

INVESTIGAR, REFLEXIONAR Y ACTUAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Cristina Maciel de Oliveira
Centro Regional de Profesores del Este, Maldonado, Uruguay

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA EN FORMACIÓN DE DOCENTES

En el marco curricular del modelo de formación docente que se implementa en los Centros Regionales de Profesores, en Uruguay, la asignatura Investigación Educativa Aplicada ¹:

"(...) se sustenta en la necesidad de contar con una formación básica en investigación, que permita al estudiante discutir conceptual y operativamente las condicionantes y las formas de generar conocimiento a partir de la utilización del método científico así como aplicar técnicas de investigación en diagnosticar problemas y desarrollar estrategias de intervención" (Secretaría de Capacitación Docente, 2002).

Para el desarrollo de esta asignatura adoptamos el concepto de investigación en el sentido en que la caracteriza Stenhouse (1987, p.41) *"(...) sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resultan adecuadas."* Siguiendo a este autor entendemos que la investigación es educativa en la medida en que puede relacionarse con la práctica y los profesores se hallan implicados en ese proceso de investigación. Si además, le aporta al profesor la información necesaria para intervenir en su práctica docente, entonces se trata de investigación educativa aplicada.

NUESTRO OBJETIVO

Como orientadores de la acción didáctica del Curso de Investigación Educativa Aplicada, procuramos que el estudiante en su carácter de profesor practicante novato, realizara un estudio sistemático de su práctica docente, planificado y autocrítico, para intervenir en la misma, optimizándola.

OBSERVAR LA SITUACIÓN EDUCATIVA

Nos planteamos entonces, la necesidad de observar la situación educativa, integrando conocimientos teóricos y prácticos sobre procedimientos de investigación. Con este propósito orientamos el estudio de las características, alcances y limitaciones de los siguientes procedimientos de obtención de información: observación, entrevista, encuesta y sociograma. Para aplicarlos, los estudiantes seleccionaron y definieron situaciones áulicas que requerían su atención, planificaron la puesta en práctica de dichos

¹ Esta asignatura está incluida en el Programa de Estudios de 3er año de la carrera de formación docente de profesores de Educación Media que se desarrolla en los Centros Regionales de Profesores.

procedimientos, crearon y aplicaron instrumentos, procesaron la información obtenida y formularon conclusiones que dieron lugar a nuevas interrogantes. Realizaron observaciones sistemáticas de situaciones naturales bajo diversas modalidades (Postic y De Ketele, 1988), es decir: con distintas funciones (descriptiva, formativa, evaluativa, heurística, de verificación), adoptando diferentes roles como observador (independiente, participante), con distintos objetos de observación (hechos, sujetos, documentos, representaciones), con diferentes instrumentos (escalas de estimación, listas de control, cuaderno de notas de campo, diarios). Llevaron a cabo, además, entrevistas a alumnos, docentes y padres. Aplicaron encuestas, principalmente a alumnos y el test sociométrico.

Su inexperiencia como profesores practicantes que se enfrentan por primera vez a la práctica docente, con la continuidad y las exigencias que demanda el hacerse cargo del desarrollo de una asignatura, convergen en dicho trabajo indagatorio con su deseo de poner en práctica, exitosamente, conocimientos disciplinares y pedagógicos, tanto en el aula como en la institución educativa que sirve de contexto inmediato. Estimamos que esta situación brindaba el marco adecuado para implementar un proceso de investigación aplicada. Para su desarrollo presentamos a los profesores practicantes la modalidad de investigación - acción.

LA ENSEÑANZA COMO UNA ACTIVIDAD RACIONAL

A efectos de construir el concepto “investigación – acción” se analizó la complejidad que encierra esta expresión, su sentido para el profesor, los paradigmas desde los cuales investigar la realidad con un proceso de esta naturaleza y las etapas y fases que éste comprende. Se buscó resaltar especialmente los rasgos relevantes de la investigación - acción (Pérez Serrano, 1990): los rasgos vinculados a la acción (unión teoría y praxis, orientada a la mejora de la acción, partir de problemas prácticos, protagonismo del práctico), los rasgos vinculados con la investigación (nuevo tipo de investigador, investigación amplia y flexible, perspectiva ecológica, interés por la clarificación de los valores y características del profesor), los rasgos vinculados al cambio de actitudes (dimensión de colaboración, democratización del proceso de investigación, función crítica, función de comunicación, acción como cambio social, finalidad de formación).

Se enfatizó que el hecho de proponerse cambiar una situación educativa con profesionalidad implica no sólo la utilización de la información que se obtiene mediante la aplicación consciente de procedimientos de investigación sino la posterior reflexión y toma de decisiones responsables *en y sobre* la acción. Consideramos la función docente, según cita Imbernón (1994), desde la concepción de profesionalidad “amplia” (Stenhouse, 1984) o “desarrollada” (Hoyle, 1974) en contraposición a una profesionalidad “restringida”. En una profesionalidad “desarrollada” las destrezas profesionales se adquieren a partir de la reflexión entre la práctica y la teoría; las experiencias de aula son percibidas en relación con el contexto y con las metas planteadas; la metodología de trabajo se compara con la de otros colegas y se contrasta con la práctica; se valora la colaboración profesional; se participa en otras actividades profesionales además de las de aula; se lee literatura profesional; se tiene participación en cursos de naturaleza teórica y no sólo de carácter práctico; la enseñanza es vista como una actividad racional, no intuitiva.

Desde el punto de vista metodológico se adoptó como referente la guía práctica de Elliott (1996).

INVESTIGAR, REFLEXIONAR Y ACTUAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Se trabajó en modalidad de taller. En una primera etapa se desarrollaron las siguientes fases:

1. Identificación por parte de los profesores practicantes de una idea general dentro de un área problemática. La misma surgió como resultante de la reflexión del grupo sobre debilidades reconocidas de la práctica docente, de la observación espontánea y de la observación sistemática realizada.
2. Organización de los profesores practicantes en equipos de trabajo según interés común por el tema y afinidades personales.
3. Exploración de la situación inicial mediante la aplicación de procedimientos de investigación. Elaboración de un perfil escrito de la misma. Revisión bibliográfica sobre la temática en cuestión. Aunque los agrupó el interés por una problemática común cada profesor practicante observó, actuó y reflexionó sobre su práctica, aplicó los procedimientos de recolección de información diagnóstica en su aula, obtuvo sus conclusiones y las puso en común con sus compañeros de práctica para llegar a plantear en la próxima fase estrategias comunes que a su vez fueron desarrolladas en forma particular.
4. Identificación y enunciado escrito del problema.
5. Formulación de objetivos orientadores del proceso.
6. Planteo de hipótesis - acción a partir de las conclusiones obtenidas de la exploración de la situación de partida. Tuvimos en cuenta que la hipótesis - acción "(...) *nos indica una acción a realizar que debe responder sobre todo, a una autorreflexión y autocomprensión de la situación.*" (Pérez Serrano, Op. Cit., p.107).
7. Redacción de un primer informe de avance del proceso realizado.
8. En una segunda etapa las fases cumplidas fueron:
9. Planificación general de la segunda etapa considerando: la revisión de la idea general o problema que encierra la situación de partida, las variables que inciden en la situación y los factores que se pretende modificar, las acciones concretas o estrategias a desarrollar, la selección de recursos, el marco ético en relación con el acceso a la información y su comunicación.
10. Aplicación de las estrategias y valoración de su impacto.
11. Conclusiones y reflexiones individuales y grupales a modo de evaluación general del proceso.
12. Revisión del plan general.
13. Replanteo de hipótesis - acción para continuar con el ciclo de observación, acción y reflexión.
14. Redacción de informe y comunicación pública sobre el proceso realizado. Algunos equipos de trabajo desarrollaron una tercera etapa de trabajo retomando el proceso a partir de la 8ª fase.

A continuación sintetizamos un perfil del trabajo realizado por algunos equipos de profesores practicantes de distintas asignaturas en y sobre su práctica docente. Nos animan a ello las palabras de Stenhouse (Op. Cit. p.39):

"(...) una definición completa de la investigación podría incluir la calificación de que fuese hecha pública (...) Lo que me parece más importante es que la investigación se convierta en parte de una comunidad de expresión crítica".

Grupos liceales: 3º1 - 2º2	
Asignatura: Idioma Español	
Profesoras Practicantes: Yennifer Andreoli - Laura Miraballe	
Idea general	Formulación de la pregunta en clase.
Ejes conceptuales que estructuraron el marco teórico	?? Interrogación como procedimiento didáctico -fines -tipos de preguntas
Objetivo general	-Optimizar la práctica docente
Objetivo particular	-Aplicar una estrategia relacionada con la formulación de preguntas para lograr una mayor participación de los alumnos.
Procedimientos empleados para obtener información diagnóstica	?? Observación descriptiva sobre formulación de preguntas por diversos docentes, con anotaciones diferidas (uso de grabador).
Conclusiones generales	La extensión de la pregunta es una variable a tener en cuenta; puede incidir en la comprensión y participación de los alumnos. Otra variable importante es el tono de voz utilizado por el docente, que favorece o dificulta la comprensión de las preguntas, así como también el interés de los alumnos.
Hipótesis	-La formulación de preguntas más concretas favorece la comprensión de los alumnos. -A mayor brevedad de la pregunta, mayor claridad de la respuesta. -La comprensión de las preguntas por los alumnos permite una mayor claridad en sus respuestas. -A mayor cantidad de preguntas al final de la clase, mayor participación de los alumnos. -El tono de voz utilizado al formular las preguntas influye en el interés o motivación de los alumnos por la clase.
	-Realizar preguntas breves y concretas -Utilizar un lenguaje claro para un mayor entendimiento de las

Estrategias	<p>preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizar, con cierta periodicidad, preguntas dirigidas a los alumnos que se mantienen en silencio. -Tomar la respuesta de un alumno y devolverla al gran grupo en forma de pregunta. -Realizar las preguntas en un tono de voz preferentemente alto. -Aspirar a solicitar la participación de todos los alumnos. -No utilizar la pregunta como un castigo sino como una forma de aprender.
Procedimientos para valorar el impacto de la aplicación de estrategias	<p>?? Observación descriptiva , por observador externo, con anotaciones diferidas.</p> <p>?? Encuesta a alumnos.</p>
Conclusiones generales	<p>De un total de 32 alumnos presentes, el 75% respondió que la profesora formula preguntas breves, un 18,7% que formula preguntas extensas y un 6% cree que utiliza tanto preguntas extensas como breves. El 96.8% manifestó que el lenguaje utilizado por la profesora es comprensible, un 3% considera que sólo a veces lo hace. El 78.1% de los alumnos considera que la profesora utiliza un tono de voz medio, un 12.5% cree que el tono es bajo y el 9.3% expresa que el tono varía según el comportamiento de ellos.</p>
Reflexiones	<p>A partir de las observaciones realizadas luego de aplicar las estrategias, podemos comprender que el interés y atractivo de las preguntas son fundamentales para la participación activa de los alumnos en el aula. Las preguntas bien formuladas servirán como estímulo a los alumnos para dar una respuesta inteligente, es decir que logren según plantea Piaget un desequilibrio en sus estructuras cognitivas que les permita aprender. Con respecto a la hipótesis acción que planteaba que el tono de voz influye en la motivación de los alumnos, esto dependerá también, de la forma en que es planteada la pregunta.</p> <p>Es interesante observar las diferencias existentes entre la visión de nuestros alumnos y la nuestra, acerca de dos de los aspectos estudiados: la extensión de la pregunta y el tono de voz utilizado.</p>

Grupos liceales: 1º6 y 2º9	
Asignaturas: Matemática - Ciencias Experimentales	
Profesores Practicantes: Diego Batista, Martín Rijo	
Idea general	Estructuración e implementación de dinámicas grupales

Ejes conceptuales que estructuraron el marco teórico	<p>?? Motivación</p> <p>?? Fundamentación socio - cognitiva. Vigotsky</p> <p>?? Los roles en los grupos de aprendizaje. Distribución de roles.</p>
Objetivos generales	<p>-Mejorar la práctica docente</p> <p>-Favorecer la motivación del alumno</p> <p>-Introducir nuevas estrategias en la práctica docente.</p>
Objetivos particulares	<p>-Definir un marco de acción de las diferentes dinámicas grupales.</p> <p>-Introducir las dinámicas grupales como un importante recurso didáctico.</p> <p>-Adquirir las competencias necesarias para utilizar las dinámicas grupales.</p>
Hipótesis general	-Aumenta la motivación de los alumnos por el aprendizaje de Ciencias Experimentales y Matemáticas cuando se aplican dinámicas grupales.
Indicadores	<p>-Participación de los alumnos</p> <p>-Logros de aprendizaje</p> <p>-Comportamiento</p>
Procedimientos empleados para obtener información diagnóstica	<p>?? Observación sistemática, participante, con empleo de cuaderno de notas de campo.</p> <p>?? Entrevista colectiva, continuada, directa, con notas mediatas semidirigida.</p> <p>?? Relevamiento documental de calificaciones promediales.</p>
Conclusiones generales	<p>Los alumnos de ambos grupos manifestaron un gran gusto por las actividades en dinámica grupal, dada las relaciones personales que en éstas se propician. Existe algún rechazo en aquellos casos en que el grupo no soluciona su problema de relacionamiento. Consideran este tipo de actividad como un importante recurso para la adquisición de los conceptos disciplinares.</p> <p>Se observó motivación y esmero por cumplir la tarea propuesta y la participación de todos los alumnos en sus respectivos grupos. El clima de trabajo discurre en dos etapas bien diferenciadas: una en que el grupo se organiza, caracterizada por el ruido y el movimiento y otra etapa en que los grupos trabajan en buena forma y la motivación es notoria. A la hora de la entrega de los informes grupales surgen dudas y consultas lo que demuestra motivación e interés por los alumnos.</p> <p>La observación documental de las calificaciones permitió constatar que los resultados mejoraron notoriamente.</p> <p>Todos los procedimientos de recolección de información diagnóstica</p>

	nos condujeron a la comprobación de la hipótesis inicial. A partir de esta conclusión las dinámicas grupales serán tenidas en cuenta especialmente en momentos de agotamiento y de desgaste de algún tema. No hay dinámicas grupales buenas o malas, su eficacia depende del uso que se le dé.
Hipótesis acción	La implementación de dinámicas grupales mejora tanto las relaciones grupales como los aprendizajes disciplinares.
Estrategias	?? Exposiciones ?? Debates ?? Philips 66 ?? Simposio ?? Trabajo en islas (en el laboratorio)
Procedimientos empleados para valorar el impacto de las Estrategias	?? Observación participante con empleo de cuaderno de notas de campo. ?? Observación externa (tutor, profesores practicantes). ?? Entrevista colectiva, continuada, directa, con notas mediatas y semidirigida. ?? Relevamiento documental de calificaciones promediales
Conclusiones generales	En esta segunda fase concluimos que el perfeccionamiento de la estructuración e implementación de dinámicas grupales, en términos de la conformación de grupos y la distribución de roles dentro de ellos, así como la planificación de una propuesta clara y definida, contribuye a una mejora actitudinal y procedimental en la actuación del alumnado. También mejoran los aprendizajes disciplinares al implementar dinámicas grupales, dados los buenos resultados obtenidos.
Reflexiones	Resultaría interesante en una próxima fase de nuestra investigación - acción enmarcar el accionar en la distribución de roles específicos a partir de un análisis sociométrico, en relación con la participación de los alumnos en la clase. Nos plantearíamos entonces la siguiente hipótesis: <i>Los roles dentro del grupo, adjudicados mediante un análisis sociométrico, mejoran la participación del grupo.</i>

Grupos liceales: 2^o7, 2^o8, 2^o9 y 3^o6

Asignatura: Historia

Profesores Practicantes: Mariángeles Pedrozo, Federico Medina, Fernanda Dos Santos, Nicolás Terra

Idea general	Atender a la diversidad en las formas de aprender de los alumnos implica una mayor adecuación de los contenidos curriculares a las características individuales y grupales. Los materiales didácticos que
--------------	---

	se usan en el aula, los estilos de comunicación docente - alumno y los procesos de evaluación constituyen un desafío a resolver.
Ejes conceptuales que estructuraron el marco teórico	?? Adolescencia ?? Inteligencias múltiples ?? Diversidad ?? Integralidad
Objetivo general Objetivos particulares	-Desarrollar estrategias atendiendo a la diversidad en las formas de aprender. -Identificar los diferentes modos de aprendizaje de los alumnos para potenciar dichos aprendizajes. -Identificar posibles recursos didácticos que nos permitan atender la diversidad sin perder la integralidad.
Hipótesis inicial	La consideración de los estilos de aprendizaje de los alumnos favorecerá el aprendizaje curricular.
Procedimientos empleados para obtener información diagnóstica	?? Encuesta a alumnos ?? Observación documental ?? Test sobre estilos de aprendizaje
Conclusiones generales	Se constató heterogeneidad en los modos de aprender, aunque el estilo de aprendizaje visual fue el mayoritario seguido por el estilo auditivo. En todos los grupos la preferencia de los alumnos es por el trabajo en equipos. En todos los grupos se registra el resultado más deficitario en los trabajos escritos, mientras que los mejores resultados se encuentran en los trabajos en equipo.
Idea general revisada	En lo referente a las formas de aprender, sería necesario implementar dos grandes categorías de estrategias didácticas: unas orientadas principalmente a lo visual y otras a lo auditivo y kinestésico, ya que la diversidad en los estilos de aprender fue encontrada en todos los grupos.
Hipótesis - acción	La variedad de estrategias didácticas favorecerá la atención en las formas de aprender de los alumnos de los diferentes grupos implicados.
Estrategias	?? Trabajo con uso del retroproyector, elaboración de una carpeta y actividad con una canción del grupo mexicano "Maná" sobre un hombre que emigra hacia los EEUU, como recurso para desarrollar el tema: <i>Migraciones en América hoy</i> . (En 2º7) ?? Trabajo con uso del retroproyector y realización de un dibujo por parte de los alumnos con el fin de extrapolar un concepto trabajado. (En 2º8) ?? Elaboración de una carpeta y construcción de una maqueta en

	<p>coordinación con la asignatura Educación Visual y Plástica. (En 2º9)</p> <p>?? Trabajo con uso del retroproyector, utilización de un video, realización de carteleras. (En 3º6)</p>
Procedimientos empleados para valorar el impacto de las estrategias	-Observación de los resultados obtenidos en las tareas domiciliarias.
Conclusiones generales	La hipótesis se confirmó. La utilización de diferentes recursos didácticos en relación con distintos estilos de aprendizaje y la motivación provocada en cada caso se tradujo en un mayor rendimiento.
Reflexiones	<p>Valoramos la conveniencia de incluir o de prever en la planificación la utilización de dichos recursos, teniendo en cuenta: condiciones de aplicación, tiempo - espacio, organización de la clase, propuesta de trabajo por el docente. Algunas estrategias no dieron el resultado esperado, posiblemente a causa de la incorrecta implementación de las mismas, y no de las estrategias en sí.</p> <p>Como futuros docentes debemos tener en cuenta la atención a la diversidad y este trabajo en particular nos permitió verificar que podemos "hacer algo" para llegar a todos.</p>

Grupos liceales: 2º7, 2º8 y 3º3

Asignaturas: Ciencias Sociales y Formación Ciudadana

Profesores Practicantes: Andrea de los Santos, Valeria Escoto, Walter Viera

Situación de partida	Incomprensión por parte de los alumnos de la propuesta de trabajo escrita
Indicadores	<p>-Bajo rendimiento en los trabajos escritos de un alto porcentaje de los alumnos.</p> <p>-Incompletud o incorrección en trabajos entregados.</p> <p>-Solicitud de reiteración de las propuestas de trabajo por los alumnos.</p>
Ejes conceptuales que estructuraron el marco teórico	<p>?? Comprensión - Incomprensión</p> <p>?? Comprensión lectora</p> <p>?? Actividad escolar</p> <p>?? Motivación</p> <p>?? Aprendizaje</p>
Objetivos generales	<p>-Evaluar si la transposición didáctica de los docentes está acorde con el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos.</p> <p>-Que el alumno ante la consigna de trabajo logre un aprendizaje significativo, buscando que el mismo desarrolle la capacidad de aprender a aprender.</p>

Objetivos particulares	<p>-Formular propuestas de trabajo comprensibles para los alumnos.</p> <p>-Que los alumnos logren rendimientos aceptables en los trabajos escritos.</p>
Procedimientos empleados para obtener información diagnóstica	<p>?? Observación de la forma de planteamiento de las propuestas de los docentes que integran el grupo.</p> <p>?? Encuesta a los alumnos sobre la comprensión e incomprensión de las propuestas de los docentes.</p>
Conclusiones generales	<p>La gran mayoría de los encuestados solamente algunas veces entienden las propuestas escritas y los trabajos con textos. Ello se debe generalmente a que no entienden bien lo que leen, a que el profesor no explica bien lo que hay que hacer y a que se aburren. No comprenden el significado, la diferencia entre las palabras "compara" y "relaciona" y en menor medida el significado de la palabra "analiza". En grupos con composición diferente (2dos y 3º), de turnos distintos y áreas y asignaturas diferentes (Ciencias Sociales, Formación Ciudadana), los resultados son similares.</p>
Hipótesis	<p>-El vocabulario empleado por el docente causa que los alumnos no entiendan la consigna de trabajo.</p> <p>-¿La falta de atención o comprensión puede ser la causa de incomprensión de las propuestas?</p> <p>-A mayor dificultad de motivación de los alumnos, menor comprensión.</p>
Estrategias	<p>-Utilización del diccionario.</p> <p>-Explicar el significado y las diferencias entre: analizar, comparar y relacionar.</p> <p>-Utilizar textos menos extensos.</p> <p>-Explicar mejor la consigna, explicitando detenidamente lo que se solicita a partir de una lectura colectiva.</p> <p>-Si el trabajo a realizar es en grupo, realizar primero una explicación general, seguida de una atención particular a cada grupo.</p>
Procedimientos empleados para valorar el impacto de las estrategias	<p>?? Observación documental de los resultados obtenidos por los alumnos.</p>
Reflexiones	<p>Luego de realizada esta investigación sabemos que la mejor forma de comprender nuestro trabajo es preguntando a colegas y a alumnos para desde allí plantear estrategias que transformen, en algunos casos radicalmente, nuestra acción y los resultados obtenidos de la misma.</p>

--	--

Grupos liceales: 2º5, 2º9, 3º5 y 3º6	
Asignatura: Historia	
Profesores Practicantes: Mónica Acosta, Rosana Canto, Verónica Aparicio, Huber Núñez, Marcelo Sánchez.	
Idea general	Adecuación de la planificación al tiempo y al espacio
Ejes conceptuales que estructuraron el marco teórico	?? Plan de clase - Cumplimiento - Improvisación ?? Partes de la clase ?? Adecuación ?? Motivación del aprendizaje ?? Organización social de la clase ?? Perfil de una situación de clase ?? Conductas disruptivas
Objetivo general	-Optimizar el desarrollo de la práctica docente.
Objetivo particular	-Adecuar la planificación al tiempo previsto y al espacio determinado.
Hipótesis generales	-La presentación de una idea disparadora del tema a trabajar, disminuye la posibilidad de desorganización de la clase. -La adecuación de la planificación en función del tiempo y del espacio disminuye las conductas disruptivas.
Procedimientos empleados para obtener información diagnóstica	?? Observación sistemática, descriptiva.
Conclusiones generales	En 2º año pudo observarse que la adecuación del tema a través de una actividad de dinámica grupal contribuyó a captar la atención de los alumnos disminuyendo las posibilidades de desorganización de la clase. Debe tenerse en cuenta que dicha actividad se realizó sobre temas ya trabajados y quizás esto influyó en la inexistencia de conductas disruptivas. En 3º año se observó que la organización de las clases en todos los casos observados fue adecuada en función de las actividades previstas. A diferencia de 2º año, aún existiendo una planificación adecuada al tiempo y al espacio, igualmente se suscitaron conductas disruptivas.
Idea general revisada	A partir de las conclusiones obtenidas consideramos que la disminución de conductas disruptivas y la desorganización de la clase puede deberse más a la motivación provocada por el tema a trabajar, que a la adecuación de la planificación al tiempo y al espacio.
Hipótesis acción	-La motivación inicial por el tema a trabajar disminuye las conductas

	disruptivas.
Estrategias	<p>?? Empleo de textos: como disparadores de un tema a trabajar, como desarrollo de un tema, para cerrar un tema, para trabajarlos en subgrupos.</p> <p>?? Iniciar la clase comentando una noticia del día y buscando la relación con el tema a trabajar.</p> <p>?? Realización de dibujos en equipos.</p> <p>?? Trabajar lecturas y esquemas en transparencias.</p> <p>?? Relato de anécdotas alusivas al tema y observación de láminas.</p> <p>?? Reflexión sobre un tema en actividad de dinámica grupal.</p>
Procedimientos empleados para valorar el impacto de las estrategias	?? Entrevista a alumnos
Conclusiones generales	<p>A los alumnos de 2^o les gusta trabajar más con textos cuando se implementan dinámicas grupales. Eso hace que se sientan más solidarios con sus compañeros. Un bajo porcentaje prefiere trabajar en forma individual dado que no sienten seguros de que sus compañeros ayuden en la tarea.</p> <p>Entre los 20 alumnos consultados de 3^o sólo a dos no les gusta que la clase comience con una noticia del día. Los otros prefieren comenzar hablando sobre temas actuales.</p> <p>Trabajar lecturas y esquemas en transparencias, aunque más de la mitad del grupo afirma gustarle, son las estrategias menos aceptadas en 3^o. Es significativo que la mayoría de los alumnos sostiene que le agrada trabajar en equipo.</p>
Reflexiones	<p>Puede considerarse que el momento de iniciar la clase es la instancia clave para lograr captar la motivación de los alumnos. El interés por el tema a trabajar tiene mucho que ver con la forma en que se lo presente. En el caso particular del trabajo sobre Uruguay desde el punto de vista histórico es fundamental identificar el proceso de la historia con las vivencias diarias del alumno. Cuando los alumnos demuestran interés por el tema o la propuesta del docente logra captar la atención, la clase se desarrolla en forma dinámica y rara vez se registran conductas disruptivas.</p> <p>Haber implementado nuevas estrategias de trabajo ha sido el punto de partida para problematizar nuestra práctica docente con respecto a la asignatura. Hemos ampliado el uso de estrategias obteniendo clases más dinámicas y un relacionamiento con el grupo.</p>

EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso de investigación vivido fue altamente valorado por los profesores practicantes en la medida en que contribuyó a diferenciar el conocimiento intuitivo de la situación de enseñanza y de aprendizaje del que puede obtenerse como profesional.

A modo de conclusión cabe mencionar los logros que se alcanzaron: la vivencia de la práctica como objeto de estudio, de análisis, de reflexión y de intervención con responsabilidad profesional; el desarrollo de un proceso de análisis compartido; la búsqueda en la bibliografía y en fuentes expertas que actuaron como informantes claves sobre estrategias para la optimización de la práctica docente en el área de interés; la interdisciplinariedad, principalmente con el aporte de la Psicología de la Educación, en un trabajo coordinado con la profesora de dicha asignatura quien orientó la interpretación de conclusiones en el marco de las teorías psicológicas del aprendizaje (se requirió además en algunos casos el apoyo de los profesores tutores de la práctica docente y de los profesores del área en lo referente a lo didáctico y a lo disciplinar); la elaboración de informes de avance luego de cumplida cada etapa de trabajo (estos informes facilitaron la presentación formal del trabajo realizado); la comunicación pública del proceso y de los resultados a efectos de someter a consideración de la comunidad académica inmediata la investigación desarrollada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación - acción. 2ªed., Madrid, Morata, 1996.
- IMBERNÓN, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona, Graó, 1994.
- PÉREZ SERRANO, Gloria. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid, Dykinson, 1990.
- POSTIC, Marcel y DE KETELE, Jean-Marie. Observar las situaciones educativas. Madrid, Narcea, 1988.
- SECRETARIA DE CAPACITACIÓN DOCENTE. Programa de 3er año. Inédito
- STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. 3ª ed., Madrid. Morata, 1987.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI