

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

*Uso de estrategias didácticas del profesor novel para
generar aprendizajes significativos*

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A N:

**GARCIA GARCIA JANETH
MEJIA LOZADA CYNTHIA AIDEE**

ASESORA:

DRA. MARIA VIRGINIA CASAS SANTIN

México, D.F. Marzo 2014

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que estuvieron conmigo a lo largo de mi carrera universitaria, cada uno de ustedes ha sido fundamental en la realización de esta tesis.

A mis padres José y María García que hicieron todo en la vida para que yo lograra culminar mis estudios universitarios. Gracias por su confianza, por apoyarme, por creer en mí y por brindarme todo su amor. Sé que mil palabras no bastarían para agradecerles todo lo que han hecho por mí puesto que sacrificaron muchas cosas para que yo pudiera cumplir con mis sueños, es por ello que no puedo dejar pasar esta oportunidad sin decirles que los amo, que sin ustedes jamás lo habría logrado, que son mi ejemplo a seguir y quiero que sepan que de ahora en adelante me toca corresponder de la misma forma que lo han hecho por mí.

A mis hermanos, a ti Adriana porque eres ejemplo digno de superación y entrega, gracias por motivarme a seguir adelante, gracias por quererme tanto y por hacerme saber lo orgullosa que estas de mí. A ti Jovana gracias por tu paciencia, por aguantarme en todo momento, por compartir conmigo este triunfo y por estar siempre a mi lado. A ti José Guadalupe que apenas inicias tus estudios espero que este triunfo te sirva para que nunca trunquen tus metas y que siempre exista en ti el impulso de seguir adelante y el deseo de superación en tu vida.

A mis sobrinos Brandon, Adrián y Daniela porque ustedes a su corta edad me inspiraron a ser mejor persona cada día. Gracias por llenar mi vida de alegría y por darme hermosos momentos que atesoro en lo más profundo de mi corazón, me hacen sentir muy afortunada de ser su tía.

A ti Jaime quiero agradecerte por estar conmigo en los buenos y malos momentos, porque siempre tuviste las palabras exactas para alentarme a cumplir mis sueños. Gracias por tu confianza, por creer en mí, por nunca permitir que me

diera por vencida y por brindarme el tiempo necesario para realizarme profesionalmente. Ahora puedo decir que esta tesis lleva mucho de ti portú comprensión, paciencia y amor que me mantuvieron segura de mis propósitos. Gracias por tanto amor.

A mis amigos, a ti Cynthia por ser mi compañera de tesis, mi amiga, mi confidente, gracias por compartir conmigo esta etapa de tu vida y por compartir hermosos momentos que se quedaran por siempre en nuestra memoria, a ti Elizabeth porque sin esperar nada a cambio compartiste conmigo tus conocimientos, triunfos, alegrías y tristezas, a ti Guillermo por ser un gran amigo y una excelente persona. Fueron un gran apoyo emocional a lo largo de la carrera y durante el tiempo que escribíamos esta tesis. Gracias a los tres por ayudarme, escucharme, aconsejarme y en muchas ocasiones guiarme.

A mi asesora María Virginia por la orientación y ayuda que nosbrindó para la realización de esta tesis y por permitirnos aprender de usted a lo largo de este proyecto. Gracias por que siempre estuvo dispuesta a brindarnos sus conocimientos, sin su apoyo no lo habríamos logrado.

Con todo mi cariño.

Janeth GarcíaGarcía.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que de una u otra forma estuvieron conmigo, porque cada una aportó un granito de arena y es por ello que a todos y cada uno de ustedes les dedicó todo el esfuerzo, sacrificio y tiempo que entregué a esta tesis.

A ti mamá, por apoyarme no sólo durante mi carrera universitaria si no durante toda mi vida mostrándome siempre tu cariño, comprensión y amor, por todo tu esfuerzo y sacrificio que hiciste para que yo pudiera llegar a esta instancia de mis estudios, sin duda yo no lo hubiera logrado si tu no estuvieras aquí conmigo impulsándome a seguir adelante y hacer de mí una mejor persona.

A ti papá, por tu apoyo incondicional en cada paso de mi vida como estudiante el cual hizo que yo llegará hasta donde estoy, por siempre sacarme adelante, por estar conmigo en las buenas y las malas, por creer en mí pero sobre todo por mostrarme en todo momento de tu vida tu amor y cariño hacia mí, hoy puedo ver alcanzada mi meta y en gran parte es gracias a ti ya que siempre estuviste brindándome tu apoyo absoluto a lo largo de mi carrera. Esta tesis va por ti y aunque no estés conmigo físicamente para compartir juntos esta culminación en mi etapa profesional se que donde quiera que estés estarás orgulloso de mi como yo siempre lo estuve y estaré de ti.

A mi hermana, abuelos y tíos, gracias por haber fomentado en mí el deseo de superación y anhelo de triunfo en la vida, gracias por todo su cariño y apoyo que tuvieron conmigo para que yo pudiera concluir una etapa más en mi vida.

A mis amigos que me han brindando desinteresadamente su valiosa amistad, entre ellos a ti Elizabeth por ser mi compañera durante toda la carrera y después

de ella, gracias por los consejos, las risas y por siempre estar ahí cuando más lo he necesitado. Y a ti Guillermo por brindarme tú linda amistad y demostrarme que en ti puedo encontrar un verdadero amigo. Y a ti Janeth que te puedo decir eres mi compañera de tesis pero no sólo eso también de toda la carrera estuvimos siempre juntas a lo largo de todo este proceso y hoy se ve reflejado nuestro esfuerzo en esta tesis, gracias por siempre estar ahí conmigo, por los buenos y malos momentos que pasamos pero que al final pudimos enfrentarlos de la mejor manera.

A mi asesora, Vicky por brindarnos desde el inicio su tiempo, dedicación y apoyo para que pudiéramos concluir nuestra tesis, gracias por su paciencia, por sus enseñanzas y por compartir con nosotras sus conocimientos que nos permitieron aprender mucho más que lo estudiado en el proyecto.

Con todo mi afecto.

Cynthia Aidee Mejía Lozada

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I. EL PROFESOR NOVEL	6
1.1 Rasgos característicos del Profesor Novel	10
1.2 El conocimiento Profesional del Profesor Novel	18
1.3 Uso de Estrategias Didácticas por parte del Profesor Novel	23
CAPITULO II. EJERCICIO DOCENTE Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	31
2.1 Aprendizaje Significativo	32
2.2 Las Estrategias Didácticas para promover Aprendizaje Significativo	41
CAPITULO III. LOS PROFESORES DE LA ESCUELA PRIMARIA SATURNINO HERRÁN	47
3.1 El Contexto de la Escuela Primaria Saturnino Herrán	47
3.2 Características de los Profesores de la Escuela Primaria Saturnino Herrán	51
CAPITULO IV. ANÁLISIS DEL USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL PROFESOR NOVEL	58
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	74
BIBLIOGRAFÍA	78
ANEXOS	82

INTRODUCCIÓN

Se supone que los profesores noveles, es decir, “aquellos que no han completado tres años de enseñanza tras su graduación...” (Ortiz, 1995: 67 citado en Veenman, 1988:42), al iniciar su desarrollo profesional deben poseer diversas estrategias didácticas que sean adecuadas al contexto educativo para generar aprendizajes significativos en los alumnos.

De acuerdo con lo anterior, también se supone que, la formación profesional con la que ya cuentan les debió ofrecer las herramientas necesarias para que maneje una serie de estrategias didácticas flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase.

A pesar de que como se demuestra en este estudio, estos supuestos son en buena medida falsos, el profesor novel se enfrenta al reto cotidiano de incorporar a su trabajo en el aula diversas estrategias didácticas que le permitan realizar de una manera más eficaz las actividades que deben efectuar los alumnos y propiciar aprendizajes significativos.

Sabemos que hablar de las estrategias didácticas que utiliza el profesor dentro del salón de clases es un tema que ya ha sido desarrollado en otras investigaciones (Rojas, 2011; Segundo, 2008 y Zepeda, 2011), sin embargo, nos interesa estudiar esta problemática porque hay pocas referencias de cómo los profesores noveles emplean estas estrategias (Tardif, 2004; Villanueva, 2010 y Zambrano, 2007) y de cómo las llevan a la práctica adecuadamente para propiciar aprendizajes significativos en sus alumnos. Por lo que creemos que investigaciones que aporten conocimiento sobre la manera en que las estrategias didácticas son utilizadas por el profesor novel dentro del salón de clase coadyuvan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando a los profesores una labor más eficaz, que a su vez les permita generar en sus alumnos aprendizajes significativos. De esta manera nuestro tema de investigación busca aportar elementos para un

proceso reflexivo sobre la aplicación de las estrategias didácticas por parte de los profesores en general, pero especialmente en el caso de los profesores noveles.

Para desarrollar la presente investigación, nos enfrentamos en primer lugar al problema de encontrar un plantel educativo que nos permitirá trabajar con sus profesores noveles. Escoger qué escuela elegiríamos para la realización de nuestras investigaciones fue relativamente sencillo, puesto que ya contábamos con un contacto en una escuela primaria, el cual nos ayudaría para ingresar en ella.

Nuestro contacto trabaja como Asesor Técnico Pedagógico en dicha institución y comentó, previamente, a la directora nuestras intenciones de realizar la investigación en su plantel para que nos pudiera recibir. Acudimos a la escuela para establecer nuestro primer contacto con la directora del plantel; lo primero que hicimos fue pedirle su autorización para ingresar a la escuela con el fin de realizar una investigación, le mencionamos lo que aspirábamos hacer dentro de la escuela (realizar entrevistas y observaciones). Ella aceptó, establecimos un cronograma de actividades y la directora se comprometió a informara los profesores para solicitarles su participación en nuestro estudio.

Con los datos que nos proporcionó la directora sobre cuántos grupos había en total y su ubicación, empezamos a situar nuestra población de interés, es decir, los profesores noveles de dicha institución.

Posteriormente presentamos nuestro proyecto a cada profesor y platicamos brevemente sobre su formación académica, el tiempo que llevan ejerciendo su profesión, cuál era el grupo del que están a cargo, entre otras cuestiones, para así obtener el perfil general de cada uno de ellos (ver anexo 1).

Los datos que recabamos nos permitieron seleccionar de esa población a los profesores noveles, de los doce profesores que trabajan en la escuela primaria solamente fueron dos los profesores que contaban con las características que nos interesaba ya los que llamaremos profesor A y B en esta investigación. Para

seleccionar a nuestros informantes, lo que nos interesó fue que tuvieran experiencia laboral de 1 a 3, es decir, profesores noveles. Cabe mencionar que los profesores se encuentran en la primera fase de la evolución de la carrera docente: *fase de exploración* —de uno a tres años— (Tardif, 2004: 63). Los profesores que entran en este rango son cuatro, sin embargo, dos de ellos no se mostraron accesibles para realizar nuestra investigación por lo que finalmente fueron dos los profesores con los que trabajamos.

Esta investigación se basa en una metodología cualitativa puesto que es un tipo de investigación, que constituye un modo particular de acercamiento a la indagación unido a una perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad.

El que nuestra investigación sea cualitativa nos permitió comprender y proveer nuevas perspectivas de análisis a partir de la interacción con los profesores noveles que son nuestro objeto de estudio, así como la posibilidad de saber más sobre lo que piensan los sujetos investigados.

Definida la metodología, las técnicas de investigación seleccionadas fueron la observación participativa, la entrevista semiestructurada y la entrevista a profundidad. Por un lado, con la observación participante mantuvimos una interacción social con los informantes durante la cual recogimos datos de modo sistemático, es decir, que las observaciones que realizamos fueron apoyadas en el registro de notas de campo las cuales fueron lo más completas, precisas y detalladas posibles.

La idea central de que eligiéramos la observación participativa tiene que ver con la posibilidad de acceder a las actividades de nuestros informantes, de manera que la observación que realizamos (una observación cada quince días), fue a una distancia menor y tuvimos la oportunidad de analizar tanto las reacciones de los informantes, de sus alumnos, así como nuestras propias reacciones y cómo y cuándo ocurren en el transcurso de la observación.

Los datos de la observación participativa sirvieron de base para generar las entrevistas semiestructuradas y a profundidad, donde interactuamos con los profesores noveles y solicitamos información adicional para obtener datos que fueran de interés y profundizar en la problemática de estudio que ya hemos planteado.

La entrevista semiestructurada y la entrevista a profundidad se basaron en una guía con un diseño abierto y flexible sobre el tema que deseábamos conocer de forma exhaustiva.

De esta forma nuestra investigación consta de cuatro capítulos quedando de la siguiente manera:

En el capítulo 1 hablamos de las características con las que cuenta el profesor novel al iniciar su desarrollo profesional tomando en cuenta el conocimiento adquirido a lo largo de su formación profesional así como las estrategias didácticas que el profesor novel debe poseer dentro del contexto educativo.

En el capítulo 2 abordamos la teoría del Aprendizaje Significativo desarrollada por David Ausubel y desglosamos cómo el uso de estrategias didácticas pueden generar dichos aprendizajes.

En el capítulo 3 nos enfocamos en el contexto en que se formalizó nuestra investigación, es decir, en la Escuela Primaria Saturnino Herrán así mismo, presentamos las características de los profesores noveles que se encontraban ejerciendo su labor docente dentro de la Escuela Primaria.

Posteriormente en el capítulo 4 se hace el análisis de las estrategias didácticas utilizadas por los profesores noveles con base en las observaciones y entrevistas realizadas.

Por último, se agregan las conclusiones, observaciones y reflexiones que suscitaron los resultados del análisis donde concluimos que las estrategias didácticas que utiliza el docente con poca experiencia laboral de esta investigación no son muy

eficaces para generar aprendizajes significativos en los alumnos a lo que sugerimos generar procesos de acompañamiento para estos profesores noveles.

CAPITULO I. EL PROFESOR NOVEL

La etapa inicial del desarrollo profesional en la enseñanza es el periodo que abarca los primeros años, en el cual los profesores abandonan su condición de estudiante para emprender su nueva condición de docentes. Es un periodo de complejidad, incertidumbre, tensiones y aprendizajes intensivos puesto que los profesores se enfrentan a contextos desconocidos y durante el cual los profesores deben adquirir conocimientos profesionales además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal para saber cómo afrontarlos (Marcelo, 2009: 14).

El periodo de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Se trata de un periodo importante porque los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores, por ello surgen dudas, tensiones, obligándolos a adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve periodo de tiempo.

En este periodo los profesores son considerados como principiantes, es decir, “aquellos que no han completado tres años de enseñanza tras su graduación...”(Ortiz, 1995: 67 citado en Veenman, 1988:42). Independientemente de la formación que hayan cursado su experiencia laboral la van ir adquiriendo a través de la práctica por lo que repercute en que estos primeros años sean de “supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición” (Marcelo y Vaillant, 2009:50).

Tardif(2004: 63) citando a autores como Lortie (1975), Gold (1996), Zeichner y Gore (1990) señala que en la evolución de la carrera docente, los primeros años están marcados por dos fases:

- 1) *Fase de exploración* (de uno a tres años), en la que el profesor se inicia mediante ensayos y errores, siente la necesidad de ser aceptado por su círculo profesional (alumnos, colegas, directores de escuelas, padres de alumnos, etc.) y experimenta diferentes papeles. Esa fase varía según los

profesores, pues puede ser fácil o difícil, entusiasmante o decepcionante, y está condicionada por las limitaciones de la institución. En particular el desarrollo profesional de los profesores con los que contamos en esta investigación, se ubican en esta fase puesto que cuentan con un máximo de tres años de experiencia laboral.

- 2) *Fase de estabilización y de consolidación* (de tres a siete años), en la que el profesor invierte a largo plazo en su profesión y los demás miembros de la institución reconocen sus capacidades. Además, esta fase se caracteriza por una confianza mayor del profesor en sí mismo (y también de los otros agentes en el profesor) y por el dominio de los diversos aspectos del trabajo, principalmente los pedagógicos (gestión de la clase, planificación de la enseñanza, apropiación personal de los programas, etc.), lo que se manifiesta a través de un mejor equilibrio profesional y, según Wheer (1992), de un interés mayor por los problemas de aprendizaje de los alumnos, o sea, el profesor está menos centrado en sí mismo y en la materia y, más en los alumnos.

Una vez que los profesores noveles se enfrentan realmente a la tarea docente, viviendo el conflicto entre lo que aprendió en la formación inicial, su limitado repertorio de estrategias docentes y la cruda realidad del aula, lo primero que se cuestiona es si realmente será capaz de aprender a enseñar preocupándose si tendrá el control de la clase, las opiniones que otros colegas puedan hacer sobre su labor docente, su propia validez como profesores, si tendrán un número excesivo de alumnos, la sobre carga de actividades docente, la falta de materiales y el tiempo.

Marcelo (2009: 15) cita a Simon Veenman (1984) quien popularizó el concepto de “choque con la realidad” para referirse a esta situación por la que atraviesan muchos profesores en su inserción a la docencia. Este choque con la realidad presenta inquietudes centradas en el profesor novel como son los temores y dudas; padecimiento de tensiones; la percepción de incompetencia científica, investigadora

y didáctica; inseguridad; necesidad de ayuda, inexperiencia, falta de consejo, profesionalidad y compañerismo; etc.

Por lo tanto, según Veenman (1984) el profesor principiante busca soluciones personales a estas situaciones, o en ocasiones, consulta a sus colegas, sin embargo, los primeros años de desarrollo profesional se ven caracterizados por ser un proceso de intenso aprendizaje, es decir, que el profesor principiante recurre al ensayo-error, desde una práctica poco reflexiva en la que predomina un principio de supervivencia.

Lo anterior hace que el profesor novel considere que la docencia es una profesión compleja ya que se tiene que enfrentar a retos y demandas los cuales debe encarar, retos que según Eirín, García y Montero (2009: 102) tienen que ver con “planificar el curso escolar, organizar y gestionar adecuadamente el aula, implicarse en la estructura organizativa del centro, relacionarse con sus compañeros y atender a la diversidad de alumnos y padres”.

En un estudio exploratorio realizado por Eirín, García y Montero (2009: 113) sobre profesores principiantes e iniciación profesional — quienes a su vez se apoyan en los hallazgos de Veenmann (1984) — presentan de una manera general los problemas y preocupaciones que señalan los profesores noveles como se puede observar en el cuadro Núm. 1.

Dado que el proceso de desarrollo profesional, una vez que se ha ingresado en la profesión docente, se da en el contexto institucional del centro educativo, es decir, tanto la acogida por parte del centro de trabajo, como la existencia de figuras que acompañen el periodo de inserción, tienen un valor esencial en los primeros momentos de docencia (Negrillo, 2009: 161).

Cuadro Núm. 1.

La parrilla de Veenman

1. Disciplina de clase	13. Determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes
2. Motivación de los estudiantes	14. Conocimiento del contenido a enseñar
3. Trabajo con las diferencias individuales de los alumnos	15. Sobrecarga de trabajo burocrático
4. Valorar el trabajo de los estudiantes	16. Relaciones con el director
5. Relaciones con los padres	17. Inadecuado equipamiento escolar
6. Organización del trabajo de la clase	18. Manejo de los estudiantes problemáticos
7. Insuficiencia de materiales	19. Trabajar con los estudiantes de diferentes culturas y niveles socioeconómicos bajos
8. Demasiada carga docente e insuficiente tiempo de preparación	20. Utilización eficaz de los libros de texto y guías del profesor
9. Relaciones con los colegas	21. Sobrecarga docente
10. Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje	22. Inadecuado asesoramiento y apoyo
11. Utilización eficaz de los diferentes métodos de enseñanza	23. Elevado número de alumnos.
12. Conocimiento de las normas y costumbres de la escuela	

Tomando de Eirín, García y Montero (2009: 113) citando a Veenman, (1984).

Los primeros años de docencia no solo representan aprender del oficio de la enseñanza cuando se está en contacto con los alumnos en las clases, si no también representa un momento de socialización profesional puesto que durante las prácticas de enseñanza los nuevos profesores empiezan a conocer la cultura escolar, es decir, que aprenden a interiorizar las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan la cultura escolar en la que se integran.

La integración de la cultura en la personalidad del propio profesor así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva plasma su actividad docente, puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante, sin embargo, este proceso es más difícil cuando debe integrarse a culturas que son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar (Marcelo, 2009: 17).

De acuerdo con todo lo anterior, los primeros años de desempeño profesional son considerados como los más difíciles en la vida de un docente por lo tanto “los nuevos profesores deben ser agentes activos en la construcción de su lugar en la organización; y como resultado de esta activa incorporación en la comunidad profesional, ésta puede beneficiarse del aire fresco y nuevas ideas aportadas por los nuevos profesores” (Eirín, García y Montero, 2009: 107).

A continuación se presentan los rasgos que caracterizan al profesor cuando inicia su desarrollo profesional, posteriormente se hablara del conocimiento profesional que ha adquirido el profesor novel durante los primeros años de desarrollo profesional y por último se dedicara un apartado a las estrategias didácticas que usa el profesor novel con el fin de generar aprendizajes significativos en sus alumnos.

1.1 Rasgos característicos del Profesor Novel

Entre el momento de la formación y el inicio a enseñar existe una distancia considerable puesto que está repleto de sorpresas y el profesor novel descubre cosas insospechadas.

Descubre que no es tan fácil manejar la disciplina en el aula, llevar el ritmo de la clase o hacer que los estudiantes mantengan la atención durante un periodo de tiempo largo. El estudiante descubre la falta de experiencia del profesor; ellos se enteran por medio de los gestos inseguros y saben cuándo un profesor es realmente experimentado y cuándo no.

Esto genera tensión y puede volver insoportable los primeros momentos del enseñar. Pero el profesor novel descubre, progresivamente, que debe recomenzar si quiere permanecer firme en su actividad; debe insistir y aprender cómo mantener el equilibrio en la clase. Enseñar también significa mantener el ritmo de la clase, el orden o la escucha, es una lucha constante por apartar el ruido y el desorden de los estudiantes, es introducir la disciplina sin represión y la escucha sin fuerza, es

mantener un equilibrio en la diferencia y un orden en la dispersión (Zambrano, 2007: 219).

Los profesores noveles inician su desarrollo profesional con preocupaciones que surgen de la necesidad de presentarse a sí mismos como capaces y competentes y efectivos en sus aulas (Villanueva, 2010: 49), provocando en ellos el padecimiento de tensiones cognitivas, emocionales, actitudinales y didácticas; pérdida de autocontrol (*et al.*, 2010: 73) y; una configuración de sentimientos y valores que ocurren cuando deben confrontar las exigencias de la enseñanza en el contexto profesional donde desarrollan su práctica educativa (Villanueva, 2010: 9), por ello, Eirín, García y Montero (2009: 103) nos señalan que los profesores principiantes suelen padecer más estrés, ya que tienen que encontrar la identidad de su nuevo rol, en un ambiente nuevo, cambiante y a veces hostil.

Como persona, el docente novel cuenta con una visión particular de su trabajo y un sentido de misión o tarea. Se siente más capacitado en unas áreas que en otras, y con una confianza variable respecto a su preparación inicial (aunque esta percepción puede cambiar con las primeras experiencias). Confluyen hacia este nuevo profesional mensajes que provienen del contexto de trabajo y mensajes del contexto social y político referidos a la enseñanza, a la calidad o no de su preparación inicial y a lo que deben o no deben hacer los docentes.

Los profesores noveles en su lugar de trabajo, en forma concreta, enfrentan demandas o conflictos, reciben apoyos, y formulan preguntas que no siempre tienen respuesta. El docente novel acoge, rechaza, interpreta y reinterpreta estas experiencias como en una suerte de re-configuración de la identidad profesional que tal vez pensó que había adquirido en su formación inicial (Avalos, 2009: 44).

Según Larraín (2005: 20 citado por Avalos 2009:51) la identidad no se refiere a un alma o esencia con la que se nace, sino al proceso de construcción en la que individuos se van definiendo así mismos en estrecha relación con otras personas y grupos. La anterior descripción permite entender la identidad profesional docente

como un proceso de construcción personal de sentido respecto al trabajo de enseñanza y la asunción del mismo como una tarea de por lo menos mediano plazo.

La identidad profesional del docente tiene por tanto elementos referidos a la decisión o motivación personal por la enseñanza la que a su vez puede tener diversos orígenes, y a la forma como esta decisión se afianza en mayor o menor grado a través de la formación inicial como profesor, y a la reformulación o reconstrucción de este sentido que ocurre a lo largo del ejercicio profesional (Avalos, 2009:51).

Si el desarrollo profesional acontece como resultado de reconstrucciones significativas a partir tanto de las propias ideas previas como de la experiencia profesional, estas reconstrucciones deberían ser consideradas, y la reflexión debería contribuir a que su explicitación diera oportunidad al diálogo sobre la orientación que tienen y sobre su compatibilidad con la mejora de la enseñanza (García, 2009:130).

Por lo tanto, durante los primeros años, los profesores se ven confrontados con una diversidad de experiencias de aprendizaje, en la medida que tendrán que asumir un nuevo papel institucional, en un nuevo contexto profesional, el cual implica un proceso de (re) análisis de sus creencias y prácticas. Esta confrontación con la inesperada complejidad de la enseñanza y con las dinámicas de la escuela y del aula lleva a los profesores a revisar, a cuestionar y a reconstruir sus creencias iniciales sobre la enseñanza y sobre lo que significa ser profesor y, consecuentemente una redefinición de su identidad profesional (Marcelo, 2009:76).

Los profesores noveles tienden a comprometer sus creencias sobre cómo les gustaría ser como profesores y sobre aquello que consideran una enseñanza de calidad en virtud de tres situaciones:

- Los profesores hacen aquello que funciona en la práctica, aunque crean y aboguen por lo contrario de aquello que hacen, lo que corrobora la ética de la práctica y la perspectiva de la sobrevivencia.

- Los profesores se socializan y comienzan a hacer y a actuar como lo vienen haciendo sus colegas y la administración de la escuela, dejando de lado sus propios ideales y creencias, es decir, que los profesores al adoptar la manera de actuar prevaleciente en la escuela, aunque defiendan ideales contrarios, en la línea de lo que Lacey (1977 citado por Marcelo, 2009: 83) denomina la sumisión estratégica, en consecuencia de la influencia de la cultura escolar en sus prácticas de enseñanza. Con todo, algunos profesores superan esta estrategia social y aceptan la manera en que los profesores y las escuelas trabajan en función de las limitaciones estructurales y organizacionales asociados a la enseñanza.
- Los profesores son forzados a actuar de determinada manera debido al control externo e interno ejercido sobre su trabajo, que asocian a cuestiones de intensificación, rendimiento de cuentas y burocracia (Marcelo, 2009: 82-83).

Las primeras experiencias del ejercicio autónomo de los profesores noveles revelan realidades inesperadas, relacionadas con la complejidad de la docencia, la falta de conocimientos para desempeñar todas las funciones y tareas requeridas y, la falta de apoyo y orientación en la escuela. Así mismo se identifican una variedad de situaciones de aprendizaje relacionadas con las experiencias vividas día a día por parte de los docentes, con la novedad y diversidad de tareas a realizar y con la curiosidad relativa a su nuevo contexto profesional (Marcelo, 2009: 81).

Según Marcelo (2009: 15) las principales tareas a las que se enfrentan los profesores principiantes son:

- Adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículum y el contexto escolar.
- Diseñar adecuadamente el currículum y la enseñanza.
- Comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores.

- Crear una comunidad de aprendizaje en el aula y continuar desarrollando una identidad profesional.

El docente que se encuentra en una etapa principiante apenas está identificando, nombrando y aprendiendo cada elemento de las tareas del aula lo que requiere de mucha concentración en las actividades que realiza (Villanueva, 2010: 21). El problema a todo esto, es que los profesores principiantes deben hacerlo, por lo general, con las mismas responsabilidades que los profesores más expertos.

Marcelo (2009: 12) recupera una investigación de Bereiter y Scardamalia en la que se hace una comparación entre profesores principiantes y profesores expertos. De ella se desprenden las características que los diferencian (ver cuadro Núm. 2).

Por otra parte, la relación entre el profesor experto y el principiante comienza con la imitación, la independencia del principiante se logra cuando deja de imitar al experto. La imitación permite modificar, enriquecer o consolidar lo que uno ya sabe hacer, no aprenderlo a hacer; el profesor adquiere su condición de experto porque ha superado la repetición, vuelve a ella solamente para mostrarle al alumno cómo debe hacerse (Zambrano, 2007:170).

Así se plantea que hay dos dimensiones relevantes en el proceso de convertirse en un profesor experto: innovación y eficiencia. En el caso de los profesores principiantes, la dimensión “eficiencia” juega un papel psicológico importante. En cualquier área de conocimiento o nivel, los profesores principiantes a menudo quieren instrucciones de cómo hacer las cosas de forma eficiente, cómo gestionar la clase, cómo organizar el currículo, cómo evaluar a los alumnos, cómo gestionar grupos, etc. En general están muy preocupados por los “cómo” y menos por los “porqué” y los “cuándo”. Aunque esta dimensión procedimental sea importante, no conduce por si sola a un desarrollo profesional docente eficaz, a menos que se acompañe por la dimensión “innovación” que representa la necesidad de ir más allá de las habilidades orientadas a la eficiencia y adaptarse a nuevas situaciones (Marcelo, 2009: 12).

Cuadro Núm. 2

Características de los profesores noveles y expertos

Característica	Profesores principiantes	Profesores expertos
Complejidad de las destrezas	Realizan sus acciones de una manera automática apoyándose en una estructura menos compleja.	Realizan sus acciones apoyándose en una estructura diferente y más compleja ejerciendo un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso.
Conocimiento	La cantidad de conocimiento que el profesor principiante posee es menor en comparación con el experto.	La cantidad de conocimiento que el profesor experto posee es mayor que la de un profesor principiante.
Estructura del conocimiento	Tienden a tener lo que se describe como una estructura de conocimiento superficial, es decir, unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea general, pero no entre sí.	Tienen una estructura de conocimiento profunda y multinivel, con muchas conexiones inter e intranivel.
Representación de los problemas	Están influidos por el contenido concreto del problema y, por tanto, tienen dificultades para representarlo de forma abstracta.	Atiende a la estructura abstracta del problema y utiliza una variedad de tipos de problemas almacenados en su memoria.

Elaborado con base en Marcelo 2009

Cuando un profesor (generalmente joven) se incorpora por primera vez al trabajo en un centro escolar adquiere las mismas responsabilidades que los profesores con muchos años de experiencia y, por lo general, los alumnos, los padres, sus colegas y el director, siempre esperan que se adapte de manera rápida al contexto escolar en el que se integro y que a menudo actúe como profesional (Marcelo, 2009: 69).

Sin embargo, los nuevos profesores no reciben información acerca de las características individuales de sus alumnos, tampoco reciben una visión del grupo como un todo, no son informados de los objetivos de la institución, los medios empleados para alcanzarlos y los modos de elaboración del currículum (Villanueva, 2010: 23).

Además, de que en ocasiones se reservan para los profesores en el inicio de su carrera las tareas más desagradables, los grupos más difíciles y los horarios y las actividades menos deseadas, provocando que el profesor novel actúe con cierto temor como se muestran la mayoría de los principiantes ya que presentan cierta incertidumbre sobre cómo desempeñar su labor, puesto que siente la necesidad de ser aceptado, de asimilar lo que hacen los compañeros, de aplicar lo aprendido durante la formación inicial, entre otras cuestiones. El temor de no poder controlar la clase ni cumplir con la programación establecida hace que el profesor novel muestre una mayor inseguridad y que por lo general lo afronte de una manera solitaria y que sólo con el transcurso del tiempo y la práctica podrá superar esos temores que presentan en un principio.

En general, sentimientos de aislamiento, de desilusión y hasta de frustración, marcan la vida de muchos profesores noveles cuando inician la docencia, al mismo tiempo, cuando los profesores principiantes no concretizan sus propias expectativas y las expectativas de la escuela, además de la carga docente y la falta de tiempo para reflexionar sobre su trabajo, comienzan a sentirse inseguros y dudan de su capacidad para resolver la complejidad de los problemas con los que se encuentran.

Por lo tanto, los primeros años en la profesión pueden ser negativos y traumáticos debido a problemas a los que se enfrentan los profesores noveles. Según Marcelo (2009: 71 citado en Veenman 1984; 1988) identifica los problemas más frecuentes del profesor principiante los cuales son: disciplina en el aula, motivar a los alumnos, atender las diferencias individuales, evaluar el trabajo de los alumnos, contactar con

los padres, organizar el trabajo del aula, insuficiencia de materiales y recursos y problemas con determinados alumnos.

Además, se encontraron otros problemas, tales como la presión del tiempo para abordar los contenidos, la existencia de muchos alumnos por aula, falta de tiempo, saber si la enseñanza es eficaz, identificar los conocimientos previos de los alumnos y trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales.

Como consecuencia de estos problemas, los profesores noveles adoptan una postura más rígida y más tradicional debido a la necesidad de controlar lo que pasa en el aula, es decir, que tienden a adoptar una actitud más cautelosa y más defensiva para evitar problemas disciplinares. Por lo tanto, las dificultades en general del aula, que han sido relacionadas con la ausencia de un repertorio cognitivo y comportamental por parte de los principiantes, llevarán el cambio de sus prácticas de enseñanza y el aumento de reglas más formales y rígidas en el aula.

El docente no suele resolver los problemas que encuentra durante su práctica aplicando reglas extraídas del conocimiento disciplinar o formuladas externamente por expertos. El conocimiento que el profesional requiere para resolver su problema es en gran medida tácito e implícito. Se trata de un conocimiento previo, de una amalgama de ejemplos, imágenes, comprensiones y acciones que se ha ido estructurando a través de experiencias previas de resolución de problemas similares a los que ahora se enfrenta. Sin embargo, no existe una relación directa entre esos conocimientos tácitos y previos con el problema concreto con el que se enfrenta.

El docente se apoya, inicialmente, en esa amalgama de comprensiones, ejemplos y acciones para estructurar e interpretar y dar un significado en primera instancia a la situación problemática, pero esa atribución o valoración inicial es siempre tentativa; el docente nunca puede estar seguro de si su lectura del problema es la correcta, no tiene la certeza de que la comprensión que le ha proporcionado esa primera valoración sea el fundamento que le permita resolver el problema. Más bien, con esa primera valoración, el profesional puede poner en marcha una respuesta durante la

acción cuyo resultado le permitirá reinterpretar el problema, y así sucesivamente (Medina, 2006:24).

De acuerdo con lo anterior el profesor novel al iniciar su labor docente se enfrenta a dificultades y problemas que surgen en su contexto educativo, por ello debe aplicar los conocimientos profesionales que adquirieron en su formación profesional. De esta manera a continuación nos enfocaremos en ese conocimiento que el profesor novel aprendió en su formación inicial.

1.2 El conocimiento Profesional del Profesor Novel

El periodo de inserción a la docencia se trata de un periodo importante en el que surgen tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante el cual, los profesores principiantes deben aplicar los conocimientos profesionales adquiridos a lo largo de su formación profesional.

Sin embargo, los profesores principiantes, al enfrentarse con la realidad de su profesión docente, viven el conflicto entre lo que se aprendió en la formación inicial y la situación real del aula. La formación inicial del docente está conformada por:

- *Conocimientos teóricos*: todos aquellos relacionados a las materias que se va a enseñar, es decir, el conocimiento que se debe transmitir.
- *Conocimientos prácticos*: se refieren a los conocimientos pedagógicos y didácticos, es decir, ver la forma de cómo organizar las condiciones del aprendizaje, es saber proceder en una situación determinada.

De esta manera, se puede decir que los profesores han adquirido sus conocimientos profesionales no solo a través de la teoría, sino también, a través de sus experiencias prácticas donde se les ha permitido adquirir conocimientos sobre lo que les conviene hacer en determinadas situaciones que se presentan dentro del aula.

Por lo tanto, el profesor novel debe construir paulatinamente sus conocimientos y habilidades a partir de la práctica, así mismo debe poseer un conjunto de

conocimiento disciplinares y teóricos, pero la práctica es la que lo va transformando (Zambrano, 2007:243), ya que, el conocimiento práctico no es una reproducción mecánica de un saber teórico externo al docente, sino que hace mención al cuerpo de convicciones y significados conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia profesional del docente (Medina, 2006: 140).

De acuerdo con Elbaz (1983 citado en García, 2009:130) la importancia del constructo “conocimiento práctico” no sólo radica en el reconocimiento de que existen diferentes formas de conocimiento, sino también en el reconocimiento de que las acciones del profesorado se rigen fundamentalmente por un tipo de conocimiento, que no es el que se desprende de la investigación educativa y que se transmite a través de los programas de formación del profesorado. Este conocimiento práctico reelabora las teorías y los conocimientos formales previos que el docente posee, transformándolos en un conocimiento personal altamente adaptativo a las distintas situaciones de aula (Medina, 2006: 140).

El conocimiento práctico debe reunir tres requisitos básicos a) ser riguroso y crítico en cuanto al tratamiento de los problemas profesionales que le son propios, lo que requiere la reelaboración de saberes procedentes de diferentes fuentes; b) reconocer, valorar y mejorar las pautas profesionales de actuación en contextos cotidianos y concretos; y c) abordar los dilemas éticos que toda intervención social plantea (Porlán, 1988: 65).

Respecto al contenido del conocimiento práctico, Elbaz (1980) identificó cinco dominios:

- *Conocimiento de sí mismo:* hace referencia al conocimiento que el docente tiene de sí mismo como profesional, sus recursos y limitaciones en relación con los colegas y alumnos; a sus valores y actitudes, así como a las necesidades y preferencias que influyen en el desarrollo profesional y dan forma a su cosmovisión.

- *Conocimiento del medio*: se refiere a las creencias del docente acerca del contexto en el que trabaja. Mediante él, el docente estructura sus experiencias e incluye la interpretación que hace de sus colegas, de la administración o del alumnado.
- *Conocimiento de la materia*: incluye los conocimientos y las destrezas necesarios para la impartición de la materia. Es un conocimiento intelectual y práctico, ya que se haya modelado por la situación práctica.
- *Conocimiento del currículum*: se refiere al desarrollo y la aplicación del currículum, lo que implica tener en cuenta los objetivos, las necesidades de los alumnos, la forma en que se organiza el curso los materiales, etc.
- *Conocimiento de la instrucción*: refleja el estilo de enseñanza del docente, es decir, las relaciones con el alumnado y sus contradicciones (Medina, 2006: 141).

De acuerdo con lo anterior y con Cole (1994) citado por Villanueva (2010:40) los primeros años de la docencia también son marcados como formativos, puesto que, es un período en el cual los nuevos profesores experimentan una reorientación de creencias y actividades ya que es común de la formación docente el vacío retroalimentador a las prácticas, creencias e interpretaciones de los alumnos (Villanueva, 2010:13) por lo que, se les dificulta llevar a cabo lo aprendido en su formación inicial debido a que no cuenta con la suficiente experiencia, pero que con la práctica sabrán cómo realizar adecuadamente cada tarea que se le presente.

Por ello, se insiste en que el profesional de la enseñanza es un practicante, que piensa constantemente en su trabajo y en la situación que ha organizado y vivido o que está preparando para sacarle mayor provecho al conjunto de sus actos. Se puede decir que es un practicante reflexivo, ya que en todo momento piensa en sí mismo dentro de la situación creada (Paquay, Altet et. al., 2005: 68). La reflexión del profesor de cómo va realizando su trabajo implica una reflexión sobre sí mismo que le va a permitir mejorar en su práctica de enseñanza.

En el caso de los profesores noveles en su práctica muestran cierta inseguridad producida por enfrentarse a nuevos retos, debido a que deben cumplir con funciones que se refieren a dos diferentes tipos de tareas relacionadas y complementarias: una función didáctica de estructuración y gestión de contenidos y una función pedagógica de gestión, de control interactivo de los hechos de la clase (Paquay, et. al., 2005: 40).

Así mismo, el profesor en sus primeros años de ejercicio se enfrenta al desalentador desafío de asumir dos papeles: el de profesor y el de aprendiz, el profesor es quizá el sujeto que más dispuesto debe estar para aprender; si se queda solamente en los “conocimientos generales” aprendidos durante sus años de estudio, termina siendo un individuo diestro en la repetición, si por el contrario emprende una larga marcha para seguir avanzando en tales conocimientos, entonces se dice que se está frente a la figura del profesor reflexivo.

El profesor debe enseñar y aprender; al mismo tiempo que enseña aprende y aprende para enseñar mejor. Así mismo, los profesores noveles se cuestionan sobre su capacidad de aprender a enseñar por lo que Negrete (2009: 160) cita a Marcelo (1999, 2002) para presentar tres perspectivas teóricas explicativas sobre cómo el profesorado novel aprende a enseñar:

- Preocupaciones, necesidades y problemas de la etapa de inserción profesional.
- Proceso cognitivo de construcción de conocimiento docente.
- Proceso sociocultural que incluiría la construcción de la identidad docente y las características de la socialización profesional.

Por otra parte, Shulman (1986) para comprender los procesos de construcción del conocimiento profesional hace uso del conocimiento base que requieren los docentes para un ejercicio competente de la docencia y junto con Wilson y Richert (1987) ofrecen siete categorías del conocimiento base de la enseñanza:

- *Conocimiento pedagógico general:* alude a las teorías del aprendizaje y de la instrucción, la filosofía de la educación, el conocimiento general sobre los estudiantes, el de principios y técnicas de gestión del aula y del centro, etc,
- *Conocimiento de los alumnos:* se refiere a la concreción de los principios del aprendizaje y del desarrollo que el docente realiza sobre alumnos concretos. Incluye, además, el conocimiento de las actitudes hacia la materia, intereses, motivaciones y preocupaciones de sus alumnos.
- *Conocimiento del contexto:* hace referencia a una combinación de informaciones diversas sobre el entorno físico, el ambiente familiar, las culturas que se dan en la comunidad, las limitaciones oficiales, etc.
- *Conocimiento del currículum:* como ya se había mencionado, está relacionado con los materiales y programas que se emplean para la enseñanza.
- *Conocimiento de los fines educativos:* se refiere al conocimiento de los propósitos y valores educativos y de sus bases filosóficas.
- *Conocimiento de la materia:* se refiere al dominio de los contenidos científicos, técnicos, artísticos o filosóficos del área en cuestión, así como a las diversas formas posibles de organizar ese contenido.
- *Conocimiento del contenido pedagógico:* hace referencia al conocimiento específico que los docentes desarrollan acerca de cómo hacer comprensible a los alumnos la materia (Medina, 2006: 150).

El conocimiento base de la enseñanza no se refiere únicamente a la dimensión conceptual o cognitiva (el saber pedagógico y disciplinar) si no que incluye dimensiones procedimentales e interactivas (saber hacer, esquemas prácticos de enseñanza) que contienen, a su vez, las justificaciones para las acciones prácticas (saber por qué) (Medina, 2006: 149).

Las dos dimensiones del conocimiento base de la enseñanza son: el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido.

Respecto al conocimiento del contenido, los componentes más representativos son: a) conocimiento sustantivo que se refiere a los paradigmas y los marcos teóricos que guían la indagación y le dan sentido al dato de la investigación y, b) conocimiento sintáctico que se refiere a los modos y condiciones con los que el nuevo conocimiento fue producido en su campo disciplinar.

Por su parte, el conocimiento didáctico del contenido se refiere a que el docente debe desarrollar un conocimiento específico en la forma de enseñar su materia. Si el conocimiento de la materia es indispensable para la enseñanza, no quiere decir que genere por sí mismo pistas de cómo hacerlo comprensible a sus alumnos, si no que es necesario que el docente transforme ese saber en formas didácticamente eficaces (Medina, 2006: 153). Por lo tanto, este conocimiento se manifiesta en la capacidad que debe tener el profesor para transformar el conocimiento del contenido disciplinar que posee en formas y estructuras comprensibles para los alumnos.

Retomando lo escrito anteriormente, las estrategias didácticas corresponden al conocimiento didáctico ya que les permite a los profesores avanzar en su desarrollo profesional puesto que es la manera en como un profesor puede explicar lo que hace, cómo lo hace y qué resultados obtiene cuando los estudiantes aprenden.

Por ello ahora hablaremos de las estrategias didácticas y el uso por parte del profesor novel.

1.3 Uso de Estrategias Didácticas por parte del Profesor Novel

En materia de enseñanza, el profesor se suele preocupar demasiado por atender de la mejor manera posible el problema de qué enseñar; es decir, plantear con toda claridad cuáles son las competencias y/o contenidos curriculares que se consideren valiosos, para que por medio de éstos los alumnos alcancen metas educativas tales como:

a) tener un óptimo desarrollo personal (cognitivo – académico, afectivo – emocional, intra e interpersonal, cívico – social), o bien

b) que se enculturicen de un modo apropiado a fin de que puedan participar de una forma activa (y crítica) en las distintas prácticas culturales (cotidianas y profesionales) y para que puedan utilizar los artefactos e instrumentos semióticos que su medio cultural les ofrece.

Sin duda el valor de todo lo anterior es incuestionable y por ello constituye una justa preocupación, pero también se debe interrogar y enfrentar de lleno el problema del cómo enseñar. Esto es, se debe preguntar y buscar respuestas válidas sobre cómo lograr a través de determinadas estrategias didácticas o de enseñanza, que las metas anteriores se conviertan en una realidad palpable y que además se consiga desde una perspectiva constructivista (Díaz y Hernández, 2010: 116).

El profesor novel al dar inicio a su actividad profesional debe poseer estrategias que fomenten el aprendizaje de sus alumnos, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejore continuamente como docente.

El profesor, al exponerse a los alumnos, siempre hace uso de su experiencia y del aprendizaje que posee, así como también, utiliza estrategias “podemos considerar una estrategia como el uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta de procedimientos dirigida a alcanzar una meta establecida” (Carranza, Casas y Hernández, 2012:21 citando a Pozo, 2002). Cualquier estrategia supone en su planificación, la ordenación de diferentes elementos ya sean formales, personales, técnicos, con una visión de conjunto y con un fin determinado, por tal motivo el profesor novel debe desarrollar y planificar estrategias adecuadas para guiar el aprendizaje de sus alumnos, para esto, “debe disponer de recursos alternativos, entre los cuales decida utilizar, en función de las características de los estudiantes y tipos de contenidos, aquellos que considere más adecuados, por lo que, sin una

variedad de recursos no es posible actuar de modo estratégico” (Carranza, Casas y Hernández, 2012:21).

Esto es posible si el profesor novel diseña estrategias didácticas, es decir, “los medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustadas a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (Díaz y Hernández, 2010:118). El profesor debe utilizar las estrategias didácticas de una manera “reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizaje significativo” (Díaz y Hernández, 2010:118citando a Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991). En síntesis, podemos decir que las estrategias didácticas son recursos que guían el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, el profesor novel tiene cierta inseguridad al tomar decisiones sobre cómo planificar estrategias didácticas que le permitan conseguir los objetivos planteados, puesto que según Ortiz (1995:66) le surge “temor ante la posibilidad de quedarse sin material preparado, o ante el hecho de cometer equivocaciones, caer en contradicciones y cómo salir de esas situaciones difíciles”.

Por tal motivo, los profesores generalmente utilizan estrategias que se refieren a la lectura y escritura, a papel y lápiz y sobre todo al pizarrón, los cuales son los medios que más usan, pero hay que tomar en cuenta que existe una gran variedad de estrategias que resultan ser muy eficaces (Suárez, 2002:139 citando a Dale, 1969). Sin embargo, la dificultad de cualquier estrategia consiste en que ella puede funcionar para algunos pero nunca para todos (Zambrano, 2007: 141).

Las estrategias didácticas proveen al docente de herramientas potentes para promover un aprendizaje constructivo con sus alumnos, es por ello, que el profesor novel, para potenciar el rendimiento académico de sus alumnos, debe hacer uso de diversas estrategias didácticas además de conocer su función, para qué se utilizan y cómo se les puede sacar mayor provecho (Díaz, 2010:116). El profesor podrá diseñar estrategias aplicables a las características de su grupo y necesidades de sus alumnos tanto en forma individual como en grupal (Alva, 1999: 40).

De acuerdo con Carranza, Casas y Hernández (2012:21) “existe una amplia gama de recursos didácticos para que los profesores cuenten con un bagaje pedagógico amplio en el desempeño de su labor docente”. Diversas estrategias didácticas pueden incluirse *antes* (preinstruccionales), *durante* (coinstruccionales) o *después*(posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. En este sentido se puede hacer una primera clasificación de las estrategias didácticas, basándose en su momento de uso y presentación, clasificación que se puede consultar en el Anexo 2.

En efecto, un profesor que se preocupa por el aprendizaje de sus alumnos puede hacer uso de estrategias didácticas para potenciar su rendimiento académico; pero muchas veces el profesor desconoce la amplia gama de estrategias a las que puede recurrir (Carranza, Casas y Hernández, 2012: 27), es por ello, que resulta importante destacar que existen múltiples formas de clasificar las estrategias didácticas y para ello, podemos rescatar las estrategias didácticas que Carranza, Casas y Hernández (2012) nos muestran, entre las que el profesor puede optar para enriquecer los procesos de aprendizaje; puede elegir entre estrategias individuales y estrategias interactivas (consultar Anexos 3 y 4).

De la misma manera, Díaz y Hernández (2010) clasifican las estrategias didácticas de manera que puedan ayudar a organizar la nueva información que sus alumnos tienen que aprender, entre las cuales podemos mencionar los cuadros sinópticos, diagramas de flujo y líneas del tiempo. Una descripción más detallada de estas estrategias se puede consultar en el anexo 5, considerando que son de gran utilidad para el trabajo docente.

Así mismo, Pimienta aporta una serie de estrategias que contribuyen a que la enseñanza sea una labor fácil y divertida al mismo tiempo (Pimienta, 2005:18). Algunas de las estrategias que podemos rescatar de Pimienta son las preguntas literales, cuadro comparativo, respuesta anterior-pregunta-respuesta posterior (Ra-P-

Rp), hipertexto y mapas mentales. Una información más completa de estas estrategias se pueden consultar en el Anexo 6.

Por otra parte, Dale señala una serie de estrategias que van de las más concretas a las más abstractas, las cuales son las siguientes:

- *Experiencias directas*: se basan en la filosofía de aprender haciendo y viviendo en contacto con la realidad. Ejemplos: oler una sustancia, observar una placa en el microscopio, tomar fotografías, nadar, realizar un experimento en el laboratorio, visitar un barrio obrero, un museo, un zoológico, viajar, hacer un cultivo de moscas, hacer herbarios, terrarios, realizar exposiciones de arte.
- *Experiencias simuladas*: son aquellas situaciones que producen la realidad de la forma más fidedigna. Ejemplos: las dramatizaciones, uso de muñecos en fisioterapia o enfermería, juegos, títeres, representaciones de papeles espontáneos o preparados, realización de una venta, representaciones de las relaciones padre – hijo en una familia campesina, trato a un paciente simulado demostraciones: cómo usar el microscopio, cómo leer un manuscrito, etc.
- *Audiovisuales*: transmisiones en vivo de una operación por televisión, grabación en videocintas de una clase para el estudio de la metodología, observación de un partido de fútbol, para analizar técnicas de juego o fenómenos de grupo, películas.
Estos medios se deberán presentar adecuadamente para que no se conviertan en mera diversión, pasatiempo y distracción.
- *Imágenes fijas*: ilustraciones de libros o revistas, diapositivas, carteles, dibujos en el pizarrón.
- *Símbolos orales*: incluye todo tipo de sonido directo o grabado, desde el lenguaje hablado hasta los ruidos, conferencias, debates, discusiones en grupo, grabaciones, radio.
- *Símbolos visuales*: esquemas, diagramas, señales de tránsito, gráficos, cuadros o tablas, símbolos químicos graficados, signos matemáticos.

- *Símbolos escritos*: lecturas, cartillas programadas, frases escritas en el pizarrón, en general, todos los usos del lenguaje escrito (Suárez, 2002: 139 – 141).

De acuerdo con De la Torre y Barrios (2002: 112) en sentido amplio, una estrategia es una forma de proceder flexible y adaptativa, en la que partimos de las variables contextuales y se altera el proceso según se vayan modificando dichas variables.

Las estrategias didácticas empleadas por el docente están determinadas por algunos componentes como:

- *Consideraciones teóricas*: toda estrategia parte de consideraciones teóricas que justifican las acciones y prácticas propuestas, esta teoría proporciona direccionalidad y visión de conjunto a los diferentes componentes del proceso.
- *Finalidad*: las estrategias persiguen una finalidad, ésta a su vez se concreta en objetivos parciales o de etapa por ello, es de importancia clarificar las intenciones antes de decidir las estrategias.
- *Secuencia adaptativa u ordenación lógica y psicológica de los elementos*: (materiales, personales, formales) y su temporalización, la secuencia se representa mediante acciones sucesivas de tal modo que en ellas se haga referencia a elementos de iniciación, implementación y evaluación.
- *Adaptación a la realidad contextual*: la valoración del contexto es quizás el componente más sustantivo y esencial de la estrategia ya que según De la Torre y Barrios (2002:114) es el referente de partida, de proceso y de llegada.
- *Agentes*: son personas implicadas en la estrategia y para describir una estrategia hay que hacerlo tomando en consideración el papel y las funciones que desempeñan los actores.
- *Eficacia o funcionalidad*: en una estrategia se debe valorar su eficacia y eficiencia, sin olvidar que el resultado de una estrategia es imprevisible de una situación a otra (De la Torre y Barrios, 2002).

Como es obvio, una estrategia puede incluir diversos medios. Su eficacia depende de los objetivos, de los estudiantes, de las destrezas del profesor en su uso, del ritmo de trabajo, de la organización de la clase (individual, grupo pequeño o grande), de la forma en cómo se presente, etcétera (Suarez, 2002: 14).

El profesor novato debe tener en cuenta estos indicadores que le permitan valorar si la actividad se está desarrollando de manera adecuada, así como, tomar decisiones para reajustar lo que sea necesario, utilizando, estrategias que en otro momento le hayan sido de utilidad; en ocasiones, al no contar con la experiencia necesaria para planificar las clases, el docente toma como base las estrategias que en su condición como estudiantes adquirieron de sus profesores imitando lo que les fue enseñado; es, a través de la práctica, del encuentro con otros (colegas, formadores, etc.) pero sobre todo y fundamentalmente de la experiencia que va adquiriendo es como va a construir las estrategias didácticas que utilizará al momento de planear una clase.

Sin embargo, el estilo de enseñanza del docente, esto es, aquellos comportamientos del docente que producen determinados logros o no en los alumnos (Boggino, 2006: 101) no garantizan que al usar estrategias didácticas se genere aprendizajes significativos.

Por tal motivo, las estrategias didácticas que emplee el profesor novato deben partir y apoyarse en las construcciones de sentido previas que hayan realizado los alumnos acerca de los objetos de conocimiento que se proponen, de manera de garantizar la significatividad de los conocimientos que se construyan y presentar los materiales de aprendizaje de tal manera que sean potencialmente significativos (Boggino, 2006: 103).

Dicha significatividad se logra cuando el aprendizaje se produce de manera significativa, esto es, cuando se logra algún tipo de construcción de significados, y esta construcción es la que ocupa el centro del proceso de enseñanza– aprendizaje.

De acuerdo con todo lo anterior podemos concluir que la etapa inicial de desarrollo profesional es un momento importante en la trayectoria de los docentes puesto que los profesores abandonan su condición de estudiantes para emprender su nueva condición de docentes donde los primeros años de desempeño profesional se consideran como los más difíciles en la vida del docente, ya que durante los primeros años, los profesores se ven confrontados con una diversidad de experiencias de aprendizaje, en la medida que tendrán que asumir un nuevo papel institucional, en un contexto desconocido y durante el cual los docentes deben adquirir conocimientos profesionales, así mismo, el profesor novel descubre cosas insospechadas y tiene que enfrentarse a problemas, retos y demandas como es el diseñar estrategias didácticas que permitan a sus alumnos construir conocimientos lo más significativos posibles, sin embargo, se debe tomar en cuenta que el estilo de enseñanza del docente no garantiza que al usar estrategias didácticas se generen aprendizajes significativos.

Siguiendo con el tema del profesor novel ahora nos enfocaremos más en lo que es el aprendizaje significativo y las estrategias didácticas que utiliza para propiciar en los alumnos dichos aprendizajes, para esto debemos entender cuál es el significado del aprendizaje significativo y cuáles son las condiciones imprescindibles para que el alumno pueda realizarlos, posteriormente lo relacionaremos con el trabajo que realiza el docente en cuanto a las estrategias que utiliza dentro del salón de clases. Por lo tanto, el capítulo siguiente se dedica a la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel en la que se plantea aquel aprendizaje en el que se provoca un verdadero cambio en el alumno, producido debido a la interacción entre los conocimientos previos del alumno y la nueva información por aprender.

CAPITULO II. EJERCICIO DOCENTE Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

David Ausubel fue un psicólogo educativo que a partir de 1970 dejó sentir su influencia, a través de una serie de elaboraciones teóricas y estudios relevantes, acerca de cómo se produce el aprendizaje en el ámbito escolar (Díaz y Hernández, 2010:28). Pero además, la teoría de Ausubel se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el alumno en su vida cotidiana.

El aprendizaje verbal significativo teorizado por Ausubel propone defender y practicar aquel aprendizaje en el que se provoca un verdadero cambio auténtico en el sujeto. Este cambio será producido por nuevos conocimientos, los que adquieran un sentido personal y una coherencia lógica en las estructuras cognitivas del educando; se alude así a la memorización y mecanización del aprendizaje de contenidos carentes de significados (Viera, 2003:38).

Ausubel se centra en la organización del contenido en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información (Pozo, 1989: 210). Postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva, por ello, Díaz y Hernández (2010:28) caracterizan su postura como constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, ya que el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz) (Díaz y Hernández, 2010:28).

Ausubel considera, al igual que Vigotsky, que, para que esa reestructuración se produzca se precisa de una instrucción formalmente establecida, que pretende de

modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes. La distinción entre el aprendizaje y la enseñanza es precisamente el punto de partida de la teoría de Ausubel (Pozo, 1989: 210).

Algunos principios del aprendizaje, se presentan enseguida:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel del desarrollo cognitivo.
- Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber (Tovar, 2001:77).

La premisa fundamental del enfoque constructivista del aprendizaje es: todo conocimiento resulta de la reorganización de un conocimiento anterior y toda nueva adquisición, que tenga la impronta de la novedad, se pone en relación con lo que se ha adquirido previamente (Tovar, 2001:78).

La perspectiva constructivista del aprendizaje, se centra en la promoción para que el alumno realice aprendizajes significativos, o sea, que no memorice la información nueva, sino la comprenda. Sin embargo, el aprendizaje no debe reducirse a comprender, porque comprender es una condición necesaria pero no suficiente ni única para aprender.

2.1 Aprendizaje Significativo

El concepto de aprendizaje significativo hace referencia a los aspectos complejos del aprendizaje verbal y a la comprensión y resolución de problemas, procesos normalmente presentes en las actividades de clase. El postulado básico es que el aprendizaje significativo se produce cuando quien aprende construye, a partir de su

experiencia y conocimientos anteriores, el nuevo conjunto de ideas que se dispone a asimilar (Cubero, 2005:117).

El interés de Ausubel se centra en analizar las características de los diversos tipos de aprendizaje que se producen en el marco escolar para construir conocimientos con significado para los alumnos, es por ello, que, considera que toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede analizarse conforme a dos dimensiones: aprendizaje significativo versus aprendizaje repetitivo y, aprendizaje por descubrimiento versus aprendizaje por recepción (Martí y Solé, 2001:91).

En la primera dimensión, los aprendizajes se analizan en función del grado de significado, ya que, en la medida que se haya producido una interrelación sustantiva entre lo nuevo y lo ya presente en la estructura cognitiva del alumno será la clave para explicar el nivel de significatividad alcanzado en el proceso de aprendizaje:

- Por *aprendizaje significativo*, se entiende aquél en el que la nueva información se relaciona de manera sustantiva, es decir, con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el estudiante ya sabía.
- El *aprendizaje repetitivo*, se refiere a aquellas situaciones en las que se establecen asociaciones arbitrarias, literales y no sustantivas entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo contenido presentado (Martí y Solé, 2001:91).

Por tal motivo, la dimensión aprendizaje repetitivo – aprendizaje significativo, hace referencia al tipo de aprendizaje que realizan los alumnos y alumnas que, de acuerdo con los autores, puede situarse en un continuo desde el aprendizaje puramente memorístico hasta el significativo (Cubero, 2005: 118).

Esta dimensión tiene que ver con las estrategias utilizadas para el aprendizaje o la incorporación de los conocimientos de que se trate por parte de los alumnos. En el

aprendizaje significativo, se crean relaciones sustantivas (no arbitrarias) entre los nuevos contenidos y los conocimientos de los que ya disponen los alumnos. Estas relaciones implican un cambio cualitativo en los conocimientos personales, de modo que se elaboran nuevos significados.

En la segunda dimensión los aprendizajes pueden diferenciarse de acuerdo con la forma en que se presentan los contenidos, a su vez estos tipos de aprendizaje se refieren a maneras de enseñar:

- En el *aprendizaje por descubrimiento* el contenido que ha de ser aprendido no se presenta al alumno, si no que tiene que ser descubierto por éste antes de poder ser asimilado a la estructura cognitiva.
- En el *aprendizaje por recepción* el contenido que se va aprender se le presenta al alumno en su forma final, acabado, sin que se exija un descubrimiento previo a la comprensión (Martí y Solé, 2001:91).

Quizás la implicación más importante de las aportaciones de Ausubel es que el aprendizaje significativo puede producirse no sólo por descubrimiento, sino también por recepción. De acuerdo con Ausubel, un aprendizaje significativo no es sólo aquel en el que el individuo está descubriendo directamente soluciones nuevas o interactuando activamente con objetos, sino que es aquél en el que realmente se ponen en relación las creencias y las descripciones que expresan las personas con los nuevos conocimientos de aprendizaje que se le proponen. Este puede suceder, por ejemplo, cuando se da una solución nueva a un problema, pero también cuando se produce una asimilación y una comprensión adecuada de un texto escrito.

La teoría de Ausubel está dedicada exclusivamente a analizar cómo se produce la adquisición de nuevos significados, por lo que, Pozo (1989: 211 citando a Ausubel, Novak y Hanesian, 1978: 37) señala que un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial, es decir, no al pie de la letra, con lo que el alumno ya sabe. En otras palabras, Ausubel define al aprendizaje

significativo como el proceso a través del cual nuevas informaciones adquieren significado por interacción (no asociación) con aspectos relevantes preexistentes en la estructura cognitiva que, a su vez, son también modificados durante ese proceso (Moreira, 2000:33).

La teoría del aprendizaje significativo parte del supuesto de que la información de la que disponemos las personas está organizada y estructurada: los conocimientos no se almacenan aleatoriamente en la memoria, sino que guardan un orden lógico. Entre los contenidos conceptuales que se aprenden se establecen, de acuerdo con estas ideas, relaciones lógicas y significativas. Tal sucede con los contenidos relativos a explicaciones de hechos, sucesiones de acontecimientos en el tiempo o clasificaciones de objetos, entre otros. El acto de comprender significativamente implica un cambio en este orden y la elaboración de nuevos significados (Cubero, 2005:119).

En la teoría de Ausubel se identifican tres condiciones imprescindibles para que el alumno pueda llevar a cabo aprendizajes significativos:

- La primera se refiere a la necesidad de que el material nuevo que debe aprenderse sea potencialmente significativo desde el punto de vista lógico, es decir, que, para que haya aprendizaje significativo, el material debe estar compuesto por elementos organizados en una estructura, de tal forma que las distintas partes de esa estructura se relacionen entre sí de modo no arbitrario.
- En segundo lugar, el alumno debe contar con unos conocimientos previos que pueda relacionar de forma sustantiva con lo nuevo que tiene que aprender, es decir, la información nueva debe ser relevante para otros conocimientos ya existentes.
- Por último, es necesario una predisposición para el aprendizaje significativo, es decir, que el aprendiz quiera aprender de modo significativo. Dado que comprender requiere siempre un esfuerzo, la persona debe tener algún motivo para esforzarse ya que, por más significativo que sea un material, si el alumno

o aprendiz no está dispuesto a esforzarse en relacionar y se limita a repetir el material, no habrá aprendizaje significativo (Pozo, 1989: 213-214).

De esta manera para que se produzca un aprendizaje significativo, deben darse estas condiciones, tanto en los contenidos de aprendizaje como en lo que respecta a las características y disposiciones de los alumnos. De un lado, como señala Ausubel, los contenidos de aprendizaje deben tener cierta organización y disponer de cierta lógica que dependerá de las características propias de la materia a la que pertenecen. Recordemos que hemos definido el aprendizaje significativo en función del establecimiento de relaciones sustantivas entre los nuevos contenidos y los conocimientos de los alumnos. Este último aspecto es el segundo factor a tener en cuenta para lograr la significatividad a la que Ausubel se refiere.

Los conocimientos personales constituyen la base sobre la que se producen los cambios que conducen a la adquisición de nuevos significados.

En la medida en la que se organiza el material para destacar sus elementos de conexión con los conocimientos previos, sí éstos se activan en el proceso porque el aprendiz se esfuerza por establecer relaciones entre ambos, el aprendizaje será más significativo. La clave del aprendizaje significativo se encuentra cuando se produce una interacción entre los nuevos contenidos expresados y algún aspecto relevante de la estructura de conocimiento que ya posee el aprendiz, con algún concepto o proposición que ya le es significativo, que está clara y establemente definido en su estructura cognitiva y que resulta adecuado para interactuar con la nueva información (Martí y Solé, 2001:93).

Por tanto, para que se dé un aprendizaje significativo, los materiales deben ser potencialmente significativos en un doble sentido: por un lado, éstos deben poseer un significado lógico, lo que quiere decir que tenga una coherencia interna determinada; por otro, los contenidos nuevos deben tener un significado psicológico, esto es, deben permitir a los alumnos la comprensión de los contenidos a partir de

las ideas y creencias que ponen en juego en las actividades de aprendizaje (Cubero, 2005:120).

Es conveniente resaltar que ninguna de estas condiciones por sí sola resulta suficiente. Presentar un material significativo implica que parte del mismo (quizás sólo las palabras utilizadas) tengan alguna relación con las ideas de los estudiantes, pero no tiene por qué producir necesariamente una adquisición de conocimientos. Es posible, pues, que un material potencialmente significativo pueda producir un aprendizaje repetitivo, memorístico. Como indica Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), a veces tenemos la sensación de haber aprendido comprensivamente cuando sólo se ha memorizado un conjunto de términos.

Por consiguiente, la transformación del significado lógico en significado psicológico no está asegurada solo con estructurar los materiales (Pozo, 1989:214), sino que la posibilidad de atribuirle significado depende de la presencia y activación de conocimientos presentes en la estructura cognitiva del aprendiz. Por ello, no pueden entenderse de manera separada la lógica del material y los conocimientos previos ya que, el aprendizaje significativo se producirá si estos dos aspectos se ajustan entre sí. Entonces, el *significado lógico* del material es solo potencialmente significativo y para transformarse en *significado psicológico* tiene que producirse un encaje particular, diferente en cada alumno, con sus conocimientos previos, transformándose ambos (conocimiento previo y nuevo material) en el proceso de aprendizaje.

Otro factor que influye notablemente en el aprendizaje es la actitud del alumno, que se traduce en su disposición para aprender.

El interés personal en el aprendizaje orienta y mantiene la actividad del alumno, ya que un estudiante motivado se encuentra en una disposición favorable para comprender nuevos contenidos. La adquisición de significados implica el desarrollo de procesos cognitivos que requieren de la actividad del alumno. Está claro que es necesario que desarrollen ciertas experiencias o tareas para adquirir unos

determinados conocimientos. Pero mantenerse activo significa, al mismo tiempo, estar implicado cognitivamente en la experiencia del aprendizaje. Para que sea posible la construcción de nuevos significados son necesarios algunos elementos: tomar conciencia de las cuestiones o temas que se están planteando en las actividades de clase, reflexionar sobre los nuevos contenidos, ser críticos, con las incoherencias que se presentan, contrastar los conocimientos teóricos con los resultados de las experiencias que se desarrollen, elaborar nuevas relaciones, etc. Una actitud favorable para aprender, se manifiesta en el interés de alumnos y alumnas por comprender y dominar la nueva información, realizando una actividad intelectual productiva (Cubero, 2005:121).

En función de la naturaleza de la nueva información y de su relación con las ideas activadas en la mente de la persona que aprende, Ausubel distingue varios tipos de aprendizaje significativo: el aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones (Pozo, 1989:215):

El aprendizaje de representaciones tiene como resultado conocer que las palabras particulares representan y en consecuencia significan psicológicamente las mismas cosas que sus referentes, se trata por tanto, de la adquisición del vocabulario dentro de la cual, Ausubel establece, a su vez, dos variantes: a) el aprendizaje de representaciones previo a los conceptos y, b) el aprendizaje de representaciones posterior a la formación de conceptos. El aprendizaje de representaciones sería el tipo de aprendizaje significativo más próximo a lo repetitivo, ya que siempre en el aprendizaje del vocabulario hay elementos o relaciones arbitrarias que deben adquirirse por repetición (Pozo, 1989:215-216).

Así mismo, Ausubel define los conceptos como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo, por lo tanto, para Ausubel los conceptos son claramente una estructura lógica, hay dos formas básicas de aprender los conceptos: a) la formación de conceptos que sería un aprendizaje basado en situaciones de descubrimiento

que incluye procesos como la diferenciación, la generalización, la formulación y comprobación de hipótesis y; b) la asimilación de conceptos que consiste en relacionar los nuevos conceptos con otros anteriormente formados y ya existentes en la mente del niño. Mientras que en la formación de conceptos el significado se extraería por abstracción de la propia realidad, en la asimilación el significado es un producto de la interacción entre la nueva información con las estructuras conceptuales ya construidas. A diferencia de la formación de conceptos, la asimilación sería un aprendizaje significativo producido en contextos receptivos y no de descubrimiento, por lo que solo será posible a partir de la instrucción (Pozo, 1989:217).

La asimilación de conceptos nos conduce al tercer tipo de aprendizaje significativo. Si asimilar un concepto es relacionarlo con otros preexistentes en la estructura cognitiva, el aprendizaje de proposiciones consiste en adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase o una oración que contiene dos o más conceptos. En la medida en que las proposiciones implican una relación entre conceptos solo pueden ser adquiridas por asimilación (Pozo, 1989:217).

El aprendizaje significativo, se conecta con el conocimiento previo de los alumnos. De ahí los organizadores previos como materiales introductorios, genéricos e influyentes del aprendizaje a ser desarrollado, sirven de puente al vacío, entre lo que el alumno ya conoce y lo que él necesita conocer, antes de que él pueda aprender significativamente la tarea propuesta.

Cuando el alumno carece de los conocimientos necesarios para interiorizar los nuevos significados, entonces se utilizan los organizadores previos, que consisten en presentarles a los aprendices un material introductorio de carácter más general e inclusivo. Los organizadores pueden ser de dos tipos, según el conocimiento que tenga el alumno de la materia a aprender (García, 2001) citado por (Viera, 2003: 41):

- Organizador expositivo: se emplea en aquellos casos en el que el alumno tiene muy pocos o ningún conocimiento sobre la materia. Su función es

proporcionar los inclusores necesarios para integrar la nueva información, procurando que estos pongan en relación las ideas existentes con el nuevo material, más específico.

- Organizadores comparativos: en este caso el alumno está relativamente familiarizado con el tema a tratar, al menos, este puede ponerse en relación con ideas ya adquiridas; en tales circunstancias, la función del organizador previo es proporcionar el soporte conceptual y facilitar la discriminación entre las ideas nuevas y las ya aprendidas, señalando similitudes y diferencias.

Según Pozo (1989:218) en función del tipo de relación jerárquica entre las ideas ya existentes y las nuevas ideas, Ausubel distingue tres formas de aprendizaje por asimilación:

- *Aprendizaje subordinado*: según Ausubel la mayor parte de los aprendizajes significativos son subordinados, es decir, aquellos en los que los nuevos conocimientos serían casos o extensiones de un concepto o proposición más general existente en la estructura cognitiva. En este tipo de aprendizaje se produce una *diferenciación progresiva* donde los conceptos y proposiciones de la estructura cognitiva del aprendiz se van precisando y haciendo más específicos (Martí y Solé, 2001:95). Existen dos tipos de aprendizaje subordinado: a) *inclusión derivativa* donde la nueva información subordinada se limita a ejemplificar o apoyar un concepto ya existente, pero sin que cambien los atributos que definen a éste, en este caso, la diferenciación consiguiente da lugar simplemente a un reconocimiento de la existencia de varias subclases de un concepto pero sin que este sufra una modificación y; b) *inclusión correlativa* donde la diferenciación habida acaba modificando a su vez el significado del concepto inclusor supraordinado.
- *Aprendizaje supraordinado*: es justamente el proceso inverso a la diferenciación, en él las ideas existentes son más específicas que la idea que se intenta adquirir. En este tipo de aprendizaje se produce una *reconciliación*

integradora entre los rasgos de una serie de conceptos que da lugar a la aparición de un nuevo concepto más general o supraordinado.

- *Aprendizaje combinatorio*: en este caso la idea nueva y las ideas ya establecidas no están relacionadas jerárquicamente, sino que se hayan al mismo nivel. Tal vez este aprendizaje sea en muchos casos una fase previa a la diferenciación o a la reconciliación integradora. La incorporación de nuevos conceptos en el mismo nivel jerárquico puede acabar en la necesidad de diferenciarlos o integrarlos dentro de otro concepto más general (Pozo, 1989:220).

De acuerdo con lo anterior para que el profesor novel logre promover aprendizajes significativos debe utilizar estrategias didácticas ya que son fundamentales al momento de planificar las actividades de aprendizaje que los alumnos realizan dentro del salón de clase. Por consiguiente ahora nos enfocaremos a las estrategias didácticas que utiliza el profesor novel para generar aprendizajes significativos.

2.2 Las Estrategias Didácticas para promover Aprendizaje Significativo

Todos los profesores han vivido en algún momento la angustia de preguntarse ¿Cómo realizar aprendizajes verdaderamente significativos? Ahí es donde entra en juego la capacidad del profesor para desarrollar cotidianamente una selección y organización de contenidos con fines de aprendizajes, en términos de secuencia y profundidad y que realmente desplieguen actividades que entorno al contenido buscado le permitan al alumno aprendizajes significativos, es decir, el profesor busca estrategias (Alva, 1999: 35) como las comentadas en el capítulo anterior.

El profesor en servicio debe contar con herramientas teóricas-metodológicas para diseñar estrategias... [didácticas]... que le permitan orientar la reflexión y la práctica educativa (Alva, 1999: 40), además de promover los procesos de crecimiento personal del alumno. Esto último se puede cumplir si el alumno, con ayuda del profesor,

construye significados que enriquezcan su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal (Díaz y Hernández, 2010:27).

Al construir significados el alumno, comprende en algún grado la información, la acepta o rechaza, ratifica, modifica o complementa la información que tenía antes, esto implica un cambio en los esquemas de conocimientos que se poseen previamente. Cuantas más conexiones (no arbitrarias) se establezcan entre el nuevo contenido y los esquemas (que ya se tienen), más significativo será el aprendizaje. Así la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por David Ausubel.

Es indispensable tener siempre presente que en la estructura cognitiva del alumno existe una serie de conocimientos previos y que es precisamente este conocimiento el que el docente debe tomar en cuenta al momento de buscar las estrategias didácticas adecuadas para establecer esa relación entre lo que se sabe y lo nuevo que se va aprender. Así el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe relacionándola con sus ideas o conocimientos previos.

Por lo tanto, generar aprendizajes significativos es posible ya que “el profesor proporciona una ayuda específica, a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar una actividad mental constructivista” (Díaz y Hernández, 2010: 27 citando a Coll, 1988). Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícitamente y deliberadamente dicha actividad.

La función del profesor para guiar y facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos, podría decirse que se basa en:

- Ayudar al alumno a construir su propio conocimiento, guiándolo para que esa experiencia sea fructífera y no sólo le transmita conocimientos ya elaborados.
- Debe ser un promotor del desarrollo y de la autonomía de los alumnos.

- Debe proveer una atmósfera de reciprocidad, de respeto y de autoconfianza para el alumno, dándole la oportunidad para su aprendizaje autoestructurante (Tovar, 2001:90).

Para favorecer el aprendizaje significativo en los alumnos., es menester aplicar varias estrategias didácticas que deriven en la apropiación, concientización y aplicación de los contenidos, habilidades y actitudes. La mejor forma de practicar su papel y que este beneficie al educando, es aplicando estrategias de acuerdo a las necesidades que se van presentando en el proceso educacional (Fernández, 2006: 17).

Es por ello que el docente debe seleccionar y planear las estrategias didácticas o de enseñanza que se utilizaran para facilitar la adquisición de aprendizajes significativos en los alumnos y así mismo reconocer:

- Cuáles alumnos y en qué actividades de aprendizajes requieren ayuda específica para realizar la tarea intelectual que subyace en cada de estas estrategias.
- Los momentos en que habrá de incrementarse el intercambio y la confrontación de opiniones entre los niños.
- El tipo de preguntas que puede realizar en términos de andamiaje, para orientar y reorientar la reflexión que los alumnos habrán de realizar en la resolución de las diversas situaciones de aprendizaje, o bien en la utilización de las respuestas que otros alumnos proporcionan, para complementarlas (Alva, 1999:37).

Así mismo conviene actuar considerando que la primera y más importante tarea del profesor es hacer una observación respetuosa de los alumnos: ¿Qué hacen? ¿Qué dicen? ¿Qué les interesa? La acción será más acertada y contribuirá más a un verdadero aprendizaje en la medida en que parta de este principio.

El profesor frente al aprendizaje significativo debe ayudar al alumno a descubrir qué contenidos son significativos o importantes para él, por qué le son útiles o funcionales, y de esta manera hacer efectiva una actividad interna cognitiva y también externa o conductual (Calero, 2008:121).

Por tal motivo, se necesitan estrategias que al llevarse a la práctica muestren un verdadero aterrizaje de los contenidos hacia el proceso de enseñanza aprendizaje y por lo mismo los resultados obtenidos así lo hagan ver. Dichas estrategias deben lograr un mejor nivel académico que de verdad pueda hacer notar calidad dentro del mismo proceso y que al mismo tiempo se apoyen en bases solidad de garantía hacia un aprendizaje significativo (Alva, 1999: 16).

Una estrategia resulta significativa para el alumno porque éste le encuentra personal sentido, asociándola de manera espontánea con sus propias expectativas, con sus experiencias y con sus saberes previos, porque estimula su imaginación y le propone un desafío a sus propias habilidades, además de que logra despertar el interés y por lo mismo su deseo de participar y de expresarse con entusiasmo y sin temor, sus ganas de sumarse a una tarea que lo reta a resolver un problema(Calero, 2008: 132).

De esta manera, el alumno aprende mejor lo que es importante y significativo para él, en función de su personalidad, nivel de desarrollo psicológico y emocional, sus gustos, sus necesidades, etc. (Calero, 2008:121). Esta afirmación resalta la importancia de las estrategias didácticas en el hecho educativo ya que las estrategias didácticas están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten construir el aprendizaje por parte del alumno y llevar acabo la instrucción por parte del profesor (Feo, 2010: 221).

Cabe señalar que el requisito esencial para lograr nivel de significatividad es considerar al alumno como sujeto que llega a la escuela provisto de conocimientos. Los alumnos, traen prácticas, intereses, necesidades, motivaciones, costumbres, creencias, destrezas, lengua y conjunto de referencias activas personales y sociales que constituyen su identidad (Calero, 2008: 122).

Frente a esto, la tarea del educador o profesor no es rápida ni fácil, pero sí imprescindible si se desea lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos. Requiere incluso de toda una serie de condiciones objetivas en las escuelas (menos alumnos para cada profesor, etc.) y aulas, así como de capacidades y condiciones internas de los educadores (psicopedagógicas, diagnósticas, conocimientos y entrenamiento en este tipo de aprendizaje), que si bien lleva tiempo desarrollarlas, lo más que se necesita es disposición y conciencia de la importancia del mismo (Viera, 2003: 42).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre deben ir encaminadas al logro de que el alumno sea más autónomo y reflexivo es por eso que los docentes deben seleccionar las estrategias adecuadas para propiciar en ellos aprendizajes que les sean significativos, de tal manera que es necesario formular los objetivos de las estrategias, que estén orientadas hacia los alumnos y que sean comprensibles para ellos ya que si los alumnos no muestran interés la estrategia seleccionada poco funcionará.

Por ello nos interesa saber cómo los docentes noveles emplean las estrategias didácticas para generar en los alumnos un aprendizaje significativo sin olvidar que la problemática planteada es que el docente novel no sabe cómo llevar a la práctica dichas estrategias que les fueron enseñadas en su proceso de formación, por lo tanto, nosotras creemos que es relevante señalar que las estrategias didácticas que utiliza el docente novato son un elemento fundamental al momento de planificar las actividades de aprendizaje que los alumnos realizan dentro del salón de clase, exigiendo a los profesores una labor más eficaz, de ahí la importancia de utilizar estrategias didácticas que sean de interés para los alumnos y que de esta manera les permita generar aprendizajes significativos.

De acuerdo con lo anterior podemos observar que promover el aprendizaje significativo en los alumnos es algo muy importante dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje ya que de esta manera se formaran alumnos más críticos y autónomos

el cual debería ser uno de los principales objetivos de las escuelas y por consiguiente el papel del docente es parte fundamental para que los alumnos se desarrollen de tal manera dentro del salón de clases.

El profesor novel debe saber utilizar las estrategias didácticas adecuadas para propiciar en los alumnos aprendizajes significativos de esta manera debe antes conocer sus conocimientos previos acerca del contenido que va a enseñar para que así posteriormente sepa cómo relacionar esos conocimientos previos con la nueva información que van adquirir y que así ellos puedan construir conocimientos significativos.

Por ello la importancia de que los profesores noveles cuenten con una gran variedad de estrategias didácticas y sepan en qué momento aplicarlas, ya que siempre tienden a la repetición generando con ello que los alumnos aprendan de una manera repetitiva y no significativa, de esta forma el docente al momento de conocer los conocimientos previos de sus alumnos sabrá qué estrategia conviene utilizar para que aprendan el nuevo contenido y tenga una relación con lo que conocían anteriormente y que como consecuencia de esto los alumnos construyan conocimientos lo más significativos posibles.

Sin embargo, también sabemos que el contexto en el que se desarrollan estos esfuerzos por lograr el aprendizaje significativo influye, en muchos casos, para que éste se logre o no. Por ello, en el siguiente capítulo analizaremos lo referido al contexto de la escuela primaria en que se desarrolló nuestro estudio y a conocer las características de los profesores que se encontraban impartiendo clases ahí pero sobre todo de aquellos que son noveles y que estuvieron dispuestos a colaborar en nuestra investigación (que en este caso son dos profesores).

CAPITULO III. LOS PROFESORES DE LA ESCUELA PRIMARIA SATURNINO HERRÁN

3.1 El Contexto de la Escuela Primaria Saturnino Herrán

La Escuela Primaria Saturnino Herrán ubicada en Avena No. 60 Col. Granjas Esmeralda, Iztapalapa C.P. 09810, se encuentra en una zona urbana al sur del Distrito Federal.

Las actividades de la escuela Saturnino Herrán tienen un horario de 8:00 am. a 2:30 pm, en su interior cuenta con catorce aulas distribuidas en dos niveles; en la planta baja encontramos ocho aulas en donde están ubicados los alumnos de primero, segundo y tercer año, en el nivel de arriba se encuentran los demás grupos, que vendrían siendo los de cuarto, quinto y sexto año. Cabe señalar que cada grado cuenta con grupos A y B por lo que en esta escuela se encuentran ejerciendo su labor docente doce profesores que dan clases desde los grupos de primer grado hasta sexto grado, además de que hay dos profesoras de inglés y dos de educación física que dan clases a todos los grupos. En la dirección la escuela cuenta además de la directora con dos apoyos técnicos pedagógicos y cuatro apoyos al servicio del plantel, es decir, las personas encargadas de la limpieza.

La escuela cuenta con una sala de cómputo ubicada al lado de los salones de primer año en la planta baja, una pequeña bodega utilizada para guardar todo lo referente a la materia de Educación Física, un pequeño salón utilizado anteriormente como parte de la dirección pero que en la actualidad se tiene planeado utilizarlo para las clases de danza, en el patio de la escuela se puede apreciar un espacio que es para la cooperativa, así como también la ubicación de los baños al lado de la dirección.

Las instalaciones con las que cuenta la escuela pudimos percatarnos que están en buenas condiciones, los salones cuentan con el mobiliario justo para los alumnos que se tiene en cada grupo, en el salón de cómputo utilizan computadoras actualizadas

para que los niños sepan cómo manejarlas, los baños mantienen una buena limpieza para la higiene de los alumnos, en general la escuela si mantiene un ambiente propicio para la enseñanza de los estudiantes.

En cuanto a su desempeño académico la escuela en el año 2012 teniendo un total de 229 alumnos que realizo la prueba Enlace se mantuvieron en una escala de regular en cuanto a los resultados académicos obtenidos siendo en el 2008 su mejor actuación de dicha prueba ya que ocuparon el primer lugar de la región centro.

Dentro de nuestra investigación acerca de la escuela primaria Saturnino Herrán pudimos saber que desde hace dos años tienen un programa para fomentar el hábito de la lectura en los estudiantes el cual se llama Programa Nacional de Lectura y que tiene como objetivo formar escritores y lectores así como elevar su desempeño escolar.

Este programa tiene como actividades que los alumnos lean en voz alta, que de la biblioteca de la escuela se lleven libros para leer en casa, también llevan consigo una cartilla lectora que significa que cuando los niños terminan de leer un libro pequeño los padres les preguntan qué comentario tienen acerca de lo que leyeron y dependiendo de lo que les diga los niños los padres lo van anotando en un cuadro, al final ponen cuántos libros han leído. El fin de dicho programa es que los alumnos lean por lo menos cinco libros al año.

Otra actividad que tienen como parte de este programa es el círculo de lectores en donde cada jueves dentro del salón de clases el profesor les lee párrafos de algún libro, al final del mes el profesor ya debió terminar de leerles el libro que estaban viendo, una vez que terminan todo el grupo realizan diferentes actividades relacionado con lo que el profesor les leyó; se tiene como propósito que al finalizar el ciclo escolar se haya leído en cada grupo 10 libros.

Los estudiantes de esta escuela también cuentan con un morralito lector el cual llevan dentro su cartilla lectora y el libro que están leyendo para que así puedan leer

en sus ratitos libres o cuando es el recreo, son pocos los alumnos que realmente lo hacen pero poco a poco comienza los alumnos a leer el libro que traen consigo.

La escuela al finalizar cada bimestre coloca en su mural un árbol lector en donde colocan la foto de los mejores lectores el cual para seleccionar a dichos estudiantes evalúan en cada salón de clases tres aspectos importantes:

- El primero ven el número de palabras que leen; es decir la velocidad de leer ciertos párrafos del libro.
- En segundo lugar se fijan en la coherencia; esto quiere decir el tono en que leen, si los alumnos respetan los signos de puntuación que viene en la lectura, etc.
- Por último la comprensión lectora, que tanto los estudiantes entendieron la lectura que realizaron, que opinión tienen acerca de ella, entre otras cuestiones.

El trabajar con este programa dentro de la escuela les ha traído muy buenos resultados puesto que han logrado que los estudiantes lean un poco más para que al finalizar el año hayan leído por lo menos tres libros de los cinco que se tiene como propósito, por lo tanto la escuela primaria seguirá implementando este programa dentro del plantel.

Pasando a otros aspectos que están relacionados con la escuela donde llevamos a cabo nuestras observaciones en el tema de la relación entre los profesores del plantel, lo que pudimos investigar es que se tiene una mala relación entre ellos ya que hay un grupo de poder entre los profesores que tienen más tiempo en la escuela con los que apenas llevan poco tiempo; y es que los profesores que tienen más años de antigüedad (que son cinco profesores) muchas veces no están de acuerdo con las nuevas normas que deben acatar y por tal motivo arman alboroto con tal de no cumplirlas.

Los profesores que llevan menos tiempo dentro de la institución por no tener conflictos mejor ni se meten en esos asuntos y muchas veces aceptan lo que los demás dicen y deciden. En cuanto a las profesoras de educación física también se encuentran en conflicto ya que muchas veces no concuerdan con los horarios que se les imparten para dar las clases a los grupos.

Los profesores de la escuela realizan muy buenos trabajos cuando se trata de hacerlo individualmente, pero a la hora de trabajar en equipo es ahí donde vienen los problemas ya que no les gusta cooperar para realizar las actividades de la escuela dejando muchas veces todo el trabajo a un profesor, por tal motivo son muy egocentristas ya que sólo ven por su propio beneficio, trabajan solo lo que les corresponde a hacer y muchas veces no están dispuestos a trabajar demás cuando se les requiere en alguna actividad que la escuela tenga planeada realizar.

En cuanto a la asociación de padres con la que cuenta la escuela tienen a una presidenta, una secretaria, una tesorera, una vocal de cada grupo y una representante por grado; todas son muy entusiastas y comprometidas con su trabajo que les toca realizar, realmente se involucran en todo lo que tenga que ver con el plantel, con los grupos, etc. Otro grupo que también se encuentra en estos aspectos es el que está formado por el Consejo Escolar de Participación Social el cual se encargan de las cuestiones académicas, cuando hay algún festival que realizar ellas se encargan de ver todo eso así como también cuando la escuela se encuentran participando en algún concurso de igual forma siempre se muestran cooperativas en dichos asuntos.

En el aspecto de qué tipo son los familiares de los alumnos que están inscritos en el plantel la mayoría de los que asisten a la escuela vienen de familias monoparentales, es decir, que sólo viven con un solo familiar ya sea la mamá, el papá, abuela(o), entre otros; son muy pocos los casos en donde los alumnos viven con ambos, es decir, con su papá y mamá, este puede ser un factor importante en el desempeño

académico de los estudiantes ya que muchas veces no cuentan con la educación que se les debe dar también en sus casas.

Una vez conocido el contexto donde se ubica nuestro tema de investigación ahora nos enfocaremos en los profesores noveles que se encuentran en dicha escuela ejerciendo su labor como docente y que son las principales figuras para llevar a cabo nuestras observaciones.

3.2 Características de los Profesores de la Escuela Primaria Saturnino Herrán

Dentro de la escuela primaria Saturnino Herrán como habíamos mencionado anteriormente se encontraban ejerciendo su labor docente doce profesores, entre ellos podemos resaltar a dos profesores, el profesor A y el profesor B que se encontraban dentro de la fase de exploración según Tardif (2004: 63), es decir, que llevaban ejerciendo su labor docente entre uno y tres años, a quienes se entrevistó con base en la guía que se puede consultar en el Anexo Núm. 1.

Por una parte, tenemos al profesor A que cuenta con un año y medio ejerciendo su carrera como docente y por tal motivo es uno de los profesores que entra en la categoría de profesor novel el cual nos sirvió para llevar a cabo nuestras observaciones.

El profesor A concluyó sus estudios en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros por tal motivo cuenta con la Licenciatura en Educación Primaria, uno de sus principales motivos por lo que decidió ser docente es poder mejorar la situación que actualmente tenemos en nuestra educación (Entrevista No.1, PA, 19/Nov./2012).

Al empezar a ejercer su carrera como docente el profesor como muchos tuvo ciertas dificultades estando frente a un grupo ya que el dejar de ser estudiante y llevar a la práctica lo que se le había enseñado no resultaba ser tan fácil como él lo esperaba, ya que como bien nos mencionaba el cambio de lo que te enseñan en la escuela al

sistema es muy distinto, ya que estando estudiando la carrera te dicen las cosas muy bonitas, que puedes hacer ciertas cosas, aplicar ciertos métodos, etc. pero ya cuando entras al sistema escolar es muy complicado aplicar todo lo que se te dice y hasta cierto punto las ideas que tú tienes en mente a realizar, de esta manera se te van eliminando ciertas ideas utópicas que tienes y otras se mantienen las cuales las puedes llevar a cabo siempre y cuando estén dentro de un límite(Entrevista No.1, PA,19/Nov./2012).

Muchas veces las expectativas con las que entra el profesor novel van cambiando, por lo mismo de que la realidad a la que se enfrentan es muy distinta a la que tenían pensado, este fue el caso del profesor A el cual entro con ciertas expectativas acerca de la labor docente pero al momento de ejercerla cambio un poco su manera de ver cómo se maneja el ser docente ya que al salir de la carrera quieres tratar de dar lo mejor de ti para mejorar la situación de la educación y es algo que puedes hacer pero siempre estarás un poco limitado al querer realizarlo(Entrevista No.1, PA,19/Nov./2012).

La preparación profesional que llevo el profesor A durante su carrera fue según él la adecuada para efectuarla dentro del salón de clases ya que además de tener los conocimientos enseñados durante la carrera una vez estando ya ejerciendo su profesión esos conocimientos se van reforzando ya sea por medio de talleres, cursos, maestrías y demás que son los que te van a ir actualizando, por que quieras o no te necesitas actualizar y es que el estar actualizados es ahora algo fundamental que deben tener los docentes ya que no se pueden quedar sólo con los conocimientos enseñados si no que deben estar al corriente de todo lo que actualmente surge en torno a la educación(Entrevista No.1, PA,19/Nov./2012).

Una vez concluida su carrera el profesor A entro a dar clases dentro de la escuela Primaria Saturnino Herrán, el primer grupo que tuvo a cargo fue el de primer año, en donde fue un gran reto para él, ya que le tocan niños que experimentan un gran cambio puesto que vienen del kínder pensando que a lo mejor esta etapa será igual

que la pasada, así que trabajar este grado fue un gran reto para el profesor al comienzo de su labor como docente pero que le dejó buenas experiencias al estar trabajando frente a un grupo porque es cuando ya realmente te vas dando cuenta a todo lo que te vas a enfrentar estando dentro de un salón de clases (Entrevista No.1, PA, 19/Nov./2012).

Después de terminar su primer ciclo escolar dentro de la escuela, el profesor ya había adquirido un poco de experiencia de cómo estar frente a un grupo aunque no la misma que los demás docentes que se encuentran en dicha escuela (a excepción de otro profesor que también tiene poco tiempo), sin embargo siempre es de gran ayuda tener a alguien más experimentado y que de vez en cuando pueden darte consejos de cómo manejar un grupo, una clase, tratar con los padres de familias, entre muchas cosas que fue el caso del profesor A (Entrevista No.2, PA, 23/Nov./2012).

El siguiente grupo que estuvo a cargo el profesor fue el de tercer año, los alumnos de este grado ya vienen con más conocimientos por tal motivo el trabajo del profesor ya no es tanto como lo fue con los de primero, ahora a lo que se enfrenta en este nuevo grupo es tratar de que los niños recuperen los aprendizajes aprendidos anteriormente y relacionarlos con los nuevos que están por aprender que es parte de lo que nos interesa saber dentro de nuestra investigación y es algo que a veces no sabe cómo manejar ya que hay niños que si recuerdan lo que se les enseñó en el año anterior pero hay otros que no, es aquí donde el profesor debe saber cómo enfrentar este problema para que todos sus alumnos puedan realmente aprender los nuevos conocimientos que se les será enseñados (Entrevista No.2, PA, 23/Nov./2012).

Actualmente el profesor A se encuentra al frente de este grupo teniendo un total de 23 alumnos dentro de su salón de clases, lo que él nos menciona hasta este momento es que en ocasiones es un poco difícil trabajar con dicho grupo ya que muchas veces no asisten todos sus alumnos, algunos no quieren trabajar, otros son

un poco conflictivos, entonces si tiene un gran reto que debe enfrentar y tratar de buscar una solución para así favorecer el aprendizaje del alumno(Entrevista No.2, PA, 23/Nov./2012).

De esta manera la labor que desempeñan los profesores noveles dentro del aula escolar (en nuestro caso en el nivel primario), como bien sabemos se enfrentan a muchos retos, en el caso del profesor A al comienzo de ejercer su profesión llego con ciertas expectativas de querer renovar, buscar cambios dentro de los planes de educación, entre otros, pero que al momento de ya estar trabajando se dio cuenta que si lo puedes llegar hacer pero no del todo como realmente le gustaría o como imaginaba cuando estaba estudiando la carrera.

Por otra parte, tenemos al profesor B que cuenta con dos años y medio ejerciendo su carrera como docente y de igual manera es uno de los profesores que entra en la categoría de profesor novel.

El profesor B es originario del estado de Hidalgo, se trasladó al Distrito Federal para continuar con sus estudios de educación superior en la Escuela Normal de Maestros para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria y actualmente es profesor de cuarto de primaria en la Escuela Primaria Saturnino Herrán (Entrevista No.1, PB,26/Nov./2012).

Las razones por las que decidió ser docente son porque en su situación existen cuatro personas de su familia que son profesores de primaria y secundaria lo que atrajo su atención hacia esa profesión, pero el profesor se decido por cursar la licenciatura en educación primaria debido a que siempre le intereso trabajar con niños que entran en un rango de edad entre 6 y 11 años aproximadamente(Entrevista No.1, PB,26/Nov./2012).

En un inicio lo que más llamo su atención fue el hecho de calificar y revisar cuadernos puesto que veía a sus demás familiares hacerlo, sin embargo, conforme trascurrieron sus estudios empezaron a surgir otros aspectos que atraían más su

atención como la relación que pudiera tener con sus alumnos y el hecho de que ambas partes aprenderían mutuamente, es así, como al egresar de la carrera cambiaron totalmente las expectativas que tenía en un inicio debido al choque con la realidad a la que se tuvo que enfrentar(Entrevista No.1, PB,26/Nov./2012).

Considera que en su etapa como estudiante aprendió mucho y sobre todo lo disfruto porque le gusta lo que hace, esto lo motivo a querer seguir aprendiendo más sobre la licenciatura. Según el profesor B, la preparación profesional en su carrera fue adecuada puesto que se le brindo conocimientos que le ayudaron en su labor docente durante su primer año de trabajo, los cuales ha ido fortaleciendo. Asegura haber tenido excelentes profesores de los cuales trato de aprender lo más que se pudo y ahora que se encuentra ejerciendo su carrera aplica todo lo aprendido en su profesión(Entrevista No.1, PB,26/Nov./2012).

Como el profesor B es originario del estado de Hidalgo, su inserción como docente fue complicada ya que tuvo muchos problemas para estabilizarse en un trabajo debido a que no conocía a nadie en el Distrito Federal y como tenía la intención de buscar una oportunidad de trabajo para poder tener un buen por venir y un futuro asegurado, esto después de terminar sus estudios superiores, tuvo que tocar muchas puertas hasta que le informaron de la vacante en la Escuela Primaria Saturnino Herrán donde actualmente sigue laborando(Entrevista No.1, PB,26/Nov./2012).

Dentro de la Escuela Primaria Saturnino Herrán, el profesor B ha estado a cargo, hasta el momento, de tres grupos, el primer grupo fue de segundo año, después fue profesor de alumnos de tercer grado y actualmente es profesor de alumnos de cuarto grado. El profesor Bha estado conviviendo con los mismos alumnos desde tercer grado por lo que afirma ha sido una gran experiencia que le ha dejado buenos y malos momentos, ha visto desertar a alumnos pero también ha recibido a nuevos alumnos tratando de integrarlos al grupo(Entrevista No.2, PB,30/Nov./2012).

En sus inicios como profesor se enfrentó a retos que tuvo que superar día a día puesto que, se enfrentaba a un contexto desconocido donde tenía que adaptarse ya que era su nuevo contexto laboral, comenta que sentía mucha tensión por la sobre carga de actividades a la que no estaba acostumbrado pues apenas comenzaba a ejercer esa profesión; tenía ciertos temores y dudas por lo que sentía la necesidad de que algún profesor le ayudara; se sentía inseguro en cuanto a la opinión que otros profesores hicieran sobre su labor, en cuanto a las estrategias que tendría que utilizar y en cuanto a lo aprendido durante su formación(Entrevista No.2, PB,30/Nov./2012).

La relación que lleva con los demás profesores es cordial, siente que tiene un buen equipo de trabajo aunque cada profesor tiene diferentes puntos de vista y en ocasiones llegan a surgir conflictos por ello. Trata de entablar una buena relación con los demás profesores puesto que está en constante comunicación con ellos(Entrevista No.2, PB,30/Nov./2012).

En cuanto a la relación que tiene con sus alumnos es de respeto mutuo, el profesor no les habla con palabras altisonantes, no hay agresiones, insultos, malos tratos y no les grita, en ocasiones si les llama la atención pero siempre hay una causa razonable como por ejemplo cuando están jugando dentro del salón, el profesor se muestra con mucha paciencia ante situaciones que puedan surgir dentro del salón de clases como es el caso cuando los alumnos no llegan a poner atención. En general logra entablar buena comunicación con su grupo y se esfuerza por mejorar su formación como estudiantes(Entrevista No.2, PB,30/Nov./2012).

Respecto a su labor como docente el profesor B es muy constante en cuanto a sus asistencias, es responsable puesto que no le gusta faltar a su trabajo, solo en ocasiones que realmente sean necesarias. Se muestra muy participativo cuando hay juntas de profesores, en actividades extracurriculares como en festivales que lleguen a surgir durante el ciclo escolar (Entrevista No.2, PB,30/Nov./2012).

Se siente satisfecho con la profesión que eligió ya que estar en constante comunicación con sus alumnos le deja muchos aprendizajes nuevos, experiencia que no cambiaría por nada, puesto que cada uno de ellos aporta mucho en su manera de ejercer su profesión y eso lo motiva a esforzarse en su trabajo, su mayor satisfacción es ver en sus alumnos el resultado de su trabajo, es decir, que al transmitir cierto conocimiento los alumnos sepan cómo utilizarlo y en un futuro aplicarlo en su vida(Entrevista No.2, PB,30/Nov./2012).

De acuerdo con lo anterior, podemos concluir que los profesores noveles seleccionados para nuestra investigación tienen en común, además de contar entre 1 y 3 años de experiencia docente, que: 1) son normalistas, es decir, tienen formación pedagógica específica, 2) son jóvenes y de sexo masculino (26 y 28 años), 3) han atendido entre 1-3 grupos nada más, 4) reconocen su poca experiencia docente, aunque confían en que su formación inicial es sólida y les permitirá trabajar adecuadamente con sus grupos en el futuro, ,5) atendían grupos que se encontraban en la etapa media del ciclo primario (3° y 4° grado) y no grupos que tradicionalmente atienden los maestros con amplia experiencia (por ejemplo el primer año). A pesar de estas coincidencias, ambos profesores ejercen prácticas profesionales diferenciadas, entre otras razones porque utilizan distintas estrategias didácticas y las ubican de forma diversa en su planeación y desarrollo de clase como se analizará en el capítulo siguiente.

CAPITULO IV. ANÁLISIS DEL USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL PROFESOR NOVEL

El profesor novel al iniciar su nueva etapa como docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias didácticas, además de conocer su función, para qué se utilizan y cómo se les puede sacar mayor provecho ya que éstas proveen al docente de herramientas potentes para promover un aprendizaje constructivo con sus alumnos. (Díaz, 2010:116).

De acuerdo con Díaz las estrategias didácticas deben ser variadas y sobre todo que sean las adecuadas para atraer la atención de los alumnos y así generar aprendizajes significativos (Díaz, 2010:117).

Con base en lo anterior observamos las diferentes estrategias didácticas que utilizan los profesores noveles (A y B) de las cuales podemos destacar las siguientes:

Una estrategia didáctica que utilizaron ambos profesores son la de ilustraciones, es decir, “representaciones visuales de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico” (Carranza, Casas y Hernández, 2012: 32). En este caso el profesor A emplea el aspecto visual por medio de un dibujo durante una de sus clases, un ejemplo claro es cuando el profesor pidió a los alumnos que sacaran su dibujo que habían realizado de tarea acerca de los diferentes ecosistemas que podemos encontrar. Para esto el profesor pasó al frente a tres alumnos (dos niñas y un niño) y que de esta manera explicaran lo que habían dibujado en la cartulina.

La primera niña que pasó realizó un dibujo de la selva tropical, en donde había puesto el tipo de animal que habita, la alimentación y el tipo de vegetación que hay, el profesor la ayudó a sostener el cartel y le pidió que explicará a sus demás compañeros lo que había realizado. La niña comenzó a hablarles de los animales que habitan en ese ecosistema como son los cocodrilos, las serpientes de cascabel, los jaguares, entre otros; después de la vegetación que podemos encontrar, hizo mención de la gran diversidad de árboles como son la caoba, el cedro, la ceiba, etc.

y finalmente de cómo es su clima que es de tipo lluviosa y que se caracteriza por ser templado todo el año, como observamos fue algo breve, puesto que solo dió unos ejemplos, cuando terminó el profesor le preguntó si ya era todo lo que había investigado, a esto respondió que sí, de esta manera el profesor le pidió pasar a su lugar para dar paso a otros de sus compañeros.

Algo similar sucedió con los otros dos alumnos que pasaron, uno de ellos habló del desierto explicando que es una región cuyas principales características son la escasez de precipitaciones y las altas temperaturas, entre las plantas que encontramos están los cactus, arbustos, etc., y en cuanto a los animales habitan las tarántulas, serpientes, camellos, entre otros; el otro compañero que también paso al frente había realizado su dibujo acerca de la sabana, explicó que su clima es húmeda durante los meses de verano y seca durante invierno, también mencionó que los árboles y pastos deben ser resistentes al fuego y la sequía por igual y que podemos encontrar animales como las cebras, jirafas, leones, entre otros. Una vez que terminaban de explicar el profesor no agregaba más información de la que decían los alumnos ni hacía ningún comentario hacia el dibujo que llevaban sólo escuchaba atento lo que explicaban los alumnos para después pedirles que dejarán su dibujo en su escritorio (Observación No. 6, PA, 1/Oct./2012).

Por otra parte, el profesor B utiliza con mayor frecuencia esta estrategia didáctica ya que durante las observaciones notamos que el profesor la manejo más de una vez; es decir, durante las 6 observaciones que llevamos a cabo, notamos que en 2 ocasiones el profesor utilizó ilustraciones.

Por ejemplo, en una de sus clases el profesor saco del cajón de su escritorio una imagen impresa en tamaño carta donde se pueden apreciar varias figuras geométricas, el profesor les indicó a sus alumnos que pusieran mucha atención en la imagen ya que solo les permitirá observarla por 10 segundos. Mientras que pasaban los 10 segundos, los alumnos se mostraron atentos a la imagen y al terminar el tiempo establecido, el profesor guardó la imagen en su cajón, posteriormente les

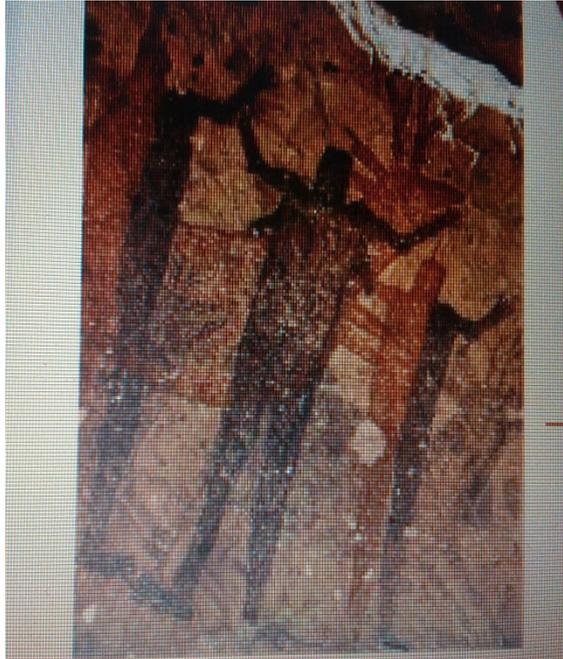
pidiía sus alumnos que de acuerdo a lo que observaron, plasmaran en su cuaderno las figuras que alcanzaron a distinguir.

Los alumnos comenzaron a dibujar lo que alcanzaron a percibir de dicha imagen, mientras tanto, el profesor se acercó a su escritorio para revisar unos papeles y en ningún momento observó si sus alumnos estaban trabajando. Conforme iban terminando, los alumnos se acercaban al escritorio del profesor para revisarse las figuras geométricas que alcanzaron a percibir, hasta que el profesor preguntó si nadie faltaba de revisar y todos contestaron que no. Después el profesor les pidió que sacaran la tarea de geografía que les había dejado la clase anterior sin dar una retroalimentación de las figuras geométricas que distinguieron los alumnos y las figuras que se encontraban en la imagen.(Observación No. 3, PB, 26/Oct./2012).

Otra situación en donde el profesor B empleo esta estrategia es cuando les indica a sus alumnos que saquen su libro de historia en la página 33 con el tema para reflexionar de “las pinturas rupestres”, cuando el profesor observa que sus alumnos han sacado su libro, les indica que, antes de empezar a revisar la temática, observen detalladamente tres imágenes que se encuentran en las páginas 33 y 34 y que elijan una de ellas para que describan en su cuaderno lo que pudieron observar de esa imagen.

Mientras los alumnos escriben en su cuaderno el profesor se muestra interesado por la imagen que cada uno de sus alumnos eligió por lo que, camina fila por fila observando lo que están describiendo y preguntando en ocasiones cual imagen eligieron. Al cabo de 10 minutos el profesor les comentó a sus alumnos que se apresuren a terminar para que puedan continuar con la temática. Al finalizar los alumnos, el profesor les indicó que no revisaría la descripción en sus cuadernos hasta que acabarán de analizar el tema. Cabe mencionar que cuando concluyeron de hablar sobre las pinturas rupestres el profesor no analizó la descripción de sus alumnos ni lo que cada uno pudiera aportar sobre la pintura que eligieron, solamente se dedicó a revisar el cuaderno (Observación No. 6, PB, 15/Nov./2012).

FOTOGRAFÍAS DE PINTURAS RUPESTRES



Tomada del libro de texto de historia de cuarto grado de primaria



Tomada del libro de texto de historia de cuarto grado de primaria

Así mismo observamos que otra de las estrategias que utilizan ambos profesores es “jugando en equipo” ya que utilizan el aspecto lúdico durante su clase. El profesor A hace uso de dos dados grandes para que los alumnos puedan resolver problemas de matemáticas. En una de las observaciones que realizamos vimos que al iniciar con la clase de matemáticas el tema que se estaba viendo eran las sumas de dos cifras, para realizar las operaciones que debían sumar el profesor utilizó dos dados grandes y así formar la suma que después los alumnos debían resolver. El primer alumno lanzó el dado y cayó 5, el segundo alumno hizo lo mismo y el número fue 3, juntas estas cifras nos dan 53, el tercer alumno le salió 6 y al cuarto 2, para de esta manera formar el número 62; así se formó la operación que debían sumar ($53 + 62$).

De esta manera el profesor iba apuntando en el pizarrón la cantidad que se iba formando para después realizar la suma entre todo el grupo, en total salieron cinco operaciones. Una vez que ya estaban en el pizarrón el profesor comenzó con la primera suma preguntándoles a los alumnos que números debía sumar primero, los alumnos decían que los que estaban en la primera columna es decir, el 2 con el 3 (recordando que la primera operación era $53 + 62$) una vez que el profesor les decía que estaban en lo correcto ahora les preguntaba cuánto daba esa suma los alumnos respondían que 5 de esta manera el profesor colocó el número donde correspondía e hizo el mismo procedimiento con las demás operaciones. Cabe señalar que era el profesor quien apuntaba los resultados en el pizarrón y los alumnos quienes les dictaban el resultado, cuando terminaron de realizar todas las operaciones los alumnos copiaban los resultados en su cuaderno pero el profesor no supervisó que realmente todos copiaran los ejercicios ni tampoco que realmente hayan quedado claro las operaciones que habían realizado (Observación No.1, PA, 27/Agos./2012).

Otro ejemplo es cuando el profesor A utiliza de nuevo los dados en clase de matemáticas (las veces que estuvimos observando siempre los empleaba en esta materia), en esta ocasión era para formar cifras y posteriormente los alumnos escribían con letra el número que se había formado. El número que se formaba era de 4 cifras por lo que para formarlo tiraban el dado cuatro alumnos, mientras el

profesor los iba anotando en el pizarrón y así sucesivamente, en total se formaron 6 números (4325, 5213, 1622, 2641, 3154, 6126). Fue así que los alumnos copiaban la cifra que se iba formando para después ponerse a trabajar.

Mientras los alumnos resolvían el ejercicio en sus cuadernos el profesor se encontraba parado en la puerta leyendo unos papeles y de vez en cuando los observaba para ver si estaban trabajando, cuando terminaban los alumnos pasaban con el profesor para ver si estaba bien, el profesor los calificaba y en las que estaban mal se los hacía saber para que fueran a corregirlo, algo que notamos es que no todos los alumnos pasaron a calificarse (fueron como 6 niños) y el profesor no les dijo nada a los que no pasaron, de esta manera seguía con otro tema cuando la mayoría ya había pasado a calificarse (Observación No.2, PA, 4/Sep./2012).

Por otra parte, el profesor B para utilizar esta estrategia les pide a sus alumnos que guarden silencio y que se sienten en su lugar, les informa que jugaran con una lotería de figuras geométricas. El profesor saca del cajón de su escritorio la lotería y antes de iniciar con el juego otra estrategia que utiliza en la misma actividad es el trabajo en equipo que consiste en dividir al grupo en equipos para realizar algún trabajo, cada uno de los participantes genera y resuelve preguntas de manera alternada sobre alguna temática. El profesor les indica a sus alumnos que formen equipos con tres participantes pero que formen sus equipos con sus compañeros más cercanos para que no estén moviendo las bancas.

Al ver que los alumnos ya han terminado de reunirse por equipos, les repartió las plantillas y le pide a un alumno que revuelva las cartas y que dirija el juego, es decir, que vaya leyendo las cartas, las cuales representan figuras geométricas, el alumno siguió las indicaciones del profesor y comenzó a nombrar carta por carta hasta que unode los equipos resulto ganador. Mientras el juego duro los alumnos se mostraron atentos a las cartas que iban saliendo y el profesor solo los observaba (Observación No. 4, PB, 31/Oct./2012).

Una vez que los profesores hicieron uso de este tipo de estrategias lúdicas nos percatamos que es una muy buena forma de ver los contenidos de algún tema ya que se logra la motivación de los alumnos pues se muestran muy dinámicos y participativos en las actividades, pero también es importante que el profesor refuerce los conocimientos que van aprendiendo porque de nada sirve aplicar una estrategia que no cumple su objetivo que es que los alumnos aprendan significativamente.

También observamos que otra estrategia que utilizan ambos profesores es el cuestionamiento, ya que los profesores se encargan de diseñar una serie de preguntas que sirven de base al trabajo del grupo (Carranza, Casas y Hernández, 2012:55).

Uno de estos casos fue cuando el profesor A formuló una pregunta para continuar con la clase de matemáticas, esto se puede observar cuando el profesor pide a sus alumnos que respondan la pregunta que apuntó en el pizarrón: ¿Qué pesaba más 1K de papel o 1K de piedra?, los alumnos hablaban a la vez para dar su respuesta, el profesor pidió que guardaran silencio y que levantaran la mano quién pensaba que pesaba más el kilo de papel (alzan la mano como 10 alumnos), después les preguntó lo mismo pero ahora con el kilo de piedra (aquí la mayoría de los alumnos alzaron la mano) y cuando preguntó quién pensaba que pesaban lo mismo nadie alzo la mano. Después el profesor les dijo a sus alumnos que los dos objetos pesaban igual ya que aunque el objeto fuera diferente (papel y piedra) si la cantidad era la misma (1 kilo) por consiguiente los dos pesarían igual (Observación No.3, PA, 14/Sep./2012).

Por otro lado, observamos que el profesor B usa más frecuentemente esta estrategia puesto que, durante las 6 observaciones que realizamos, notamos que en 2 ocasiones el profesor utilizó el cuestionamiento como estrategia en sus clases.

Uno de los ejemplos es cuando el profesor después de terminar de revisar la ubicación de las entidades federativas y sus respectivas capitales en un mapa de México que les había pedido de tarea les dicta a sus alumnos unas preguntas para

que las anoten en su cuaderno de geografía y las contesten, éstas eran las siguientes:

1. ¿Qué entidades federativas se encuentran al norte del país?
2. ¿Qué entidades federativas se encuentran al sur del país?
3. ¿Qué entidades federativas se encuentran al este del país?
4. ¿Qué entidades federativas se encuentran al oeste del país?

Cuando el profesor terminó de dictarles las preguntas, los alumnos comenzaron a responderlas en sus cuadernos, mientras que el profesor se sentó en su escritorio a hojear un libro. Al percatarse el profesor de que sus alumnos habían terminado de contestar las preguntas ya que se mostraban inquietos, platicaban y se levantaban de sus lugares, eligió a un alumno por pregunta para que las contestaran, el primer alumno respondió “Baja California Norte, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas” la segunda alumna “Guerrero, Oaxaca y Chiapas” el profesor les dijo que estaban bien. El tercer alumno contestó “Veracruz, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo” y el cuarto alumno “Sinaloa, Aguascalientes, Nayarit, Jalisco, Colima y Michoacán”. A estos dos últimos alumnos, el profesor les comentó que sus respuestas eran correctas pero que les hacía falta algunas Entidades Federativas de esta manera les explicó a cada uno las entidades que les hacían falta. Al terminar de responder las preguntas el profesor se sentó en su escritorio y les indicó a sus alumnos que se formaran para revisarlos(Observación No. 3, PB, 26/Oct./2012).

Otro ejemplo de cuestionamiento por parte del profesor B es el siguiente: al terminar el profesor de leer el libro de historia con el título “diferentes grupos indígenas mexicanos” y en específico con el tema de “el grupo indígena tarahumara” les menciona a sus alumnos que tienen que reflexionar y responder las preguntas que formulo sobre el tema, las cuales eran:

1. ¿Cuál es el tema de la lectura?
2. ¿Cuál es la finalidad de este texto?

3. ¿Qué otros temas se podrían agregar a la lectura para ampliar su información?

Los alumnos anotan las preguntas en su cuaderno mientras el profesor se las dicta y al terminar de dictar las preguntas, el profesor observa como los alumnos las responden en sus cuadernos. Posteriormente el profesor pregunta si ya terminaron y algunos alumnos le contestan “ya casi”. Cuando los alumnos terminan de responder el profesor eligió a un alumno para que contestara la pregunta uno y dos el alumno responde “el grupo indígena tarahumara” y “la finalidad es conocer acerca de los pueblos de origen indígena, el profesor eligió a un segundo alumno para que diera la respuesta a la pregunta tres “su ubicación, su vestimenta, lo que comían”, el profesor mencionó que estaban en lo correcto ya que “es importante conocer la diversidad de grupos indígenas y además su ubicación, alimentación, vestimenta, economía, cultura, estructura social, vivienda, festividades importantes, etc.”. Al terminar de responder las preguntas el profesor les revisó su cuaderno (Observación No. 4, PB, 31/Oct./2012).

Con esto observamos que dicha estrategia es útil para que los alumnos reflexionen y refuercen sus conocimientos de los temas que han sido enseñados.

Otra estrategia que utilizan ambos profesores son las preguntas literales, es decir, aquellas que hacen referencia a ideas, datos y conceptos que aparecen directamente expresados en un libro o algún otro documento escrito (Pimienta, 2005:26 citando a García, 2001).

En el caso del profesor A se observó esta estrategia, ya que utiliza preguntas que vienen en el libro de texto de español, por ejemplo cuando terminaron de leer las páginas 29 y 30 con el tema “organizar la biblioteca del aula” al final de dicha lectura se encontraba una serie de preguntas que hacían referencia al texto que acababan de leer, el profesor les pidió a sus alumnos que copiaran las preguntas en su cuaderno las cuales eran las siguientes:

1. ¿Qué es una biblioteca?
2. ¿Conoces o has visitado alguna?
3. ¿Has utilizado libros de los que ahí se encuentran?
4. ¿Cómo están organizado los libros?
5. ¿Cómo sabes lo que se puede o no hacer en una biblioteca?

El profesor les pidió que las respondieran, de esta manera los alumnos se pusieron a trabajar mientras el profesor los observaba. Cabe señalar que el profesor no superviso si los alumnos realmente estaban copiando las preguntas en su cuaderno, puesto que en lo que realizaban esta actividad él se encontraba sentado en su escritorio (Observación No.5, PA, 27/Sep./2012).

Por otra parte el profesor B también recurre a esta estrategia debido a que utiliza preguntas que vienen en el libro de texto de historia. Por ejemplo el profesor les indica a los alumnos que abran su libro en la página 22 con el tema “los primeros grupos humanos en el territorio mexicano”, el profesor comienza con la lectura y al terminar les indica que tienen que responder las preguntas que vienen en el libro después del texto que eran las siguientes:

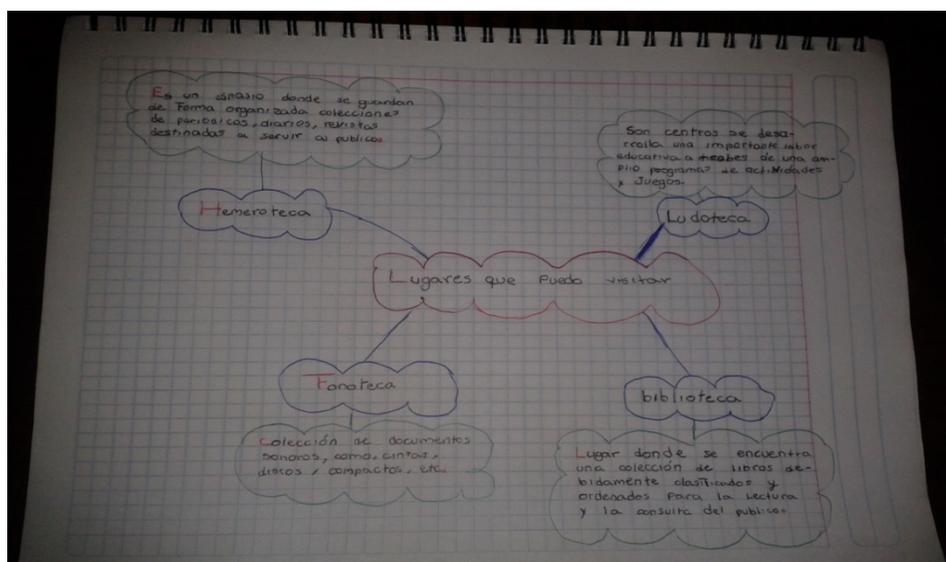
1. ¿Para qué fabrican las armas los grupos nómadas?
2. ¿Qué similitud encuentran entre las herramientas que utilizan los nómadas para conseguir sus alimentos y las que se usan en la actualidad?
3. ¿Qué cambios notan entre los materiales de las herramientas usadas antes por los seres humanos de la prehistoria y las actuales?

Los alumnos se ponen a trabajar contestando las preguntas en el libro mientras el profesor estaba sentado en su escritorio revisando unos papeles. Cuando el profesor observó que los alumnos comenzaban a platicar entre sí, les indicó que conforme fueran terminando pasaran a revisarse las preguntas. Mientras el profesor revisaba, les iba diciendo a los alumnos si estaban bien o mal para que se regresaran a sus lugares a corregir las preguntas (Observación No. 5, PB, 6/Nov./2012).

Continuando con las estrategias la siguiente sólo fue utilizada por el profesor A la cual consiste en la aplicación de mapa mentales que son una forma gráfica de expresar los pensamientos en función de los conocimientos que han sido almacenados en el cerebro (Pimienta, 2005:156).

Por ejemplo el profesor les explico a sus alumnos que un mapa mental se utilizaban para representar las palabras, ideas, dibujos u otros conceptos ligados alrededor de una palabra clave o una idea central; posteriormente el profesor les indico que ahora ellos iban a elaborar un mapa mental con el tema de “lugares que puedo visitar” el cual debían poner al centro del mapa, para esto dibujo en el pizarrón cómo iba a quedar el mapa, les dijo también lo que debían colocar en él y que eran los conceptos de biblioteca, hemeroteca, fonoteca y ludoteca con sus respectivos significados el cual el profesor ya se los había explicado anteriormente. Después de escuchar las indicaciones del profesor los alumnos se pusieron a trabajar en su cuaderno (Observación No. 4, PA, 19/Sep. / 2012).

EJEMPLO DE MAPA MENTAL ELABORADO EN CLASE



Elaboración del mapa mental trabajada en clase por una alumna

Cabe señalar que los conceptos que utilizo el profesor para elaborar el mapa eran desconocidos por parte de los alumnos ya que de todos los que les puso solo

conocían el que hacía referencia a la biblioteca los demás los desconocían aunque con la explicación que les dio el profesor de dónde podrían encontrar uno los alumnos empezaban a reconocerlos pero sólo fue el caso de la ludoteca.

Nosotras creemos que el utilizar este tipo de estrategia (mapa mental) no es lo más adecuado en alumnos de tercer grado puesto que muchas veces no saben cómo relacionar los conceptos y de qué manera poderlos enlazar con otros y si a esto le agregamos que los alumnos no conocen el significado de dichos conceptos difícilmente se lograra obtener aprendizajes significativos en ellos.

Mientras que el profesor A durante nuestras observaciones utilizó el mapa mental, el profesor B recurre al cuadro comparativo que permite identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o eventos, para arribar a conclusiones que permitan en algunas ocasiones, la toma de decisiones (Pimienta, 2005:28).

Por ejemplo después de la realización de la lectura “los primeros humanos en el territorio mexicano” de la página 22 y al terminar la lectura de la página 25 con el tema “una nueva actividad: la agricultura”, el profesor les pide a sus alumnos que con la información de los textos que acaban de leer elaboren un cuadro comparativo en el que expongan las diferencias entre los grupos nómadas y los sedentarios, les comenta que para ello pueden tomar en cuenta las principales actividades cotidianas, los instrumentos que empleaban y los tipos de vivienda de ambos grupos.

Al terminar de dar las indicaciones los alumnos comenzaron con el cuadro mientras que el profesor supervisaba que estuvieran trabajando y al observar que los alumnos realmente estaban entretenidos realizando el cuadro comparativo, decidió ir a sentarse a su escritorio sin dejar de observarlos. Posteriormente los alumnos se iban formando al lado del escritorio para que el profesor les revisara su trabajo(Observación No. 5, PB, 6/Nov./2012).

Siguiendo con las estrategias que emplean los profesores, otra de ellas es la de tipografía y que sólo es manejada por el profesor A, este tipo de estrategia son

señalamientos que se hacen a un texto para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender: mayúsculas, negritas, cursivas, subrayados, tamaño de texto, colores, entre otros; estos elementos auxilian a nuestros estudiantes para ubicar los aspectos significativos de los contenidos que se desean transmitir (Carranza, Casas y Hernández, 2005:37).

Por ejemplo en una de las clases el profesor apunto en el pizarrón una pequeña definición de frutas y verduras posteriormente subrayo palabras claves de cada definición, como por ejemplo de las frutas subrayo la palabra comestible y de las verduras la palabra hortaliza. Una vez que termino de apuntar en el pizarrón les dijo a sus alumnos que debían buscar dichas palabras en su diccionario para después anotar la definición en unas fichas bibliográficas que les proporciono el profesor, de esta manera los alumnos comenzaron a trabajar. Fue así que los alumnos sacaron su diccionario y comenzaron a buscar las palabras que el profesor les había subrayado, algunos trabajaban en eso y otros platicaban de otros temas con su compañero de al lado, había alrededor de cinco niños que no traían su diccionario así que el profesor los puso a trabajar con algún compañero que si lo traía (Observación No. 2, PA, 4/Sep./2012).

Mientras que el profesor A durante las observaciones utilizó la estrategia relacionada con las pistas tipográficas, el profesor B utilizó como estrategia didáctica la lluvia de ideas, ésta estrategia permite indagar u obtener información sobre lo que los alumnos conocen de un tema determinado, la participación del alumno puede ser oral o escrita para que emitan cualquier idea que tengan sobre el tema (Carranza, Casas y Hernández, 2005:51).

Esta estrategia es utilizada por el profesor B en dos ocasiones durante las observaciones, en una de ellas el profesor, al iniciar con la materia de Español, les preguntó a sus alumnos que es un trabalenguas y los niños dieron sus ideas de lo qué es un trabalenguas, algunas de ellas eran que “son palabras difíciles”, “son difíciles de pronunciar”, “son breves” “son palabras que combinan” y “repiten

palabras”, posteriormente, el profesor les comentó a sus alumnos que todos estaban en lo correcto “un trabalenguas es una composición difícil de decir y que para dominar su pronunciación hay que practicarlos”. Después les pregunta a sus alumnos que si hicieron el trabalenguas que dejo de tarea, la mayoría de sus alumnos contesta que sí y les pide que lo saquen (Observación No. 1, PB, 8/Oct./2012).

Otro ejemplo de lluvia de ideas por parte del profesor B es cuando el profesor al termina de leer la pagina 22 les pregunta a sus alumnos ¿qué es una rima? y los alumnos responden con sus ideas, entre ellas que es “cuando se repiten los sonidos”, “algunas letras se repite al finalizar la palabra”, “las palabras suenan igual” etc. Posteriormente el profesor les comenta a sus alumnos que “a las terminaciones de cada verso que suenan parecido dentro de una canción o poema se les conoce como rima; puede ser consonante cuando coinciden vocales y consonantes” y, pone de ejemplo en el pizarrón casa-masa; “y asonante cuando solo coinciden las vocales” y pone de ejemplo en el pizarrón fresa-meta. Después el profesor les pide de tarea que escriban en su cuaderno de español una rima donde subrayen las últimas letras que suenen parecidas (Observación No. 1, PB, 8/Oct./2012).

Con esta estrategia observamos que al profesor le interesa conocer los conocimientos previos de los alumnos ya que relaciona las ideas o conocimientos previos que los alumnos tienen sobre el trabalenguas y la rima con el nuevo conocimiento por aprender sobre esos temas y así generar un aprendizaje significativo.

De acuerdo con todo lo anterior, podemos concluir (ver cuadro Núm. 3) que las estrategias didácticas que utilizaron los profesores a lo largo de las observaciones realizadas fueron:

Cuadro Núm. 3.
Estrategias utilizadas por los profesores noveles

PROFESOR A	PROFESOR B
Ilustraciones	Ilustraciones
Jugando en equipo	Jugando en equipo
Cuestionamiento	Trabajo en equipo
Preguntas literales	Cuestionamiento
Mapa mental	Preguntas literales
Pistas tipográficas	Cuadro comparativo
	Lluvia de ideas

Como se puede observar gráficamente en este cuadro las estrategias didácticas utilizadas por los profesores A y B son muy limitadas, recurren a las más básicas y no en todos los casos, las estrategias didácticas son las más pertinentes ya que los profesores conocen las estrategias pero no en todos los casos las aplican adecuadamente al contexto educativo, ni a los contenidos abordados.

Cabe mencionar que no hay una retroalimentación por parte de los profesores hacia los alumnos aunque la estrategia que se utilizó fuera la adecuada y no en todos los casos se aseguró que tuvieran un aprendizaje significativo, porque o bien la estrategia no fue bien aplicada o no se logró la comprensión mínima que se requería por parte del alumno en virtud de que carecía de los conocimientos previos necesarios.

Esto se debe tal vez a que los profesores A y B se encuentran en la fase de exploración, es decir, periodo que abarca los primeros tres años de inserción profesional (Tardif, 2004:63). Fase en la cual el profesor se inicia mediante ensayos y errores, es por ello que los profesores no se sienten seguros al desarrollar

adecuadamente las estrategias didácticas. De esta investigación se desprende que los profesores noveles observados no ubicaron cuáles eran los aciertos y errores que estaban desarrollando en su práctica docente y por lo tanto no existió una reflexión por parte de ellos sobre la utilización adecuada de las estrategias didácticas en función del objetivo que afirmaron buscar: promover aprendizajes significativos. Cabe señalar que en nuestra interacción en la escuela primaria pudimos detectar que no existe un trabajo colegiado (ni entre sus compañeros profesores ni con el asesor técnico pedagógico adscrito al plantel) que pudiera ayudar a estos profesores a empezar ese proceso de reflexión que requieren para profesionalizar su tarea docente.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Los profesores noveles al iniciar su inserción profesional se enfrentan a contextos desconocidos lo que genera un conflicto entre lo que les fue enseñado en su formación inicial y el cómo llevarlo a cabo durante su desarrollo profesional, es por ello que los primeros años de desempeño profesional son considerados como los más difíciles en la vida de un docente.

Los profesores inician su desarrollo profesional con preocupaciones que surgen de la necesidad de presentarse a sí mismos como capaces y competentes puesto que su misión es estimular, orientar y dirigir con habilidad el proceso educativo y el aprendizaje de sus alumnos de una manera significativa. Por tal motivo es importante que el docente aporte los elementos necesarios para generar aprendizajes significativos dentro del aula, y que sirvan para la construcción de los conocimientos que van adquiriendo los alumnos en su formación.

Las estrategias didácticas son herramientas eficaces que promueven un aprendizaje constructivo en los alumnos es por ello que se supone que el profesor novel posee una amplia gama de estrategias, sin embargo, observamos que los profesores noveles de esta investigación carecen de un bagaje de estrategias didácticas, lo que les hace recurrir a las más básicas y muchas veces no son las más pertinentes ni más las adecuadas para generar aprendizajes significativos, situación que quizás se deba a que la “simpleza” de las estrategias empleadas les “garantiza” que sabrán manejarlas.

Así mismo, cabe mencionar que los profesores noveles de esta investigación no hacen retroalimentación, es decir, no sintetizan, resumen o amplían los conocimientos aportados a lo largo de la dinámica por parte de los alumnos, aunque la estrategia que utilicen sea la adecuada por lo tanto no se asegura que los alumnos tengan un aprendizaje significativo. Por ser profesores noveles, es decir, que se encuentran en la fase de exploración, periodo que abarca los primeros tres años de

inserción profesional, no cuentan con la experiencia empírica que les permita realizar las tareas de síntesis que requiere el aprendizaje de sus alumnos (Tardif, 2004:63).

Por lo tanto, de acuerdo con los resultados de esta investigación, el uso de estrategias didácticas del docente con poca experiencia laboral no es eficaz para generar un aprendizaje significativo en los alumnos. Las estrategias didácticas que aplica el profesor con poca experiencia laboral dentro del salón de clases no en todos los casos propician en los alumnos un aprendizaje significativo.

Si bien los profesores noveles de esta investigación presentan muchas deficiencias en el uso de las estrategias didácticas no podemos negar que también cuentan con aciertos, ya que al momento de aplicarlas los alumnos mostraban interés en la actividad que se estaba enseñando sobre todo cuando el profesor utilizaba el juego para ver algún tema, por consiguiente, los profesores a través del aspecto lúdico hicieron que los alumnos comprendieran los contenidos de alguna temática, logrando así la motivación de sus alumnos y la participación de ellos durante la estrategia.

Así mismo, es notable que, aunque los profesores no contaban con un bagaje amplio de estrategias, siempre se mostraban atentos cuando los alumnos participaban. Se notaba la intención de que los alumnos comprendieran el contenido temático al cuestionarlos sobre la temática, ya que de esta manera los alumnos reflexionaban sobre los conocimientos de los temas enseñados.

Es importante que el profesor novel conozca los conocimientos previos de sus alumnos, ya que de esta forma sabrá qué estrategia será la adecuada para aplicarla dentro del salón de clases y así reforzar esos conocimientos previos con los nuevos conocimientos por aprender, de esta manera el docente puede ir mejorando y perfeccionando su modo de enseñar, reflexionando de qué forma puede atraer la atención de sus alumnos y así saber cómo utilizar adecuadamente las estrategias que tiene planeadas para cada clase pero sobre todo que cumpla el objetivo de que los alumnos puedan llevarse un aprendizaje significativo del contenido enseñado.

Saber qué estrategias utilizar en cada clase es una tarea que el profesor debe estar renovando constantemente, así como la evaluación de la misma, ya que de esta manera le permitirá saber en qué está fallando en la aplicación de dichas estrategias; suele pasar que dentro de las aulas muchos profesores realizan prácticas evaluativas por costumbre o hábito sin tener una reflexión suficiente que les permita cuestionar el sentido de lo mismo y por tal motivo no se muestra una mejoría en el ámbito educativo.

Por ende, la sugerencia es generar procesos de acompañamiento para estos profesores noveles por parte de sus compañeros más experimentados o bien de los asesores técnico pedagógicos, que les permitan emprender procesos de reflexión en torno a la manera en que emplean las estrategias didácticas y analizar el nivel en que están logrando incidir para que el alumno logre un aprendizaje significativo.

También proponemos que dentro de los programas de estudios vigentes para la educación básica se dé una mayor planificación en la organización del trabajo y en las actividades que se llevan a cabo durante la jornada escolar, dar la importancia necesaria a las actividades para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, actividades que impulsen la participación de los alumnos en donde el docente puede apoyarse en el diálogo con sus demás compañeros así como de la interacción con los alumnos y de las observaciones a sus procesos de aprendizaje.

De acuerdo con lo observado en estos profesores noveles cuando se utiliza el aspecto lúdico en actividades dentro del salón de clases los resultados llegan a ser favorables para el aprendizaje del alumno ya que éste se muestra más participativo, más motivado, generando así que su aprendizaje sea ameno, activo y creativo. De esta forma sugerimos que se refuerce el uso del componente lúdico en el diseño de las actividades de enseñanza pero que no se utilice esta estrategia solo por usar si no que realmente se dé una reflexión por parte del profesor de el porqué le sirve aplicar este tipo de estrategia, en qué le puede ayudar para mejorar el aprendizaje del alumno, entre otras cuestiones.

Asimismo proponemos el empleo de diversos materiales, estrategias y recursos didácticos adecuados al contexto en el que se encuentra para de esta manera elevar la calidad de los procesos de aprendizaje y que se busque implicar a los alumnos. También hay que impulsar la labor de los docentes noveles con el acompañamiento de los directivos y especialistas para que así puedan ofrecer de manera sostenida mejores y más amplias oportunidades de aprendizajes a los alumnos.

Favorecer el aprendizaje del alumno, pero sobre todo de una manera significativa, es importante dentro del proceso educativo, por ello mismo sugerimos que los profesores estén capacitados en cuanto a estrategias didácticas para favorecer este aprendizaje pues como menciona Díaz (2010:116) las estrategias didácticas proveen al docente de herramientas potentes para promover un aprendizaje constructivo. Por ello se propone generar una estrategia dentro de la capacitación, taller o actualización para que el profesor novel conozca y practique un bagaje amplio de estrategias, además de conocer su función, para qué se utilizan, en qué momento se deben utilizar y así sacarles mayor provecho para dejar de recurrir a las más básicas. Esto ayudaría a que el profesor novel utilice las estrategias de una manera pertinente y adecuada.

BIBLIOGRAFÍA:

LIBROS:

ALVA Rocha, Raúl (1999). *Estrategias metodológicas desde un enfoque constructivista*. México: UPN. (Tesina: Licenciatura en Educación Primaria). Citado en <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/16881.pdf>.

BOGGINO, Norberto (Comp.) (2006). *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Argentina: Homo Sapiens.

CALERO, Pérez Mavilo (2008). *Constructivismo pedagógico. Teorías y Aplicaciones básicas*. México: Alfaomega.

CARRANZA Peña, María Guadalupe; Casas Santin, María Virginia y Díaz Hernández, Keren (2012). *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la Universidad: una visión constructivista*. México: UPN.

CUBERO, Rosario (2005). *Perspectivas constructivistas, la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. España: Graó.

DE LA TORRE, Saturnino y Barrios, Oscar (Coords.) (2002). *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

DÍAZ Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw – Hill/ Interamericana, S.A. de C.V.

GARCÍA Llamas, José Luis (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas. Monografías escuela Española*. Barcelona: Editorial Praxis.

MARCELO, Carlos (Coord.) (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- MARCELO, Carlos y Vaillant, Denise (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- MARTÍ, Elena y Solé, Isabel (2001). "El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación" en COLL, Cesar; Palacios, J; y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Tomo II. España: Editorial Alianza. Capítulo III.
- MEDINA, José Luis (2006). *La profesión docente, y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Lumen.
- MOREIRA, Marco Antonio (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor Dis., S.A.
- ORTIZ Oria, Vicente M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- PAQUAY, Léopold; Altet, Marguerite; Charlier, Evelyne y Perrenoud, Phillippe (Coords.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- PIMIENTA Prieto, Julio H. (2005). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación de México.
- PORLÁN y Rivero (1988). *El conocimiento de los profesores*. España: díada editora.
- POZO, Juan Ignacio (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- SUAREZ Díaz, Reynaldo (2002). *La educación: teorías educativas. Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas 2ª. Ed.
- TARDIF, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: NARCEA, S.A.

TOVAR, Santana Alfonso (2001). *El constructivismo en el proceso de enseñanza - aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.

VILLANUEVA Gutiérrez, Oscar Eligio (2010). *De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional*. México: Miguel Ángel Porrúa.

ZAMBRANO, Armando (2007). *Formación, experiencia y Saber*. Bogotá: cooperativo editorial magisterio.

TEXTOS ELECTRONICOS:

AVALOS, Beatrice (2009). "La inserción profesional de los docentes". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 1, abril -sin mes, pp. 43-59. España: Universidad de Granada. Citado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733004> Redalyc Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

EÍRIN Nemiña, Raúl; García Ruso, H. y Montero Mesa, Lourdes (2009). "Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 1, Abril, pp. 101-115. España: Universidad de Granada. Citado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733008> Redalyc Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

FEO, Ronald (2010). "Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas". *Tendencias pedagógicas*, Núm16, pp. 221-236. Instituto pedagógico de miranda. Citado en http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_13.pdf

FERNÁNDEZ Sánchez, Nestor (2006). "Estrategias de Enseñanza para favorecer el Aprendizaje Significativo: Yo me preparo, mira". *Revista cognición, artículos de difusión e investigación científica*, Núm. 5, mayo-junio, pp. 12-18. México: UNAM. Citado en http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/275/Publica_20130321235339.pdf.

GARCÍA Gómez, Soledad; García Pastor, Carmen (2009). "¿La solución la tienes tú! El proceso de formación de un profesor novel". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 1, abril, pp. 127-140. España: Universidad de Granada. Citado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733010> Redalyc Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

NEGRILLO, Carme; Iranzo, Pilar (2009). "Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: Hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 1, abril, pp. 157-182. España: Universidad de Granada. Citado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733012> Redalyc Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

VIERA Torres, Trilce (2003). "El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural". *Universidades*. Julio-diciembre, número 026, México, D.F.: Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Citado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37302605> Redalyc Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

ANEXOS

ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA

GUIA DE ENTREVISTA

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es su formación académica?
3. ¿Dónde realizó sus estudios?
4. ¿Se siente satisfecho con la profesión que eligió? ¿Por qué?
5. ¿Cuántos años lleva ejerciendo su labor como docente?
6. ¿De qué grupo está a cargo actualmente?
7. ¿De cuáles grupos ha estado a cargo desde que inició su labor como docente?
8. ¿Cómo es la relación que lleva con su actual grupo?
9. ¿Cuáles fueron las razones por las que decidió ser docente?
10. ¿Qué dificultades tuvo durante su inicio como docente?
11. ¿A qué retos se enfrentó al inicio de su labor como docente?
12. ¿Sigue manteniendo las mismas expectativas acerca de la docencia que cuando egreso de la carrera?
13. ¿Cree usted que su preparación profesional fue la adecuada para llevar a la práctica estrategias didácticas?
14. ¿Qué experiencia le dejó su primer año ejerciendo su labor como docente?
15. ¿Cuál fue su experiencia de trabajar con un grupo nuevo?
16. ¿Cómo es su relación con los demás docentes de la escuela primaria?
17. ¿Cómo fue el trabajar con los demás docentes que ya tienen más tiempo ejerciendo esta labor?
18. ¿A qué reto cree usted que se enfrenta dentro de su salón de clases?
19. ¿Cómo cree usted que sea su labor como docente?

ANEXO 2. CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ACUERDO CON EL MOMENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN QUE SE EMPLEAN

Estrategias

Estrategias	Definición	Ejemplos
Preinstruccionales	Estrategias que sirven para desencadenar procesos de aprendizaje antes de iniciar la clase.	Organizadores previos, consultas bibliográficas, realización de una práctica de observación, proyección de una película, juego de roles, lluvia de ideas, prácticas de sensibilización, etc.
Instruccionales	Estrategias que se usan durante la clase para la exposición, tratamiento y comprensión analítica de los contenidos de aprendizaje.	Mapas conceptuales, pistas discursivas, ilustraciones, simulaciones, analogías, metáforas, esquemas, escritura compartida, proyectos, resolución de problemas, estudio de caso, etc.
Postinstruccionales	Estrategias cuya aplicación se da después de la clase como recurso que permite la revisión de los alcances del aprendizaje en un marco de actividad continuada de los procesos de aprendizaje.	Resúmenes, síntesis, proyectos colectivos e individuales, ensayos, elaboración de casos, propuestas de intervención, diseño de esquemas de programas, etc.

Elaborado con base en Carranza, Casas y Hernández, 2012

ANEXO 3. ESTRATEGIAS INDIVIDUALES.

Estrategias individuales

Estrategia	En qué consiste	Dónde se pueden utilizar
Objetivos de aprendizaje	Enunciado que establece las condiciones, el tipo de actividad y la forma de evaluación del aprendizaje del alumno.	En un periodo de enseñanza-aprendizaje ya sea un curso, asignatura o unidad educacional.
Organizadores previos	Materiales introductorios presentados antes del material de aprendizaje en sí, cuya función es facilitar la adquisición de nuevo conocimiento.	En textos introductorios, preguntas de análisis sobre un texto, una película, una discusión, una frase o una dramatización, etc.
Ilustraciones	Representaciones visuales de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico.	Dentro del salón de clase con Fotografías, dibujos, esquemas, graficas, dramatizaciones, etc.
Resumen	Permite extraer los elementos más significativos de un texto o tema.	Dentro del salón de clase para reducir el contenido a los elementos esenciales de un texto, tema, libro, artículo, etc.
Analogías	Permite relacionar elementos o situaciones cuyas características guardan semejanza para facilitar la comprensión del tema que deseamos trabajar.	Al elegir elementos que se desean correlacionar, al buscar elementos o situaciones de la vida cotidiana con los cuales se pueda efectuar la relación.
Preguntas intercaladas	Aquellas que se le plantean al estudiante a lo largo del material o situación de enseñanza con la intención de facilitar sus aprendizajes.	Se utilizan con frecuencia para evaluar los conocimientos adquiridos, la comprensión obtenida e incluso la capacidad para aplicar el conocimiento logrado.

Pistas tipográficas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.	Se pueden utilizar durante la clase al auxiliar a los estudiantes para ubicar los aspectos significativos de los contenidos que se desean aprender.
Pistas discursivas	Gestos, tonos de voz, comentarios.	Se pueden utilizar a lo largo de la clase para que los alumnos ubiquen elementos que permitan generar conocimiento significativo.
Esquemas	Resumen estructurado que presenta gráficamente las ideas más importantes de un tema.	Se pueden utilizar para organizar la estructura, el armazón, sobre el cual se desarrolla un texto o tema.
Mapa conceptual	Recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluido en una estructura de proposiciones.	Se pueden utilizar para sintetizar la información que proporcionan los libros y las prácticas de laboratorio o de campo.
Mapas semánticos	Método que se activa y construye sobre el conocimiento previo del estudiante, ayudan a ver como se relacionan las palabras entre sí.	Se pueden utilizar a lo largo de la clase centrándose en la comprensión lectora que potencia el incremento del vocabulario y su significado y al establecer conexión de las ideas o conocimientos previos con la nueva información que se presenta.

Elaborado con base en Carranza, Casas y Hernández, 2012

ANEXO 4. ESTRATEGIAS INTERACTIVAS.

Estrategias interactivas

Estrategia	En qué consiste	Dónde se pueden utilizar
Discusión en clase	Colocar a todo el grupo en círculo dando un tema a discutir y dirigida por un coordinador, los participantes dan su punto de vista acerca del tema presentado.	Dentro del salón de clases, cuando se desea propiciar una discusión acerca del tema en un ambiente amigable en donde el coordinador formulará la primera pregunta para iniciar la discusión.
Proyectos de grupo	Asignación a un grupo pequeño de una tarea formal sobre un tópico relacionado con un área de estudio. Los proyectos incluyen actividades que pueden requerir que los estudiantes investiguen, construyan y analicen información que coincida con los objetivos específicos de la tarea.	Por ejemplo podríamos solicitar al grupo que desarrolle un proyecto sobre el manejo adecuado de los desechos orgánicos en los hogares, en nuestra ciudad, nuestro país o bien a nivel mundial.
Juego de roles o simulación	Se basa en la presentación de situaciones reales o simulaciones de un ámbito de conocimiento en el que el alumno debe construir una o varias alternativas viables de solución.	Se puede utilizar cuando se desee que los alumnos se involucren más colaborativamente en la resolución, además permite una mayor retención y comprensión de conceptos, la aplicación e integración del conocimiento, la motivación intrínseca por el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de alto nivel.

Tutoría entre pares	Tiene su base en el trabajo colaborativo que propicia el aprendizaje a partir del intercambio y desarrollo del conocimiento al interior de grupos pequeños de iguales que tienen sus metas de aprendizajes comunes.	Las tareas de tutoría entre pares pueden utilizarse cuando se tiene una actividad intencional, con objetivos claros y debidamente programados, un proceso continuo, coherente y acumulativo y una tarea que involucre activamente al alumno.
Enseñanza recíproca	Intervienen maestros y alumnos orientado a metas de aprendizajes comunes que involucra cuatro actividades: hacer preguntas, resumir, clarificar y predecir.	Se puede utilizar cuando se quiere dar un diálogo orientado a metas de aprendizaje comunes en la que una de las partes actúa o responde a lo previamente realizado por la otra con base en un material común (libro, artículo, película, vídeo, entre otros).
Diálogos simultáneos	Se trabaja en parejas para discutir un tema determinado y de esta manera llegar a un acuerdo para después compartirlo con el resto del grupo y así llegar a una síntesis general del tema.	Cuando se pretende trabajar con todo el grupo, ya que en esta estrategia se dialoga de manera simultánea, el grupo se divide en parejas, cada pareja discute el tema determinado hasta llegar a un acuerdo.
Estudio de caso o enseñanza basada en problemas	Con esta estrategia el grupo analiza un caso o problema particular a partir de sus conocimientos, experiencias y motivaciones.	Por ejemplo, un caso incluye información y datos (psicológicos, sociólogos, científicos, antropológicos, históricos, observacionales), así como material técnico. Los casos se centran más en materias o áreas curriculares específicas, por ejemplo, historia, pediatría, leyes, administración, educación, psicología y desarrollo del niño.

Debate	Se deben elegir temas sobre los cuales se puedan plantear puntos de vista diferentes, es decir que se presenten a polémica, el grupo se formara en equipos y cada uno debe defender e intentar convencer al otro de qué su posición es la correcta.	Cuando se busca enfrentar dos o más opiniones no concordantes o contrarias sobre un tema.
Preguntas generadoras	Consiste en formular preguntas puesto que se considera una estrategia eficaz y útil ya que es una manera de lograr que los estudiantes piensen activamente en lo que están tratando de aprender.	Las preguntas generadoras definen las tareas, expresan problemas y delimitan los asuntos sobre los cuales se desea que el alumno reflexione. El profesor puede utilizar esta estrategia para conocer mejor cómo van aprendiendo o que tanto saben del tema sus alumnos.
Rompecabezas	Para trabajar esta estrategia, se debe elaborar un rompecabezas para cada seis o siete alumnos, ya que cinco participarán en el ejercicio de su construcción y uno o dos como observadores, de esta manera para realizar una tarea en conjunto lo importante será el colaborar todos juntos para lograr el objetivo.	Esta estrategia se emplea como mecanismo que permite al profesor enfatizar que no es posible trabajar en equipo si no hay comunicación ni cooperación.
Conferencia	Es una disertación que hace un especialista sobre un tema específico, seguido de un debate abierto con la audiencia que puede participar de manera directa.	Es conveniente que esta estrategia se use ya sea como introducción al contenido que se desea trabajar con el grupo o bien como síntesis final sobre el mismo.

Lluvia de ideas compartida	Estrategia grupal que permite indagar u obtener información sobre lo que un grupo conoce de un tema determinado en un tiempo de 20 a 30 minutos.	Se puede utilizar con todo el grupo o dos equipos, nombrando a un mediador que induce la participación del grupo a partir de una pregunta central.
Narrativa	Esta estrategia estimula el interés y la participación de los estudiantes.	En esta estrategia se pueden utilizar historias o anécdotas escritas o narradas que ayuden a presentar el contenido del curso o ilustrar algunas ideas.
Notas de revisión	Se organizan en grupos pequeños con la intención de que cada uno elabore y revise las anotaciones de los restantes equipos; es decir que el grupo en su conjunto compare y comparta sus notas.	Esta estrategia se utiliza para poder hacer una recapitulación por parte de cada alumno con la ayuda de sus otros compañeros.
Jugando en equipos	Se divide al grupo en equipos, cada uno de ellos genera y resuelve preguntas de manera alternada sobre los tópicos de la materia.	Es una modalidad de cuestionamiento realizada por los estudiantes que se utiliza en actividades lúdicas e interesantes.
Escritura libre en un minuto	Posibilita que los participantes se concentren y elaboren soluciones mejor reflexionadas sobre la temática elegida.	Se utiliza cuando el profesor cuestiona un tema para moverse de un nivel de entendimiento a otro, por ejemplo, de uno teórico a uno práctico.
Preguntas y respuestas entre pares	Esta estrategia ayuda a profundizar el nivel de análisis de las presentaciones, a estimular la participación de los pares para explicar nuevos conceptos, así como identificar cómo y cuándo utilizarlos.	Cuando se busca comprometer a los estudiantes en la realización de las lecturas y que con base en ellas respondan (en un lapso de 5 a 10 minutos) a preguntas particulares por parejas.

Cuestionamiento	El profesor se encarga de diseñar una serie de preguntas que sirven de base al trabajo del grupo. Los estudiantes pueden trabajar de manera individual con un compañero o en un pequeño grupo.	Se puede utilizar en preguntas tales como las siguientes: describe en tus propias palabras ¿qué es...? qué significa...? por qué es importante...? cómo puede ser empleado esto para...? explica ¿por qué... y cómo...? , ¿Cómo son y en qué se parecen..?, entre otras.
Estrategia 10-2	El profesor comparte información durante 10 minutos y después se detiene por 2 minutos y alienta a los escuchas a discutir y compartir sus ideas en pareja, así como sus dudas y confusiones sobre el tema con el fin de socializarlas con el grupo.	Con esta estrategia puede utilizarse cuando se desea llenarse algunas lagunas o malentendidos, ya que permite a cada uno clarificar la información recibida.
Pensamiento compartido entre pares	Se pide a los participantes que reflexionen durante un minuto su respuesta a una pregunta, después se pide que se organicen en pares y compartan sus respuestas para que de esta manera sinteticen sus ideas.	Se utiliza para organizar el conocimiento prioritario, sintetizar, aplicar o integrar nueva información.
Escritura compartida entre pares	Cada estudiante se organiza con otro compañero para discutirla y escribir la nueva síntesis con el fin de de promover la construcción de sistemas de significados compartidos.	Esta estrategia es similar al “pensamiento compartido entre pares”, la diferencia es que los estudiantes elaboran la respuesta mediante la escritura.

Método de dos columnas	Esta estrategia sirve para generar ideas sobre una situación o un problema en dos orientaciones, mismas que sirven como apoyo para distinguir características o rasgos que faciliten la solución.	Puede plantearse al grupo qué conviene hacer respecto a... y en cada una de las columnas el grupo planteará los elementos que integran una propuesta de solución diferente respecto al problema planteado.
Síntesis de estudiantes	Durante una sesión de clases, el profesor hace pausas y pide a algún estudiante que explique a otros compañeros los conceptos centrales que acaba de presentar.	Se utiliza cuando se pide a los estudiantes que escriban o piensen de manera individual los conceptos antes de discutirlo con un compañero.
Escribiendo para aprender	Los ejercicios escritos hechos en clase usualmente están pensados en ayudar a los estudiantes a consolidar y expresar nuevas informaciones e ideas. Son útiles ya que evidencian los resultados de aprendizaje y permiten su conservación más allá de las conversaciones espontáneas.	Esta estrategia se usa para favorecer la capacidad de expresión escrita, que es una de las competencias comunicativas indispensables para un adecuado desarrollo profesional.
Formato 3 -2- 1	Se pide a los estudiantes que escriban: tres ideas – problemas presentados, dos ejemplos o usos de la idea o información implicada y una pregunta o idea sin resolver o que se preste a una posible confusión.	Por ejemplo, si el tema a abordar en clase fuera el papel de la subjetividad en los procesos de investigación, el profesor pediría a los alumnos que escriban tres problemas que ubican en torno a la relación subjetividad – investigación, así como dos ejemplos en los que se expresen claramente estos problemas y que, por último, elaboren una pregunta acerca de las problemáticas detectadas

Elaborado con base en Carranza, Casas y Hernández, 2012

ANEXO 5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SEGÚN DÍAZ Y HERNÁNDEZ

Estrategias para ayudar a organizar la información nueva por aprender

Estrategia	En qué consiste	Dónde se pueden utilizar
Cuadros sinópticos	Organiza la información sobre uno o varios temas centrales que forman parte de la temática que interesa enseñar.	Se puede utilizar dentro del salón de clase para que los alumnos comprendan más fácilmente los temas o conceptos principales de una temática.
Diagramas de flujo	Sirve para describir de modo visual-espacial técnicas, algoritmos, prueba de hipótesis, rutas críticas, procesos de resolución de problemas, etc. Permiten una mejor comprensión de un contenido procedimental a los alumnos en comparación con la que se obtiene por medio de una explicación verbal ya sea oral o escrita.	Pueden ser útiles para enseñar a los alumnos como planificar y conducir actividades de diverso tipo y para los maestros como planificar y ejecutar procedimientos demostrativos y didácticos.
Líneas de tiempo	Son representaciones graficas que permiten organizar y visualizar eventos o hitos dentro de un continuo temporal.	Se pueden utilizar dentro del salón de clase para que los alumnos ordenen los hechos históricos que se están revisando y discutiendo.

Elaborado con base en Díaz y Hernández, 2010

ANEXO 6. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SEGÚN PIMIENTA

Estrategias de enseñanza

Estrategias	En qué consiste	Dónde se pueden utilizar
Preguntas literales	Son aquellas que hacen referencia a ideas, datos y conceptos que aparecen directamente expresados en un libro o algún otro documento escrito (García, 2001).	Se pueden utilizar generalmente con los pronombres interrogativos: qué, cómo, cuándo, dónde, porqué.
Cuadro comparativo	Permite identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o eventos para arribar a conclusiones que permitan en algunas ocasiones, la toma de decisiones.	Se puede utilizar cuando al profesor le interese que sus alumnos identifiquen los elementos que se desean comparar.
Respuesta anterior-pregunta- respuesta posterior (Ra-P-Rp)	Se inicia con preguntas sobre el tema, que le interesen al alumno. Posteriormente se contestan las preguntas con base en los conocimientos previos. Acto seguido, se lee un texto, se observa un fenómeno o estudia un tema. Se procede a contestar las preguntas con base en el texto, la observación o el estudio realizado.	Se puede utilizar al construir significados entres momentos, con base en preguntas previas a estudio, respuestas anteriores al estudio del tema y respuestas posteriores al estudio.
Hipertexto	Permite profundizar en las definiciones, buscando hasta el final todo lo que nos haga dudar.	Básicamente se utiliza dentro del salón de clase para clarificar definiciones.

Mapas mentales	Son una forma gráfica de expresar los pensamientos en función de los conocimientos que han sido almacenados en el cerebro.	Se utiliza cuando al profesor le interesa que los alumnos expresen sus aprendizajes y asocien más fácilmente sus ideas.
----------------	--	---

Elaborado con base en Pimienta, 2005