitirle a los docentes: conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones, comprender en los distintos niveles de profundidad posibles, las complejas dimensiones de la persona para el desarrollo de la formación integral del alumno, asumir en la construcción un rol docente que actúe en dicha realidad mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias adecuadas para el desarrollo integral de la personalidad a través de la promoción del aprendizaje de saberes, habilidades y actitudes, de educandos específicos en contextos determinados.

Se afirma que sólo tomando a la práctica como eje, podrá construirse un currículum que posibilite la comunicación de estos saberes. Aquí el término práctica esta designando dos cuestiones diferentes: por un lado, *"práctica"* equivale aquí a la realidad educativa actual; incluso las prácticas reales y efectivas de los docentes en ejercicio, pero no se agota en ellas.

En este sentido, cuando decimos que el currículum debe tomar la práctica como eje, estamos diciendo que la realidad educativa actual - incluyendo las prácticas reales y efectivas de los docentes - deberá ser objeto de estudio, de modo que el sujeto pueda conocer la realidad educativa, analizarla y comprenderla en sus múltiples determinaciones, en los máximos niveles de profundidad posibles.

Por otro lado, práctica designa específicamente la tarea del docente, tal como fuera definida anteriormente. En este sentido, cuando decimos que el currículum debe tomar la práctica como eje, estamos diciendo que el rol docente, definido en los términos en que lo hemos hecho, debe ser objeto de un trabajo de construcción.

Esta distinción entre los dos usos del término práctica nos ha permitido explicar que la formación de maestros y profesores reúne dos finalidades complementarias (conocer, analizar y comprender la realidad por un lado, e intervenir en ella por el otro), cada una de ellas atiende a uno de los dos sentidos que le damos al término práctica. Sin embargo, es necesario retener que ambas finalidades son complementarias e indisociables si lo que se quiere es capacitar a los sujetos para que construyan y fortalezcan su capacidad de decisión frente a las necesidades que plantea la compleja práctica educativa.

En la enseñanza, deben tenerse presente dos partes fundamentales que, no deben olvidarse, porque la componen esencialmente: por un lado, la parte vital del arte de enseñar, que es el docente y, por el otro, la parte inerte, que comprende toda la teoría del arte y su técnica.

La teoría y su técnica pueden ser aprendidas por cualquiera, por cualquiera que se lo proponga y cuente por lo menos con las capacidades intelectuales mínimas que se necesitan para cualquier actividad intelectual. Pero no por haber aprendido la teoría y su técnica se está en condiciones de enseñar, el que así lo crea se equivoca, porque lo que realizará efectivamente es cientificismo o tecnicismo, que no enseñan, sino que corrompen, lo que ya he señalado suficientemente. Enseñar, es mucho más que manejar algunos secretos de la enseñanza aportados por la ciencia y la técnica, porque hay un secreto superior, que estos campos del saber no pueden aportar, sólo se puede llegar a través de la intuición, que le permite al docente captar las pequeñas cosas que para el científico o el técnico pasan desapercibidas.

Estas pequeñas cosas del hecho educativo inmerso en un contexto sociocultural, mueven la capacidad de crear.

Del mismo modo que la educación es la mayor actividad integradora de la Nación, lo es también de una escuela, de un aula y de una familia, de la persona que aprende y de la que enseña, de los conceptos, de los procedimientos, de las actitudes efectivamente enseñados y aprendidos. Por esto, no se puede dividir al docente ni al alumno en partes. Se enseña y se aprende integralmente. Porque enseñar es un hecho eminentemente educativo, no se puede enseñar a una persona en partes, debido a su integridad intelectual, volitiva, afectiva y corporal; individual y social; inmanente y trascendente, en suma, material y espiritual.

Es imposible aprender la docencia, son tan cuantiosos los casos que la docencia plantea, que quién quiera aprenderlos a todos, se moriría antes de haber aprendido la milésima parte. Es decir: que la experiencia docente es comprensible para el entendimiento de los hombres, para construir el criterio profesional necesario para enfocar los problemas y resolverlos educativamente pero no para memorizarla.

De cualquier situación fluye, teniendo en cuenta el proyecto áulico, que es lo que hay que hacer para que caminemos de la situación presente (actual) a la situación objetivo que perseguimos en el proyecto áulico. El camino surge de la experiencia de la situación. Y, eso hay que mirarlo objetivamente. Es poner en movimiento el proyecto áulico, en consecuencia, de allí va a salir el camino, camino único o múltiples caminos, pero camino, que es lo que uno busca entre la situación presente y la situación objetivo propuesta, ya sea que esté referido a los contenidos conceptuales, a los procedimentales, o a los actitudinales.²²

3.11- Frente a las Situaciones Educativas:

El docente es un constructor de éxitos. El éxito se traduce en el logro de los objetivos propuestos en el proyecto educativo áulico. No depende de la suerte, tampoco de la casualidad y no es designio del destino. El éxito se construye, se realiza. Es decir: que el éxito en la enseñanza se concibe, se prepara se organiza, se realiza y, finalmente, se lo explota. Porque el éxito en los docentes está en los mismos docentes, está en su

²² ANDER-EGG, E. Planificación educativa, conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. 1996.

propia práctica. "EL DOCENTE ES UN CONSTRUCTOR DE ÉXITOS"²³. Esa es la mejor definición que se pueda decir de un docente. En este sentido, el docente es un profesional que recibe una situación y un objetivo curricular, más las demandas regionales, entonces, es de su exclusiva responsabilidad construir el éxito. Que para lograrlo, deberá acompañar a sus alumnos en sus respectivos procesos de construcción de los propios saberes para que, individual y comunitariamente realicen el proyecto áulico. Para ello, deberá implementar metodología didácticas originales que se adecuen a las necesidades del aula. En este sentido, los métodos son sólo instrumentos, se utiliza el que sirve y, si no sirve ninguno, se construye uno nuevo. El docente debe tener la plena libertad de utilizar los instrumentos que más convengan al proceso, ello lo determinará de acuerdo a la circunstancia educativa que deba enfrentar. Entonces, La práctica docente es, lisa y llanamente, la construcción de éxitos educativos y, el docente es el responsable de que ello ocurra. Por eso, él utiliza técnicas, inspiración y la propia capacidad para enseñar.

Una de las cosas más importante para el docente, es que tenga presente que quién debe conducir los acontecimientos es él. Jamás debe dejarse conducir por los acontecimientos. Esta es una de las cosas fundamentales del docente. "Que sea conductor". Que él conduzca los acontecimientos, como primera cuestión y como segunda, es que debe saber siempre lo que quiere, debe conocer siempre el objetivo que se propone alcanzar, es decir: el "proyecto de vida áulica" que pretende realizar, por ello, es muy importante que el docente encarne ese proyecto.

En cuanto a los valores espirituales del docente, lo que se puede afirmar en este sentido es que, puede carecer de una profunda formación académica, pero no puede carecer de valores morales. Si carece de éstos, no es un docente. Los valores morales en el docente están por encima de los intelectuales, porque en la educación la realización está siempre por encima de la concepción. La concepción intelectual puede ser transferida con las palabras, pero la realización educativa necesita del testimonio profesional y personal del docente, porque así se constata la teoría.

Muchas veces una mala concepción realizada con esfuerzo y honestidad, llega a buen resultado pero, una buena concepción con mala

²³ ARCE, FERRER ALVARO. Perfil de estilos de interacción, maestro- alumno, durante el proceso de enseñanza, 1999.

realización no llega nunca a nada.

Esa es la razón por la cual, tanto en el artista como en el docente, la acción está siempre por sobre la concepción. Entonces, puede tener carencias conceptuales, pero lo que no puede tener, son carencias procedimentales y actitudinales. ¿Cuáles son esos valores morales? En primer término el docente debe sentirse apoyado por una Fuerza Espiritual Superior Absoluta, debe sentir fe en sí mismo y tener un optimismo muy grande. Esto lo impulsa a enfrentar y superar los grandes desafíos que presenta la educación. Las pequeñas acciones, visto desde la perspectiva social, le quedan reservadas a otras profesiones no docentes. El docente siempre selecciona las acciones y se decide por las grandes, por aquellas que para emprenderlas hay que tener la suficiente fuerza de voluntad y la facultad del afecto altamente desarrollada, que nacen de la fe en sí mismo y del optimismo que lleve dentro de sí. La educación es la actividad que presenta los desafíos más grandes, en comparación con otras actividades que desarrolla el hombre, y que también son importantes, pero siempre subordinadas a la educación, porque en ella encuentran su razón de ser.

De lo dicho se desprenden dos condiciones fundamentales del docente: su humildad para reconocer sus propias limitaciones y su desprendimiento para no verse tentado a trabajar para sí. Estas condiciones que parecen no tener mayor importancia, la tienen y en un grado extraordinario. Es consecuencia necesaria sostener, que para ser humilde y desprendido se necesita poseer espíritu de sacrificio. El docente en esta concepción de la enseñanza es un mediador entre la interioridad del educando y los nuevos conocimientos, ello implica, que en muchas ocasiones el docente apele al sacrificio personal para lograr el crecimiento de sus alumnos.

En cuanto a la sinceridad, fundamento de la lealtad, es el único medio real de la comunicación en el marco de la educación. Las reservas mentales, los subterfugios y los engaños son los agentes de la destrucción, de la división, del enfrentamiento, de la calumnia, etc..., estos elementos, no tienen nada que hacer en el campo de la educación. Por eso el docente, siempre debe ser sincero, aunque a veces esta actitud sea algo desagradable, pero al fin de cuentas, agradecerá siempre.

Todos estos valores espirituales que debe poseer el docente los podemos sintetizar en un solo término: *"En el amor que él debe dispensarle a sus alumnos"*. Porque el amor es lo único que construye. Las

enseñanzas sin amor son como palabras sin sentido, sin significado para el alumno, que debe redoblar sus esfuerzos para aprender. El amor no es fruto de los sentimientos, mejor dicho, los sentimientos edificantes son el fruto del amor y se cristalizan en obras dignificantes. El amor es una decisión intelectual que voluntariamente el hombre actualiza. Es la verdad intangible transformada por el bien obrar en hechos constructivos. Dicho de otro modo, el amor es obrar el bien con uno mismo y con los demás en la misma medida. *"El docente en el acto de enseñar, busca el bien del otro, y el bien del otro es la posesión de nuevos saberes."*

De ese amor surge el sentido de la justicia. El docente no sólo debe conocer la justicia, sino sentirla profundamente. En sus manos está el otorgar los honores a quien corresponda, porque como decía Aristóteles: *"La dignidad no está en los honores que se reciben, sino en los honores que se merecen"*. De manera que, el docente debe comprender que la justicia es la base de las buenas relaciones, del respeto que por él sientan sus alumnos, de la autoridad que él tenga frente a sus alumnos. Por esto, sin sentido profundo de la justicia no se puede enseñar.

Si el docente es un verdadero Maestro, a la vez que enseña, educa y lo hace por el mejor camino, que es el del ejemplo. No delinquiendo él, no formará delincuentes. En la enseñanza, las palabras mueven pero los ejemplos arrastran. No cabe duda de que ese apotegma es muy sabio y didáctico. Por cierto que es más difícil, porque tenemos que dominar las pasiones. De manera, que así es como se construye el respeto y la autoridad. El docente debe inspirar respeto, por el respeto que él guarde a los demás. Decir una cosa y hacer lo contrario es la mayor falta de respeto. Por eso, el respeto está en la coherencia entre lo que se enseña y lo que se hace. De este valor, del valor del testimonio personal y profesional, surge el respeto al otro, que es la mejor forma de ser respetado.

También hemos señalado que el docente debe estar lejos de las pasiones. La pasión es, generalmente, producto de un sectarismo. Esta posición ideológica es muy común entre los docentes, y el docente no puede ni debe ser sectario, ya que él debe enseñarle a todos sus alumnos. Él no es docente de algunos, lo es de todos, por eso si se deja llevar por las pasiones se convierte en un caudillo pedagógico. Debe ser un hombre sin pasiones y si las tiene, tiene que dominarlas y no dejarlas salir nunca, de lo contrario, perderá la visión de conjunto, tan necesaria en la práctica docente.

Otra cualidad del docente es la bondad de fondo y de forma. Hay hombres que son buenos en el fondo, pero ásperos para tratar a la gente. Son buenos en el fondo y no lo demuestran. También hay hombres que son malos en el fondo, pero en apariencia son buenos. Por lo tanto, el hombre es un ser complicado que muchas veces no puede hacer nada completo por sus defectos. Por eso el docente, debe ser bueno en el fondo y en la forma. Sólo así se llega a los alumnos, porque a ellos se los gana solamente por el corazón.

La importancia de lo que venimos desarrollando está en hacerlo, porque decirlo es fácil, lo verdaderamente constructivo es hacerlo. Si, es difícil, pero posible. Uno debe dominar los impulsos, porque para ser buenos en el arte de enseñar, es condición necesaria ser reflexivo y profundo. El audaz y el impulsivo no tienen las condiciones para ejercer la docencia, no tienen las calidades ni las cualidades para enseñar, porque para ello es necesario emplear toda la ciencia y todos los valores morales que uno posea y mientras más se posean, más y mejor se enseña, puede enseñarse sin una extraordinaria erudición intelectual, pero no puede lograrse sin valores morales. El docente podrá ser, quizás, no tan capacitado conceptualmente, que no es lo ideal, pero si es carente de los valores referidos, no podrá enseñar jamás y menos educar.

Cada acto en la tarea de enseñar nos da la oportunidad de mostrar nuestros valores morales, por ello, no debemos permitirnos desaprovechar esas ocasiones, porque difícilmente se repitan de idéntica forma.

Cada vez que deba demostrar su capacidad intelectual en la enseñanza, tendrá la importancia de salvar su prestigio profesional; pero cuando muestre las aptitudes morales, ello tiene el inmenso valor del ejemplo. Por esa razón afirmamos que: *"si en todas las profesiones es importante poseer valores morales, en la docencia es indispensable"*.

Hemos dicho la gran importancia que tienen los valores morales en el arte de enseñar, pero además de esta apreciación, el docente es portador de vida, y vida en abundancia. Mientras menos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se posean, menos calidad de vida tiene la persona. El acceso a la mayor cantidad y calidad de saberes le posibilita al sujeto de la enseñanza una mejor calidad de vida. Por esto, el docente es portador de vida. Así como nadie puede dar lo que no posee, nadie puede enseñar lo que no sabe ni experimentar lo que no es. No se puede experimentar una vida plena, si no se vive en plenitud, es decir: no se

pueden enseñar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales si no se los posee ni se los viven.

Tanto la capacidad de amar como la de crear, tienen un cabal sentido en la enseñanza, en el ejercicio de la profesión, en el docente como portador de vida. Es decir: el docente es el que señala el camino de personalización, acompañando comprometidamente, en este proceso, al alumno a descubrir nuevos saberes que elevan a la calidad de vida del mismo. El que no accede a la construcción de los propios saberes, puede tener una vida biológica abundante, sin embargo, ser pobre, debido a la calidad y cantidad de saberes poseídos. En este sentido, *"el docente cuando enseña se transforma en portador de vida, y cuando más y mejor enseña, más abundante será esa vida. A su vez, el educando construirá saberes que lo harán cada vez más libre."*²⁴

En cuanto a los valores intelectuales, qué debe poseer el docente, es preciso destacar que nadie da lo que no tiene. Es decir: que el docente debe conocer su "oficio", que es sumamente difícil, porque no ha de conocer solamente las formas de la acción educativa, sino que también debe poner en evidencia permanentemente, los valores que ponen en movimiento esas formas de la práctica docente. En tal sentido, para ser portador de vida, debe poseerla primero. Después podrá dar vida.

Conocer el "oficio", es indispensable para el docente, porque él no ha de ser un educador inconsciente, sino "consciente" y responsable de sus actos. Ha de ser moral, pero a la vez, ha de estar profundamente capacitado, de lo contrario puede hacer equivocar a los alumnos.

El docente debe poseer una técnica inteligente. Y decimos una técnica inteligente, porque objetivamente consideramos que hay de dos clases: las técnicas que en cierto punto se esquematizan y caen en la rutina, en cambio, la técnica inteligente es la que está en permanente evolución. Si él estabiliza la técnica, se queda atrás. No se puede decir definitivamente cual es la técnica inteligente del docente, porque es distinta en cada docente. Entonces, la habilidad está en mantener al día la técnica y no esquematizarse o caer en la rutina de una técnica que es superada por el tiempo.

Por lo tanto, el docente debe manejar la teoría con la mayor profundidad de la que es capaz. Debe poseer además una técnica

²⁴ APPLE, M. El currículum oculto y la naturaleza del conflicto. Ideología y currículo, 1986.

actualizada. Su actualización debe ser permanente, ya que también en esta materia el que no se actualiza, se queda atrás. Es verdad que hay aspectos que perduran en el tiempo; aquellos que hacen referencia a las esencias, que hacen que las cosas sean lo que son y no otra cosa. Pero también es cierto, que existen otros aspectos que evolucionan constantemente. Estos aspectos son los llamados "accidentes", que son al fin de cuentas, el objeto propio de la educación y de la enseñanza, porque son susceptibles de perfección. Hoy nadie puede dudar que la composición esencial del hombre es cuerpo material y alma espiritual unidos substancialmente. De la misma manera, no se puede dudar que la inteligencia, la voluntad operativa y la voluntad afectiva son facultades esenciales del hombre pasibles de educación. Además la ciencia y la tecnología avanzan de manera acelerada, aportándole a la humanidad nuevos y mejores conocimientos, que han de ser enseñados. A su vez, esta evolución científico- tecnológica paulatinamente va produciendo cambios en los códigos de comunicación, lo que también obliga al docente a estar actualizado en materia comunicacional, para establecer el diálogo educativo que requiere la enseñanza.

"El docente debe lograr que la enseñanza sea pertinente, eficiente y eficaz en ese contexto sociocultural determinado.

*Es decir: que sea significativa.*²⁵

3.12- La Formación Docente en su Conjunto:

Tanto la formación de grado como las instancias posteriores, estará atravesada por cuatro líneas formativas complementarias:

- El análisis de la realidad educativa, incluyendo la propia práctica profesional docente.
- El análisis de todas las dimensiones de la persona para el desarrollo de la formación integral del alumno.
- La revisión de la experiencia formativa previa y de las matrices de aprendizaje construidas en dicha experiencia.
- La capacitación para apropiarse críticamente del saber.

La primera línea formativa responde a la exigencia de centrar la formación en la práctica -reteniendo la complejidad con que hemos definido el término práctica-.

La segunda línea formativa responde a la necesidad de "profundizar

²⁵ APPLE, M. El currículum oculto y la naturaleza del conflicto. Ideología y currículo, 1986

las dimensiones de la persona del educando", para atender a las exigencias de una "educación integradora" en el marco de una "educación permanente". En este sentido, desde la perspectiva de la comunicación, podemos reducidamente decir: que las dimensiones de la persona bien pueden sintetizarse en cuatro fundamentales, tres de las cuales hacen referencia a la propiedad esencial de trascendencia y la cuarta, a la propiedad esencial de inmanencia. Entonces, las tres dimensiones trascendentales son: religiosidad - relación con Dios -, naturalidad - relación con la naturaleza- y sociabilidad - relación con los demás hombres -. La dimensión inmanente es la individualidad - relación consigo mismo -. Y desde la perspectiva del modelo educativo, las dimensiones son tres: la antropológica, la teleológica- axiológica y la social.

Con estas afirmaciones estamos definiendo con claridad líneas para la formación docente continua que, lejos de quedar en meras intenciones declarativas, constituyen expresiones de decisiones en cuanto a la política de capacitación docente.

El canal propio para transmitir los valores intelectuales es la enseñanza conceptual y el propio de los valores morales es la enseñanza actitudinal y ambos en la enseñanza procedimental. En la enseñanza de los valores morales no debemos olvidar que la aprensión supone un tiempo, que son actos repetidos que se transforman en hábitos, no es así con la enseñanza de hechos y conceptos.

El término enseñanza se liga más al proceso de aprensión de hechos y conceptos que al volitivo y afectivo. En cambio, el término educación contiene toda la enseñanza -intelectual, volitiva y afectiva-. Enseñanza pareciera referirse más a la transmisión de valores intelectuales y tangencialmente a la transmisión de valores volitivos y afectivos. Sin embargo, los términos se los utiliza indistintamente. Esta distinción nos sirve sólo para tener mayor claridad conceptual, y así podemos referirnos con mayor precisión y evitar, consecuentemente, ulteriores interpretaciones equívocas. Por ejemplo: si nos referimos a la formación básica es más conveniente el término educación, pero si nos referimos a la especialización parece más conveniente el término enseñanza.

Hecha esta aclaración terminológica, es bueno reafirmar que los valores morales son el soporte de las convivencias áulica, institucional y social, sin perder de vista, que son el canal propio de la expresión de la dignidad del hombre; en cambio, los valores intelectuales son el estímulo

de la conquista del mundo, del progreso, de la evolución que eleva la calidad de vida del hombre. De ello se desprende, que son valores que necesariamente deben complementarse, que están intrínsecamente unidos.

Por lo supradicho, el docente debe poseer ambos y actualizarlos permanentemente, para ser siempre un constructor de éxitos. El docente como toda persona humana, no se puede dividir en partes: un parte intelectual y otra solamente moral. Esta división que hacemos es a los efectos de su mejor estudio, pero en el hombre siempre se expresan unidas: esencialmente unidas. Vale decir: enseñando numeración o alfabetización o lo que sea, siempre estamos transmitiendo (enseñando) valores morales, porque los estamos viviendo. Por eso el docente debe ser consciente de esta realidad, para evitar la dualidad en el mensaje. *"Enseñamos con lo que decimos pero educamos con lo que hacemos y somos. Porque lo que hacemos expresa lo que somos"*.

Por otra parte, el arte de la enseñanza presupone vivir la situación, no basta con sólo conocerla, es necesario analizarla y comprenderla. Además, para vivir la situación también es necesario conocer al hombre, a la historia y a los hechos. Tres aspectos que son instrumentos propios para conocer la evolución de la enseñanza.

En lo dicho, se sustenta la faceta del rol docente extra-áulica como modificador del contexto sociocultural, toda vez, que se inserta en esa realidad, partiendo de un conocimiento totalizador procurando desde su rol operar sobre ella.

El éxito educativo es el fin de la práctica, en su doble sentido, pero a su vez, fuente motivadora de perfeccionamiento y actualización del docente en actividad. En este sentido, hemos generado un auténtico círculo virtuoso, que supone un constante mejoramiento de la calidad educativa.

3.13- Tipos de Docentes:

Continuando con la formación de los profesores se puede decir que cada vez que surgen nuevas teorías los docentes terminan adoptando esa nueva concepción a su práctica profesional, por lo tanto es necesario que cada profesor empiece a distinguir los tipos de docentes que existen ya que esto le permitirá saber en cual de ellos ha estado o cual de ellos le conviene adoptar para cumplir con su objetivo primordial que radica en

enseñar.

Por eso en este trabajo nombrare y desarrollare la clasificación de J. Fernández (1991)²⁶:

- A. *El Profesor Transmisor*: también llamado tradicional, él posee una metodología magistral y expositiva, sus objetivos dependen de los que diseñan el currículo y utiliza solamente la pizarra y de vez en cuando los videos como medios para la enseñanza.
- B. *El Profesor Tecnológico*: la enseñanza esta mediatizada por el método científico, la planificación de esta es una programación cerrada con el objetivo de adquirir conocimientos y capacidades según la disciplina, la metodología es magistral y expositiva haciendo uso de materiales audiovisuales, prensa, medios de comunicación, ordenador.
- C. *El Profesor Artesano*: hay ausencia de planificación ya que se hace hincapié en la actividad autónoma de los alumnos, utiliza una metodología magistral y activa, la comunicación es interactiva y espontánea, los medios que utiliza son diversos ya que los escogerá dependiendo de la temática que se este manejando.
- D. *El Profesor Descubridor*: se caracteriza por utilizar el método científico empirista e inductivo, tiene como meta el descubrimiento investigativo, la metodología se basa en métodos de proyectos, la comunicación debe ser prioridad entre los alumnos.
- E. *El Profesor Constructor*: es el más reciente y escaso, en su planteamiento la clave del aprendizaje es la mente del que aprende, se sigue una planificación negociada, La metodología que emplea es la resolución de problemas de investigación y con prioridad en el proceso, la comunicación es dirigida por el profesor pero modificada por los alumnos, los medios son flexibles y de elección abierta.

3.14- Preparación de una Clase:

Un docente debe poseer la capacidad de manejar y conocer con profundidad estrategias de enseñanzas con el objetivo de dictar una clase de calidad.

Pero antes de esto para poder preparar la clase el docente tiene que saber con anterioridad los siguientes aspectos:

- A. Después de haber explorado el contexto sobre el cual desarrollara la clase, entonces el docente debe saber:

- Hacia quién va dirigido, es decir la variedad de alumnos que se encuentran en la clase.
 - El tema que se va a tratar; este suele estar determinado por las necesidades de los profesores que lo abordan, por los intereses del alumno, por cambios en la legislación educativa y por cambios en el proyecto del colegio.
- B. Según J. Fernández (1991) el paso que debe seguir el docente estará determinado por dos posibilidades o mecanismos para abordar el tema:
1. Mecanicista: Selección de contenidos conceptuales.
Selección de actividades relacionadas con los conceptos.
 2. Activista: Selección de actividades y experiencias.
Selección de conceptos abarcados por la experiencia.

Por lo tanto, para una clase de calidad: el docente debe de plantearse unos objetivos primarios, pero a medida que evoluciona la clase, estos están propensos a cambiar, disminuir o aumentar.

1. *Indagación previa*: En esta etapa se procura averiguar algunas de las representaciones que los alumnos han logrado construir a través de su experiencia con el exterior sobre la ciencia o también aquellas ideas que han sido influenciadas por sus padres.

Esto es importante porque sino se logra identificar estas representaciones, posiblemente en el transcurso del proceso se producirá una resistencia, la cual impedirá un óptimo aprendizaje.

Un interesante análisis de Nussbaum y Noviek (1981b, 1982 citado en M. Cosgrove y R. Osborne, 1989) determino que esta etapa "*debería consistir en asegurar que cada alumno sea consciente de sus propios preconceptos*".

Y para que esta se alcance fácilmente se debe realizar: el planteamiento de una situación en donde los alumnos manifiesten su interpretación, una discusión que acerque al alumno al tema que se pretende abordar o sobre alguna experiencia que se halla planteado, además hay que tener en cuenta que estas actividades deben ser

²⁶ FERNANDEZ, J Y ESCARTIN, N. Que piensan los profesores acerca de cómo enseñar, 1996.

específicas y bien orientadas porque de lo contrario el alumno puede sentirse acorralado y no se lograra el objetivo que se busca. Además una estrategia que se debe de utilizar en este punto son los mapas conceptuales por que permitirán tener un antecedente o resumen de lo que digan los alumnos y con este se podrán desarrollar las clases siguientes.

Paralelamente a este proceso también se va dando un preámbulo que consiste en hacer un acercamiento o una introducción del tema que se va a tratar, para esto el docente debe ser muy ingenioso y creativo ya que acoplara el tema con alguna situación de la vida cotidiana o del contexto en que ellos se desenvuelven, ejercicio de mostrar aspectos cotidianos y asociarlos recibe el nombre de analogía, hay que aclarar que este proceso de preámbulo es muy diferente al anterior porque en éste se comienza "preparar el terreno" con el propósito de llamar la atención de los alumnos.

2. *Desarrollo y antítesis:* Hasta el momento el docente ya ha avanzado lo suficiente y es indispensable emprender el nuevo paso, el cual se efectuará de dos formas:
 - a) *Desarrollo:* Aquí lo que se le exige al docente es enlazar al alumno con el tema y con los conceptos y para eso es primordial explicar el concepto mediante experiencias, analogías o demostraciones.
 - b) *Antítesis:* Se despliega paralelamente con la anterior porque lo que se busca es crear un "*conflicto*" entre las ideas previamente descubiertas en la primera etapa y las que han sido enunciadas por el profesor, esto lo confirma Rowel y Dawson (1983, citados por Cosgrove y R. Osborne, 1989) cuando dice que "*una vez que la nueva idea está a disposición de los jóvenes, entonces se recuerdan las viejas ideas para compararlas entre si y con la realidad*".

3. *Utilidad:* Finalmente, se llega a la etapa de aplicación con la que se busca comprobar si el alumno esta en la capacidad de explicar alguna situación en la que haga uso de todo lo aprendido durante el transcurso de la clase.

Para esta se pueden emplear los debates entre grupos, con el fin de enterarse de los hallazgos de uno y otros, además esto permite

averiguar si todavía existen irregularidades en la concepción del tema.

Aquí nuevamente se pueden utilizar los mapas conceptuales con el objetivo de comparar el realizado en la etapa de indagación previa y en esta última, esto permitirá descubrir avances y diferencias.

Porque lo que se busca con el aprendizaje de algún tema según Cosgrove y R. Osborne, 1989) es *"considerar al nuevo concepto en toda una gama de situaciones o a través de una serie de ejemplos"*.

3.15- Estrategias Docentes, Transposición Didáctica:

En un pasado, no muy lejano, había un consenso sobre el concepto de inteligencia relacionada con el enseñar y aprender, se pensaba que todas las personas aprendían de la misma manera y por lo tanto, existía solo una forma de enseñar.

Hoy sin embargo, se advierte la existencia de diferentes concepciones sobre esto y los estilos cognitivos que conducen a las personas al aprendizaje, lo que implica que los métodos de enseñanza y evaluación se adapten a estos estilos particulares del o de los que aprenden. (Braden, 1995).²⁷

Nuestro estilo de aprendizaje esta directamente relacionado con las estrategias que utilizamos para aprender algo. Una manera de entenderlo sería pensar en nuestro estilo de aprendizaje como la media estadística de todas las distintas estrategias que utilizamos. Nuestro estilo de aprendizaje se corresponde por lo tanto con las grandes tendencias, con nuestras estrategias mas usadas.

El aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia.

Los docentes deben ser capaces de utilizar distintos estilos y estrategias para facilitar el aprendizaje de sus alumnos, deben fomentar en sus alumnos el uso de dichos estilos estrategias. De esa forma ayudarán a prepararse para el futuro, capacitándoles para adaptarse y asimilar cualquier tipo de información que se presente en el devenir temporal (Alonso, 1992).²⁸

Pero naturalmente, la existencia de una media estadística no impide las desviaciones. Los estilos y las estrategias son un elemento a tener en

²⁷ PERKINS, D. La escuela inteligente, 1995.

cuenta en el diseño didáctico.

Didáctica "es la capacidad del docente de tener esperanza en el aprendizaje de sus alumnos, a través de la orientación que el proceso de ayuda al alumno para que se conozca a si mismo y descubra el sentido de la vida y decida la solución a los problemas que ella le plantea, ya que la educación es el proceso de perfeccionamiento intencional de la persona humana, mediante un clima cordial, solidario y una actividad prevista, realizada y evaluada". (Alonso, Gallego, Honey)

Cada vez que explicamos algo o que le ponemos a nuestros alumnos un ejercicio, utilizamos un sistema de representación y no otros. Cada ejercicio, cada actividad, cada experimento, según como este diseñado presentara la información de una media determinada y le pedirá a los alumnos que utilicen unos sistemas de representación concretos.

3.16- Consideraciones Didácticas:

Una de las principales funciones de la escuela es la de posibilitar que los alumnos se apropien de conocimientos considerados socioculturalmente relevantes. En ese proceso cobra particular importancia la dimensión didáctica, a algunas de cuyas cuestiones básicas se refiere a los sucesos que tiene lugar en las aulas.

La didáctica se ocupa de la comunicación estratégica de saberes y fundamenta las intervenciones docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un sistema didáctico se compone de, por los menos tres subsistemas:

- Sujetos que aprenden.
- Sujetos que enseñan.
- Contenidos que son enseñados y aprendidos.

Además, por su carácter de sistema, estos componentes intercalan permanentemente.

Se denomina, precisamente, relación didáctica a las que vincula estos tres subsistemas. En el interior del sistema didáctico se observan, entonces, relaciones de conocimiento que se establecen entre los sujetos que aprenden y los contenidos de enseñanza, los que están constituidos por los objetos de conocimiento socialmente seleccionados. El carácter de

²⁸ ALONSO D, GALLEGO J, HONEY P. Los estilos de aprendizaje, procedimiento de diagnóstico y mejora, 1992.

intervención y sistemática en los procesos de aprendizaje y enseñanza es definitorio de lo didáctico.

El contenido hace referencia que el sistema didáctico se define como ternario, así las relaciones entre docentes y alumnos no pueden entenderse independientemente del contenido a través del cual se establecen.

Los contenidos tienen una gravitación tal en los procesos de enseñanza y aprendizaje que, de acuerdo a su especificidad, determinan que estos procesos adquieran caracteres específicos.

Consecuentemente, la didáctica debe concebirse como específica en función de los contenidos de enseñanza.

Otro punto es, que en el discurso didáctico se ha instalado la expresión transposición didáctica. Con ella, comúnmente, se hace referencia a los procesos de selección, organización y adaptación de los contenidos disciplinares, en tanto que, para llegar a los contenidos de enseñanza escolar, necesitan de los procesos mencionadas. En este pasaje del conocimiento desde un ámbito hacia otro, la intencionalidad educativa es la orientadora.

Las disciplinas surgen de la sistematización de los conocimientos acerca de un sector de transposición didáctica, hace de la disciplina objeto de conocimiento, y en esto opera de tal modo que los saberes disciplinares pueden convertirse en saberes a ser enseñados y aprendidos.

Los alumnos, por su parte aprehenden los contenidos disciplinares que son enseñados resignificandolos no solo desde su interpretación, sino también por la confrontación con la realidad. Además, previamente se ha producido una resignificación por parte del docente. Unos y otros connotan su saber con la doble resonancia del sentido.

El saber de referencia se transforma en saber a enseñar en las instituciones donde docentes, piensen la enseñanza desde fuera de la actividad concreta, es decir no la piensan en el mismo momento en que están en las aulas frente a los alumnos. Finalmente, el saber a enseñar sufre una última transformación en la situación de enseñanza propiamente dicha, cuando es efectivamente enseñado por el docente. El saber que se enseña, el docente, tenga una actitud atenta de transposición, a fin de que el contenido enseñado, mantenga correspondencias con el discurso disciplinar de origen.

Dentro de una coherencia educativa se tiene que tener en cuenta:

- Tomar conciencia que:
 - También se enseña sin enunciar.
 - La escuela aporta mucho más que conocimientos de conceptos o sistemas de conceptos.
 - Los alumnos aprenden lo que se les enseña, resignificándolo.
- Asumir que el docente es parte activa en la transmisión de normas.
- Reconocer que el docente actúa, desde su rol, con un fuerte impacto en la construcción de valores, que son además, generadores y potenciadores de la motivación en los procesos de aprendizaje.
- Advertir la estructura compleja de los contenidos escolares y la relación intrínseca de estos con los procedimientos propios de cada área.

A partir del reconocimiento de que el sujeto se apropia del mundo mediante el aprendizaje, es esencial e indispensable capitalizar las relaciones entre los sujetos y los objetos de conocimiento. La interpretación que hace el alumno responde a procesos de reconstrucción, contratación y resignificación: procesos que el docente acompaña cotidianamente.

Es posible inferir las complejas relaciones entre lo que se conoce y el saber nuevo que va a construirse.

Se intenta desarrollar el significado de la intervención intencionada que constituye el proceso de enseñanza. Es en este proceso en el que particularmente se evidencia el compromiso con el rol docente. La calidad de los aprendizajes de los alumnos depende de diversas variables, entre las que se cuentan como relevante en las formas de enseñar.

La enseñanza requiere de una propuesta pedagógica del docente: se trata de la formulación de un plan de acción, recurso orientador para el docente, que permite establecer anticipaciones necesarias para la secuencia didáctica que deben ser utilizadas con la suficiente flexibilización para su adecuación permanente.

Las intervenciones didácticas docentes deben desarrollar la construcción de saberes, trata de generar o encauzar, la motivación que es importante para el aprendizaje.

El docente promueve y se compromete en las relaciones que establecen entre el alumno y el objeto de aprendizaje: propone y capitaliza actividades mediante las cuales el alumno organiza su experiencia y construye sus saberes.

La propuesta pedagógica del docente debe incluir las formas en que

evaluaran y los aspectos sobre los cuales recaerá la evaluación.

La práctica docente es concebida como síntesis de teoría y práctica que apuntan al proceso educativo en una forma de reflexión y análisis continuos.

El rol docente se estructura y proyecta en la propia práctica y requiere el sustento teórico para la fundamentación de la acción profesional.

En la fundamentación se desarrolla el marco de referencia desde lo filosófico-ético y lo pedagógico. Este posibilita la construcción de los vínculos, las actitudes valorativas y da respuesta teórica a las preguntas sustanciales generadas en la práctica, permitiendo la comprensión de la misma.

También confluyen las propias experiencias docentes y con vivencias fuertes, lo histórico singular, cambiante, que enfrenta, lo inesperado.

La complejidad de las prácticas es un desafío en el que el docente siente la necesidad de configurar su rol comprendiendo que la teoría no agota esa complejidad pero que si brinda la posibilidad del compromiso justificado, con presencia plena, en la auténtica articulación teoría-práctica.²⁹

3.17- Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas:

La plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina habla de cuatro factores importantes: *"calidad de la instrucción, niveles de instrucción correspondientes a las necesidades de los estudiantes, incentivos para los estudiantes y tiempo adecuado para el aprendizaje."*

Trabajos de Robert Slavin³⁰ concluyen diciendo que la clave para el mejoramiento escolar en América Latina esta en el desarrollo profesional, enfocado hacia un cambio total de la escuela, incluyendo la adopción de métodos y materiales que hayan sido ya probados en otras escuelas. Para que un cambio efectivo sea exhaustivo, sistemático y sostenido, es necesario que el personal de la escuela juegue un rol activo en la elección de las alternativas.

La dinámica mas importante en la educación es *"la interacción entre el profesor y el alumno"*. Todo otro elemento del sistema educativo solo

²⁹ AVOLIO DE COLS, S. Planeamiento del proceso de enseñanza- aprendizaje, 1979.

³⁰ SLAVIN, ROBERT, E. Salas de clase efectivas, escuelas efectivas, 1985.

proporciona el contexto dentro del cual se realiza dicha interacción. Un análisis sobre reforma escolar debe empezar con una discusión acerca de los comportamientos de enseñanza y de las características de la escuela que se asocian con un logro académico óptimo del estudiante, y, luego, a partir de allí, construir un sistema que apoye esos comportamientos y características.

Slavin menciona, que en los últimos veinte años, la investigación relativa a la enseñanza ha hecho grandes progresos en la identificación de comportamientos de enseñanza que se asocian con un alto logro académico de los estudiantes. Sin embargo, una instrucción efectiva no es solo buena enseñanza. Si fuera así, probablemente podríamos encontrar los mejores catedráticos, filmar videos de sus clases y mostrárselos a los estudiantes. Pero este método sería inefectivo, primero porque el profesor del video no tendría idea de lo que el alumnado "ya sabe", "sus destrezas", "quien necesita ayuda adicional", ni tampoco tendría como proporcionársela, "no tendría como motivar" a los estudiantes para que presten atención, no podría hacer algo en caso de que los alumnos estuvieran distraídos y finalmente el profesor del video nunca sabría si los alumnos realmente aprendieron los principales conceptos o destrezas.

El caso del profesor del video ilustra que los profesores deben atender a muchos elementos adicionales. Así por ejemplo, deben preocuparse de adaptar la materia a los distintos niveles de conocimiento de los estudiantes, motivarlos para el aprendizaje, controlar su conducción, agruparlos para la instrucción, tomarles exámenes y evaluar. Estas funciones se realizan en dos niveles. A nivel institucional y a nivel de la sala de clase. Los profesores controlan la distribución de los alumnos, las técnicas de enseñanza, los métodos de manejo del grupo, los incentivos informales, la frecuencia y la cantidad de respuestas, etc. estos elementos de organización, de la institución y de la clase, son tanto más importantes para el buen desempeño académico como de la calidad de lecciones de los profesores.

Slavin, 1984, propuso un modelo de instrucción efectiva que se centraba en los elementos alterables de los "modelos de aprendizaje escolar". Estos son los elementos que los profesores y las escuelas pueden cambiar directamente. Los componentes de este modelo de elementos de instrucción efectiva son los siguientes:

1- *Calidad de instrucción*: se refiere al modo en que la información o

destreza son presentadas a los estudiantes de tal manera que las puedan aprender fácilmente. La calidad de la instrucción es en gran medida el resultado de la calidad del curriculum y de la presentación de la lección misma.

- 2- *Niveles apropiados de instrucción*: dice relación con el grado de habilidad del profesor para asegurarse de que todos los estudiantes estén preparados para aprender una lección nueva (es decir, si poseen los conocimientos y destrezas necesarios para aprenderla), pero aun no la han aprendido. En otras palabras, el nivel de instrucción es adecuado cuando la lección no resulta ni muy difícil ni muy fácil para los estudiantes.
- 3- *Incentivo*: tiene que ver con el grado en que el profesor se asegura de que los estudiantes estén motivados para trabajar en los ejercicios que les exigirá y para aprender del material que se les presente.
- 4- *Tiempo*: se refiere a la necesidad de dar tiempo suficiente a los estudiantes para aprender el material que esta siendo enseñando.

Los cuatro elementos de este modelo CAIT (calidad, adecuación, incentivo, tiempo), tienen una característica importante, todos ellos deben ser "*adecuados*" para que la instrucción sea efectiva. Cada uno de los elementos del modelo CAIT es como un eslabón en una cadena y esta solo es tan fuerte como su eslabón más débil.

Slavin, menciona que la "*calidad de la instrucción*" se refiere a las actividades a las que damos prioridad cuando pensamos en la enseñanza: clases expositivas, discusiones, interrogaciones a los estudiantes, etc., una instrucción es de alta calidad cuando la información que se les presenta a los estudiantes "*les hace sentido*", les interesa y les es fácil de recordar y aplicar.

"Los profesores deberían presentar la información organizada ordenadamente, contar con apuntes que reflejen la transmisión hacia nuevos temas, usar un lenguaje claro y simple, usar imágenes gráficas y ejemplos y repetir los conceptos esenciales frecuentemente. Las clases deberían hacer referencia al conocimiento previo de los estudiantes, usando recursos tales como los organizadores de avances." (Pressley, 1992)

Tanto el entusiasmo, como el humor, así como los videos y otras formas de visuales de representación de conceptos, pueden contribuir a la calidad de la instrucción.

Otros aspectos que ayudaran a una enseñanza de calidad son: la clara especificación de los objetivos, la importante correlación entre lo enseñando y lo evaluado, frecuentes evaluaciones formales e informales para ver si los estudiantes están dominando lo que se les esta enseñando, entregándoles comentarios inmediatos acerca de su desempeño. (Barringer y Gholson, 1979)

La evaluación constante del aprendizaje de los alumnos es fundamental para que los profesores puedan enseñar a una velocidad consecuentemente con la preparación y ritmo de aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a "*niveles de instrucción apropiados*" tal vez el problema más difícil en la organización de la institución y de la sala de clase, es el adaptar la instrucción a las necesidades de los alumnos que cuentan con distintos niveles de conocimiento y saberes previos y distintos ritmos de aprendizaje, dice Slavin. Si el profesor establece un ritmo de instrucción que solo adecua a las necesidades de los alumnos que no cuentan con habilidades previas, entonces aquellos estudiantes que aprenden rápido habrán perdido su tiempo. Si por el contrario, el ritmo de instrucción es muy rápido, los estudiantes carentes de destrezas previas se retrasan.

Existen varios medios de intentar adecuar la instrucción a las diversidades y necesidades de los estudiantes, pero cada método tiene inconvenientes que pueden hacer que sea contraproducentes. Diversas formas de agrupación por aptitudes buscan reducir la heterogeneidad del grupo a enseñar.

Se ha encontrado que la asistencia de equipos individualizada, personalizada, incorpora grupos de aprendizajes cooperativos, y ha aumentado regularmente el rendimiento.

El "*incentivo*", si los estudiantes tienen interés en saber algo, estarán mas dispuestos a hacer el esfuerzo necesario para aprenderlo.

Los profesores pueden crear un interés intrínseco en el material a enseñar despertando la curiosidad en el estudiante.

El incentivo, como producto de estrategias específicas destinadas a aumentar la motivación, también es influido por la calidad de la enseñanza y niveles adecuados de instrucción.

En cuanto al "*tiempo*" Slavin menciona que la instrucción lleva tiempo. Pero si tanto la calidad de la instrucción como su adecuación e incentivos son altos, entonces el mayor tiempo empleado en la instrucción

dará frutos de un mayor aprendizaje.

La cantidad de tiempo disponible para aprender depende en gran parte de dos factores: tiempo asignado y tiempo ocupado. El *"tiempo asignado es aquel que un profesor planifica para una lección o una asignatura en particular y que luego utiliza, de hecho en actividades de enseñanza"* y el *"tiempo ocupado es decir, el tiempo que el estudiante emplea en aprender cosas, no esta bajo el control directo de la escuela o del profesor"*. El tiempo ocupado, o tiempo de trabajo es, en gran medida, un producto de la calidad de la instrucción, de la motivación del estudiante y del tiempo asignado. Por lo tanto, el tiempo asignado es un elemento alterable de la instrucción (como lo es la calidad, adecuación e incentivo), pero el tiempo ocupado es una variable medidora que liga variables altamente con el rendimiento del estudiante.

Las *"escuelas efectivas"*, los comportamientos de enseñanza efectiva son fundamentales para el logro académico del estudiante. Escuelas con ambientes ordenados, con gran cantidad de tiempo dedicado al trabajo y con un control frecuente del progreso de los estudiantes, tienen a producir mayores logros académicos. (Smith 1983)

Los *"programas efectivos"*, el cambio en una institución efectiva generalmente se da cuando las instituciones y los profesores adoptan programas y practica específicas que proporcionan tanto materiales validados para profesores y alumnos, así como procedimientos de desarrollo para el personal docente y evaluaciones. (Slavin, 1990). Una de las estrategias será por ejemplo los métodos de aprendizaje cooperativos, en que los estudiantes trabajan en pequeños grupos para ayudarse a dominar el material académico. Los métodos de aprendizaje cooperativo que incorporan metas en grupos y responsabilidades individuales han sido habitualmente más efectivos que los métodos tradicionales.

"Una estrategia para el cambio", las estrategias de un cambio efectivo deben incluir servicios extensivos, seguimiento y evaluación interna. Deben incorporar materiales efectivos y contar con recursos e infraestructura adecuados, se requiere políticas nacionales o regionales que creen condiciones adecuadas. Primero, las instituciones deben ser la principal unidad de cambio. El cambio será más efectivo y de menor costo en la medida en que proporcione a los profesionales existentes en las instituciones, programas y herramientas efectivas para realizar un mejor trabajo. La capacitación previa de los profesores es, obviamente,

importante, pero las escuelas deben estar condiciones de capacitar a su personal recién ingresado los métodos que utiliza.

Segundo, el cambio debe ser comprensivo, las estrategias de cambio deben afectar muchos aspectos de la instrucción y de la organización de la escuela de una sola vez para poder amplificar sus efectos.

Tercero, un proceso continuo de cambio debe ser puesto en movimiento.

Finalmente, el proceso de cambio debe respetar a los profesionales y condiciones locales. Ningún programa, por muy efectivo que sea, funciona de la misma manera en todas partes, debe adaptarlos a sus propias necesidades y recursos. Este es un buen momento para una reforma educativa en todo el mundo.

3.18- Aprendizaje Significativo:

Se hace necesario que los Docentes sean poseedores de conocimientos que permitan desenvolverse al tono de los cambios dentro de nuestras aulas, de manera que proporcionen en nuestros alumnos aprendizajes realmente significativos y que promuevan la evolución de sus estructuras cognitivas.

En este sentido, se presenta un resumen de la "Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel" discutiendo sus características e implicancias para la labor educativa, se remarca la diferencia entre el Aprendizaje Significativo y Mecánico, con la finalidad de diferenciar los tipos de aprendizaje y su respectiva asimilación en la estructura cognitiva.

Psicología educativa y la labor docente. Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia.

La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia. Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salones de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces, puesto que intentar descubrir métodos por "Ensayo y error" es un procedimiento ciego y, por tanto innecesariamente difícil y antieconómico. (Ausubel, 1983)

En este sentido una "teoría del aprendizaje" ofrece una explicación sistemática, coherente y unitaria del ¿cómo se aprende?, ¿cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿por qué se olvida lo aprendido?, y complementando a las teorías del aprendizaje encontramos a los "principios del aprendizaje", ya que se ocupan de estudiar a los factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje, en los que se fundamentará la labor educativa. En este sentido, si el docente desempeña su labor fundamentándola en principios de aprendizaje bien establecidos, podrá racionalmente elegir nuevas técnicas de enseñanza y mejorar la efectividad de su labor.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, ofrece en este sentido el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose en un marco teórico que favorecerá dicho proceso.

Teoría Del Aprendizaje Significativo, Ausubel "plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización."

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos

tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel³¹, resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: *"Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente"*.

Aprendizaje Significativo y Aprendizaje Mecánico: Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos, son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel; 1983).

Esto quiere decir que *"en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender"*. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar. El aprendizaje "significativo" *ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.*

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

Obviamente, el aprendizaje mecánico no se da en un "vacío cognitivo" puesto que debe existir algún tipo de asociación, pero no en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo. El

³¹ AUSUBEL, D y otros. Psicología educativa, un punto de vista cognitivo, 1976.

aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar, en todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido, pues, este facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido.

Finalmente Ausubel no establece una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino como un "continuum", es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje (Ausubel; 1983); por ejemplo la simple memorización de fórmulas se ubicaría en uno de los extremos de ese continuo (aprendizaje mecánico) y el aprendizaje de relaciones entre conceptos podría ubicarse en el otro extremo (Ap. Significativo) cabe resaltar que existen tipos de aprendizaje intermedios que comparten algunas propiedades de los aprendizajes antes mencionados, por ejemplo aprendizaje de representaciones o el aprendizaje de los nombres de los objetos, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción.

En el aprendizaje por recepción, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría, etc.) que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior.³²

En el caso anterior la tarea de aprendizaje no es potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización, por otra parte el aprendizaje por recepción puede ser significativo si la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos e interactúan con los "subsunores" existentes en la estructura cognitiva previa del educando.

En el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva.

El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. Si la condición para que un aprendizaje

³² ROTTEMBERG, ROSA. Estrategias de enseñanza y diseño de unidades de aprendizaje. Universidad nacional de Quilmes.

sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico. Tanto uno como el otro pueden ser significativo o mecánico, dependiendo de la manera como la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva.

El aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y especialmente en sus formas verbales más puras logradas, implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva. (Ausubel; 1983)

Requisitos Para El Aprendizaje Significativo, al respecto Ausubel menciona: El alumno debe manifestar, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (Ausubel;1983) Lo anterior presupone que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.

Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un "significado psicológico" de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, "sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios" (Ausubel,1983) en su estructura cognitiva.

El que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de

diferentes individuos son lo suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas.

Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva.³³

³³ DIAZ BARRIGA, F. FERNANDEZ, ROJAS: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, 1998.

CAPÍTULO 4

4.1- Diseño Metodológico del Estudio:

El presente estudio es de carácter descriptivo. Se considera que esta investigación responde a este tipo de diseño, dado que el objetivo es describir diversos aspectos de Las Creencias de Autoeficacia de los profesores de la Universidad FASTA, de la Licenciatura en Fonoaudiología con precisión. Sus características, el objetivo del mismo no fue relacionar las variables medidas, sino observar su comportamiento en forma independiente, valorando la magnitud del problema en cuanto a la incidencia y prevalencia.

Asimismo tuvo influencia exploratoria donde se examinó el tema de autoeficacia docente aumentando así el grado de familiaridad con dicho tópico.

4.2- Campo de Estudio:

La población estuvo compuesta por los profesores universitarios de la Licenciatura en Fonoaudiología de una Universidad Privada, de la Ciudad de Mar del Plata.

La población: estuvo conformada por 45 docentes por lo que se realizó el estudio al total de dicha población para lograr mayor significatividad.

Las unidades de análisis: estuvieron constituidas por cada profesor de la Universidad Privada de la ciudad de Mar del Plata.

4.3- Operacionalización de las Variables:

Para precisar los significados de la investigación se realizó la operacionalización de las variables determinando los conceptos, definiciones e indicadores para señalar como se tomaron las medidas empíricas del estudio.

- Autoeficacia docente: debe entenderse por tal, el replanteamiento del "*modo habitual de enseñar*".
- Las creencias: entenderemos, como la "*capacidad percibida para enseñar*" con éxito a sus alumnos.

Ambas representan el motor principal de la enseñanza. Por lo tanto, toda aquella información de la que puede disponer el profesor para ir construyendo y alimentando su percepción de eficacia personal. En relación con el rol docente y los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Variable	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores
A U T O E F I C A C I A D O C E N T E	Replanteamiento del modo habitual de enseñar.	Actividad del docente durante sus clases.	<ul style="list-style-type: none"> - Especificar objetivos de aprendizaje. - Fomentar la participación de los alumnos. - Preparación material. - Comentar a los alumnos los resultados evaluados. - Identificar los objetivos de cada clase. - Utilizar los datos. - Reflexión. - Capacitarse. - Vínculos. - Respeto. - Diseñar el contenido y estructura de la clase. - Flexibilidad. - Dominar los contenidos. - Incentivar el esfuerzo. - Tiempo para planificar.
L A S	Capacidad percibida para enseñar.	Creencia percibida de sí mismo.	<ul style="list-style-type: none"> - Implicar a sus alumnos. - Revisar su práctica. - Propuestas de evaluación autoevaluación. - Conseguir que los alumnos busquen

C R E E N C I A S			soluciones. - Motivar, intereses, conoc. Previo.-Potenciar acciones positivas. - Adaptar la enseñanza. - Trasmir a los alumnos preocupación por ellos. - Aceptar iniciativas. - Lograr que los alumnos perciban la utilidad de aprender.
---	--	--	---

PASOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

4.4- Selección de Indicadores:

Los indicadores que se tuvieron en cuenta para la investigación se desprenden de las actividades del docente durante su clase respondiendo a la autoeficacia docente y de las creencias percibidas de sí mismo respondiendo a las creencias.

Además de la información recogida de los datos previos.

4.5- Plan de Análisis:

Se efectuó un análisis cuantitativo de los datos, se utilizaron procedimientos de estadística descriptiva.

En cuanto al cuestionario de autoeficacia docente, hubo tres partes, datos previos, bloque 1 y bloque 2. Se volcaron las respuestas en el mismo. Cada docente respondió a sus datos para poder dilucidar las características de la población. Luego en el bloque 1 se involucraron respuestas sobre sus sentimientos y creencias que marcaron con una cruz y en el bloque 2 con preguntas variadas de diversos aspectos. De los interrogantes planteados se obtuvo información en una primera instancia donde se hizo un análisis de los datos registrados. A continuación se volcaron los datos en gráficos de torta dilucidando los porcentajes obtenidos para facilitar un análisis de tipo cuantitativo de los mismos.

4.6- Selección de Instrumentos:

- Cuestionario de Autoeficacia Docente del profesorado universitario: se divide de la siguiente manera. (Adjunto en Anexo)
- * Datos previos: donde se obtiene información sobre las características personales como asimismo de las capacitaciones y estudios realizados.
- * Bloque 1: donde se obtuvo información sobre sus creencias.
- * Bloque 2: consta de 44 ítems, la información se caracteriza por describir su capacidad en relación con la enseñanza. El replanteamiento del modo habitual de enseñar y la capacidad percibida para enseñar con éxito a sus alumnos.

El objetivo del instrumento es reflejar diversos aspectos relacionados con las actividades más relevantes de la docencia universitaria.

Para garantizar la confiabilidad de los profesores participantes, todos los datos individuales fueron tratados de forma anónima.

Debieron señalar con que frecuencia realizan cada una de las actividades planteadas, las alternativas de respuestas iban desde: nunca - siempre - casi siempre. Y su escala de medición es de carácter ordinal.

CAPÍTULO 5

5- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1- Análisis Cuantitativo de los Datos Obtenidos:

	Valor Relativo	Valor Absoluto
Encuestas entregadas	45	-
Encuestas recogidas	40	100%
Mujeres	29	70%
Hombres	11	30%

Se aprecia la cantidad total de la población correspondiente a un total de 45 cuestionarios, de los cuales 40 fueron recibidos y entregados corresponde al valor absoluto de 100% con el que se trabajo.

Dentro de los datos se observa que el sexo de los integrantes de la población es 29 mujeres y 11 hombres, se visualizó preponderancia femenina dentro de la población con un valor absoluto de 70%.

Franja Correspondiente a su Edad	Valor Absoluto	Valor Relativo
20-30	6	15%

31-40	19	47,5%
41-50	14	35%
51-60	1	2,5%
Más de 60	-	-

Se aprecia en cuanto a la franja de edad correspondiente de la población estudiada que la mayoría esta entre los 31 a 40 años de edad con un valor relativo de 47,5%.

Años de experiencia docente	Valor Absoluto	Valor Relativo
De 0 a 5 años	11	27,5%
De 6 a 10 años	13	32,5%
De 11 a 15 años	8	20%
De 16 a 20 años	7	17,5%
Mas de 20 años	1	2,5%

Se denota la franja de años en la docencia con mayor porcentaje esta entre los 6 y 10 años de experiencia, lo que indica un valor relativo de 32,5%. Se aprecia una mínima tendencia con un porcentaje muy cercano al anterior la franja que va de los 0 a 5 años con valor de 27,5%.

Formación Profesional	Valor Absoluto	Valor Relativo
Licenciatura	17	42,5%
Formación pedagógica	31	77,5%
Postgrado	2	5%
Otras	-	-
Ningún tipo de formación pedagógica	9	22,5%

Se aprecia que un 77,5% posee capacitación docente, de los cuales un total de 17 docentes posee licenciatura (psicopedagogía, fonoaudiología) con un 42,5% y posgrados solo uno en maestría en letras y otro también sin especificar lo cual da una mínima tendencia del 5% sobre el total.

5.2- Análisis e Interpretación de los Datos Obtenidos:

Bloque 1

Dentro del bloque 1, los interrogantes estuvieron vinculados justamente con sentimientos del profesor sobre su profesión.

Se aprecia las siguientes respuestas: el nivel de satisfacción docente que posee la mayoría es satisfactorio, los grupos de enseñanza son menores a 40 alumnos por salón. En general se sienten bien preparados para enseñar la asignatura que tienen a cargo y se sienten responsables de los aprendizajes de los mismos. Por otra parte se visualizó que en el ítems sobre la medida que se sienten apoyados por la institución en el desarrollo de la tarea docente se tiene una leve tendencia entre poco apoyado y muy apoyado siendo mínima la diferencia entre una y otra.

Otro dato significativo se vincula con el último ítems de este bloque

donde se pregunta acerca de porque eligió ser docente, la mayoría respondió porque le gusta enseñar y muchos otros dejaron la pregunta sin responder.

Cuadro 1

Satisfacción Docente	Valor Absoluto	Valor Relativo
Insatisfecho	3	7,5%
Satisfecho	35	87,5%
Muy satisfecho	2	5%

Cuadro 2

Tamaño del grupo de trabajo	Valor Absoluto	Valor Relativo
Hasta 40	40	100%
Entre 41 y 70	-	-
Entre 71 y 100	-	-
Más de 100	-	-

Cuadro 3

Preparación para llevar a cabo la asignatura	Valor Absoluto	Valor Relativo
Insuficiente	-	-
Bien preparado	25	62,5%
Muy bien preparado	15	37,5%

Cuadro 4

Responsabilidad sobre los aprendizajes	Valor Absoluto	Valor Relativo
Nada	-	-
Poco	12	30%
Mucho	28	70%

Cuadro 5

Apoyo de la institución	Valor Absoluto	Valor Relativo
Nada apoyado	-	-
Poco apoyado	24	60%
Muy apoyado	16	40%

Cuadro 6 (la pregunta es abierta pero entre las respuestas se encontraron

los siguientes ítems)

¿Por qué eligió ser profesor?	Valor Absoluto	Valor Relativo
Me gusta enseñar y transmitir mis conocimientos	11	27,5%
Vocación	15	37,5%
Por qué me convocaron	5	12,5%
Sin contestar	6	15%
Otras	3	7,5%

Bloque 2

1. ¿Especifica los objetivos que espera que alcancen sus alumnos?

Se aprecia que un 48% SIEMPRE especifican los objetivos que pretenden que alcancen sus alumnos. Se infiere que es un porcentaje a tener en cuenta.

Porque los objetivos el "que" se pretende enseñar para una clase, adquiere real significatividad dentro de las actividades docentes en el replanteamiento



habitual en su forma de enseñar. Como asimismo el "como" del aprendizaje de los contenidos de las distintas disciplinas. Por lo tanto, para una clase de calidad igual el profesional debe de plantearse objetivos primarios pero a medida que evoluciona la clase, éstos están propensos a cambiar, disminuir o aumentar

2. ¿Implica activamente a los alumnos en las actividades que se propone en clase?

En este interrogante se visualiza un 25% NUNCA implica activamente en las propuestas áulicas a sus alumnos. Se infiere una

tendencia a clases expositivas donde las interacciones e intercambios no cobran real importancia y los estudiantes adquieren un papel inactivo ante la

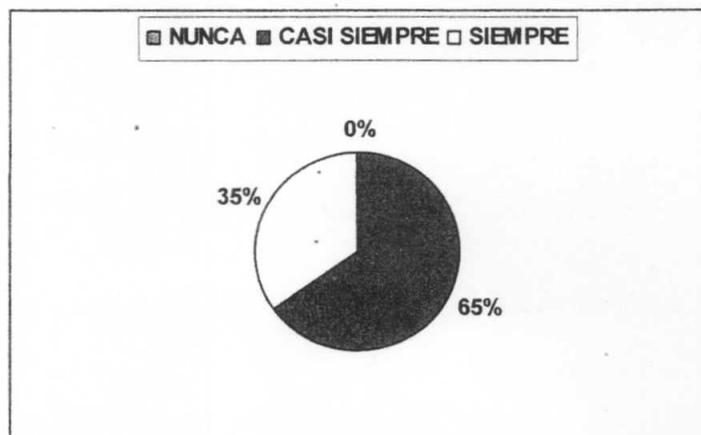


lección siendo receptores de la información. En los hechos educativos se despliega la práctica docente en la que hay un fuerte impacto de las relaciones vinculares. Es concebida como "praxis" síntesis de la teoría y práctica, que apunta al proceso educativo en una forma adecuada de reflexión y análisis continuos.

4. ¿Revisa su práctica docente para identificar aspectos de mejora?

En este interrogante se aprécia que un 35% responde que SIEMPRE revisa su práctica docente. Se visualiza una mínima tendencia hacia la

reflexión y la autoevaluación siendo núcleos iniciales hacia aspectos de mejora y cambio. (Se relaciona con respuestas similares en los comentarios fundes



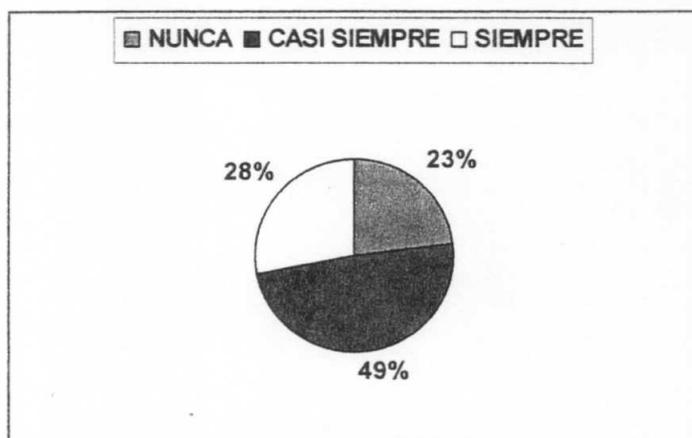
del cuestionario, donde los profesores mayoritariamente mencionaron que

les cuesta reflexionar sobre sus acciones.)

5. ¿Diseña distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos?

En cuanto a la evaluación, se visualiza que un 23% NUNCA emplea distintas pruebas de evaluación para obtener datos del proceso. Se infiere situaciones áulicas

donde el seguimiento es tenido en cuenta por una minoría en sus capacidades percibidas para enseñar. Dentro de una nueva forma de ver la evaluación hay

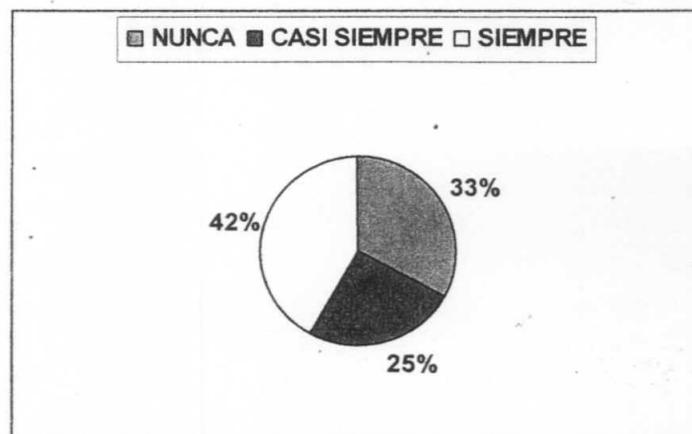


factores como: se hace con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; se debe mantener una continua evaluación durante el proceso empleando la reflexión y el diálogo.

6. ¿Evalúa la eficacia de su enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan sus alumnos?

Este interrogante se relaciona con el anterior donde se observa un alto porcentaje del 33%, NUNCA tiene en cuenta los datos que aportan los

alumnos para evaluar su eficacia en su enseñanza. Se infiere una tendencia importante donde la evaluación es una debilidad dentro del profesorado, ya que con la misma se auto-



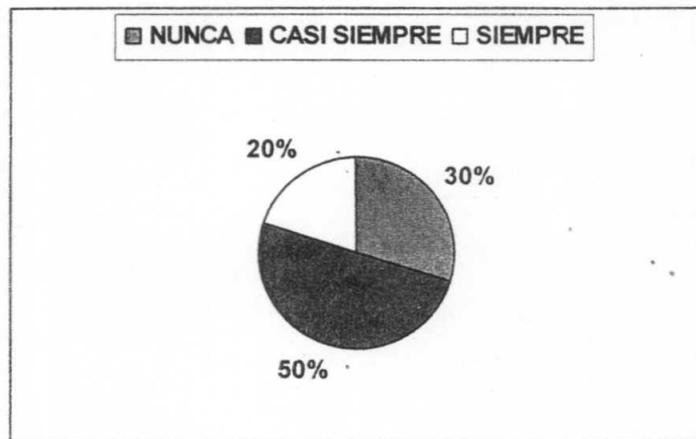
alimenta permitiendo informar sobre el progreso o dificultades. Además

debe abarcar todas las variables (actividades al aprendizaje, sistema del trabajo en el aula) que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

8. ¿Utiliza diversos métodos de evaluación?

Se aprecia un porcentaje de 30% que indica que NUNCA utiliza diversos métodos en relación a la evaluación. Se infiere que la evaluación es un elemento

fundamental en el accionar docente donde su fin es la mejora del proceso, por lo tanto sus métodos debieron ser variados para propiciar la valoración

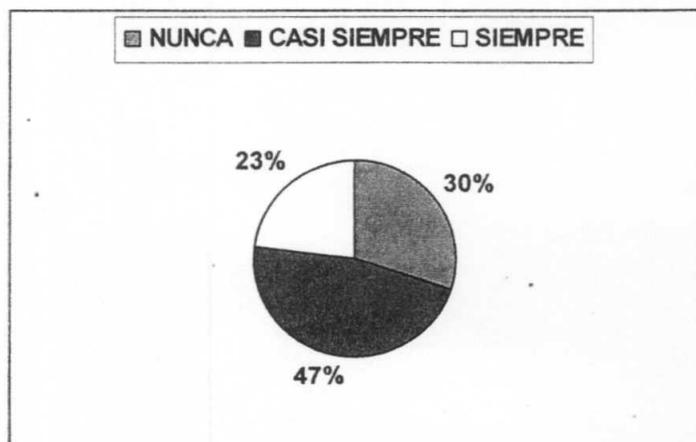


de la misma y abarcar aspectos individuales y grupales.

12. ¿Adapta su enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de su eficacia docente?

Se aprecia diversos porcentajes, el más elevado con un 47% corresponde al indicador de CASI SIEMPRE los profesores adaptan su enseñanza a partir de

las evaluaciones que realizan sus alumnos para visualizar su eficacia docente. Por lo que se infiere una mínima tendencia a la autorreflexión de sus capacidades. Un



profesor puede hacer una evaluación diagnóstica para enterarse de las preconcepciones y realizar una planificación para desarrollar la clase.

13. ¿Comprueba a través de la evaluación el grado en que sus alumnos utilizan distintas capacidades? (Pensamiento crítico, análisis, etc.)

Este ítem se encuentra vinculado con la estimulación y la intencionalidad de que los alumnos adquieran rigor intelectual, como pensamiento crítico, análisis, etc. Los mayores porcentajes observados se relacionan con el indicador de CASI SIEMPRE con un 44% vinculándolo con el aprendizaje

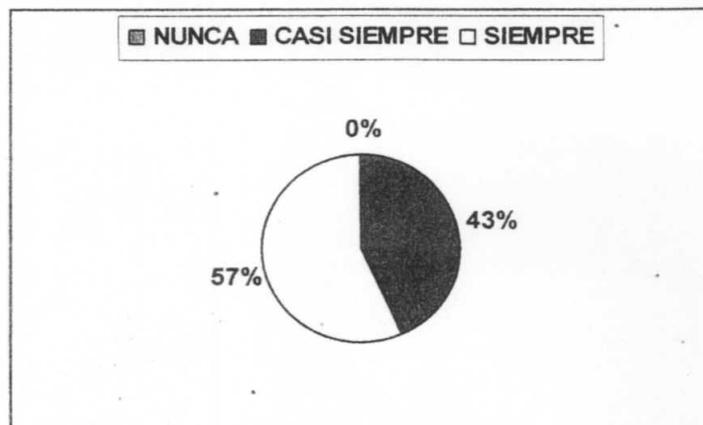


significativo. Se debe trabajar haciendo posible una aproximación crítica de los contenidos de enseñanza. No se trata de una imposición arbitraria (verdad incuestionable) ni de un desarrollo libre. Sino el docente dirige el proceso a partir de las necesidades y características del grupo, tratando de generar nuevos intereses.

18. La experiencia de un curso, le sirve para los siguientes: guardar ejemplos, poner énfasis en aspectos más importante o difíciles.

Se observa un alto porcentaje del 57% vinculado con el indicador de SIEMPRE que utilizan la experiencia de un curso, para los siguientes es un

aspecto importante a destacar ya que forma parte de la adquisición y utilización del material. Se deberá implementar metodologías

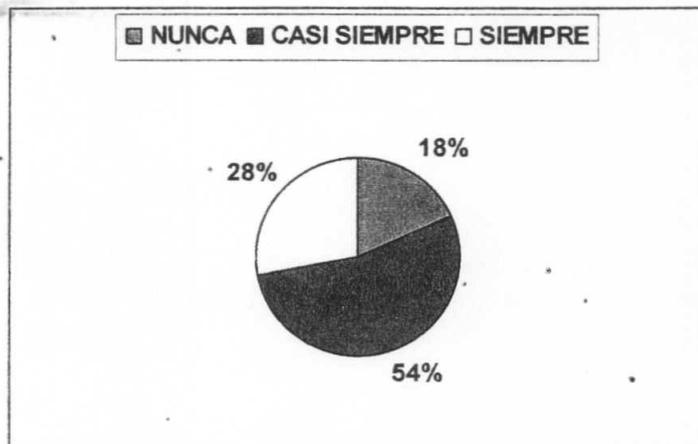


dialécticas originales que se adecuen a las necesidades del aula. (Utiliza el que sirve y si no sirve ninguno, se construye uno nuevo.) El docente posee la libertad de utilizar los métodos, instrumentos y estrategias de acuerdo a las circunstancias.

19. ¿Repite normalmente la lección año tras año?

Se aprecia que en cuanto a la utilidad del material un 54% responde que repiten la lección año tras año. En vinculación con el ítem anterior es notable denotar que

es un factor de riesgo ya que no se tienen en cuenta características de grupo, intereses y necesidades del alumnado. La práctica docente es lisa y

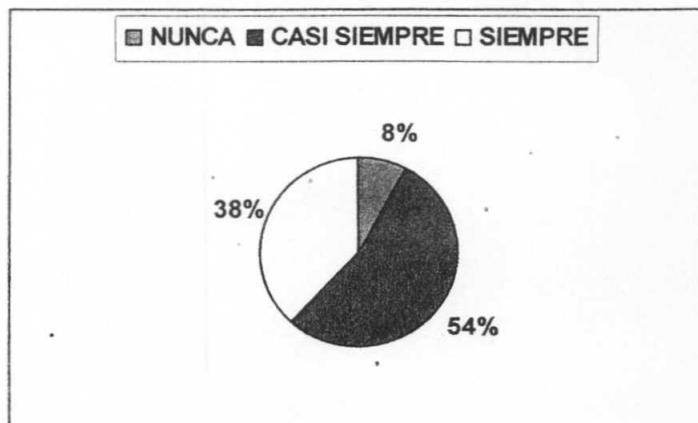


llanamente, la construcción de éxitos educativos y el profesor es el responsable de que ello ocurra. Por eso, él utiliza técnicas, inspección y la propia capacidad para enseñar.

21. ¿Tiene humildad intelectual y no pretende responder a todo? ¿Reconoce sus limitaciones y busca a veces con el alumno solución del problema planteado?

El mayor porcentaje observado es el de 54% relacionado con el ítem de CASI SIEMPRE. El interrogante se vincula con la humildad intelectual.

Donde el rol docente se encuentra como guía y apoyo, y no como único poseedor del conocimiento. La función de control de calidad del proceso

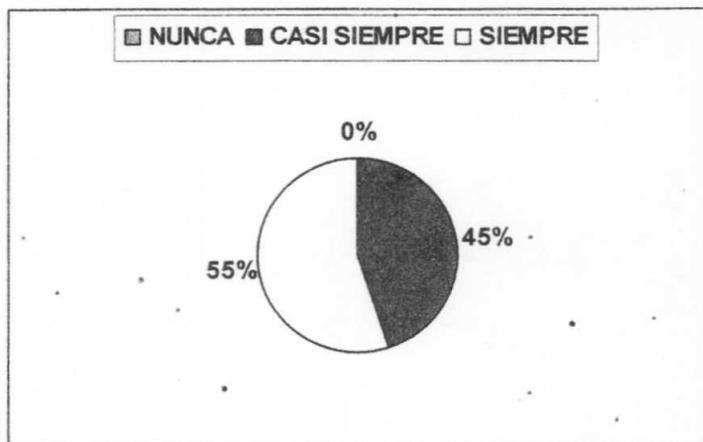


educativo permite analizar contenidos, el diseño de ademandar el ,rol del profesor, los recursos didácticos, el proceso, el ambiente con el fin de mejorar y hacer ajustes a las posibles falencias.

22. ¿Cuándo planifica las clases tiene en cuenta las necesidades de los alumnos? (Motivación, intereses, nivel de conocimiento previo, etc.)

Los porcentajes arrojados en los tres indicadores son importantes para destacar en esta pregunta puesto que la planificación de la clase,

teniendo en cuenta los aspectos y características del grupo, favorecerá la adquisición del conocimiento; y proporcionan la información y la comprobación de las

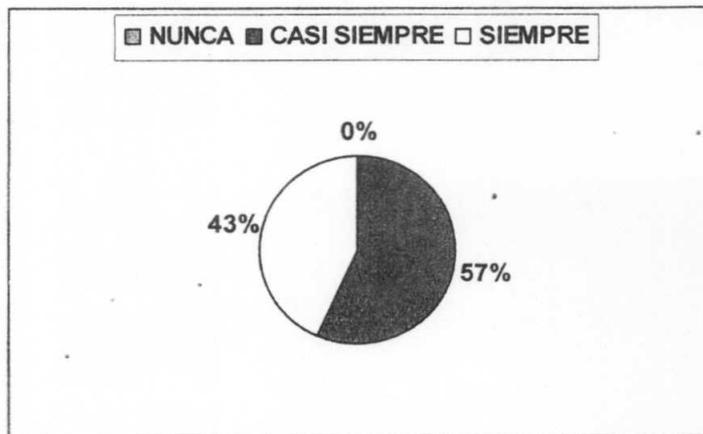


cosas que han aprendido desde el inicio hasta el final del proceso.

23. ¿Otorga a los alumnos un papel activo en clase, mas de constructores de conocimiento, que de receptores de la información?

Dentro de las variables el implicar a los alumnos responde a las capacidades de enseñanza. Se aprecia un 57% respondiendo al indicador

de CASI SIEMPRE en relación con el papel activo del alumnado. El vínculo entre sujeto que aprende objeto y sujeto que enseña, ámbito de interacciones



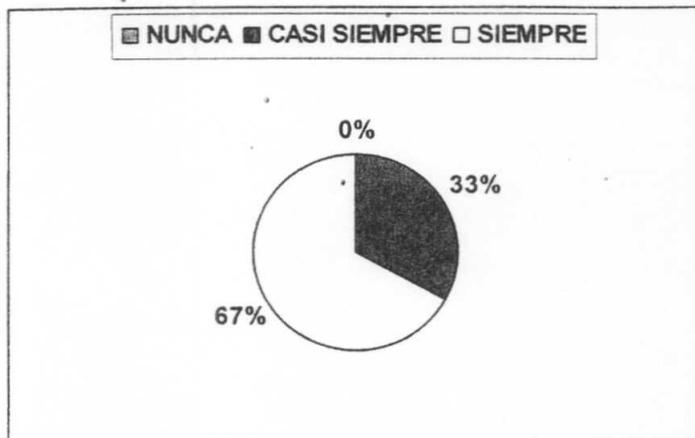
permanentes y sustanciales condicionado por su contexto.

25. ¿Actualiza sus conocimientos sobre los contenidos de la asignatura?

Se aprecia un porcentaje del 67% en relación con el perfeccionamiento docente. Se denota un alto porcentaje en la actualización

profesional propiciando el conocimiento y la mejora. Indicador óptimo de formación continua donde los profesores son actores en el ámbito y

le es propio por asignación profesional.

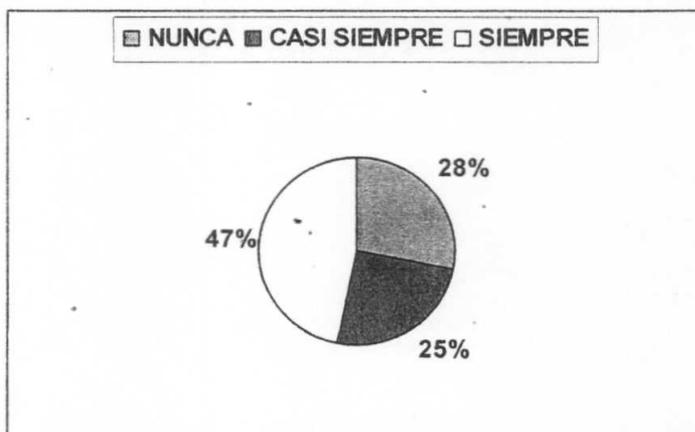


27. ¿Modifica el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que siguen los alumnos mientras aprenden?

Un 28% responde que NUNCA se aleja de lo planificado o modifica el desarrollo de la lección si la situación lo requiere. Denotando poca

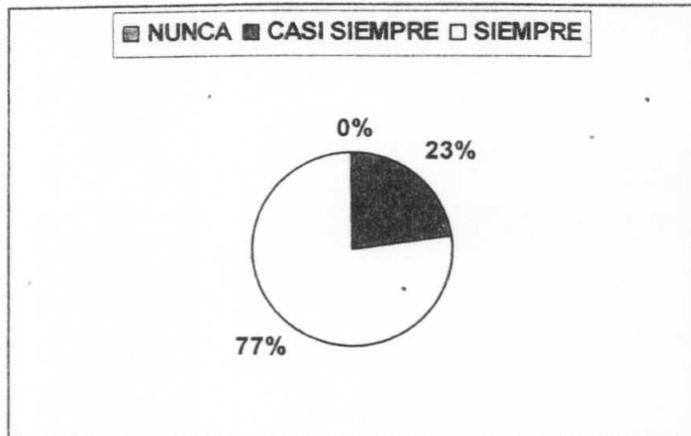
flexibilidad en la enseñanza dentro de la dimensión de la actividad docente dentro del aula; pudiendo implementar los objetivos, contenidos y conocimientos con

mayor y mejor plasticidad. Siendo facilitador de condiciones necesarias para la eficacia.



28. ¿Tiene la inquietud permanente de mejora en el conocimiento de la ciencia y la didáctica?

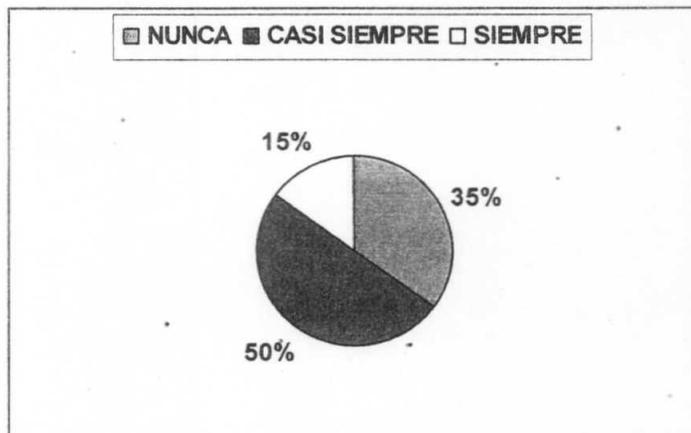
Se aprecia un alto porcentaje en el indicador de SIEMPRE con un 77% vinculado con la necesidad de cambio y hacia una mejor calidad educativa. Se aprecia dentro de un marco teórico-científico proveniente de las disciplinas que aportan el sustento epistemológico para el desarrollo de las prácticas docentes.



30. ¿Recurre a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con los otros, etc.) para desarrollar destreza docente?

En la organización de la clase, se observa que un 35% responde que NUNCA recurre a la utilización de distintos medios, conferencias, manuales,

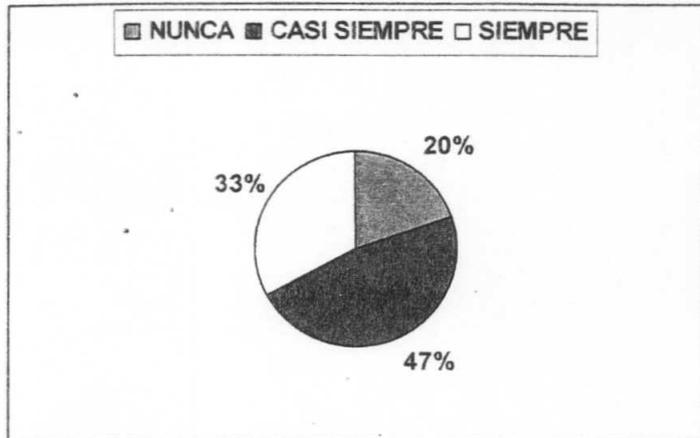
colaboración con los otros, etc., para desarrollar su destreza docente adquiriendo un lugar secundario. Se infieren condiciones necesarias, buen



clima para promover actitudes, establecer los propósitos; donde los recursos y medios necesarios se ponen a disposición para lograr metas y objetivos.

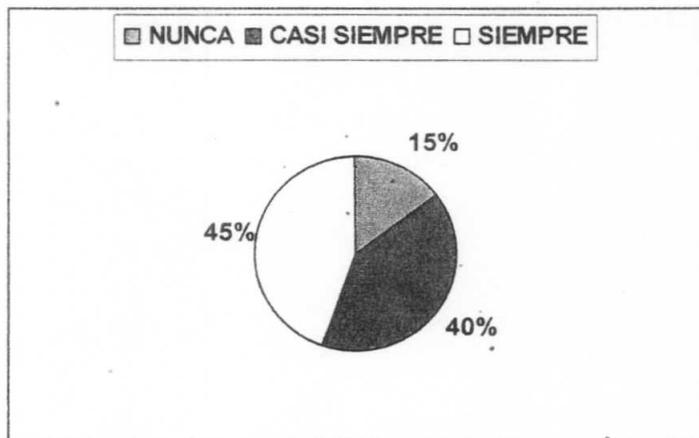
31. ¿Realiza en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de sus alumnos?

El indicador de NUNCA que arroja un porcentaje de 20% se relaciona con que no se tiene en cuenta la posibilidad que se facilite la conclusión, el debate, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos con sencillas evaluaciones. Se infiere a resaltar un proceso educativo en donde una adecuada reflexión y análisis continuos posibiliten la síntesis entre la teoría y la práctica.



35. ¿Le interesan otras asignaturas y sabe hacer relaciones y aplicaciones útiles para el alumno?

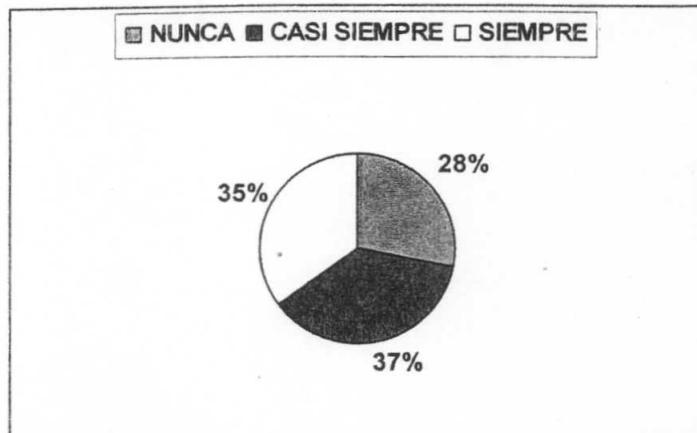
Se observa un 45%, responde que SIEMPRE se interesa en realizar aplicaciones, relaciones útiles para sus alumnos. Se infiere buena actitud en el rol como constructor de vínculos, teniendo al hecho educativo como fenómeno vincular. Donde las prácticas áulicas se enriquecen, orientan y evolucionan.



36. ¿Acepta las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje? (Actividades extras, trabajos voluntarios.)

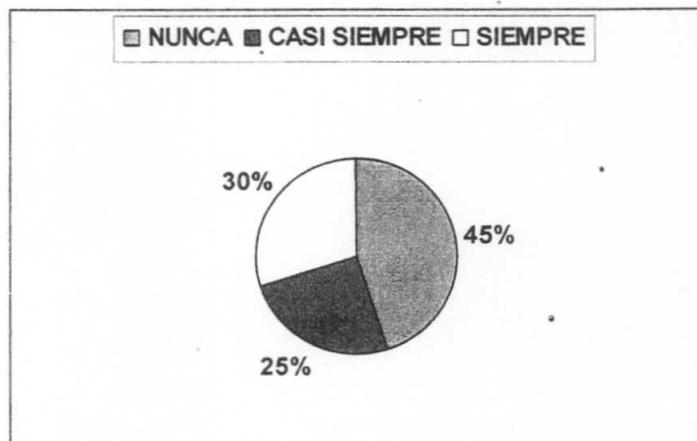
En cuanto a la flexibilidad relacionada con los vínculos con los alumnos los porcentajes establecidos son muy parejos en los tres indicadores.

Se infiere que el hecho educativo se construye, desconstruye a partir de los vínculos docente-conocimiento-alumno sobre la base constante de valoraciones.



38. ¿Es flexible en la enseñanza aunque haya de alejarse de lo planificado?

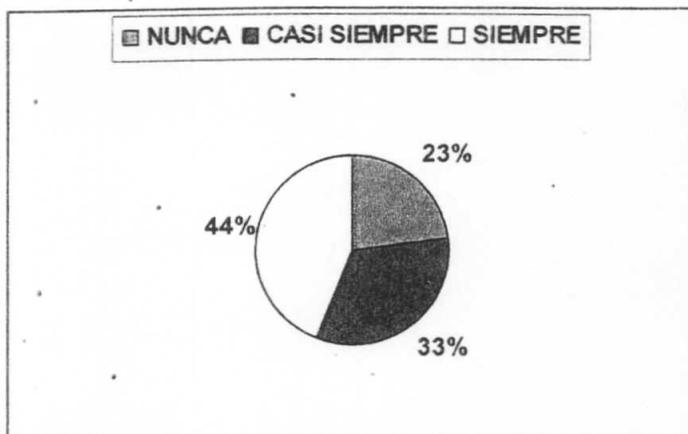
Se aprecia que un 45% responde que NUNCA se aleja de lo planificado. Se infiere un enfoque didáctico ajustado, donde dentro del proceso educativo no hay margen de apertura según las necesidades lógicas dentro de la calidad educativa.



39. ¿Atiende las peticiones razonables que le hacen sus alumnos?

Se relaciona con el ítem anterior un porcentaje significativo con un 23% NUNCA atiende a las peticiones razonables del alumnado.

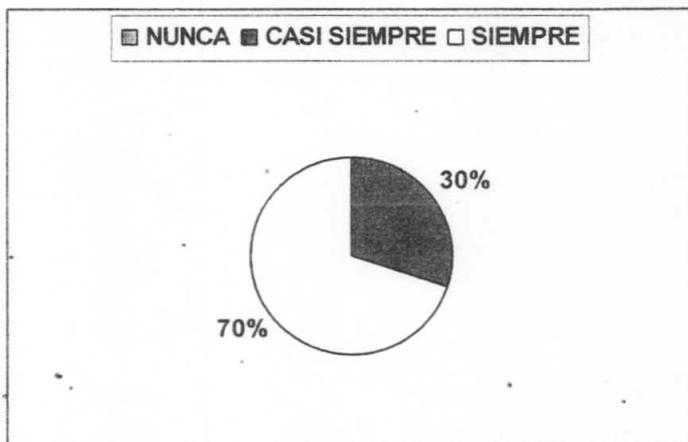
Dentro de la transposición didáctica las operaciones para una enseñanza eficaz deben ser necesarias y pertinentes favoreciendo la adquisición de



estrategias hacia la construcción de valoraciones y búsqueda permanente de equilibrio.

41. ¿No se conforma nunca con el nivel de calidad profesional ya adquirido, sino busca superarse día a día?

Se observa que un 70% busca la superación personal y profesional. Esta tendencia es positiva, ya que ayuda y posibilita la actitud al cambio y a la mejora. Se infiere una formación docente continua y permanente.



Repensar la enseñanza que cada uno lleva a cabo para valorar qué cambios son necesarios para

poder afrontar con éxito el proceso de renovación pedagógico en el que se halla inmersa la universidad.

Por lo tanto para una mayor calidad universitaria y de desarrollo del profesorado se tendrán en cuenta aspectos como personal, pedagógico, de trayectoria, de organización y profesional, hacia una interacción de los mismos.

CONCLUSIÓN

CAPÍTULO 6

6- CONCLUSIONES

6.1- Conclusiones:

Respondiendo a los objetivos planteados se concluye que los profesores universitarios no suelen reflexionar sobre sus prácticas docentes y que sus creencias denotan un uso pobre de las estrategias didácticas, dentro de las dimensiones básicas de la docencia universitaria.

Se pudo identificar las percepciones de los profesores acerca de la calidad de la docencia, así como de los procesos de mejora. El análisis de la información recabada nos permite observar que las teorías pedagógicas existentes le darán al profesor la posibilidad de ver al aprendizaje de diferentes formas, pero que también la aplicación de cada una de ellas dependerá de los intereses del profesor y de las necesidades del alumnado.

Las teorías pedagógicas han producido una serie de entornos y por lo tanto, los profesores han tenido que desenvolverse en ellas de la mejor manera, por esto se han producido una clasificación en los profesores para abordar la enseñanza de las ciencias.

Un profesor antes de poner en práctica cualquier metodología deberá primero "hacer un análisis de sus creencias" como así también de sus fortalezas y debilidades pedagógicas que posee y de las representaciones que ellos harán en relación y en camino para poder dirigir una clase satisfactoriamente y con mayores condiciones de eficacia.

La metodología que utilice un profesor puede variar, pero en sí a lo que se debe llegar es a una situación de enseñanza y aprendizaje óptimo.

"En la actualidad aún cobra especial relevancia el estudio de este tema, con la finalidad última de mejorar las creencias pedagógicas de los profesores, dada la importancia que éstas cobran en su acción didáctica y, por lo tanto, en los resultados de aprendizaje de los alumnos."³⁴

Se puede arribar a las siguientes conclusiones sobre las creencias educativas: la importancia de atender a las creencias que albergan los

³⁴ PRIETO, LEONOR, Eficacia percibida y práctica docente, 2005.

profesores, conceptualizadas como preconcepciones y teorías implícitas, orientaciones en la enseñanza, interpretaciones de la propia experiencia que sirven de base para ejecutar acciones posteriores, conocimientos, actitudes hacia la educación, etc. Esta pieza es clave del conocimiento y subyace en el corazón mismo de la enseñanza de tal modo que pueda constituirse en el elemento más importante de la investigación educativa.

Las respuestas al cuestionario son, un punto de arranque, un diagnóstico seguido de un tratamiento y mejora, una guía práctica que ayude y oriente al individuo en su mejora personal y también en la mejora de sus colegas y subordinados.

Un avance hacia el desarrollo profesional y una reflexión acerca de las creencias de autoeficacia del profesor universitario desde la eficacia percibida y la práctica docente, permitirá al profesor no solamente favorecer un aprendizaje transferencial, sino fundamentalmente recortar su individualidad y con ello implementar estrategias pedagógicas adecuadas.

A través de la historia, el rol docente y su práctica han acompañado las políticas educativas del país. Consecuentemente, se puede visualizar que, en momentos de crisis, el trabajo de los docentes se ve afectado, notándose en los mismos una actitud donde predomina el nerviosismo, el desgano, etc.

Es además notorio el abordaje que los medios de comunicación realizan ante un problema determinado, afectando no sólo a los docentes involucrados en el hecho, sino a la comunidad, a los alumnos, desvalorizando el rol.

El propósito de esta investigación, además de dar aportes sobre la población estudiada, es reflexionar sobre el rol que desempeñan y de que manera podemos mejorarlo.

La noción de rol está presente en todas las ciencias sociales, por ser un concepto articulador entre la sociedad y el individuo. El interjuego del mundo externo con el mundo interno, derivan en conductas o formas sociales. El rol docente es la imagen que brindamos a la comunidad y si éste está colmado de calidad, profesionalismo, seriedad en la tarea, buen humor, responsabilidad, respeto por el alumnado, afecto y buen trato, la autoeficacia hacia la mejora y calidad en la enseñanza y en el aprendizaje son los pilares.

La autoeficacia docente, como ya se ha mencionado, implica, el "replanteamiento del modo habitual de enseñar", es la reflexión sobre la

propia enseñanza del profesorado donde se ha de encontrar las competencias adecuadas para el logro de situaciones áulicas adecuadas y salas efectivas de enseñanza y de aprendizaje. Donde además estas competencias deseables cobrarán mayor y mejor énfasis. Donde el "cómo" y el "qué" sean objeto explícito de calidad educativa universitaria.

Repensar la enseñanza para valorar qué cambios son necesarios para poder afrontar con éxito el proceso de renovación pedagógica en la que está inmersa la universidad, representaron el germen de esta investigación porque para cambiar la enseñanza es necesario cambiar las creencias que en ésta subyacen.

Se concluye además, en relación a la planificación de la enseñanza que los objetivos áulicos son seleccionados por una mayoría con escasa intencionalidad docente hacia su significatividad en el contexto de la clase, la selección de los contenidos y las decisiones metodológicas sobre las actividades son tenidas en cuenta desde la mirada docente únicamente, sin ampliarla hacia las características, necesidades, intereses, diagnóstico de los grupos particularmente y que la evaluación es un aspecto de debilidad. La misma no es tomada por la mayoría como un proceso sino como un fin, con función de valoración cuantitativa. La evaluación es más que eso, es un instrumento que proporciona información y comprobación de las cosas que se han aprendido desde el inicio hasta el final del proceso. Lo que todo docente debe hacer es una evaluación formadora, en la cual no sólo se comprobará la apropiación de los conocimientos sino también la calidad de personas que estén formando. Aprovechar el error para estructurar el conocimiento, transferir y organizar el trabajo como recolectar los datos posibilitará implicancia de métodos, donde lo individual y lo social estarán claramente integrados, estimulando y orientando las prácticas educativas, además de promover aprendizajes significativos en la búsqueda de la verdad facilitando el aprendizaje con coherencia en cuanto a su práctica, estrategias, métodos utilizados dentro del proceso de enseñanza como del proceso de aprendizaje.

Se visualizó poca participación del alumnado, donde la misma y el intercambio no se incluyen como estrategias hacia nuevos conocimientos, y los alumnos son receptores de información, donde el control sobre sus propios aprendizajes y las implicancias directas a través de las distintas actividades recaen sobre el profesor. Esto no se observó en aspectos que involucran el respeto y apoyo ante las dificultades que se planteen en

situaciones áulicas:

Se pudo observar también dentro del análisis, buenos indicadores de superación y perfeccionamiento dentro del profesorado, siendo óptimos, los sentimientos y ansias de capacitación para apropiarse críticamente del saber, las claves para el mejoramiento se visualizarán en el desarrollo profesional, incluyendo la adopción de métodos y materiales, con un rol activo en la elección de alternativas.

La reflexión y el obtener información ayudará a construir y alimentar su percepción de eficacia personal, para utilizar estrategias didácticas posibilitando la autoeficacia del profesor. Recabando información que permita mantener o modificar sus creencias para enseñar.

En este sentido, las acciones formativas apuntarán a proporcionar orientaciones al profesorado para atender a la información más útil y relevante que les hable de su autoeficacia docente posibilitando la ayuda, interpretación e integración correcta con dicha información, como asimismo proporcionar sugerencias y pautas para el cambio hacia la reconstrucción del sentimiento de eficacia personal para enseñar al alumnado con éxito. Ya que los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, es la base a los cuales organizarán y ejecutarán sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado y las habilidades necesarias para influir en los resultados del alumnado.

Es necesario reflexionar sobre el perfil del docente refiriéndonos a una persona con una decidida voluntad, cuyos propósitos son o deben ser, entre otros, irradiar conocimientos, transmitirlos y cooperar en la formación intelectual y personal de los alumnos, lo que significa tener voluntad y pasión de enseñar, como asimismo realizar esfuerzos personales, fomentar el afán por estudiar nuevas técnicas educativas, pautas didácticas y principalmente no olvidar su mejoramiento personal. Dentro de las cualidades de los profesores se encontrarán la laboriosidad, justicia, comprensión, fortaleza, magnanimidad, paciencia, dedicación, humildad, capacidad de querer, orden y ciencia.

El aula representa, más que un lugar de trabajo, el contexto natural en el cual el profesor desarrolla sus funciones docentes, la toma de decisiones sobre sí y sobre sus alumnos. Corresponde al medio preferente y más inmediato para su aprendizaje y desarrollo personal.

Si este conjunto de creencias se utilizan adecuadamente, se convierte en una variable de mejora educativa.

Se intentó desarrollar el significado de la intervención intencionalizada que constituye el proceso de la enseñanza, articulación teórica y práctica.

Concluyendo, la interacción de elementos de instrucción efectiva serán calidad de instrucción, niveles apropiados de instrucción, incentivo y tiempo. Todos ellos deben ser "adecuados" para que la instrucción sea efectiva. Presentando la información organizada ordenadamente, contando con apuntes que reflejen la transmisión hacia nuevos temas, usando un lenguaje claro y simple, imágenes gráficas y ejemplos como repetir los conceptos esenciales frecuentemente.

La clara especificación de los objetivos, la importancia de la correlación entre lo enseñado y lo evaluado, frecuentes evaluaciones formales e informales, entregar comentarios inmediatos acerca del desempeño; formarán los comportamientos de enseñanza efectiva siendo fundamental para el logro académico y ayudará al proceso de cambio que deben respetar a los profesionales en condiciones, necesidades y recursos.

Se hace necesario que los profesores sean poseedores de conocimientos que permitan desenvolverse al tono de los cambios dentro de nuestras aulas, de manera que proporcionen en nuestros alumnos aprendizajes realmente significativos y que promuevan la evolución de estructuras cognitivas. La educación responde al proceso mediante el cual se desarrollan potencialidades del hombre, en tanto persona individual e integrante de la comunidad. Es en este acto de conocer donde se ponen en juego a toda la persona en su conjunto, por lo tanto, el conjunto de interacciones del sujeto con la realidad conforman un proceso continuo y dinámico de avances y retrocesos que le permitan aprehenderla dentro del proceso de aprendizaje.

Los aprendizajes suponen, entonces, experiencias previas que condicionan nuevas experiencias, pero que también se integran y actualizan en nuevos aprendizajes produciendo modificaciones en la conducta, las que posibilitan nuevos aprendizajes y los correspondientes procesos de desarrollo personal y social. Es a través de ellos que el hombre desarrolla sus potencialidades perceptivas, motrices, intelectuales, afectivas, volitivas e intuitivas y se educa.

La enseñanza es la intervención intencionada de un sujeto en el proceso de aprendizaje de otro, con el fin de orientarlo y facilitarlo, se

realizará entonces la acción educadora donde la responsabilidad del educador incrementará la construcción de saberes apoyado en estrategias que lo favorezcan.

En definitiva, el sujeto que aprende, el del docente que debe encontrar las estrategias adecuadas para viabilizar el aprendizaje, el de los contenidos que se integran y el de la evaluación integrada permitirán el saber, y éste reclama un tratamiento globalizador de la realidad y un abordaje interdisciplinario que facilite el enfoque comprensivo.

La enseñanza hoy, desde este ángulo necesita, de profesionales críticos que se desempeñen orientando el proceso educativo, convirtiendo el saber, adoptando las estrategias adecuadas para el aprendizaje, teniendo responsabilidad en la transposición didáctica, entendida ésta como el conjunto de las operaciones necesarias y pertinentes para una enseñanza eficaz en la concepción desarrollada, entonces el proceso de enseñanza se manifiesta como fuerza altamente movilizadora de los aprendizajes, de aquí su valor y la importancia de un trabajo que avale la práctica.

Orientaciones para una Propuesta Superadora

Debido a la significatividad de los resultados obtenidos en mi trabajo de tesis. Considero importante como futura Lic. en psicopedagogía, profesional de la educación y formadora de personas, contribuir desde mi lugar y mi rol a la implementación de estrategias y procedimientos diversos y adecuados atendiendo a la posibilidad de:

* Orientar a los profesores en su labor diaria con charlas, talleres, rolplaying, debates, conferencias, capacitaciones, asesorando sobre los diversos aspectos pedagógicos e institucionales hacia una mayor organización y conocimiento de estrategias adecuadas y no netamente hacia acciones. Visualizando sus fortalezas y debilidades. Donde los profesores saquen conclusiones sobre su funcionamiento y las posibilidades de mejora y cambio, en busca de decisiones pertinentes y compromiso en la educación.

Se podría llevar a cabo a través de la realización de un Programa de Formación del Profesorado Universitario. Sería sumamente conveniente el diseño y realización de acciones y estrategias de formación continua, como acciones preventivas en temas específicos (Ej. Prevención del burnout docente, estrategias de motivación, incremento de la autoeficacia en el rol docente), así como la elaboración de programas preventivos y de intervención mediante la realización de talleres de trabajo ("workshops") para la prevención del estrés laboral y del burnout. Atendiendo a otros aspectos.



Con esto dicho podemos resumir que la acción educativa debe ser

perfilada, mejorada y siempre actualizada y un medio puede ser la puesta en marcha de una gama de actividades que inviten al profesorado a realizar su propio desarrollo profesional, trátase de procesos formativos o de situaciones que implique un proceso de investigación-acción. Se asocia además a una mejora de competencias docentes, fruto de la experiencia y del aprendizaje reflexivo sobre la práctica hacia el crecimiento del profesorado:

- El *desarrollo pedagógico*: pone el acento en el desarrollo de las capacidades que incluyen la tecnología didáctica, medios, cursos o seminarios y currículos.
- El *desarrollo profesional*: implica el crecimiento del profesor individual dentro del contexto de su papel profesional.
- El *desarrollo organizativo*: pone de relieve las necesidades, prioridades y organización de la institución.
- El *desarrollo de la trayectoria profesional*: se asocia a la preparación para un avance de la carrera profesional.
- El *desarrollo personal*: se resalta la importancia de la planificación, las capacidades interpersonales y el crecimiento del profesor en cuanto individuo.

Es necesario un marco de referencia para el perfeccionamiento en el desarrollo del profesorado, con programas eficaces, donde se tengan en cuenta los conocimientos de cómo aprenden los adultos y habilidades para aplicar el conocimiento al diseño instruccional (teoría de aprendizaje de adultos), el conocimiento de aspectos de la instrucción eficaz y habilidades para aplicarlos de forma que se resuelvan las necesidades de los discentes (aspectos de instrucción eficaz) y los conocimientos de la supervisión clínica y las habilidades para dirigir conferencias instruccionales apropiadas a las fases de desarrollo del discente (supervisión clínica) sean tenidas en cuenta para crear un espacio propicio de reflexión y contención, apuntando a técnicas educativas, pautas didácticas y mejoramiento personal.

Como decía Cícero: "*La confianza es esa sensación por la cual la mente se embarca en cursos grandes y honorables con una esperanza segura y confianza en sí misma.*"

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Alonso, Domingo J. Gallego, Peter Honey, **Los estilos de aprendizaje, procedimientos de diagnóstico y mejora**, Editorial Mensajero, Bilbao, 1992.
- Ander- Egg E, **Planificación educativa: conceptos métodos, estrategias y técnicas para educadores**, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1996, p. 65.
- Apple, M, **El currículum oculto y la naturaleza del conflicto, Ideología y currículum**, Madrid, Akal, 1986.
- Arce, Ferrer Alvaro, **Perfil de estilos de interacción maestro- alumno durante el proceso de enseñanza**, Lima, Perú, 1999.
- Ausubel, D, y otros, **Psicología educativa un punto de vista cognitiva**, México, 1976.
- Ávolio De. Cols S., **Planeamiento del proceso de enseñanza aprendizaje**, Editorial, Marymar, Bs. As., 1979, p.57.
- Bandura, A, **Teoría del aprendizaje social**, Madrid, Espasa, Calpe, 1986.
- Bandura, A, **Pensamiento y acción, fundamentos sociales**, Barcelona Martínez Roca, 1987.
- Biggs, J, **Calidad del aprendizaje universitario**, Madrid, Narcea, 2005.
- Bosch, Mariana, **La praxeología local como unidad de análisis de los procesos didácticos**, En <http://www.bib.vab.es/pub>.
- Bourdieu, Pierre, **La distinción. Criterios y bases sociales del gusto**, Ed.Taurus, Buenos Aires, 1988.
- Bruera, Ricardo, **Didáctica, ciencia cognitiva y tecnología de enseñanza**, Editorial, centro de didáctica, Rosario, 1992, p. 11.
- Brusilovsky, Silvia, **Criticar la educación o formar educadores críticos**, Libros del Quirquincho, Bs. As., 1993.
- Carozzi de Rojo, Mónica. Chemello, Graciela. Segal Analia. Wetssman, Hilda, **Didáctica especiales**, Editorial Aique, Bs. As., 4ta edición.
- Carli, Alberto y Kennel, Beatriz, **Proceso de enseñanza - aprendizaje transferencial: Una propuesta para la singularidad**, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina, 2das. Jornadas de Cambio

- Curricular (Octubre 2001)
- Carreher, Teresina. **En la vida diez, en la escuela cero**, Editorial siglo XXI, San Pablo, 2000, 6ta edición.
 - Castonina, José, A., **Teoría de los estilos de aprendizaje, debate**, en: <http://www.aprendizajehoy.com.ar>.
 - Casullo M. M. An. Cayssials, **Proyecto de vida y decisión vocacional**, Editorial, Paidos, 1998, p. 60.
 - Coliciencias, **Propuestas de investigación**, En <http://www.coliciencias.gov.com>
 - Coll, Salvador Cesar, **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**, Editorial Paidos, Bs. As, 1991.
 - Díaz Barriga F. Fernández, Rojas, **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**, mcgraw- hill editores México, 1998, p 25.
 - Diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, resolución N 13298/99 y 13269/99, 2001.
 - Eggen, Paul Kauchak Donald, **Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento**, Bs. As., fondo de cultura económica de Argentina, 1999.
 - Fernández González, J., y Elortegui Escartin, N., **¿Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar?**, 14 (3). Pág 331 – 342. 1996.
 - Freire, Paulo, **Pedagogía del oprimido**, ed. Siglo xx1, México, 1970.
 - Freud, Sigmund, Obras Completas, Vol. VII, pág. 101, **Trabajos sobre técnica psicoanalítica**, Ed., Amorrortu ,1995. Buenos Aires. (1911-1915) XII Vol.
 - Gadner y otros, **Estilos de aprendizaje, Estrategias, Técnicas de alumnos y docentes**, en: <http://ilustrados.com>
 - Gagne, Robert M, **Las condiciones de aprendizaje**, ed Aguilar, Madrid, 1970.
 - García Aretio, L, **Investigar para mejorar la calidad de la universidad**, Madrid. Universidad nacional de educación a distancia, 1997.
 - Gaskins, Irene. Elliot Thorne, **Como enseñar estrategias cognitivas en la escuela**, Editorial Paidos, Bs. As., 1999.
 - Geli, Ana M., **La evaluación de los procesos y de los resultados**, Bs. As., 1999.
 - Gimeno Sacristán, **Docencia y cultura escolar**, Bs. As. 1997.

- Giroux, Henry, **Los profesores como intelectuales**, Editorial Paidós, Barcelona, 1990.
- Gros, B y Romana, T, **Ser profesor palabras sobre la docencia universitaria**, Barcelona, Octaedro, 2004.
- Hernández Pina, **Métodos de investigación en psicopedagógica**, España, Mc Graw Hill, 1998.
- Hessen, J, **Teoría del Conocimiento**, Ed. Losada Buenos Aires, 1979.
- López Ruiz, J, **Conocimiento docente y práctica educativa, el cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje**, Madrid, Aljibe, 1999.
- Marcelo García, C, **El pensamiento del profesor**, Barcelona, CEAC, 1987.
- Marcelo García, C, **La función del docente**, Madrid, síntesis, 2001.
- Montessori, María, **Educación para un nuevo mundo**, ed. Errepar, Argentina, 1998.
- Morin, Edgar, **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, Ed. Magisterio, Bogotá, 2001.
- Nerucci, Imedeo, **Metodología de la enseñanza**, editorial, Kapeluz, 1992, p. 3.
- Nisbet, John, **Estrategias de aprendizaje**, Editorial Santillana, aula XXI, 1987.
- Palomino Iparraguirre Luis, **Estilos de aprendizaje**, ponencia, Lima, Mayo 1998.
- Pérez A, Barquín R y Angulo, **Desarrollo profesional del docente, política, investigación y practica**, Madrid, Akal, 1999.
- Perkins, D., **La escuela inteligente**, Madrid, Gedisa, 1995.
- Restregó, Gómez, Bernardo, **Investigación en educación**, ASCUN, ICFES, 1997.
- Rottemberg, Rosa, **Estrategias de enseñanza y diseño de unidades de aprendizaje**, Universidad nacional de Quilmes.
- Sacristán, J.G, Seminario, **Formación docente y calidad de la educación**, Ponencia> profesionalización docente y cambio educativo. Universidad de Valencia, Valencia, 1988.
- Sacristán, J.G. y Pérez Gómez, A, I., **Comprender y transformar la enseñanza**, Madrid, Morata, 1992.
- Sánchez Marita, **Proceso del asesoramiento al profesor participante, la supervisión clínica como estrategia de formación**,

Universidad de Sevilla, 1999.

- Sargorodoschi, A., **La ciencia posible**, Ed. Novedades educativas, 2000.
- Slavin, Robert, E., **Salas de clase efectivas, escuelas efectivas**, Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina, 1985.
- Shon, D, **El profesor reflexivo**, Barcelona, 1998.
- Smith, **Estilos de aprendizaje, organización y selección, Trabajo en el aula, Estrategias, Fase del aprendizaje, Relación aprender a aprender, aprender a enseñar, Orientación educativa, Aplicaciones didácticas**, en: <http://galeon.hispavista.com>.
- Stenhouse, Lawrence, **Investigación y desarrollo del currículum**, ediciones Morata, Londres, 1998 4ta edición.
- Stone Wiské, Martha, **La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica**, Editorial Paidós, Bs. As., 1999.
- Valle Arias, Antonio, **Las estrategias de aprendizaje, características propias y su relevancia en el contexto escolar**, en <http://educacion.jalisco.gov.mx>

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos

Agradezco a Dios y a la Santísima Virgen María por haberme guiado y dado la perseverancia y fuerza para lograr este trabajo conduciendo mi camino.

A mi esposo (Jorge) quien me acompañó en todos los momentos desde el comienzo de esta carrera apoyándome incondicionalmente.

A mis padres (Celia y Juan Miguel) y a mi hermana (Gabriela) por haberme brindado valores y apoyo tanto en momentos buenos como malos, y darme las fuerzas necesaria.

A la Lic. Claudia Urbano quien dedicó horas y esfuerzo, además de motivarme, contenerme y alentarme en cada situación con total predisposición. Gracias!

A la Lic. Patricia Miller por encausar mi trabajo desde el comienzo con precisión y claridad, guiándome y apoyando mi tarea.

A mi tutora la Lic. Mónica Prieto por su colaboración desde el primer instante de convocatoria. Su guía posibilitó mi crecimiento profesional además de mi crecimiento personal, gracias por el nivel humano y el apoyo desmedido.

A los Profesores de la Licenciatura en fonoaudiología por su colaboración y por su gentileza de contestar el cuestionario solicitado posibilitando el logro de mi tesis.

A todos mis Profesores y compañeros por apoyarme en mi afán de convertirme en profesional y por su calidad.

A mis amigos y amigas que estuvieron presentes cuando los necesite.

Gracias de corazón a todos!

Natalia Villalva Ruiz

ANEXOS

3- En general. ¿En qué medida se siente preparado para enseñar su asignatura? Me siento...

Insuficientemente preparado Bien preparado Muy bien preparado

4- ¿En qué grado se siente responsable de los resultados de aprendizaje de sus alumnos?

Nada Poco Mucho

5- ¿En qué medida se siente apoyado por la institución en el desarrollo de su tarea docente? Me siento...

Nada apoyado Poco apoyado Muy apoyado

6- ¿Por qué eligió ser profesor?

BLOQUE 2

Por favor, lea atentamente cada uno de los ítems y responda, según se indica a continuación.

Señale con qué frecuencia realiza cada una de las actividades planteadas.

Las respuestas pueden ir desde **nunca - casi siempre - siempre**

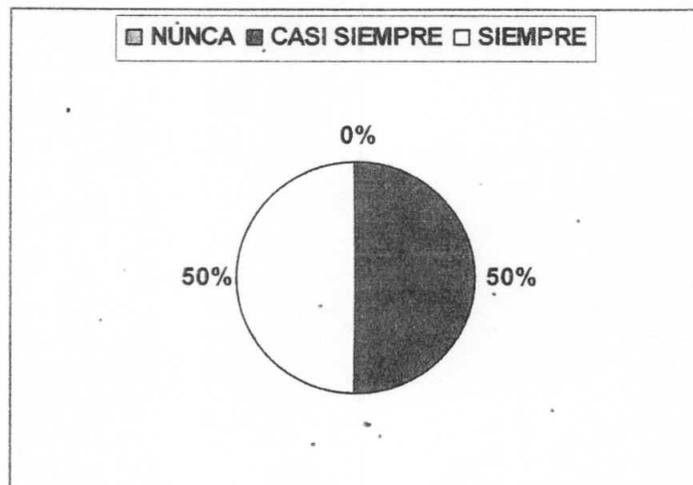
ITEMS	NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. ¿Especifica los objetivos de aprendizaje que espera que alcancen los alumnos?			
2. ¿Implica activamente a los alumnos en las actividades de aprendizaje que se propone en clase?			
3. ¿Crea un clima de confianza en el aula?			
4. ¿Revisa su práctica docente para identificar aspectos de mejora?			
5. ¿Diseña distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos?			
6. ¿Evalúa la eficacia de su enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos?			
7. ¿Fomenta la participación de los alumnos en clase?			
8. ¿Utiliza diversos métodos de evaluación?			
9. ¿Prepara el material que va a utilizar en clase?			
10. ¿Escucha sugerencias de los demás profesores?			
11. ¿Potencia en los alumnos actitudes positivas hacia la lección?			
12. ¿Adapta su enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de su eficacia docente?			

13. ¿Comprueba a través de la evaluación el grado en que sus alumnos utilizan distintas capacidades? (Pensamiento crítico, análisis, etc.)			
14. ¿Decide el sistema de evaluación que a utilizar en la asignatura?			
15. ¿Emplea métodos sistemáticos que me permitan analizar su conducta docente?			
16. ¿Siente temor a cometer errores afectando su capacidad para enseñar?			
17. ¿Ha cometido bastantes errores didácticos enseñando a sus alumnos?			
18. ¿La experiencia de un curso le sirve para los siguientes (guarda ejemplos, pone énfasis en los aspectos más importantes, o difíciles).			
19. ¿Repite normalmente la lección año tras año?			
20. ¿Sabe hacer preguntas sugerentes y ayuda al alumno a adquirir rigor intelectual?			
21. ¿Tiene humildad intelectual y no pretende responder todo a todos? ¿Reconoce sus limitaciones y busca a veces con el alumno la solución del problema planteado?			
22. ¿Cuándo planifica las clases, tiene en cuenta las necesidades de los alumnos, (motivación, intereses, nivel de conocimiento previo, etc.)?			
23. ¿Otorga a los alumnos un papel activo en clase, mas de constructores de conocimiento que de receptores de la información?			
24. ¿Ofrece apoyo y animo a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje?			
25. ¿Actualiza sus conocimientos sobre los contenidos de la asignatura?			
26. ¿Hecha las culpas del bajo nivel a los profesores anteriores?			
27. ¿Modifica el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que siguen los alumnos mientras aprenden?			
28. ¿Tiene la inquietud permanente de mejora en el conocimiento de la ciencia y su didáctica?			
29. ¿Trata con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula?			
30. ¿Recurre a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros, etc.) para desarrollar destreza docente?			
31. ¿Realiza en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los alumnos?			
32. ¿Anima a los alumnos a formular preguntas durante la clase?			
33. ¿Trasmite a los alumnos que se preocupa por ellos y por su aprendizaje de modo personal?			
34. ¿Su modo de dar clase se adecua a la edad y nivel de los alumnos que tiene en clase?			
35. ¿Le interesan otras asignaturas y sabe hacer relaciones y aplicaciones útiles para el alumno?			
36. ¿Acepta las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extras, trabajos voluntarios)			
37. ¿Muestra respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesta en clase?			
38. ¿Es flexible en la enseñanza aunque haya de			

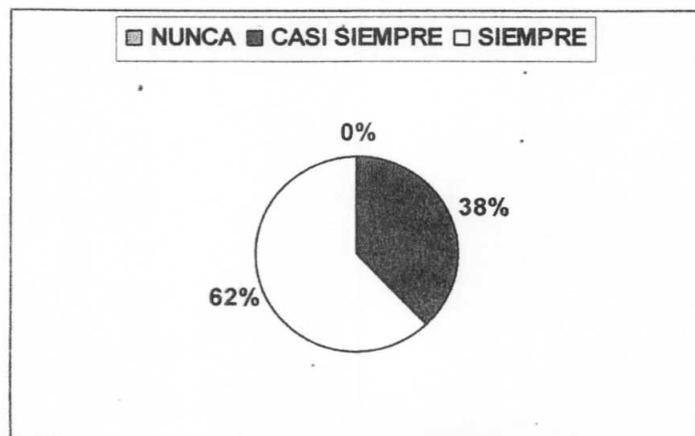
alejarme de lo planificado?			
39. ¿Atiende las peticiones razonables que le hacen sus alumnos?			
40. ¿Consigue que los alumnos aprendan de un modo duradero y enseña a pensar?			
41. ¿No se conforma nunca con el nivel de calidad profesional ya adquirido, sino que busca superarse cada día?			
42. ¿Tiene paciencia para repetir e ir al ritmo de asimilación de sus alumnos?			
43. No busca el lucimiento personal. ¿Piensa en los demás?			
44. ¿Selecciona los recursos materiales mas adecuados para la clase?			

Finalmente, en el espacio que aparece a continuación, puede realizar cualquier comentario, sugerencia o nota de cómo se sintió completando el cuestionario.

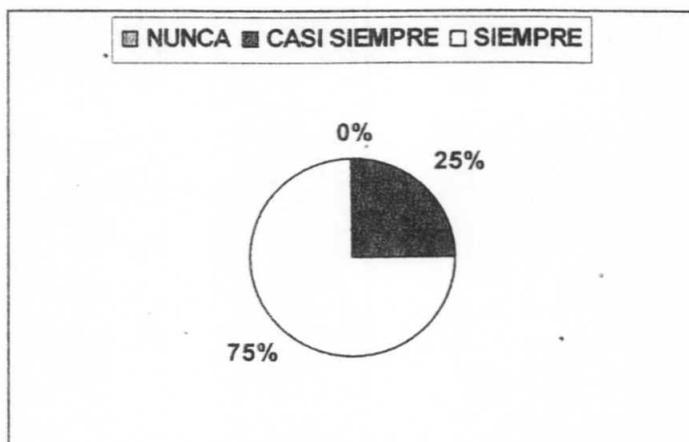
3. ¿Crea un clima de confianza en el aula?



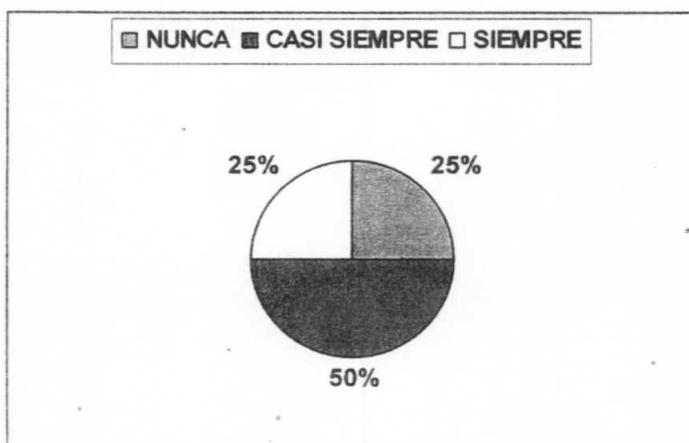
7. ¿Fomenta la participación de los alumnos en clase?



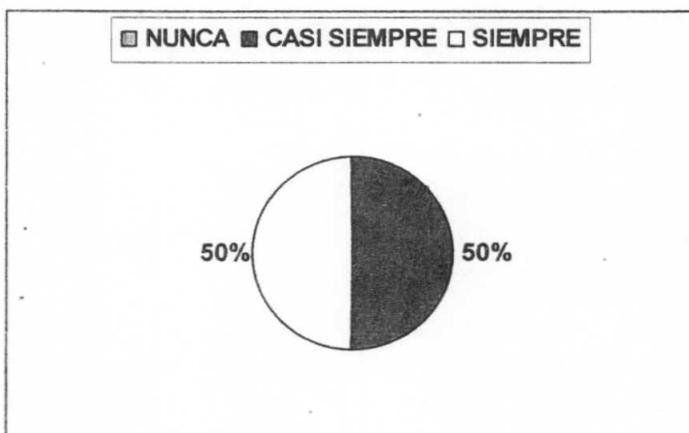
9. ¿Prepara el material que va a utilizar en clase?



10. ¿Escucha sugerencias de los demás profesores?



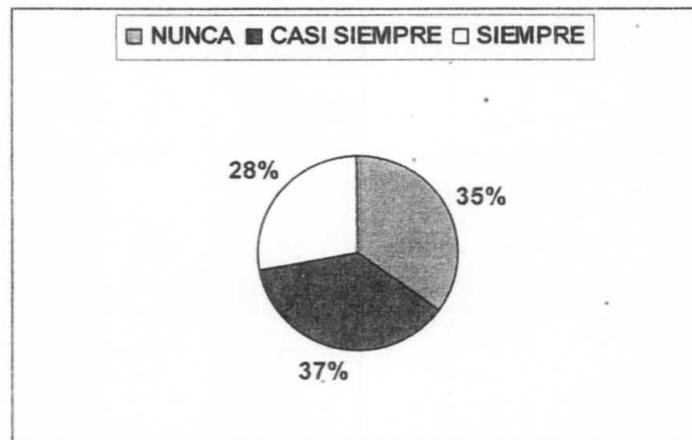
11. ¿Potencia en sus alumnos actitudes positivas hacia la lección?



14. ¿Decide el sistema de evaluación que a de utilizar en la asignatura?



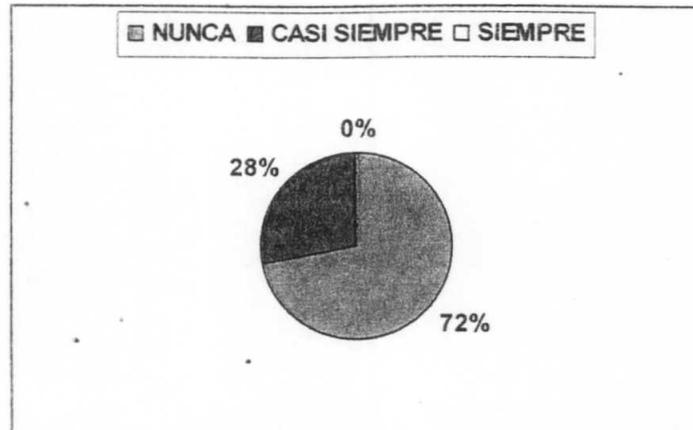
15. ¿Emplea métodos sistemáticos que le permitan analizar su conducta Docente?



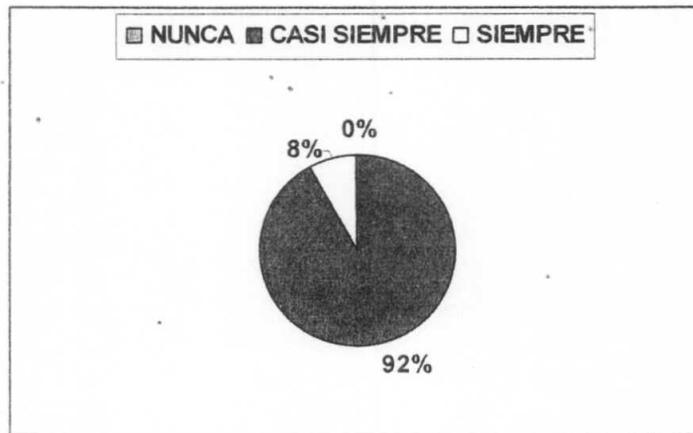
16. ¿Siente temor a cometer errores afectando su capacidad para enseñar?



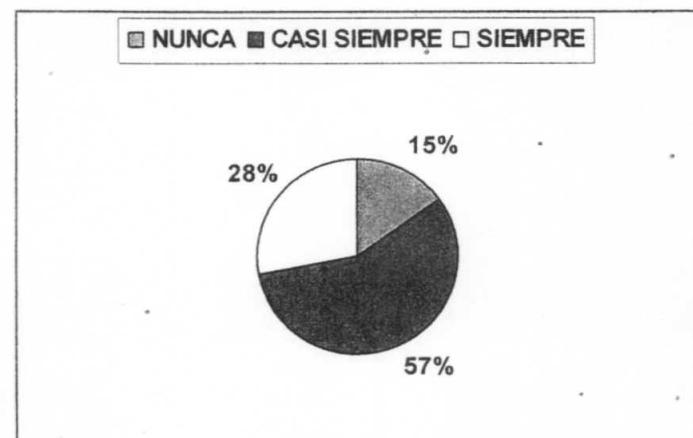
17. ¿Ha cometido bastantes errores didácticos enseñando a sus alumnos?



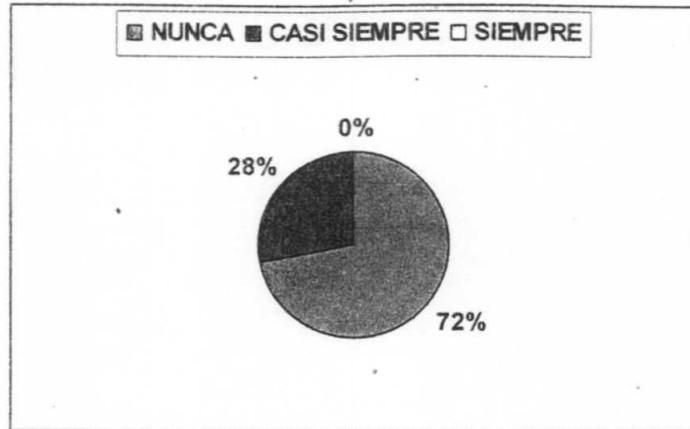
20. ¿Sabe hacer preguntas sugerentes? ¿Ayuda al alumno a adquirir rigor intelectual?



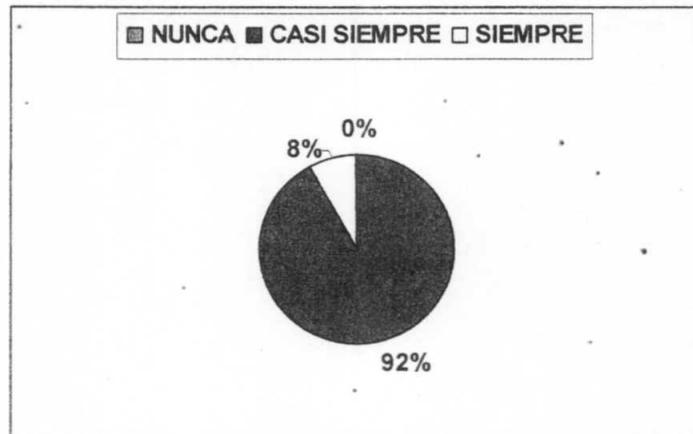
24. ¿Ofrece apoyo y ánimo a los alumnos que tiene dificultades con el aprendizaje?



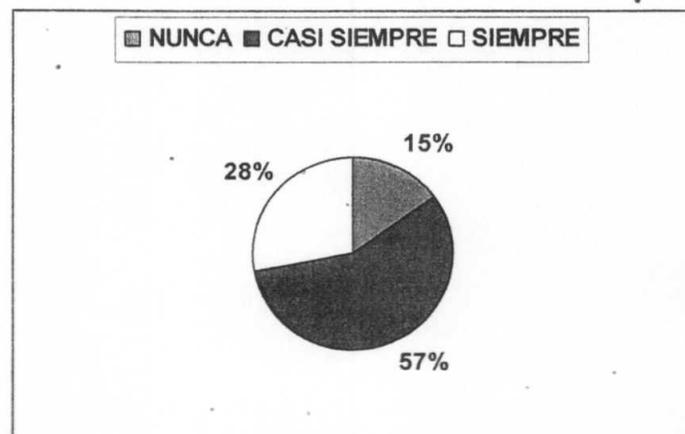
26. ¿Hecha las culpas del bajo nivel a los profesores anteriores?



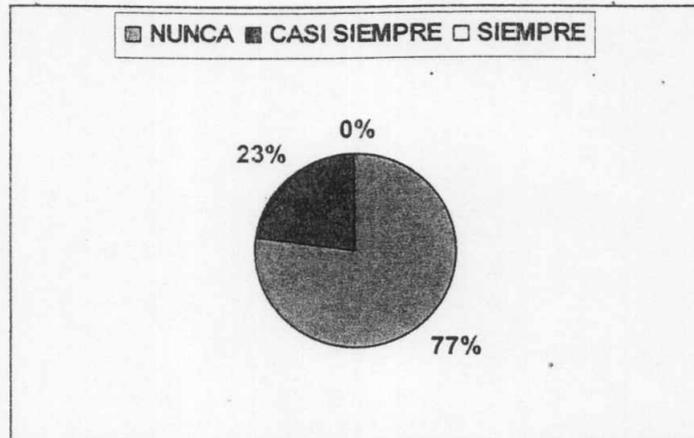
20. ¿Sabe hacer preguntas sugerentes? ¿Ayuda al alumno a adquirir rigor intelectual?



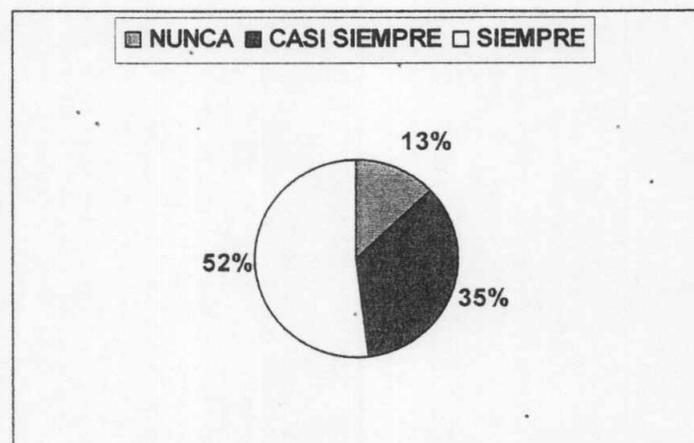
24. ¿Ofrece apoyo y ánimo a los alumnos que tiene dificultades con el aprendizaje?



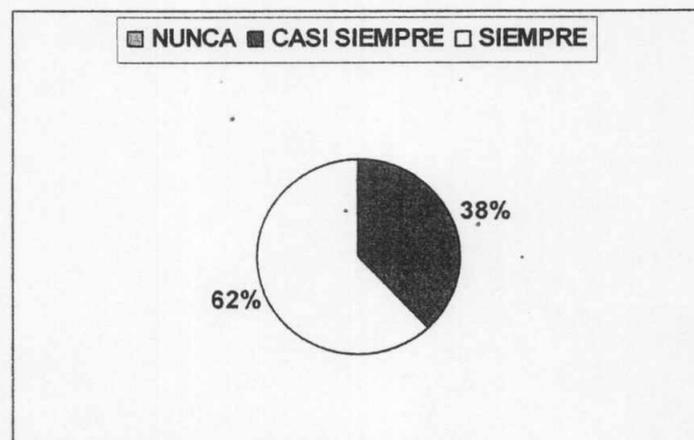
26. ¿Hecha las culpas del bajo nivel a los profesores anteriores?



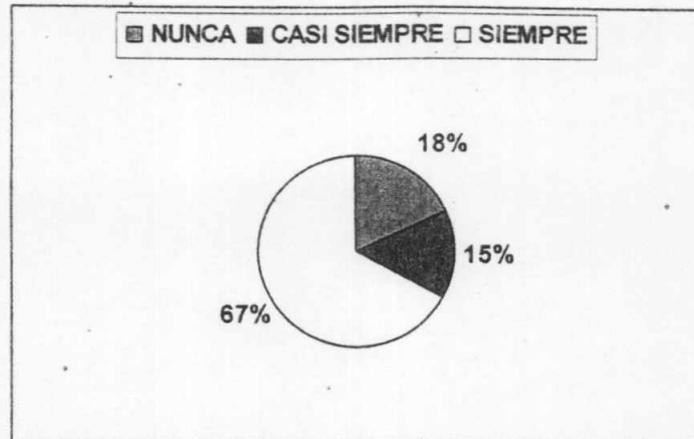
29. ¿Trata con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula?



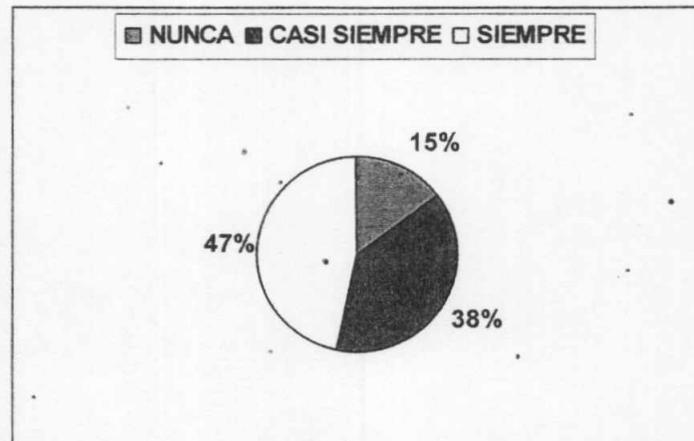
32. ¿Anima a los alumnos a formular preguntas durante la clase?



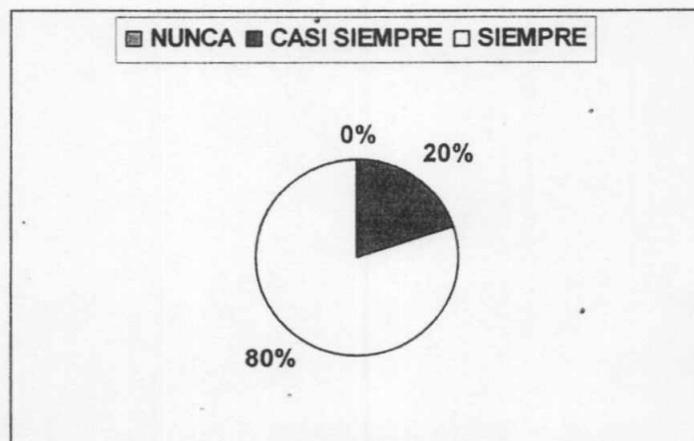
33. ¿Trasmite a los alumnos que se preocupa por ellos y por sus aprendizajes de modo personal?



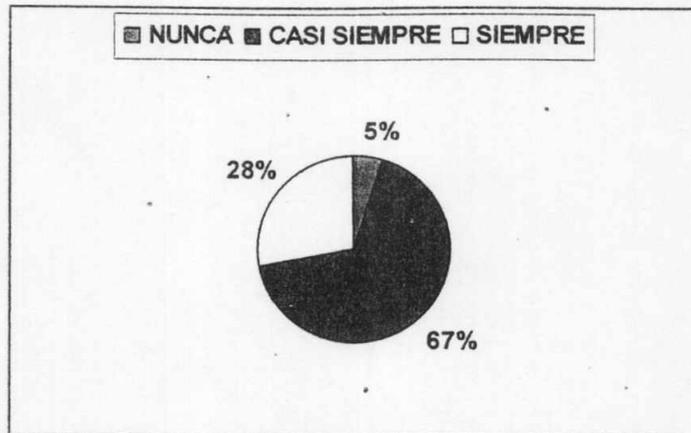
34. ¿Su modo de dar clase se adecua a la edad y nivel de sus alumnos tiene en clase?



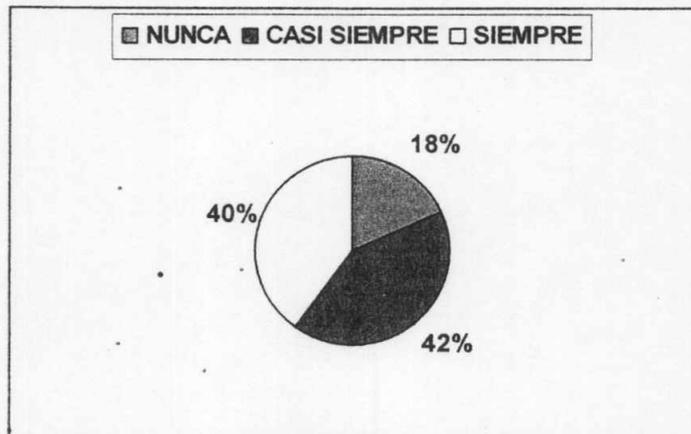
37. ¿Muestra respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesta en clase?



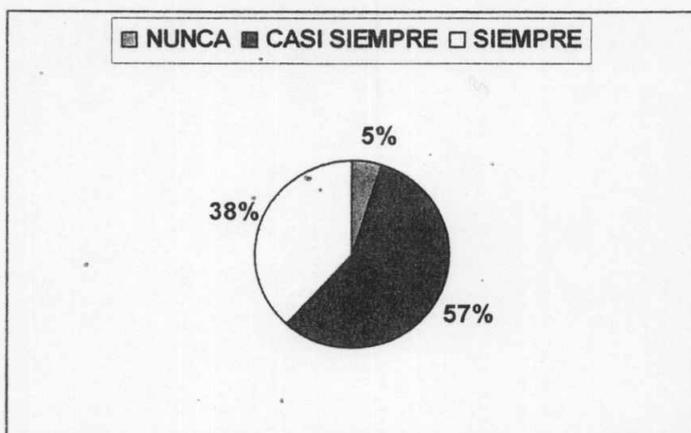
40. ¿Consigue que los alumnos aprendan de un modo duradero y enseña a pensar?



42. ¿Tiene paciencia para repetir e ir a ritmo de asimilación de sus alumnos?



43. No busca el lucimiento personal. ¿Piensa en los demás?



44. ¿Selecciona los recursos y materiales mas adecuados para la clase?



**ANEXO 2: Carta de autorización para la realización
del trabajo de campo**

Mar del Plata, de mayo, de 2007

**Lic. Marcela Boidi
Coordinadora de
La carrera de fonoaudiología**

Me dirijo a usted con el motivo de solicitarle autorización para realizar el estudio de campo de mi tesis, correspondiente a la Licenciatura en Psicopedagogía.

La misma consistiría en pedirles al profesorado de la carrera de fonoaudiología completar un cuestionario anónimo sobre Autoeficacia Docente.

Desde ya muchas gracias por su colaboración.

Saluda Atte.

Natalia Villalva Ruiz

DNI 24. 804.452

ANEXO 3: Tabla de valores de los gráficos

ITEM	NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	0	21	19
2	10	23	7
3	0	20	20
4	0	26	14
5	9	20	11
6	13	10	17
7	0	15	25
8	12	20	8
9	0	10	30
10	10	20	10
11	0	20	20
12	12	19	9
13	5	18	17
14	0	6	34
15	14	15	11
16	24	9	7
17	29	11	0
18	0	17	23
19	7	22	11
20	0	37	3
21	3	22	15
22	0	18	22
23	0	23	17
24	6	23	11
25	0	13	27
26	31	9	0
27	11	10	19
28	0	9	31
29	5	14	21
30	14	20	6
31	8	19	13
32	0	15	25
33	7	6	27
34	6	15	19
35	6	16	18
36	11	15	14
37	0	8	32
38	18	10	12
39	9	13	18
40	2	27	11
41	0	12	28
42	7	17	16
43	2	23	15
44	0	13	27