



Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Educación con énfasis en Currículum y Evaluación

**La influencia de los estudios de posgrado en Currículum y evaluación de
la Universidad Católica del Uruguay en las autopercepciones de las
competencias docentes de la cohorte de Sarandí del Yí**

Lic. Laura Romiti

Tutor: Mag. Prof. Daniel Álvarez

Montevideo, noviembre 2019

Agradecimientos

Al Mag. Prof. Daniel Álvarez por guiarme en este proceso.

A lxs docentes de la cohorte de Sarandí del Yí por compartir sus experiencias conmigo. Su generosidad y entrega para con sus estudiantes me inspira a ser mejor docente.

A Mauge por darme el impulso final.

A mis padres y a mi abuela por su apoyo.

Y un agradecimiento especial a todxs lxs docentes que día a día realizan su labor con dedicación, cariño, y responsabilidad. Sin ustedes no hay cambio.

Responsabilidad del autor

Los autores de la tesis de postgrado son los únicos responsables por sus contenidos, así como por las opiniones expresadas, las que no necesariamente son compartidas por la Universidad Católica del Uruguay. En consecuencia, serán los únicos responsables frente a eventuales reclamaciones de terceros (personas físicas o jurídicas) que refieran a la autoría de la obra y aspectos vinculados a la misma.

Resumen

Este trabajo analiza la influencia de la realización de estudios de Posgrado en Currículum y Evaluación de la Universidad Católica del Uruguay en las autopercepciones de las competencias docentes de profesores de Enseñanza Media de la cohorte de Sarandí del Yí (período 2018-2019). Los cambios de autopercepciones se midieron a través de cuestionarios online con una escala de Likert (del 1 al 5) a la totalidad de docentes participantes (n=29) y se complementaron con entrevistas en profundidad a 9 docentes que reportaron las mayores y menores variaciones en sus respuestas. Se aplicó la prueba W de Wilcoxon que mostró que los aumentos en las autopercepciones son estadísticamente significativos en todas las dimensiones al finalizar el posgrado, teniendo el *Uso pedagógico de las tecnologías* y la *Planificación de la enseñanza-aprendizaje* las mayores variaciones. No obstante, los testimonios de los docentes expresan realidades diversas en su apropiación de competencias.

Abstract

This capstone project analyzes the influence of graduate studies in Curriculum and Evaluation of the Universidad Católica del Uruguay in the self-perceived teaching skills of high school teachers of the Sarandí del Yí cohort (2018-2019). The changes in self-perceptions were measured by an online survey with a Likert scale (scores from 1 to 5) for all participating teachers (n=29) and supported by interviews to the 9 teachers who showed the highest and the lowest variation in their answers. A Wilcoxon Sign Test was applied to the results of the survey which showed that the rise in scores in all the dimensions was statistically significant at the end of the program, with the *Pedagogical use of technology* and *Planning of the teaching-learning process* being the dimensions with the highest variation. Notwithstanding, the teachers' accounts differ in terms of their self-perceived skills.

Palabras clave

Competencias del docente, formación de docentes, posgrado, Aprendizaje Basado en Equipos

Keywords

Teacher qualifications, teacher training, graduate degree, Team-Based Learning

Contenido

1. Justificación	7
2. Objetivos	7
3. Pregunta de investigación	8
4. Hipótesis	9
5. Marco teórico.....	9
5.1 Competencias	9
5.2 Competencias docentes.....	11
5.2.1 Competencia tecnológica	14
5.2.2 Reflexión e investigación sobre la propia docencia	18
5.2.3 Evaluación de competencias docentes.....	20
5.3 Desarrollo profesional docente.....	21
5.4 Docencia en Uruguay y la región.....	25
5.5 El posgrado en Currículum y Evaluación – Cohorte Sarandí del Yí.....	28
5.6 Aprendizaje Basado en Equipos (ABE)	30
5.6.1 Aula traspuesta	30
5.6.2 Aprendizaje Cooperativo	31
5.6.3 Aprendizaje Basado en Equipos (ABE): Elementos esenciales e implementación.....	32
5.6.4 La motivación en el proceso de aprendizaje	34
6. Metodología.....	35
6.1 Operacionalización de las variables	36
6.2 Consideraciones éticas.....	40
6.3 Instrumentos.....	40
6.4 Cuestionario de autopercepción	41
6.5 Entrevistas	42
6.6 Muestra	43
7. Resultados.....	43
7.1 Prueba de hipótesis.....	44
7.2 ¿Qué competencias tienen la mayor y la menor variación luego de cursado el posgrado?.....	47
7.2.1 Uso pedagógico de las tecnologías.....	54
7.3 ¿Cómo se han modificado las prácticas docentes a partir de sus estudios de posgrado y la interacción con otros docentes?	57

7.4	¿Qué percepciones tienen los docentes participantes sobre la implementación del Aprendizaje Basado en Equipos (ABE) en el aula?	60
7.4.1	Beneficios del ABE	61
7.4.2	Desafíos del ABE.....	69
7.5	¿Cómo evalúan los docentes el posgrado en términos de su aplicación en el aula y el desarrollo de su práctica profesional?.....	72
8.	Conclusiones.....	78
8.1	Percepciones sobre el desarrollo de su práctica profesional	78
8.2	Percepciones sobre la implementación del Aprendizaje Basado en Equipos (ABE)	79
8.3	Aplicabilidad del programa de estudios en su práctica profesional.....	82
9.	Referencias	84
10.	Anexo	87
10.1	Cuestionario de autopercepción	87
10.2	Pauta de entrevista a docentes.....	90

1. Justificación

El presente trabajo se enmarca en la línea de investigación de Evaluación de competencias docentes. En particular, se enfoca en la relación entre la formación continua de los docentes de Enseñanza Media y la autopercepción de sus competencias.

En el contexto actual de la Educación Nacional los diferentes actores identifican la necesidad de mejorar la formación y el desarrollo docente, especialmente en Enseñanza Media, donde el 31% de los profesores no tienen título docente (INEEd, 2017; OCDE, 2016, Bruns y Luque, 2014).

La docencia es una profesión que requiere una formación continua. Sin embargo, como afirman Navarro y Verdisco (2000), el impacto que tiene la formación continua en las prácticas cotidianas en el aula es muy bajo, ya que los docentes revierten a sus prácticas antiguas rápidamente. Además, muchas veces la formación cobra un fin credencialista, por lo que el objetivo principal es acumular certificados y no capacitarse (Navarro y Verdisco, 2000; Terigi, 2010). Por lo tanto, resulta importante ir más allá de un análisis descriptivo de la cantidad de docentes realizando cursos y enfocarse en si la capacitación cumple su propósito de mejorar las prácticas en clase.

Esta investigación explorará la influencia de la realización de un Posgrado en Currículum y Evaluación de la Universidad Católica del Uruguay en las competencias docentes de la cohorte de Sarandí del Yí desde la perspectiva de los participantes del posgrado. Es decir, comprende una autoevaluación del cambio de sus competencias docentes. Además, busca aportar a la discusión académica sobre desarrollo profesional docente.

2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es evaluar la influencia de la realización de estudios de posgrado en Currículum y Evaluación en las autopercepciones

de las competencias docentes de profesores de Enseñanza Media de la cohorte de Sarandí del Yí. Específicamente, se pretende:

- a) Explorar el cambio de las percepciones de los docentes sobre el desarrollo de su práctica profesional a partir de sus estudios del Posgrado en Currículum y Evaluación.
- b) Explorar las percepciones de los participantes sobre la implementación de un enfoque didáctico novedoso para ellos (Aprendizaje Basado en Equipos, ABE).
- c) Evaluar a partir de las percepciones de los docentes la aplicabilidad del programa de estudios en su práctica profesional.

3. Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que guía este trabajo es: ¿qué influencia tiene la realización del Posgrado en Currículum y Evaluación de la Universidad Católica del Uruguay en las autopercepciones de las competencias docentes de profesores de Enseñanza Media de la cohorte Sarandí del Yí (2018-2019)?

De esta pregunta guía se derivan otras cuatro de carácter subsidiario:

- a) ¿Qué competencias profesionales tienen la mayor y menor variación en la autopercepción docente luego de cursado el posgrado?
- b) ¿Cómo se han modificado las prácticas docentes a partir de sus estudios de posgrado y la interacción con otros docentes?
- c) ¿Qué percepciones tienen los docentes participantes sobre la implementación del Aprendizaje Basado en Equipos (ABE) en el aula?
- d) ¿Cómo evalúan los docentes el posgrado en términos de su aplicabilidad en el aula y el desarrollo de su práctica profesional?

4. Hipótesis

H1: Los docentes incorporan estrategias pedagógicas nuevas en sus prácticas gracias al posgrado.

H2: El uso pedagógico de las tecnologías es la competencia con mayor variación al finalizar el posgrado.

H3: Los docentes perciben una mejora en sus clases con la aplicación del Aprendizaje Basado en Equipos (ABE) debido a su dinamismo.

H4: Los participantes del posgrado evalúan positivamente los cursos por su alto nivel de aplicabilidad en el aula.

En términos generales, se espera una mejora en la percepción de los participantes del posgrado sobre sus competencias docentes. En particular, se espera que el uso pedagógico de las tecnologías sea el que muestre mayor aumento ya que es un área en la cual el profesorado uruguayo plantea tener poca capacitación. Además, la naturaleza dinámica y activa del ABE aumentará dicha valoración de las competencias al ser una estrategia no utilizada previamente.

Por último, se puede suponer que los docentes evalúan positivamente la experiencia del posgrado ya que les permite conocer herramientas y metodologías nuevas que pueden ser aplicadas en clase.

5. Marco teórico

5.1 Competencias

El discurso sobre competencias (tanto de los estudiantes como de los docentes) se ha consolidado en los últimos años como respuesta a la sociedad postmoderna y si bien no es la “panacea” para lidiar con los problemas del

sistema educativo, sí resulta una clave para su mejora porque utilizar el enfoque por competencias lleva a una reflexión – y posible reformulación – del rol docente (Guzman Ibarra y Marin Uribe, 2011).

Zabalza (2011) define las competencias como el “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (p.70)

Para Perrenoud (2004) “El concepto de competencia representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 8)

Según Zabala y Arnau (2008) *competencia* es “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (pp. 43-44).

Aunque otros autores las definen de formas alternativas, la mayoría coincide en que son capacidades que movilizan saberes y están asociadas a la resolución de problemas específicos (Guzman Ibarra y Marin Uribe, 2011, Perrenoud, 2007, Perrenoud, 2004). Además, se aprenden y deben desarrollarse, por lo que las competencias no son para siempre (Cano, 2008). Consecuentemente, el profesional debe hacer un esfuerzo activo para mantenerse capacitado para desempeñar su trabajo.

Para esta investigación tomaremos la definición de competencia de Zabala y Arnau (2008) porque además de incluir que es una movilización de saberes, actitudes, y conocimientos, resaltan la importancia del contexto.

Adicionalmente, se debe considerar el concepto de competencia profesional, que es “la capacidad de gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real” (Perrenoud, 2007, pág. 11). Consiguientemente, implica un conocimiento de los estándares profesionales y su adaptación al contexto en el cual se desempeña. En otras palabras, la competencia profesional es la movilización de saberes, actitudes y conocimientos teóricos aplicados al contexto particular del trabajo a ejercer.

5.2 Competencias docentes

La reinterpretación del trabajo docente requiere una evaluación profunda de sus características. Es decir, ¿qué competencias debería tener desarrolladas un docente eficaz? Antes de entrar en esta cuestión clave es importante definir el término.

Las competencias docentes refieren al trabajo del profesor en tres momentos: planificación, desempeño en el aula, y luego de la clase (momento que suele incluir la reflexión y la corrección) (Guzman Ibarra y Marin Uribe, 2011, Tribó, 2008). Por lo tanto, consiste en una visión holística que abarca más que el trabajo en clase.

Adicionalmente, el enfoque por competencias reconoce la importancia del contexto sociocultural en el que se enmarca (García-Cabrero et al, 2008). En otras palabras, un docente competente sería aquel que moviliza saberes y habilidades para aplicar a una situación concreta para su contexto.

Zabalza (2011) propone los siguientes cuatro ejes de competencias para el profesorado: el dominio de la disciplina, las competencias pedagógicas, la dimensión personal, y el compromiso cultural y social. Es decir, este autor agrega un componente importante en un mundo globalizado: el conocimiento y análisis sobre la propia cultura y las ajenas, y la reflexión sobre las grandes cuestiones existenciales (Zabalza, 2011). Si bien la propuesta de Zabalza refiere al profesorado universitario porque es su ámbito de investigación, también podría ser aplicable al cuerpo docente de secundaria.

Aunque la influencia de las variables culturales y personales esté más allá del análisis de este trabajo, es importante reconocer su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto, en la formación docente. Como se estableció en el apartado anterior, un docente competente es aquel que es consciente del contexto y puede adaptarse a él.

Además, algunos autores dividen las competencias en dos áreas: competencias instrumentales (que refieren al conocimiento pedagógico,

habilidades de planificación, entre otros) y competencias interpersonales (automotivación, liderazgo, respeto, etc.) (Fernandez Diaz et al, 2016).

Sin embargo, no hay un consenso sobre las competencias esenciales para los docentes ya que muchos autores las han definido de manera diferente. Por lo tanto, esta investigación tomará como referencia el modelo de competencias definidas por Campo (2016) en su Tesis Doctoral sobre la evaluación 360 de profesores universitarios de dos instituciones chilenas. Si bien están pensadas para la educación superior, pueden aplicarse a docentes de Enseñanza Media uruguayos si se realizan las adaptaciones pertinentes en sus indicadores. Tomando las definiciones dadas por Campo (2016), las competencias consideradas son:

1. **Planificación de la enseñanza-aprendizaje.** Consiste en la planificación de los resultados de aprendizaje esperados, las estrategias y actividades a realizar en clase para obtener dichos resultados, y el proceso de evaluaciones. Este último punto incluye las tareas, indicadores, criterios de evaluación, e instrumentos a utilizar. Además, es importante que todos los componentes de la planificación estén alineados. Es decir, que los resultados de aprendizaje puedan obtenerse con la realización de las tareas previstas y la evaluación diseñada.
2. **Implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje.** Esta competencia implica la puesta en práctica de las diversas estrategias pedagógicas y metodologías teniendo en cuenta el contexto psico-socio-cultural de los estudiantes y su retroalimentación del aprendizaje. Asimismo, parte del proceso consiste en la continua mejora a través de la reflexión y la toma de decisiones para mejorar su eficacia.
3. **Uso pedagógico de las tecnologías.** Refiere a una integración de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de las tecnologías debe ser estratégico para potenciar el

proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus etapas (inclusive la evaluación).

4. **Comunicación e interacción con el estudiante.** Esta competencia consiste en comunicarse e interactuar con los estudiantes de manera clara, respetuosa y fluida, para facilitar el aprendizaje y aumentar su motivación.
5. **Evaluación de los aprendizajes.** Consiste en diseñar y aplicar un plan de evaluación de los estudiantes con retroalimentación constante que les permita mejorar su aprendizaje. Debe coincidir con los resultados de aprendizaje esperados y las estrategias de enseñanza aplicadas. Además, debe ser transparente y comunicada a los alumnos.
6. **Reflexión e investigación sobre la propia docencia.** Refiere a la autoevaluación y análisis constante de la propia práctica. Implica innovar y realizar cambios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y difundir dichos resultados.

Con el delineamiento de estas seis competencias macro, Campo (2016) aborda los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso en el contexto sociocultural actual caracterizado por los cambios vertiginosos y el rol cada vez más predominante de la tecnología en la vida.

Las próximas secciones de este capítulo desarrollarán brevemente dos de las seis competencias: la competencia tecnológica y la reflexión sobre la propia docencia. La selección de la primera dimensión se debe a que una de las hipótesis (H2) refiere al uso pedagógico de la tecnología, por lo que debe ampliarse su explicación para poder interpretar los resultados. Con respecto a la segunda, se decidió profundizar en la reflexión sobre la docencia porque surgió en los testimonios como una competencia importante para lograr

cambios en las prácticas docentes. Por lo tanto, conocer parte de la teoría al respecto puede darnos claves para entender mejor el fenómeno.

5.2.1 Competencia tecnológica

La sociedad del conocimiento interpela a todos los profesionales ya que les demanda una capacitación constante, especialmente en el área de la tecnología, donde los cambios son vertiginosos. Esto es aún más demandante para los docentes debido a que tienen que formar a generaciones que a veces manejan las herramientas tecnológicas mejor que ellos. Por ende, la clave está en hacer un buen uso pedagógico de dichos instrumentos para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de esta competencia pueden distinguirse varios niveles de apropiación (Pontificia Universidad Javeriana – Cali, 2016):

- *Integración.* Este es el nivel más básico, en el cual el uso de la tecnología es un cambio de formato de los contenidos y no un cambio sustancial. Por ejemplo, la utilización de PowerPoints, formularios online, etc.
- *Re-orientación.* En este nivel intermedio los docentes generan situaciones interactivas en las que los estudiantes pueden resolver problemas y representar los contenidos con diferentes formatos. Un ejemplo de esto es la creación de un blog de la clase.
- *Evolución.* Este nivel es el más avanzado e implica el uso de la tecnología para desarrollar el pensamiento crítico e interactuar con el objeto de estudio de manera significativa. Por ejemplo, un proyecto en el cual los estudiantes tengan que investigar y crear un modelo.

En resumen, sería deseable que aquellos docentes en los primeros dos niveles de competencia la desarrollaran para realmente transformar su proceso de enseñanza y generar un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

5.2.1.1 Modelo TPACK

Suele aceptarse como un hecho indiscutible que los docentes deben tener un buen manejo de los contenidos a enseñar. Sin embargo, ¿es suficiente para ser un profesor efectivo? Tanto la teoría como experiencias cotidianas en ambientes educativos prueban que no. Todos hemos conocido profesores que poseen un excelente dominio de los contenidos disciplinares pero que presentan dificultades al transmitirlo a sus estudiantes. En contraposición, otros docentes cuentan con conocimientos pedagógicos con los que llevan adelante un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo a pesar de no ser expertos en la materia. Asimismo, la investigación al respecto demuestra que no hay una relación directa entre el conocimiento del profesor y los resultados del alumnado (Grossman, Wilson, y Shulman, 2005). Este aparente contraste entre realidad y expectativa cobra especial relevancia en el análisis de la Enseñanza Media donde se prioriza el conocimiento de la materia frente al pedagógico.

Como establecen Grossman, Wilson, y Shulman (2005),

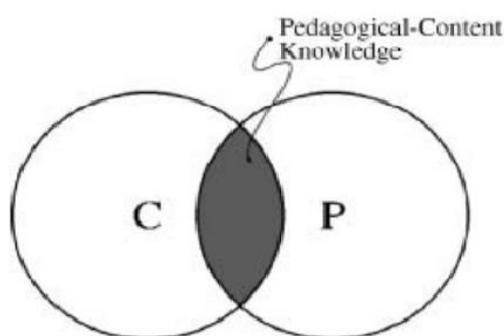
“Aunque algo de lo que los profesores necesitan saber sobre sus materias se solapa con el conocimiento de los especialistas de la disciplina, los profesores también necesitan comprender su materia en formas que promuevan el aprendizaje. Los profesores y los especialistas tienen diferentes metas primarias. Los especialistas crean un nuevo conocimiento en la disciplina. Los profesores ayudan a los estudiantes a adquirir el conocimiento en un área” (p.4).

Además de conocimiento sobre la materia es importante conocer el contexto donde se enseña, a los estudiantes, la forma en la que se conoce la disciplina o “¿para qué sirve?” y posibles desafíos a los que se enfrentan los estudiantes (Marcelo y Vaillant, 2009, Grossman, Wilson, y Shulman, 2005, García, 2001). Otro punto clave es la forma en que los docentes representan los contenidos y los reformulan según las dificultades presentadas por los estudiantes o el conocimiento previo que tengan de la temática (Marcelo y Vaillant, 2009, Tribó, 2008, Grossman, Wilson, y Shulman, 2005). En otras palabras, los docentes deben “acomodar” el contenido para que sea adquirido de la mejor manera por sus alumnos.

De esto se desprende el concepto de Conocimiento Pedagógico del Contenido (o PCK¹) propuesto por Shulman (1986). El CPC es una articulación entre el conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico, por lo que implica organizar, adaptar, y representar los contenidos para la instrucción (Mishra y Koehler, 2006). En el fondo, es una forma de hacer comprensible el conocimiento para otros.

Figura 1

La interacción del Conocimiento de los Contenidos y el Conocimiento Pedagógico



Fuente: Mishra y Koehler (2006, pág. 1022)

Adicionalmente, Mishra y Koehler (2006) amplían el marco de referencia de Shulman para incorporar el aspecto tecnológico. Estos autores argumentan que la tecnología, los contenidos, y la pedagogía están en continua interacción. Es decir, una elección en cualquiera de estas áreas limita las otras, por lo que no pueden pensarse por separado; una determinada representación de un contenido delimita el tipo de herramienta tecnológica a utilizar y viceversa. Por lo tanto, es necesario pensar el trabajo docente desde este enfoque TPACK² (Mishra y Koehler, 2006) en el cual la tecnología se integra al contenido y a la pedagogía.

¹ Pedagogical Content Knowledge

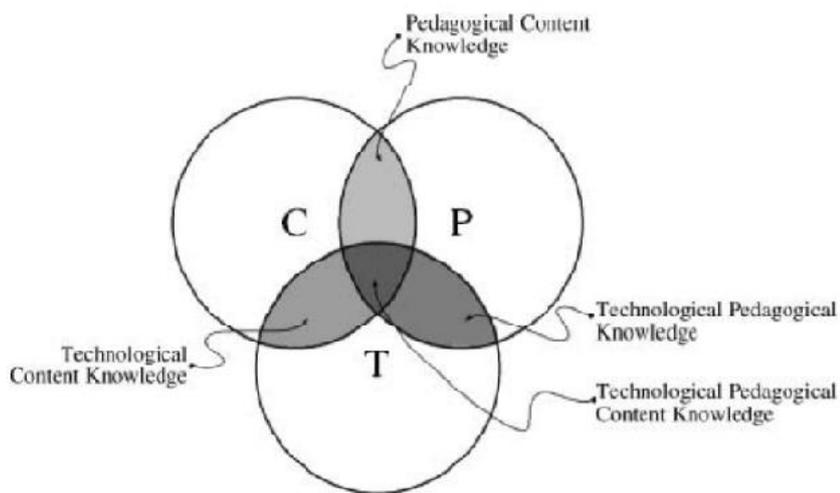
² Technological Pedagogical Content Knowledge

Como explican estos autores, el conocimiento tecnológico no consiste solo en saber usar el software; implica adaptar estas herramientas a sus necesidades pedagógicas y el contexto de sus estudiantes. Por ejemplo, presentar contenidos a través de un video para que sea más fácil de recordar. Además, este tipo de conocimiento debe actualizarse constantemente ya que las tecnologías avanzan y se desarrollan con rapidez.

Por lo tanto, la interacción del conocimiento tecnológico con el CPC permite usar las tecnologías para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las características del contenido a trabajar y de los estudiantes.

Figura 2

La interacción del Conocimiento Pedagógico Tecnológico del Contenido



Fuente: Mishra y Koehler (2006, pág. 1025)

En resumen, para entender la labor docente se deben analizar todos estos conocimientos integrados para la aplicación en un contexto específico.

5.2.1.1 TIC-TAC-TEP

También es importante considerar el modelo TIC-TAC-TEP sobre la incorporación de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este plantea que hay diferentes tipos de recursos disponibles que responden a objetivos variados y distintos usos de las herramientas tecnológicas.

Cabero Almenara (2015) define este modelo de la siguiente manera:

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación. Los recursos de este tipo se enfocan en el acceso a y la transmisión de información. Puede decirse que no cambia sustancialmente el carácter de la tarea sino que cambia de formato.

TAC: Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. Es el uso de recursos tecnológicos para facilitar el aprendizaje significativo. La clave está en aplicar nuevas estrategias que transformen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

TEP: Tecnologías para el empoderamiento y la participación. Los recursos tecnológicos se consideran como herramientas que permiten la participación y colaboración en redes con personas que pueden estar en diferentes lugares.

5.2.2 Reflexión e investigación sobre la propia docencia

La teoría plantea a la reflexión como un punto clave en el proceso de desarrollo profesional docente debido a que permite analizar conscientemente las prácticas y realizar modificaciones. Pensar sobre cómo se trabaja es el primer paso para hacer cambios significativos. No obstante, la reflexión puede surgir con diversos objetivos: resolver un problema, autoevaluarse, rendir cuentas, trabajar en equipo, entre otros (Perrenoud, 2007). Por consiguiente, las características de este fenómeno dependen del contexto en el cual se encuentra el profesional.

Debe mencionarse a Schön (1992), autor que desarrolla los conceptos de *reflexión en la acción* y *reflexión sobre la acción* para explicar procesos de aprendizaje profesionales.

En resumen, la reflexión en la acción es el proceso reflexivo que se da durante el desempeño de las tareas del profesional (en este caso, de la clase). Es consciente, crítica (ya que cuestiona la forma de trabajo), y permite la experimentación sobre la marcha (Day, 2005, Schön, 1992). Un ejemplo de esto son los ajustes que realizan los docentes en el aula cuando los estudiantes no comprenden un concepto o sucede algo que requiere modificar la planificación original en el momento. Podría decirse que es una forma de resolver problemas urgentes basados en la experiencia o las herramientas que tiene disponibles el docente en ese momento. De cualquier forma, como plantea Perrenoud (2007), también es decidir si es deseable actuar en el momento o no. En algunos casos resulta más conveniente retrasar la intervención. Entonces, también tiene un componente intuitivo.

Por su parte, la reflexión sobre la acción es el proceso que se da antes y después de la labor profesional. En el caso de los docentes, sería en la planificación y la evaluación. Por lo tanto, conecta la retrospección y la prospección (Perrenoud, 2007). Es decir, analiza lo que pasó y lo que debería hacerse en las próximas instancias. Este tipo de reflexión consiste en un análisis deliberado de la práctica y puede realizarse con otros profesionales (Day, 2005, Schön, 1992).

Estas dos categorías de reflexión no son excluyentes, así que pueden darse en simultáneo.

Es importante destacar que, como cualquier comportamiento humano, la reflexión está limitada por diferentes factores institucionales y personales como la sobrecarga de trabajo, el nivel de experiencia, la autoestima, entre otros. Por ende, que los docentes reflexionen sobre su labor es necesario pero no suficiente para que se realicen cambios en sus prácticas.

5.2.3 Evaluación de competencias docentes

De la misma manera que hay debates académicos sobre la definición de competencias docentes, su evaluación también genera discusión. El dilema que se presenta es el de evaluar de una manera estandarizada capacidades complejas cuya movilización está altamente ligada con el contexto y un problema específico.

Por lo tanto, según Tejedor (2012), una evaluación de competencias profesionales docentes debe tener en cuenta elementos cognitivos, técnicos, integradores de conocimientos teóricos y prácticos, relacionales, y afectivos-morales. Esto implica un análisis de variables complejas e interrelacionadas que reconocen las condiciones institucionales en las que trabajan los docentes.

Consecuentemente, debe utilizarse una combinación de instrumentos que reflejen esa multidimensionalidad de las competencias docentes. En esta línea, Tejedor (2012) enumera una serie de instrumentos para obtener datos sobre el desempeño docentes entre los que se encuentran: observación de clases, portafolios, informes de autoevaluación docente, opiniones de padres y estudiantes, y evaluaciones de autoridades docentes. En resumen, la clave para evaluar satisfactoriamente las competencias docentes es recoger datos de diversos actores sobre los diferentes elementos técnicos y relacionales.

Adicionalmente, Perez (2016) destaca la importancia de “ (...) referirnos a grados de competencia que se demostrarán en mayor o menor medida en función de múltiples factores.” (p.53) y no a personas competentes o incompetentes. Es decir, se evalúan las competencias que demuestran los docentes en esa instancia particular y no su calidad como docentes en general.

Cabe recordar que en este trabajo no se evaluarán las competencias docentes en sí sino las autopercepciones sobre ellas. Por lo tanto, los instrumentos a utilizar serán diferentes a los mencionados en esta sección. De cualquier manera, resulta importante considerar los puntos desarrollados sobre la variedad de instrumentos y actores que deben participar del proceso y la dificultad de evaluar competencias de una manera estandarizada cuando, por su definición, deben ser específicas al contexto.

5.3 Desarrollo profesional docente

La idea de “aprendizaje para toda la vida” es clave en la sociedad del conocimiento, donde la formación inicial tiene fecha de caducidad (García, 2001). Por lo tanto, todos los profesionales deben actualizarse. Esto es de particular importancia para los docentes, ya que son los encargados de formar a las próximas generaciones a desenvolverse en una sociedad de cambio constante. Como establecen Bruns y Luque (2014) en su diagnóstico de la calidad docente en América Latina, la exposición a un docente eficaz mejora el aprendizaje y desempeño del alumnado.

Hay muchos términos en la literatura que pueden describir el continuo perfeccionamiento de un docente en su práctica. Entre ellos, se destacan: *formación continua* y *formación permanente* (Marcelo y Vaillant, 2009). Sin embargo, para este proyecto se utilizará el concepto de *desarrollo profesional docente* según Marcelo y Vaillant (2009) ya que considera al profesor como un profesional (es decir, un técnico de la enseñanza) e implica una evolución a largo plazo de sus habilidades y conocimientos. Este proceso es individual pero también tiene componentes colectivos e involucra experiencias formales e informales (Marcelo y Vaillant, 2009). Incluso dentro de un proceso de aprendizaje formal como la realización de un posgrado se realizan aprendizajes informales que surgen del intercambio y la reflexión con otros colegas.

En resumen, el desarrollo profesional docente puede definirse como: “oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica” (Bredeson, 2002, p. 663).

Si analizamos la definición en detalle, observamos que hay cuatro elementos fundamentales. Primero, que el desarrollo profesional docente implica una situación de aprendizaje. Es decir, es un proceso cognitivo y afectivo variable.

En segundo lugar, fomenta las habilidades creativas. Esta característica es esencial en una sociedad de cambio constante donde los profesionales deben adaptarse a un contexto incierto y variable. Allí la creatividad surge como una

capacidad destacada, especialmente a la hora de trabajar con adolescentes, quienes están acostumbrados a la postmodernidad.

Tercero, también pretende aumentar la reflexión de los docentes. Esta les permite analizar su práctica pedagógica y tomar decisiones conscientes para todas las etapas del proceso de enseñanza.

Cuarto, está enfocado hacia la mejora de la práctica. En otras palabras, está ligado al trabajo cotidiano, por lo que debe tener efectos prácticos. Este es un elemento clave para la presente investigación que explora las vivencias de los docentes y la aplicación de nuevas estrategias pedagógicas.

También es importante pensar en los términos de Day (2005) de que los profesores no se desarrollan de manera pasiva sino que son participantes activos de este proceso.

Además, puede considerarse como un largo cambio de comportamiento que se logra con la aplicación sostenida de una innovación (o estrategia novedosa para el docente) (Evans, 2002).

Cabe destacar que los docentes se enfrentan a un desafío adicional a otras profesiones: tuvieron una socialización previa de la profesión mayor (Marcelo y Vaillant, 2009, Grossman, Wilson, y Shulman, 2005). Es decir, a lo largo de su escolaridad fueron expuestos a diferentes estilos de docencia y acercamientos a las disciplinas, lo que fue estructurando sus creencias sobre la profesión. Estas creencias filtran los conocimientos y dan sentido a las experiencias a las que se enfrentan durante la formación inicial y las prácticas, por lo que son una clave para comprender el comportamiento de los profesores (Opfer y Pedder, 2011, Marcelo y Vaillant, 2009, Grossman, Wilson, y Shulman, 2005, García-Cabrero et al, 2008).

En otras palabras, su identidad docente comenzó a formarse desde antes de elegir la carrera. Debido al carácter poco reflexivo de este fenómeno, resulta difícil modificarlo luego con estudios formales. Solo se modifican cuando entran en conflicto con nuevas prácticas que se quieren desarrollar (Marcelo y Vaillant, 2009).

Dentro del abanico de opciones de desarrollo profesional se encuentran: seminarios, talleres, cursos cortos, posgrados, y la creación de comunidades educativas o de práctica, entre otros (Marcelo y Vaillant, 2009).

Algunos autores como Opfer y Pedder (2011), Zabalza (2011) y Marcelo y Vaillant (2009), plantean que el desarrollo docente basado en charlas o conferencias está obsoleto ya que en estos tiempos es importante el conocimiento aplicado. Este cambio implica una mayor participación de los asistentes que deben tomar un rol activo y exponerse al riesgo (Zabalza, 2011). Adicionalmente, este tipo de capacitación requiere más tiempo, lo que ayuda al proceso de acomodación del conocimiento y da más oportunidades para practicar (Zabalza, 2011).

En pocas palabras, son la reflexión y la aplicación de nuevos procesos los que logran el desarrollo profesional (Zabalza, 2011, Marcelo y Vaillant, 2009). Por lo tanto, las comunidades educativas surgen como una opción interesante para el desarrollo profesional docente ya que ponen el foco en la práctica educativa contextualizada y colaborativa. Esto implica que los centros ocupan un rol clave en su desarrollo y éxito. Hay bastante evidencia que este tipo de comunidades educativas fomentan el aprendizaje del profesorado y generan mejoras en sus prácticas pedagógicas (Borko, 2004). No obstante, mucha colaboración puede tener efectos negativos si se prioriza la conformidad con el grupo en vez de la iniciativa (Opfer y Pedder, 2011).

Sin embargo, es importante destacar que, como establece Borko (2004), el proceso de aprendizaje significativo de los docentes es tan lento e incierto como el de los alumnos, por lo que algunos profesores modifican sus prácticas más que otros a pesar de participar del mismo programa de desarrollo profesional. Esto es sin tener en cuenta que algunas estrategias son más fáciles de incorporar que otras (Borko, 2004). En este punto, Opfer y Pedder (2011) ofrecen una clave de análisis interesante basada en su revisión bibliográfica sobre el aprendizaje del profesorado: para que exista un verdadero aprendizaje docente se deben realizar modificaciones sus creencias, sus prácticas, y los resultados de los estudiantes. Es decir, un cambio en solo uno de estos aspectos no es suficiente para decir que hubo aprendizaje docente.

Con respecto a los cursos de capacitación, ¿qué características deben tener para ser efectivos? Marcelo y Vaillant (2009) listan los siguientes principios para un desarrollo profesional docente efectivo basados en Hawley y Valli (1998):

- 1) Los contenidos deben basarse en lo que deben aprender los estudiantes y las estrategias pedagógicas eficaces para enseñar dichos contenidos.
- 2) El análisis del aprendizaje de los estudiantes guía el programa de desarrollo profesional.
- 3) Participación de los profesores en el diseño de su propio aprendizaje. Esto implica centrar el desarrollo profesional en la resolución de problemas de sus contextos o centros educativos.
- 4) Está basado en el trabajo cotidiano en el centro.
- 5) Debe basarse en la resolución colaborativa de problemas reales.
- 6) Debe durar lo suficiente para aplicar nuevas ideas y tener un seguimiento para contribuir a una mejora prolongada.
- 7) Debe incluir su propia evaluación con diversas fuentes de información (ej. Portfolios, observaciones de clase, resultados de pruebas, etc.)
- 8) Deben abordar el análisis de las creencias y los hábitos.
- 9) Debe integrar un proceso más amplio de mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Esto implica que existan oportunidades de aplicar nuevos métodos en la práctica.

En resumen, para que un programa de desarrollo profesional docente sea efectivo, debe ser: activo, aplicado al contexto laboral, debe fomentar la reflexión y la resolución de problemas reales, e incluir evaluación con diferentes fuentes. En otras palabras, un trabajo por competencias.

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones sobre desarrollo profesional docente muestran resultados decepcionantes ya que las experiencias evaluadas parecen inefectivas, aún si cumplen con las características de efectividad planteadas por la bibliografía. Consecuentemente, Opfer y Pedder (2011) sugieren que esta literatura “no ha logrado explicar cómo los profesores

aprenden con el desarrollo profesional (...) ni las condiciones que apoyan y promueven este aprendizaje.” (p. 366-367) Por lo tanto, los autores sugieren un enfoque más dinámico que entienda al proceso de desarrollo profesional docente en el contexto en el cual se inserta, y no solo orientado a la evaluación de programas o actividades aisladas. En otras palabras, buscan una explicación causal sobre el cómo, el porqué, y bajo qué condiciones aprende el profesorado.

Adicionalmente, plantean que al simplificar la complejidad del problema, la literatura tiende a enfocarse en el micro contexto (docentes o actividades puntuales) y olvidarse del meso y macro contexto (institucionales y escolares respectivamente). Estos factores externos junto con otros de carácter particular como la biografía del docente y su historia personal también afectan la calidad del aprendizaje profesional (Day, 2005).

5.4 Docencia en Uruguay y la región

Si bien a lo largo de los años la profesión docente se ha concebido de maneras diferentes (como vocación, como artesanado, como una profesión técnica, entre otras), los docentes suelen identificarse en el medio de la vocación y la técnica (Marcelo y Vaillant, 2009). Es decir, consideran el trabajo docente como una vocación de servicio pero también como una actividad profesional en la cual deben lograr objetivos a través de ciertos procedimientos con los recursos disponibles.

En Uruguay la Enseñanza Media está compuesta por dos grandes instituciones: el Concejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico-profesional (CETP).

Consecuentemente, es importante destacar que el plantel docente de Enseñanza Media en el Uruguay es un grupo heterogéneo de profesiones, formación inicial, disciplinas, entre otros (INEEd, 2017). La formación docente en Uruguay es de carácter terciario no universitario y aunque en los últimos años la titulación de los docentes de secundaria pública ha aumentado (de 59% en 2007 a 67% en 2015), todavía es insuficiente (INEEd, 2017). Este

porcentaje es aún más bajo en la enseñanza técnica, donde solo el 41% de los docentes están titulados (INEEd, 2017).

Además, como señalan los datos del Informe sobre el Estado de la Educación 2017-2018 del INEEEd (2019), los niveles académicos y socioeconómicos de los estudiantes de formación docente son más bajos que los de estudiantes universitarios.

La probabilidad de asistir a formación docente aumenta cuando desciende el estatus socioeconómico y cultural, cuando aumenta el rezago educativo acumulado previo a la prueba [PISA], cuando los estudiantes viven fuera de la región Metrópolis y no asistieron a instituciones privadas. Incluso después de considerar todas estas variables, cuanto mejor es el resultado obtenido por el estudiante en la prueba PISA 2009 en las áreas de matemática y ciencias, menor es la probabilidad de que opte por formarse como docente. (INEEd, 2019, pág. 53)

En otras palabras, la carrera docente no atrae a los estudiantes con las mejores trayectorias educativas o resultados.

Otro punto a considerar es que la formación docente es una opción atractiva para aquellas personas que quieren continuar sus estudios terciarios y viven lejos de la capital o de ciudades con oferta universitaria (INEEd, 2019).

Con respecto a las características de la formación inicial para Enseñanza Media, se observa que se orienta hacia las asignaturas y los contenidos a enseñar, dejando de lado otros enfoques (INEEd, 2017). Los resultados de la Encuesta Nacional Docente indican que la atención a la diversidad, la inclusión educativa, y la integración de tecnologías son las áreas más débiles de la formación inicial (INEEd, 2017)

La asignación de horas también es una característica importante para entender la labor docente en la enseñanza media pública uruguaya. Los docentes eligen horas en función de su antigüedad, lo que genera varios problemas. En primer lugar, una rotación anual del personal docente, lo que no permite construir comunidades educativas y equipos de trabajo (INEEd, 2017). Además, aquellos docentes que eligen primero por su antigüedad suelen concentrar horas en pocos centros que suelen atender a las poblaciones de

contexto sociocultural más favorecido, dejando a los docentes menos experientes horas en múltiples centros con poblaciones vulnerables (INEEd, 2017). Asimismo, del 25 al 31% de los docentes tienen otro trabajo fuera del sistema educativo (INEEd, 2017). Si además sumamos las horas de trabajo no remunerado (planificación, corrección, entre otros) y la carga psicológica del puesto, queda claro que los docentes se encuentran en una situación laboral precaria.

En términos generales, hay un gran descontento entre los docentes latinoamericanos con la profesión debido a la pérdida de prestigio social y los salarios (Marcelo y Vaillant, 2009). Además, la carrera docente suele estar estructurada de tal forma que hay pocas oportunidades de avance, y aquellos cargos que implican más responsabilidad suelen alejarlos de la docencia directa (Bruns y Luque, 2014, Marcelo y Vaillant, 2009). Otro punto de insatisfacción es el desfase percibido entre la formación inicial y el trabajo en la práctica (Marcelo y Vaillant, 2009).

En su estudio del desempeño de docentes de educación básica pública de América Latina y el Caribe en el cual se observaron clases con el protocolo Stallings en más de 3000 escuelas en siete países, Bruns y Luque (2014), identifican las siguientes dificultades que enfrenta la región:

- 1) la baja calidad promedio del cuerpo docente debido a la baja exigencia de ingreso a los programas de profesorado, la gran cantidad de institutos de formación, y el perfil con menor solidez académica y socioeconómica de aquellos que optan por la carrera docente.
- 2) Docentes con un manejo pobre de los contenidos, un bajo porcentaje de tiempo de clase utilizado para la instrucción (65% o menos, mientras que la práctica de referencia es 85%), y el poco uso de recursos didácticos y tecnológicos.
- 3) Dificultades para mantener la atención y participación del alumnado durante las clases.
- 4) Una gran variación en las prácticas en el aula intra e inter escuela. Es decir, hay una gran diferencia en las prácticas de los docentes más y menos eficaces dentro de cada centro, y entre cada centro escolar.

5.5 El posgrado en Currículum y Evaluación – Cohorte Sarandí del Yí

El posgrado en Currículum y Evaluación es un programa semipresencial llevado adelante por la Universidad Católica del Uruguay con una duración de dos años. Comprende catorce cursos que consisten en una jornada presencial de 8 horas un día sábado y tres semanas de trabajo a distancia a través de la Webasignatura en las que los participantes deben entregar tareas (Universidad Católica del Uruguay, 2019).

Figura 3

Plan de estudios del Posgrado en Currículum y Evaluación

CURSO	OBJETIVO DE APRENDIZAJE
Dilemas éticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Analizar situaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje en las que se plantean dilemas éticos.
Dinámicas de la innovación en el aula.	Desarrollar la metodología didáctica <i>Aprendizaje basado en equipos</i> de aplicación en el aula, que recoge, potencia y facilita los aprendizajes a través del trabajo en equipo.
Diseño y desarrollo del currículum.	Establecer las diferentes alternativas que es posible implementar para su abordaje dentro del aula, mediante un acercamiento conceptual a las dificultades del aprendizaje, las adaptaciones curriculares significativas, no significativas y de acceso.
Educación e integración de tecnologías digitales.	Estudiar la relación entre el aprendizaje y la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y plantear las cuestiones más relevantes de esa relación, a través de una reflexión crítica que permita elaborar criterios fundamentados para su empleo en la educación y del empleo de herramientas tecnológicas en una forma progresivamente autónoma.
Electiva I	Según la propuesta de la coordinación cada año.
Electiva II	Según la propuesta de la coordinación cada año.
Enseñanza basada en proyectos.	Diseñar paso a paso un proyecto como parte de la metodología del <i>Aprendizaje basado en proyectos</i> .
Evaluación de la gestión curricular.	Diseñar instrumentos de relevamiento de información, adecuados a los fines de cada evaluación, así como formular y comunicar los resultados.
Evaluación de la práctica docente.	Evaluar la práctica docente generando insumos a partir de la auto-evaluación, la evaluación de pares, la evaluación del centro y la evaluación externa al centro.
Evaluación de los aprendizajes.	Aplicar las <i>nuevas concepciones sobre evaluación</i> que surgen tanto de investigaciones en el campo de la didáctica, como de la psicología cognitiva, en tanto reguladora, motor y punto de encuentro, entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.
Fundamentos del currículum.	Concretar en la planificación del curso, el desarrollo del programa oficial a partir de la lectura crítica del mismo.
Planificación y mejora de la práctica docente.	Diseñar e implementar un proyecto para la mejora de la práctica docente, a partir de una auto-evaluación, evaluación de pares, evaluación del centro y evaluación externa al centro.
Procesos de enseñanza y aprendizaje.	Diseñar e implementar unidades didácticas utilizando la metodología de la <i>Enseñanza basada en competencias</i> , y de la <i>Enseñanza para la Comprensión</i> .
Sociología de la educación.	Desarrollar entornos de aprendizaje considerando la distribución regresiva de los éxitos y fracasos escolares: exclusión, asistencia, abandono y repetición.

Fuente: Universidad Católica del Uruguay (2019)

En este caso es financiado por la Fundación UPM, por lo que no tiene costo para los participantes y está dirigido a docentes de Enseñanza Media del departamento de Durazno y zonas aledañas (Fundación UPM, 2018, Servicio de prensa forestal, 2017).

Cabe destacar que hay un proceso de selección. Los interesados deben llenar un formulario, enviar la copia del título de grado, el currículum y una carta de recomendación de su director/a (Servicio de prensa forestal, 2017).

Para esta edición se seleccionaron 33 docentes de Enseñanza Media pertenecientes al Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y al Consejo de Educación Secundaria (CES) de diferentes localidades: Blanquillo, Durazno, La Paloma, Paso de los Toros, Sarandí del Yí, y Villa del Carmen (Fundación UPM, 2018).

Además, para esta cohorte se implementó una innovación educativa que consiste en la planificación y desarrollo de un trimestre curricular con la metodología ABE (Aprendizaje Basado en Equipos). Cada docente planifica las unidades ABE con el apoyo de un tutor egresado de la cohorte de Fray Bentos y un coordinador de tutores, docente de la Universidad.

Este proyecto no forma parte de los requisitos curriculares del posgrado por lo que los docentes no tienen la obligación de realizar esta planificación. Sin embargo, desde la coordinación se fomenta su participación.

5.6 Aprendizaje Basado en Equipos (ABE)

El Aprendizaje Basado en Equipos (ABE) es una estrategia de instrucción que se basa en el aprendizaje experiencial y activo centrado en el estudiante (Moraga y Soto, 2016).

5.6.1 Aula traspuesta

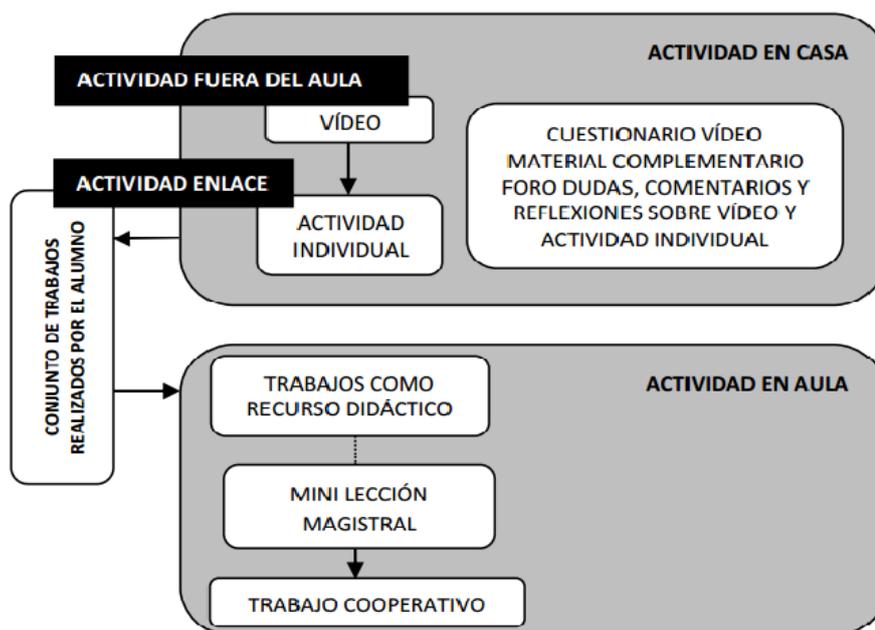
El Aula traspuesta (o Flipped Classroom) es una metodología de aprendizaje activo que fomenta la autonomía de los estudiantes. Como plantea Sarasola (2016), se divide en dos etapas: actividades previas para realizar en casa y las actividades de clase.

Es decir, los estudiantes se aproximan a la temática de manera individual en sus casas con algunas actividades guía propuestas por el docente para evaluar la comprensión (responder preguntas sobre un video, reflexionar sobre el material, etc.). Luego, en la clase profundizan sobre los contenidos y realizan

trabajos cooperativos con sus compañeros. Este proceso está claramente representado en la figura 4.

Figura 4

El proceso de Aula invertida



Fuente: Sarasola (2016, pág. 4)

En resumen, este tipo de metodología apunta a generar un aprendizaje significativo al darles a los estudiantes diferentes oportunidades para trabajar los contenidos en diferentes ritmos y niveles de complejidad.

5.6.2 Aprendizaje Cooperativo

En el lenguaje cotidiano se habla de trabajo en equipo y cooperación como sinónimos. Sin embargo, la teoría educativa los considera dos términos diferentes. El primero es la realización de una tarea por dos o más personas.

El segundo también requiere la participación de al menos dos personas pero no es una simple división de tareas sino el pleno uso de las fortalezas de cada miembro para alcanzar el objetivo propuesto. Esto implica que cada persona tiene un rol asignado y aporte diferentes elementos al equipo. Asimismo, debe haber una etapa de reflexión para que los integrantes puedan realizar un proceso de metacognición y decidir qué actitudes son conducentes a un buen trabajo y cuáles no (Pujolàs Maset, 2008). Para lograr esto es necesario que los docentes guíen el proceso de trabajo en equipo. Entonces, como sugiere Pujolàs Maset (2008), se deben enseñar estas estrategias colaborativas.

Adicionalmente, el trabajo cooperativo propuesto por metodologías como el ABE fomenta el aprendizaje de todos los estudiantes, promueve procesos socioafectivos y relacionales, y aumenta su motivación. (Pujolàs Maset, 2008).

5.6.3 Aprendizaje Basado en Equipos (ABE): Elementos esenciales e implementación

Como plantean Michaelsen y Sweet (2008) y retoma Sarasola (2016), el ABE está basado en estos cuatro principios:

- 1) La formación de equipos fijos de entre 5 a 7 estudiantes. Los estudiantes deben ser distribuidos teniendo en cuenta los roles de Belbin (1993), por lo que los equipos deben ser diversos y complementarios.
- 2) La responsabilidad de los estudiantes frente a su trabajo individual y el grupal. Son evaluados durante todo el proceso, lo que implica que se hagan cargo de su trabajo y contribución al grupo.
- 3) La retroalimentación frecuente y oportuna durante el proceso.
- 4) El diseño de actividades que promueven el aprendizaje y el desarrollo de equipos autogestionados.

Debido a estas características, se plantea como una buena estrategia para lograr aprendizajes significativos con pocos recursos (Moraga y Soto, 2016). Las investigaciones que evalúan comparativamente este tipo de enfoque y el tradicional muestran que inclusive aquellos equipos con el desempeño más

bajo en la modalidad ABE superan los resultados de los mejores estudiantes que cursan en la modalidad tradicional (Moraga y Soto, 2016). Los estudiantes ABE también demuestran un aprendizaje significativo y duradero y un mayor compromiso con el curso (Moraga y Soto, 2016).

Con respecto a su diseño, el ABE requiere organizar los contenidos en ciclos y consiste en dos fases: el proceso de aseguramiento del aprendizaje inicial y las actividades de aplicación (Moraga y Soto, 2016, Sarasola, 2016, Michaelsen y Sweet, 2008). Además, requiere un diseño invertido ya que primero se piensa en los resultados de aprendizaje deseados y de allí se planifican las actividades a realizar durante el ciclo (Moraga y Soto, 2016, Sarasola, 2016, Michaelsen y Sweet, 2008).

Los pasos para su implementación son los siguientes (Michaelsen y Sweet, 2008):

- 1) Asignación de lecturas previas sobre los contenidos.
- 2) Proceso de aseguramiento de la lectura previa (PALP³). Los estudiantes se enfrentan a una prueba individual para medir su manejo de las lecturas previas.
- 3) Luego, se juntan en los grupos para responder la misma prueba y así tener retroalimentación inmediata de sus respuestas.
- 4) Apelación escrita del PALP (si necesario). Si persisten dudas sobre alguna pregunta los equipos pueden argumentar sus apelaciones por escrito.
- 5) Mini-clase. El docente aclara todas las dudas pendientes y ordena los contenidos principales de la unidad.
- 6) Actividades de aplicación. Estas actividades deben seguir “las 4 S”⁴: ser un problema significativo (es decir, un problema real y relevante), el mismo problema para todos los equipos, requerir una elección específica para resolverlo, y que todos los equipos reporten sus resultados en simultáneo (por ejemplo, a través de un poster).

³ En inglés se denomina RAP (Readiness Assurance Process)

⁴ Denominado así en la literatura en inglés, ya que refiere a: *Significative Problem, Same Problem, Specific Choice, y Simultaneous Report*.

La actividad de aplicación debe fomentar el aprendizaje en el área disciplinar y el trabajo en equipo. Es decir, que puedan completarse exitosamente solo con el aporte de todos los integrantes en conjunto y no sea realizado individualmente o dividiendo tareas.

5.6.4 La motivación en el proceso de aprendizaje

La motivación es un proceso psicológico y afectivo que “determina la planificación y la actuación del sujeto” (Huertas, 2006, p. 48). Por ende, es dinámico y está influenciado por una serie de factores cognitivos y emocionales. Esto implica que varias personas en un mismo entorno pueden tener niveles diferentes de motivación, como sucede en el aula.

Se han realizado una serie de investigaciones sobre la motivación en el proceso de aprendizaje, particularmente en lo que refiere al trabajo del docente. De estas surge el modelo TARGET para la organización de la instrucción desarrollado por Epstein (Huertas, 2006). Este acrónimo refiere a las siguientes dimensiones que influyen en la motivación en el aula: el diseño de la Tarea, Autoridad, Reconocimiento de los estudiantes, Grupos, Evaluación, y Tiempo.

Tarea. Consiste en el diseño de las tareas por parte del docente. Las actividades más motivantes son un reto moderado (ni muy fáciles ni muy difíciles), fomentan la autonomía de los estudiantes porque les permiten elegir entre varias opciones, y se enfocan en el producto final pero también el proceso para llegar a él.

Autoridad. Este punto refiere a la autoridad del docente. De los tres perfiles existentes: autoritario, permisivo, y colaborador, el último es el más conducente a un aprendizaje motivante porque implica fomentar la independencia de los estudiantes pero sin abandonarlos.

Reconocimiento. El reconocimiento consiste en elogiar a los estudiantes. Para que sea más motivante debe ser privado, sobre el esfuerzo realizado, y debe guiar sobre cómo realizar las tareas. Es decir, no basta con decir: ¡buen

trabajo!, debe explicitarse cómo continuar o qué parte de ese trabajo fue correcto.

Grupos. Este ítem consiste en proponer trabajos en grupos. Es más motivante que el trabajo individual porque fomenta la cooperación y diluye parte de la responsabilidad en caso de que los resultados no sean muy buenos. El trabajo en grupo implica que cada persona es responsable por el producto final.

Evaluación. Para lograr un proceso evaluativo estimulante los estudiantes deben tener claras las pautas con las que se valorará su trabajo. También es importante retroalimentar sobre el proceso además del producto final y hacerlo de forma privada.

Tiempo. Se debe asignar una cantidad de tiempo suficiente para realizar las tareas evitando el aburrimiento o ansiedad por no poder terminarlas. Este equilibrio es especialmente complejo en grupos grandes donde los estudiantes tienen velocidades diferentes de trabajo.

En resumen, este modelo impulsa la autonomía de los estudiantes al darles la oportunidad de tomar decisiones, trabajar con otras personas, y recibir feedback durante todo el proceso de aprendizaje. Los docentes que estructuran la instrucción en base a este esquema observan una mayor motivación de sus estudiantes.

6. Metodología

Este proyecto tiene un diseño no experimental de carácter descriptivo ya que pretende "(...) mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación" (Hernandez Sampieri et al, 2010:80).

Además, es de tipo longitudinal de panel. Es decir, se observa a los mismos miembros de un grupo en dos instancias en el tiempo (Hernandez Sampieri et al, 2010). En este caso, se estudian las competencias docentes para el mismo

grupo de personas en diferentes momentos (al comenzar y al finalizar el posgrado).

Para cumplir con los objetivos es recomendable utilizar un diseño mixto que contenga una etapa cuantitativa y otra cualitativa. La combinación de ambos enfoques permite tener datos estadísticos para contrastar las hipótesis y también ahondar en el fenómeno a estudiar de manera profunda, rescatando las propias palabras y percepciones de algunos participantes.

La primera fase está compuesta por un cuestionario autoadministrado en dos momentos diferentes: al comienzo y al final del posgrado. En función de las respuestas se seleccionan los candidatos que reportan mayor y menor variación en sus respuestas para entrevistas.

6.1 Operacionalización de las variables

Las seis competencias docentes planteadas por Campo (2016) y definidas anteriormente se llevan a la realidad como muestra el Cuadro 1 debajo. En resumen, cada competencia se divide en tres criterios que a su vez se subdividen en seis ítems cada uno. De esta manera, cada competencia contiene la misma cantidad de indicadores, lo que facilita el análisis de las mismas.

Cuadro 1

Operacionalización de las variables

COMPETENCIA	CRITERIO	ÍTEM DEL CUESTIONARIO
PLANIFICACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE <i>Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la elaboración del syllabus o guía de aprendizaje, y del delineamiento detallado de las actividades a desarrollar con sus estudiantes y</i>	Formula resultados de aprendizaje de acuerdo a los niveles de dominio de las competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Explicita los resultados de aprendizaje que indican lo que el estudiante podrá hacer al finalizar el curso.
		<ul style="list-style-type: none"> • Establece resultados de aprendizaje que orientan la selección de estrategias (de

<p><i>de los resultados de aprendizaje esperados, acorde a los lineamientos del modelo educativo del centro.</i></p>		enseñanza/aprendizaje y de evaluación)
	<p>Genera criterios de evaluación para los resultados de aprendizaje y los contenidos asociados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicita el sistema de evaluación que utilizará y sus criterios correspondientes. • Establece las evidencias que deben lograr los estudiantes al finalizar el curso para la obtención de distintos niveles de aceptabilidad en el mismo.
	<p>Diseña experiencias y/o actividades de aprendizaje centradas en los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicita los tipos de actividades de aprendizaje que se desarrollarán en aula y a nivel domiciliario. • Establece una organización temporal de las actividades de aprendizaje que se desarrollarán durante el curso.
<p>IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. <i>Diseña e implementa las estrategias de enseñanza y aprendizaje, teniendo en consideración las especificidades propias de los saberes a desarrollar y las características psicosocio-culturales de los estudiantes.</i></p>	<p>Diseña una estrategia, seleccionando métodos, técnicas y recursos didácticos adecuados para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona métodos y recursos para el diseño de estrategias coherentes con los resultados de aprendizaje propuestos. • Incorpora recursos de elaboración propia al diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje.
	<p>Implementa una estrategia, utilizando los métodos, técnicas y recursos didácticos adecuados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adapta los métodos de enseñanza a los conocimientos previos e intereses de los estudiantes. • Implementa métodos de enseñanza que promueven la participación activa e iniciativa de los estudiantes.
	<p>Evalúa la implementación de una estrategia y realiza los cambios necesarios para la mejora de su práctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adapta los métodos de enseñanza a partir de las preguntas y necesidades de reformulación que plantean los estudiantes. • Explicita una replanificación de sus estrategias en función de

		la implementación de las mismas.	
<p>USO PEDAGÓGICO DE LAS TECNOLOGÍAS <i>Utiliza las tecnologías de información y comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para contribuir a la calidad e innovación del proceso formativo.</i></p>	Utiliza aplicaciones y herramientas tecnológicas para la docencia.	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza recursos tecnológicos para la elaboración de materiales didácticos (fichas, presentaciones, objetos de aprendizaje, etc.). Adecua la utilización de recursos tecnológicos de modo que no constituyan un mero cambio de soporte, sino que reestructuren la práctica docente. 	
	Integra de forma estratégica las tecnologías en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza las tecnologías para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Desarrolla actividades de grupos cooperativos a través de espacios virtuales y/o en plataforma. 	
	Integra las tecnologías para la evaluación de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza las tecnologías para realizar devoluciones y orientaciones a los estudiantes. 	
		<ul style="list-style-type: none"> Utiliza las tecnologías para la evaluación de los aprendizajes. 	
	<p>COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN CON EL ESTUDIANTE <i>Comunica, interactúa y se relaciona efectiva y positivamente con los estudiantes, en distintos contextos formativos, a través de la escucha empática, respetuosa y que demuestra genuino interés por ellos, logrando su atención y motivación.</i></p>	Comunica en diversas instancias del curso las altas expectativas que tiene respecto de los aprendizajes y desempeño de sus estudiantes, motivándolos para el mejoramiento continuo.	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza, durante la clase, una comunicación que promueve altas expectativas respecto del aprendizaje de todos sus estudiantes. Muestra empatía con sus estudiantes para obtener de cada uno de ellos lo mejor de sí.
		Establece y mantiene relaciones comunicativas respetuosas y cordiales con sus estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene un trato respetuoso y cordial con sus estudiantes. Evidencia adecuado equilibrio entre las exigencias docentes y la cercanía con los estudiantes.
Interactúa con sus estudiantes mediante el uso de estrategias discursivas diversas que estimulen el aprendizaje		<ul style="list-style-type: none"> Genera un ambiente propicio para el diálogo con sus estudiantes (formula preguntas, evacúa dudas, atiende 	

	y permitan mantener una comunicación constante sobre la progresión de cada uno.	<p>inquietudes, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunica y orienta a sus estudiantes en forma clara y constante acerca de la progresión de sus aprendizajes.
<p>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES <i>Diseña e implementa un plan de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, proporcionando retroalimentación y comprobando el nivel de logro de los resultados esperados para favorecer en estos la autoevaluación y la mejora continua.</i></p>	Diseña un plan de evaluación estableciendo diversos procedimientos e instrumentos para llevarlo a cabo.	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa el aprendizaje de sus estudiantes utilizando diversos procedimientos e instrumentos. • Evalúa el aprendizaje de sus estudiantes de acuerdo a evidencias claras y coherentes con los resultados de aprendizaje de su curso.
	Implementa el plan de evaluación incluyendo la aplicación de los instrumentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza instrumentos de evaluación (formativa y sumativa) coherentes con los resultados de aprendizaje de su curso. • Mejora los instrumentos de evaluación utilizados, considerando los aportes y sugerencias de sus estudiantes, pares o directivos.
	Aplica procedimientos de retroalimentación y seguimiento del proceso y resultado de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza devoluciones y orientaciones a los estudiantes a lo largo de todo el proceso para evidenciar aciertos y desafíos en sus resultados. • Realiza devoluciones y orientaciones a los estudiantes sobre el desempeño en evaluaciones sumativas (escritos, parciales)
<p>REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN SOBRE LA PROPIA DOCENCIA <i>Reflexiona e investiga permanentemente sobre las variables que inciden en el logro de aprendizajes de sus estudiantes, autoevaluando y analizando su práctica docente, innovando e implementando los cambios necesarios para impactar positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes, así como sistematizando y difundiendo los</i></p>	Diagnostica su práctica docente a partir de la obtención de datos de diversas fuentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las fortalezas y debilidades de su propia práctica docente. • Toma en consideración diferentes insumos respecto de su desempeño para evaluar su docencia (aportes de estudiantes, colegas, etc.)
	Elabora, a partir de la reflexión e investigación de su práctica docente,	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los resultados de su reflexión y diagnóstico para diseñar acciones de

<i>resultados de su reflexión e investigación.</i>	un plan de mejora y su correspondiente evaluación.	mejora de su práctica docente.
		<ul style="list-style-type: none"> • Diseña instrumentos para la evaluación de la mejora de su práctica docente.
	Implementa un plan de mejora de su práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementa las acciones de mejora de su práctica docente que surgen de su diagnóstico
		<ul style="list-style-type: none"> • Incorpora a su quehacer docente las buenas prácticas llevadas adelante por colegas.

Fuente: Universidad Católica del Uruguay (2018)

6.2 Consideraciones éticas

Los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y el uso que se le dará a la información. Además, la participación de la entrevista fue voluntaria y se usaron seudónimos en el trabajo para no identificarlos.

6.3 Instrumentos

En esta investigación se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario de autopercepción de los docentes (administrado al comienzo y al final de los cursos via Google Forms) y entrevistas en profundidad a aquellos que reportan los mayores y menores cambios en sus percepciones.

Las próximas dos secciones describirán cada instrumento en detalle y su aporte para dar respuesta a las preguntas de investigación.

6.4 Cuestionario de autopercepción

En primer lugar, se administra un cuestionario adaptado de Campo (2016) con 36 ítems a valorar en una escala de Likert⁵ con puntajes del 1 al 5, siendo 1 “en completo desacuerdo” y 5 “en completo acuerdo”. Los ítems refieren a las seis competencias docentes establecidas anteriormente: planificación de la enseñanza-aprendizaje, implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, uso pedagógico de las tecnologías, comunicación e interacción con el estudiante, evaluación de los aprendizajes, y reflexión e investigación sobre la propia docencia⁶.

Los cuestionarios son instrumentos de investigación cuantitativos que recogen información de una manera estructurada ya que la mayoría de las preguntas deben estar precodificadas (Quivy y Van Campenhoudt, 1992). Esto quiere decir que los encuestados deben elegir sus respuestas entre las opciones propuestas por los investigadores. Según Quivy y Van Campenhoudt (1992), las principales ventajas de este instrumento son que permite recoger una cantidad numerosa de datos y analizarlos estadísticamente. Consecuentemente, los autores plantean que sus principales limitaciones son que no aporta información profunda sobre el fenómeno estudiado y que su diseño requiere una alta rigurosidad para hacer las preguntas correctas.

Cabe aclarar que los cuestionarios de esta investigación no son anónimos para poder asociar las respuestas de las dos aplicaciones y seleccionar los docentes a entrevistar. La falta de anonimato no generaría un sesgo significativo ya que el objetivo es analizar la variación de los puntajes y no el punto de partida. Por ende, se espera que cualquier pequeño sesgo existente opere de la igual manera en ambas aplicaciones.

Es importante destacar que aunque exista variación en las respuestas, no garantiza que realmente se hayan modificado las prácticas pedagógicas. El cuestionario recoge percepciones, no evidencias del cambio. Sin embargo,

⁵ La escala de Likert es una escala para medir actitudes, que consiste en proveer una afirmación a la que el encuestado debe asignar un valor del 1 al 5, o de nivel de acuerdo (Likert, 1932)

⁶ Ver Anexo

permite estudiar el nivel de desarrollo de competencias docentes que sienten los profesores en su práctica profesional.

Este instrumento fue elaborado por un docente de posgrado de la Universidad Católica del Uruguay (UCU) basado en el cuestionario utilizado por Campo (2016), el cual fue adaptado para la Educación Media en la realidad uruguaya. La validez del mismo surge de la revisión de cuatro expertos, Doctores del Departamento de Educación de la UCU. Además, fue autoadministrado, lo que implica que no hay interferencia de un encuestador.

6.5 Entrevistas

Luego de la aplicación del segundo cuestionario, se establecen cuáles son los docentes que presentan mayor y menor variación en sus respuestas y se indaga sobre sus experiencias en el posgrado mediante entrevistas semiestructuradas. En tal sentido, se pretende recoger información sobre los elementos que se consideran positivos y negativos de los cursos, así como también de cómo se implementa el ABE en la práctica profesional.

Definimos empíricamente la entrevista de investigación como una entrevista entre dos personas, un entrevistador y un entrevistado, dirigida y registrada por el entrevistador; este último tiene como objetivo favorecer la producción de un discurso lineal del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. (Blanchet et al. 1989)

Por lo tanto, la información recogida por esta técnica es altamente subjetiva, ya que está mediada por el individuo (es parte de su biografía) y no puede separarse de su interpretación de las experiencias vividas. A su vez, la interpretación del investigador también deforma la información (Blanchet et al. 1989). Es decir, la entrevistadora condiciona la información relevada al formar parte del campo. Por lo tanto, si no genera el clima de confianza apropiado o tiene una relación previa negativa, puede limitar los datos recabados.

Una de las múltiples ventajas de esta técnica es que aporta una gran cantidad de información ya que, a diferencia de los cuestionarios, es más flexible (el informante tiene más libertad para expresar su punto de vista). Como no queda restringido por una serie de respuestas predeterminadas, puede realmente expresar su punto de vista e incluso aportar más información sobre un tema particular (Hernandez Sampieri et al, 2010). Este punto es sumamente importante para entender el fenómeno estudiado de manera más profunda.

Además, hay un mayor relacionamiento entre los participantes y el investigador, por lo que el entrevistado suele abrirse y relatar experiencias o sentimientos privados. Otro punto fundamental es que al ser un encuentro cara a cara o por videollamada puede observarse el comportamiento no verbal del entrevistado. Este tipo de lenguaje ayuda a la interpretación del mensaje y le aporta otra profundidad (Blanchet et al, 1989).

6.6 Muestra

Ya que las preguntas que guían esta investigación pretenden explorar el cambio de las autopercepciones de los docentes del posgrado en Currículum y Evaluación de la cohorte Sarandí del Yí, se decide aplicar el cuestionario a la totalidad de participantes. Es decir, se realiza un censo. Consecuentemente, se les envía el link a las 33 personas al comienzo del posgrado y a su finalización.

Luego de tener ambos conjuntos de respuestas se selecciona a 9 docentes con la mayor y menor variación en sus respuestas para realizar entrevistas en profundidad. Esta selección es de tipo no probabilística.

7. Resultados

El cuestionario se aplicó a todo el universo de docentes participantes. Ya que la población es reducida (hay 33 participantes) y tienen perfiles diferentes (profesores del CETP, del CES, trabajan en ciudades diferentes, entre otros),

resulta importante que todos respondan el cuestionario para poder generalizar para la cohorte en su totalidad.

La aplicación se realizó en dos instancias: una al comienzo de los cursos en mayo del 2018 (que funcionó como línea de base) y otra al finalizar el programa en julio del 2019. La primera aplicación tuvo una tasa de respuesta del 100% (N=33) y la segunda del 87,8% (N=29).

Cabe señalar que a pesar de haber realizado las mediciones con relativa proximidad (un año y medio de diferencia) existió una mortalidad del 12% ya que 4 de los 33 docentes participantes no completaron la segunda aplicación del cuestionario. Por lo tanto, las respuestas de los 4 docentes que solo contestaron el primer cuestionario fueron tomadas como casos perdidos y eliminadas del análisis.

7.1 Prueba de hipótesis

Para contrastar las hipótesis primero se agruparon los ítems del cuestionario en las seis dimensiones determinadas por Campo (2016): planificación de la enseñanza-aprendizaje, implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, uso pedagógico de las tecnologías, comunicación e interacción con el estudiante, evaluación de los aprendizajes, y reflexión e investigación sobre la propia docencia y se calcularon sus promedios. Luego, se realizó una prueba no-paramétrica para muestras dependientes llamada W de Wilcoxon con el programa SPSS. Su propósito es “detectar diferencias entre variables de la misma muestra antes y después de una intervención calculando la diferencia entre sus rangos” (Suchmacher y Geller, 2012, pág. 107). Por lo tanto, es una opción apropiada para testear si los cambios de las autopercepciones de los docentes sobre sus competencias son estadísticamente significativos.

Se eligió esta prueba porque al ser no paramétrica no hace suposiciones sobre la distribución de la población estudiada.

La prueba permitió comparar los resultados de las dos mediciones (al comienzo y al final del posgrado) para cada dimensión y descartar la hipótesis nula.

A modo de recapitulación, la hipótesis nula establece que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las autopercepciones de los docentes sobre sus competencias de la primera a la segunda medición.

En contraste, la hipótesis alternativa plantea que sí existen diferencias estadísticamente significativas en las autopercepciones de los docentes sobre sus competencias entre la primera aplicación del cuestionario y la segunda.

Como señala Navarro (2014), la tabla que surge de la aplicación de la prueba de Wilcoxon identifica tres rangos: negativos, positivos, y vínculos. Los negativos indican que los resultados de la primera medición son mayores que los de la segunda. En contraposición, los rangos positivos muestran que la primera medición tuvo resultados más bajos que la segunda. Por último, los vínculos son resultados iguales en ambas mediciones.

Como muestra la Tabla 1, los resultados de la primera aplicación fueron menores que en la segunda para todas las dimensiones. Esto puede verse en la cantidad de rangos negativos y vínculos inferiores a los rangos positivos. Por ejemplo, el *Uso pedagógico de las tecnologías* tiene 0 rangos negativos, 29 rangos positivos, y 0 vínculos, lo que significa que todos los puntajes de la medición de julio del 2019 son mayores que los de mayo del 2018.

Además, los valores z son superiores a 1,96 para un intervalo de confianza de 0,01 para todas las variables, por lo que puede descartarse la hipótesis nula. En otras palabras, hay diferencias estadísticamente significativas entre las dos mediciones de autopercepciones de competencias docentes.

Tabla 1

Resultados de W de Wilcoxon competencias docentes⁷

Rangos		N	Rango medio	Suma de Rangos
PLB - PLA	Rangos Negativos	0	NaN	,00
	Rangos Positivos	28	14,50	406,00
	Vínculos	1		
	Total	29		
IEB - IEA	Rangos Negativos	4	6,25	25,00
	Rangos Positivos	23	15,35	353,00
	Vínculos	2		
	Total	29		
UTB - UTA	Rangos Negativos	0	NaN	,00
	Rangos Positivos	29	15,00	435,00
	Vínculos	0		
	Total	29		
CEB - CEA	Rangos Negativos	1	6,00	6,00
	Rangos Positivos	19	10,74	204,00
	Vínculos	9		
	Total	29		
EAB - EAA	Rangos Negativos	5	7,90	39,50
	Rangos Positivos	21	14,83	311,50
	Vínculos	3		
	Total	29		
RDB - RDA	Rangos Negativos	2	6,25	12,50
	Rangos Positivos	23	13,59	312,50
	Vínculos	4		
	Total	29		

	Planificación	Implementación	Tecnologías	Comunicación	Evaluación	Reflexión
Z	-4,63	-3,94	-4,70	-3,70	-3,46	-4,04
Sig.						
Asint.	,000	,000	,000	,000	,001	,000
(2-colas)						

Fuente: Elaboración propia

⁷Códigos de las dimensiones:

PL – Planificación de la enseñanza-aprendizaje

IE: implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje

UT: uso pedagógico de las TIC

CE: comunicación e interacción con el estudiante

EA: evaluación de los aprendizajes

RD: reflexión e investigación sobre la propia docencia

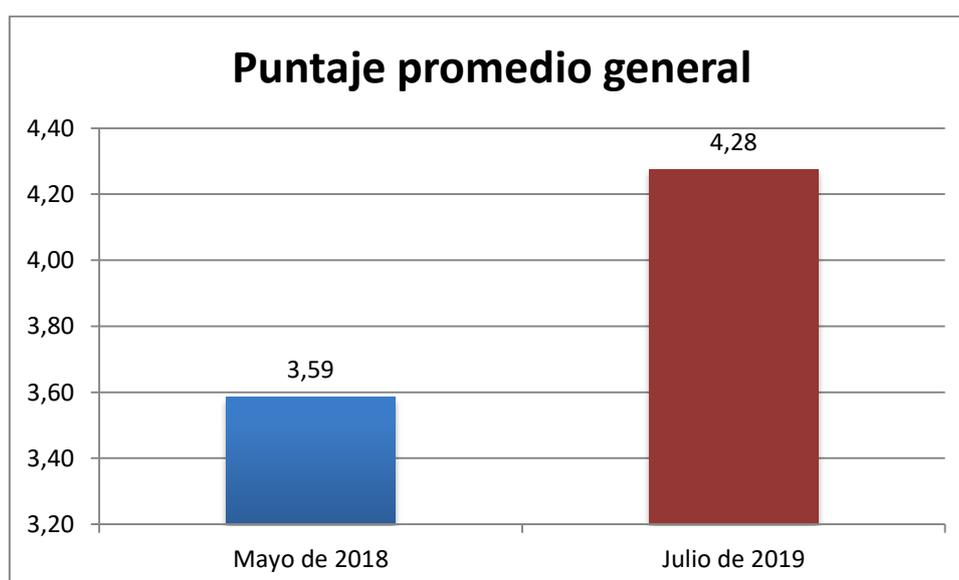
7.2 ¿Qué competencias tienen la mayor y la menor variación luego de cursado el posgrado?

La primera pregunta planteada en esta investigación refiere a la variación en las diferentes competencias docentes. En particular, interesa contrastar las percepciones de los docentes sobre sí mismos al comienzo y al final del posgrado. Los cuestionarios de autopercepción realizados en mayo de 2018 y julio de 2019 fueron el principal insumo para examinar este punto. Sin embargo, las entrevistas realizadas a algunos participantes también aportaron información valiosa sobre dichos cambios de percepción, especialmente en lo referente a la competencia de *Uso pedagógico de tecnologías*.

Esta sección describirá los puntajes promedio generales, los puntajes de cada competencia en las dos aplicaciones del cuestionario, y la variación entre ellos.

Gráfica 1

Puntaje promedio general mayo 2018 y julio 2019



Fuente: Elaboración propia

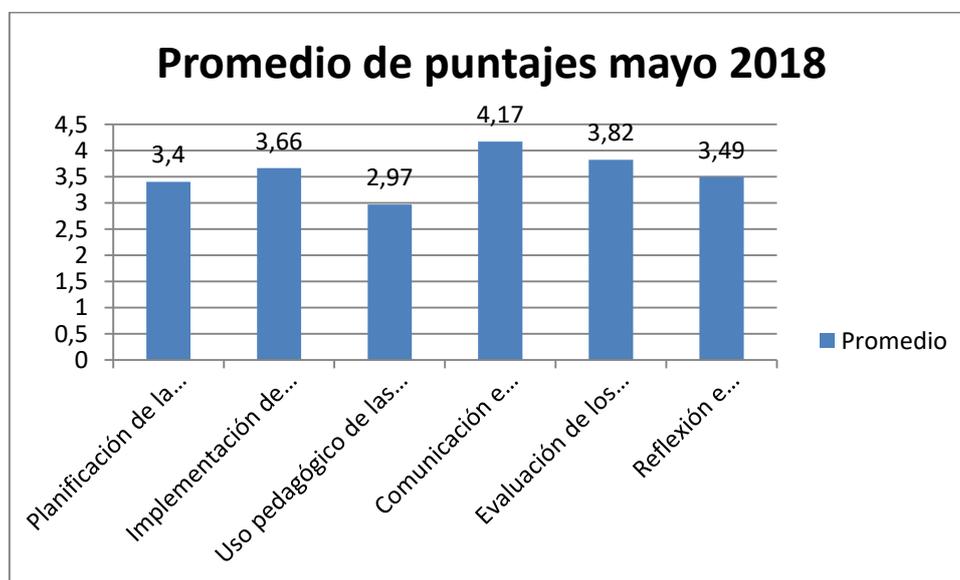
Como muestra la Gráfica 1, el promedio de puntajes declarados por los docentes sobre sus prácticas al comienzo del posgrado en mayo del 2018 es de 3,59 (sobre 5 puntos). En otras palabras, en términos generales tienen una buena valoración de sus propias competencias docentes.

Es importante tener en cuenta que los participantes fueron seleccionados para el posgrado en función de sus méritos e historial de trabajo, por lo que es razonable que se autoevalúen de una manera altamente positiva.

En esta aplicación la competencia con mayores resultados fue *Comunicación e interacción con los estudiantes* con una media de 4,17 puntos (Gráfica 2). En contraste, la competencia *Uso pedagógico de las tecnologías* fue la que contó con el promedio más bajo: 2,97 puntos (Gráfica 2). Las restantes se ubicaron en el rango de 3,4 a 3,82 puntos.

Gráfica 2

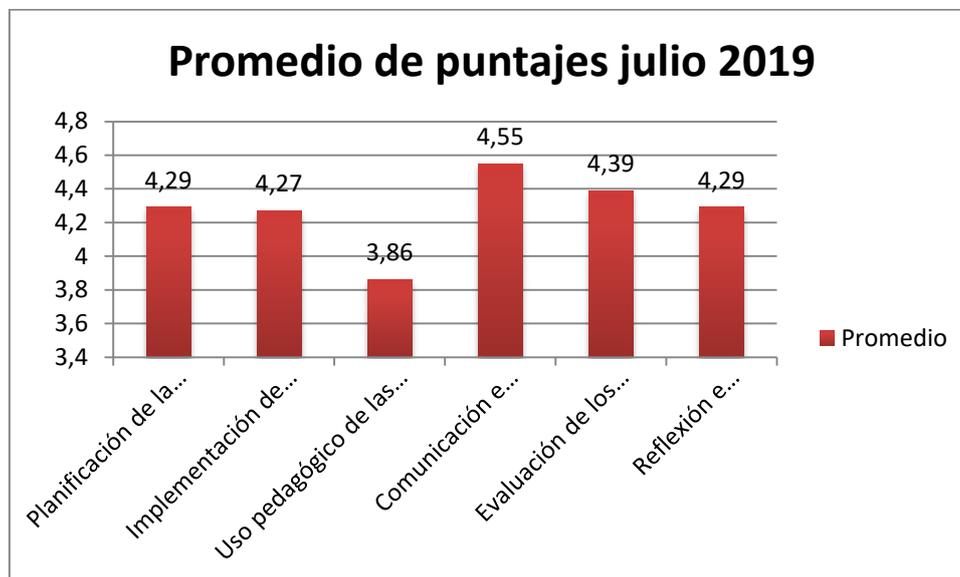
Promedio de puntajes mayo 2018



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 3

Promedio de puntajes julio 2019



Fuente: Elaboración propia

En la segunda aplicación en julio del 2019 el promedio general fue de 4,28 puntos (Gráfica 1), por lo que se observa un aumento de 0,69 puntos (19,2%) con respecto a la primera aplicación del cuestionario. En esta medición el rango de medias de las competencias fueron de 3,86 a 4,55 puntos (Gráfica 3). En otras palabras, la autopercepción de los docentes sobre sus propias competencias después de finalizado el posgrado mejoró.

La Comunicación e interacción con los estudiantes continuó como la mayor puntuada con 4,55 y una variación de 0,08 (9,11%) con respecto a mayo de 2018 (Tabla 2).

Por otra parte, la *Planificación de la enseñanza-aprendizaje* y el *Uso pedagógico de las tecnologías* mostraron el mayor aumento (Tabla 2), con una variación del 26,18% y 29,97% respectivamente.

El aumento de la primera puede estar ligada directamente a la implementación del módulo ABE, ya que esta metodología requiere explicitar los resultados de aprendizaje, pensar retrospectivamente, generar un sistema

de evaluación y planificar anticipadamente el proceso de aseguramiento de la lectura previa, así como las diversas actividades de aplicación. Por lo tanto, resulta lógico que los docentes reporten un mayor nivel en esta dimensión al utilizar una metodología en la que los criterios de evaluación tienen que ser claros y conocidos por los estudiantes.

A pesar del aumento importante de la dimensión de *Uso pedagógico de las tecnologías*, en la segunda aplicación también fue la de menor puntaje (Gráfica 3). Consecuentemente, el uso de tecnologías sigue siendo el área de mayor desafío para los docentes.

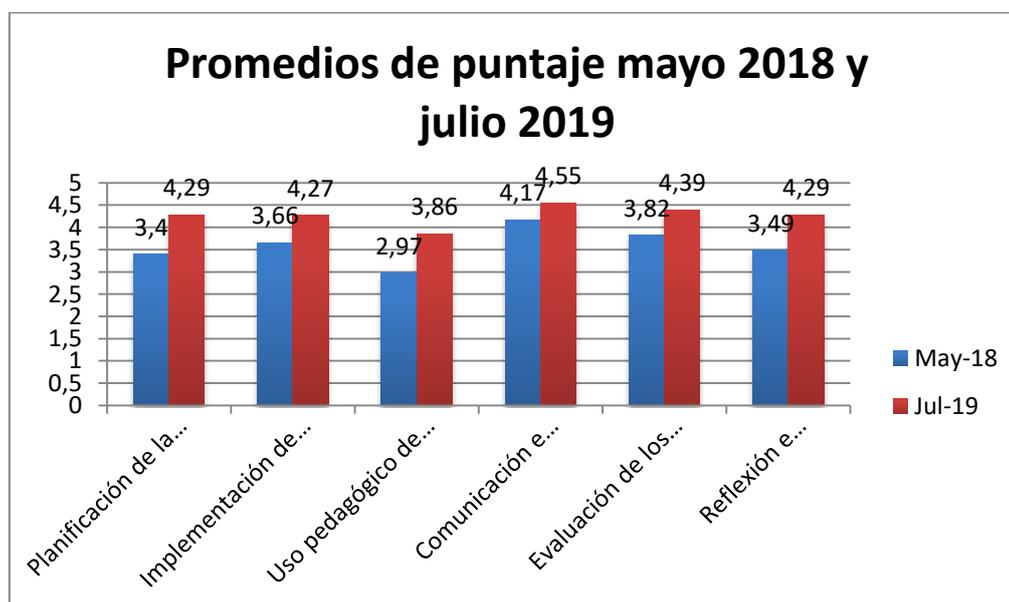
No obstante, la *Reflexión e investigación sobre la propia docencia* también surge como una competencia desarrollada durante el posgrado con una variación de 0,19 (22,92%). Como se detallará en las próximas secciones, este aumento de la reflexión está conectado con el trabajo en equipo con otros docentes y la implementación del módulo de ABE, para el cual cada docente desarrolló instrumentos con el fin de recolectar las opiniones de los estudiantes. Por ejemplo, en la entrevista con Marta ella menciona que el posgrado le permitió verse a sí misma como productora de conocimiento académico, que era algo que no consideraba antes.

La capacidad de poder producir con formato más... más serio... o considerar que lo que uno produce tiene que tener... bueno, o es compartible. No sé si es una competencia en sí misma pero creo que ese aspecto de la docencia (la producción académica) de pronto es una de las que considero que empecé a valorar desde otra perspectiva.

Adicionalmente, se desprende de su testimonio el nuevo valor que le da a su trabajo ya que sus ideas y experiencias tienen suficiente importancia como para traspasar su aula y ser compartidas con otros.

Gráfica 4

Promedios de puntajes mayo 2018 y julio 2019



Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Promedios de puntajes mayo 2018 y julio 2019 y variación

Dimensión	May-18	Jul-19	Variación
Planificación de la enseñanza-aprendizaje	3,4	4,29	0,21
Implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje	3,66	4,27	0,14
Uso pedagógico de las tecnologías	2,97	3,86	0,23
Comunicación e interacción con los estudiantes	4,17	4,55	0,08
Evaluación de los aprendizajes	3,82	4,39	0,13
Reflexión e investigación sobre la propia docencia	3,49	4,29	0,19

Además de las competencias docentes definidas por el cuestionario, en las entrevistas se mencionaron otras habilidades desarrolladas durante el posgrado, especialmente en la implementación del módulo de ABE. Algunas como la creatividad son advertidas por los propios docentes y otras, según los docentes, son expresadas por los estudiantes que al haber cursado varios años y visto la modalidad tradicional y de ABE notaron una diferencia en la enseñanza.

Capaz que un poco desarrollé con este grupo que implementé – ahí fue un poco la parte más creativa de las actividades – como te decía hoy, siempre he sido bastante tradicional a la hora de trabajar y bueno, creo que un poco la creatividad se ha desarrollado un poco, porque bueno, las tareas que ellos hacían era un poco más estimulantes, más motivantes... Me parece que esa parte, sí, la creatividad. Que a veces cuesta poder enganchar a los gurises con un trabajo o una consigna para que hagan – porque tá, a veces no quieren hacer nada – y ellos no, ellos se enganchaban y trabajaban bien; bastante estimulados. Me parece esa fue la principal: el hecho de tener que pensar que ellos hicieran un trabajo en equipo me hizo capaz que desarrollar un poco más la creatividad. Que tampoco el trabajo de aplicación podía ser pintar algo o responder algo porque es algo que lo pueden hacer de forma individual. Entonces haber pensado en que ellos tuvieran que hacer un trabajo que demandara la participación de todos hizo que tá, que yo pueda desarrollar actividades un poco más creativas, más motivadoras, y estimulantes para los chiquilines. Eso creo que fue lo mejor, capaz. (José)

Nuevamente surge en el discurso la gran necesidad que sienten los docentes de – en sus propias palabras – “enganchan” a los estudiantes para que realicen los trabajos o estudien y, por lo tanto, del rol importante que ocupa la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para José fue clave tener que repensar las actividades que realizaba en clase para que fueran realmente colaborativas. Esto le permitió trabajar su creatividad y proponer actividades más estimulantes, lo que mejoró la dinámica de clase.

Cuando se le preguntó a los docentes sobre aquello que los estudiantes les mencionaron que era diferente sobre sus prácticas o lo que más les gustaba, la respuesta fue clara: la evaluación.

La evaluación. La evaluación. Lo que más ellos tomaron fue la evaluación; cómo había cambiado, que ellos entendían, que ellos me decían: “bueno, ahora sabemos de qué se trata y tenemos facilidad; ¡cómo ha cambiado eso!”. Sobre todo, la evaluación. Después la clase, un día me preguntó un alumno y yo me sonreí: “pero profe, usted nunca trabaja, nunca da la clase”. [Risas] De eso se trata, le digo, eso se hace en Facultad y demás. Durante muchos años estuvimos equivocados en que nosotros trabajamos en la pizarra, damos un tema y ustedes participan si pudieron estudiar antes, si saben algo de la vida, pero nada más; como que depositamos. Le digo, ahora ustedes lo generan y nosotros también aprendemos con lo que ustedes traen; hoy el conocimiento está en todos lados, es la forma cómo lo aplicamos. Yo veo eso siempre: la aplicabilidad es fundamental. (Mario)

En esa idea de que “ahora el profesor no trabaja” porque no da largas clases expositivas se nota claramente la diferencia del rol del docente en un enfoque de aprendizaje activo. Lo que los estudiantes clasifican como “no trabajar” (y que los docentes a veces sienten como “no estar haciendo nada”) muestra un cambio a un rol docente de facilitador del aprendizaje, donde el trabajo en la etapa de planificación requiere una dedicación especial.

En resumen, los docentes percibieron una mejora en todas las competencias estudiadas luego de realizar el posgrado. La única excepción fue Andrea, cuyas respuestas tuvieron una variación de -0,3 puntos. Pasó de un promedio general de 4,11 a 4,08 puntos. Este resultado negativo llamó la atención, por lo que fue seleccionada para una entrevista. Sin embargo, durante la charla no surgió evidencia de que los resultados respondieran a un cambio negativo, sino que puede deberse a cautela a la hora de reportar las percepciones. La siguiente cita de Andrea refleja en parte una perspectiva prudente a la hora de relatar su experiencia en el posgrado:

Hay cosas que resultaron más que otras, hay cosas que sé implementar, hay cosas que todavía no. Es como ir de a poquito, pero fue... fue muy bueno.

Por lo tanto, los resultados generales fueron positivos en lo que concierne en la variación de la autopercepción de las competencias docentes.

7.2.1 Uso pedagógico de las tecnologías

Como se mencionó anteriormente, la competencia *Uso pedagógico de las tecnologías* fue la que contó con los puntajes más bajos en ambas aplicaciones del cuestionario. Sin embargo, como muestra la gráfica 5, hubo un aumento en los puntajes de los seis indicadores⁸, especialmente en el uso de actividades en plataforma.

⁸ Utilizo recursos tecnológicos para la elaboración de materiales didácticos (fichas, presentaciones, objetos de aprendizaje, etc.).

Adeco la utilización de recursos tecnológicos de modo que no constituyan un mero cambio de soporte, sino que reestructuren la práctica docente

Utilizo las tecnologías para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

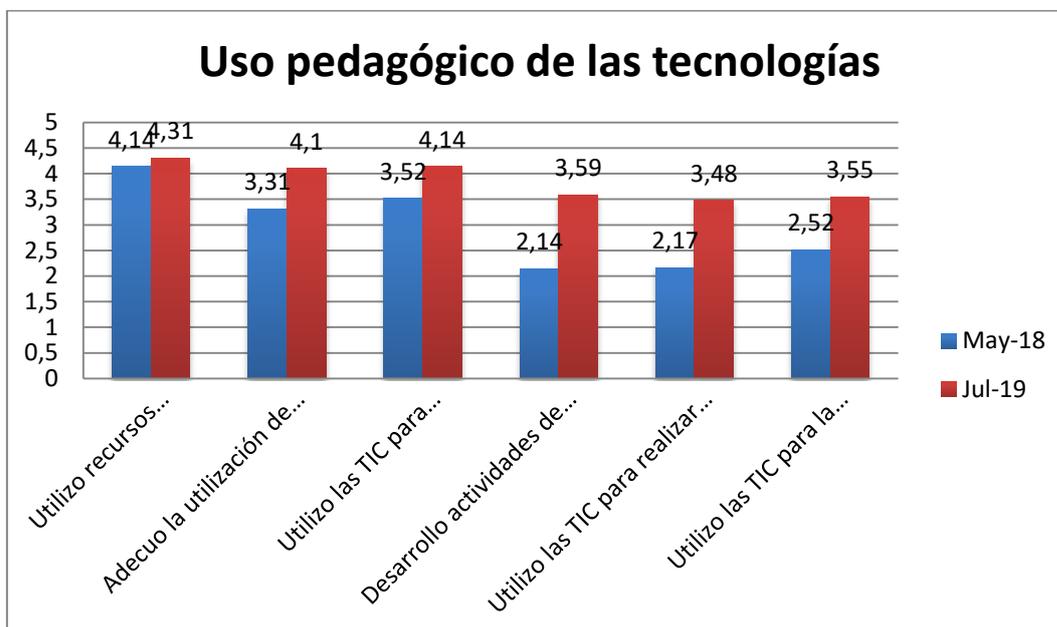
Desarrollo actividades de grupos cooperativos a través de espacios virtuales y/o en plataforma.

Utilizo las tecnologías para realizar devoluciones y orientaciones a los estudiantes

Utilizo las tecnologías para la evaluación de los aprendizajes.

Gráfica 5

Uso pedagógico de las tecnologías mayo 2018 y julio 2019



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, en las entrevistas pudo constatar que hay realidades variadas sobre el uso de las tecnologías de los docentes.

Algunos como Marta ya las utilizaban activamente antes del posgrado, por lo que declaran no haber cambiado mucho su abordaje de tecnologías.

Yo me manejo bastante, *bastante* capaz hasta demasiado, con lo digital. Pero es un poco también ocuparles el celular mientras están en clase porque en general ellos lo sacan; lo van a usar igual. (...)yo no sé si el posgrado mismo hizo la diferencia. Creo que ya veníamos con algunos... justo fue como la coyuntura. Sí me interesa, entonces, tá, pero capaz que a otras colegas que trabajaban menos digitalmente capaz que sí les incrementó su forma de trabajo. (Marta)

Por otro lado, algunos docentes como Andrea implementaron muchos de los recursos tecnológicos vistos en el posgrado que no conocían previamente.

Proyector había utilizado pero no todas esas cosas nuevas que mostró él [el docente de posgrado] y quedábamos [hace un gesto de sorpresa] – creo que todos quedábamos sorprendidos de todas las cosas que se podían hacer con la tecnología. Todos nos sorprendimos porque me acuerdo que fue un curso también muy interesante – muy interesante fue ese curso [de integración de tecnologías].

Para otros docentes el cambio no se produjo tanto en la cantidad de recursos tecnológicos utilizados sino en una mayor integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, Mario relata que antes del posgrado usaba videos de YouTube y otras herramientas pero no iba más allá de eso. Ahora, realiza otras actividades en las cuales los estudiantes graban videos, hacen recorridos en realidad aumentada, y usan estos recursos para el aprendizaje. Es decir, aumentó su nivel de apropiación de sus competencias digitales.

Sí, pero capaz [usaba] mal [las tecnologías]. Capaz que mal las implementaban porque decía “se viene todo eso, tienen la Ceibal, tienen la Magallanes (que es la Tablet)” y capaz que mal las usaba. No he hecho ese análisis, pero cambié sin duda. Capaz que mirábamos un video en Youtube pero no de la magnitud que eso implicaba; proyectábamos algo en el retroproyector y quedaba en eso nomás...

Una de las aplicaciones que surgió en varias entrevistas fue Kahoot para crear juegos de múltiple opción y evaluaciones sumativas. Por ejemplo, Federica destaca que conoció esa aplicación en el posgrado y obtuvo buenos resultados al aplicarla.

Algo nuevo, sí, es el Kahoot, que no lo conocía. El Kahoot lo aplicamos ahora en el ABE. En una actividad hicimos un Kahoot y a los chiquilines les gustó, porque es algo diferente. (...) Es competencia y a ellos les encanta competir.

Además, varios docentes plantean que la realidad a veces interfiere con sus planes. Por más que quieran integrar nuevas tecnologías en el aula, el tema de

la conectividad y los recursos edilicios en ciudades pequeñas del país (comúnmente denominadas “del interior”) surgen como un desafío.

El tema de la conectividad es un problema para el interior. A veces capaz que tenés todos los recursos para poder implementar y te falla la conectividad y ahí no podés implementar nada. Y ahí también recursos de tipo material que a veces no hay proyector, no proyecta... (Andrea)

Otra docente expresa la misma frustración:

Y después, bueno, creo que eso de usar cañón en clase y eso, a veces se puede, a veces no. A veces hay internet, a veces no. Entonces, ahí se complica si no está todo. (Marta)

A modo de resumen, puede observarse que cada docente tiene una aproximación diferente al uso de las tecnologías que va de lo más básico (email y PowerPoint) a lo más novedoso (realidad aumentada y redes sociales). De cualquier forma, se distingue una tendencia al aumento de las tecnologías usadas en el aula. En particular se destacan aquellos recursos que motivan a los estudiantes (por ejemplo realidad virtual y juegos) y el uso de celular en clase para evitar su uso “indebido”. No obstante, el uso de tecnologías no recae solamente en la voluntad del docente de incorporarlas a su práctica, sino que también depende de la conectividad y los recursos técnicos del centro en el que trabajan.

7.3 ¿Cómo se han modificado las prácticas docentes a partir de sus estudios de posgrado y la interacción con otros docentes?

Como se mencionó en la sección anterior, el posgrado le permitió a los docentes ampliar sus conocimientos en diversas áreas y mejorar la autopercepción de sus competencias. Además, la interacción con otros docentes surgió en las entrevistas como un elemento clave para el desarrollo

de sus prácticas profesionales. Para muchos esta fue la primera instancia de trabajo colaborativo a largo plazo con sus colegas, la cual resultó ser muy positiva.

Yo hacía muchos años que bueno, tenía distintas cosas o demás, volver a estudiar así; estar en una clase con un grupo – porque yo había estudiado algunas otras cosas que tá, estudiabas desde tu casa, por plataforma – pero tener un grupo, reunirnos cada un mes, el trabajar en clase con otros... Eso mismo que hacíamos en grupo lo hacíamos nosotros y veníamos super motivados. Yo creo que es fundamental, me encantó... (Mario)

Conjuntamente con el trabajo en equipo, muchos docentes incursionaron también en el trabajo interdisciplinario tanto en el posgrado como en su práctica en los centros educativos. Este tipo de trabajo les permitió ir más allá de su asignatura y ver que materias que parecen disímiles tienen puntos en común.

Pueden tomarse como ejemplo los casos de Federica y Alejandra quienes realizaron las tareas del posgrado con colegas de otras asignaturas y tienen una visión muy positiva de sus experiencias.

Con los colegas del posgrado fue buena y además que la mayoría de los trabajos que hicimos fue en equipo. En particular, mi equipo era un equipo que estaba formado por otra profe de Química, un profe de Biología, y un profe de Historia. Entonces casi todos los trabajos que tuvimos que hacer los hicimos como desde una mirada interdisciplinar. Al principio como que lo estábamos haciendo como que un poco obligados pero estuvo bueno porque nos hizo ver un tema de diferentes puntos de vista. (Federica)

Por su parte, Alejandra plantea:

A ver, positivo el tema de trabajar con el otro, de abrir un poco más. Capaz que uno a veces trabaja en solitario y tá, nosotros hicimos mucho trabajo interdisciplinario porque mi compañera que hicimos en grupo era de Literatura – yo soy de Derecho – y a veces uno piensa que los contenidos que nos vienen asignados ya de los programas no se pueden conectar. Y ahí como que te das cuenta

que sí, que todo tiene su conexión y que se pueden hacer muchas cosas. (Alejandra)

También se dieron instancias de colaboración en las prácticas. Aquí Mario habla sobre un proyecto interdisciplinario que aplicó en un grupo junto con una profesora de Geografía:

Me olvidé de mencionarte otra cosa, que construimos un pequeño corto y que trabajamos en dupla con una profe de Geografía; no en este curso en que yo me basé, sino en tercer año que nos tocaba el programa de Uruguay: Uruguay a Geografía y Uruguay a Historia. ¿Qué hicimos como teníamos horas en dupla? Hicimos un estudio detallado de los departamentos donde los chicos hablan en ese video, donde los chicos exponen y traen particularidades de cada departamento. Le dimos como el punto ahí que los dos teníamos Uruguay, ¿qué mejor que conocer los departamentos? Eso implica rutas, arroyos, población, identidad de cada uno, y bueno, pudimos juntar la Geografía y la Historia para trabajar un tema.

Cabe destacar que para el posgrado fueron seleccionados varios docentes de un mismo liceo local, lo que potenció las oportunidades de trabajo colaborativo entre ellos.

En contraste, los docentes que eran los únicos representantes de su centro o localidad lo vieron como una desventaja ya que les cargaba una mayor responsabilidad de llevar adelante procesos de innovación educativa individualmente. Walter fue uno de los que se expresó con más detalle al respecto:

Eso fue una de las cosas como que me pasó de que el único que trabajaba - que hacía el posgrado del liceo era yo. Entonces como que - como que quedás como en un vacío, con una responsabilidad muy grande al lado de otros colegas que sí pueden trabajar, que pueden consultar, que pueden multiplicar, teniendo otros compañeros al lado.

(...) Está bueno trabajar con todo lo que se aprende del posgrado - con nuevas dinámicas pero a veces está bueno que haya otra persona que acompañe. Eso lo hace mucho más fructífero y [audio se corta]. Fue lo que pasó - según me contaron - en [otro liceo],

¿no? Que había dos o tres profesores que se engancharon y así fueron engançando otros, ¿viste?

(...) Capaz que lo que faltaría en ese caso es como decía yo, más personas que estuvieran haciendo el posgrado de la localidad. Entonces eso como que le hubiera dado un poco más de fuerza. Porque ahora, por ejemplo, este año pude innovar con algunas cosas, pero estoy como quien dice, a ver, tipo como pateando el tablero un poco con aquellos que están con sistemas o técnicas tradicionales y que es difícil. Porque a veces teniendo más compañeros eso ayuda para hacer proyectos, para innovar en el aula, para aplicar técnicas que les ayude a los docentes a encarar las situaciones de otra forma, por ejemplo.

Alejandra también mencionó la diferencia que sintió al ser la única representante de su centro:

Otros compañeros sí tuvieron la oportunidad de, por ejemplo, hay compañeros de Durazno que trabajan en un mismo liceo – varios de los que están haciendo el posgrado y ahí como que se contagian un poco más.

En resumen, el trabajo en equipo fue sumamente importante para los docentes a la hora de realizar el posgrado y aplicar nuevas metodologías en sus centros. En parte porque les permitió compartir la experiencia y obtener recomendaciones de sus pares y por otro lado porque vivieron una metodología de trabajo similar a la que debían enseñarle a sus estudiantes. Asimismo, destacan el trabajo multidisciplinario como un aspecto positivo del posgrado ya que no era una actividad que realizaran con frecuencia anteriormente.

7.4 ¿Qué percepciones tienen los docentes participantes sobre la implementación del Aprendizaje Basado en Equipos (ABE) en el aula?

La implementación de un módulo didáctico utilizando la metodología de Aprendizaje Basado en Equipos fue una oportunidad para que los docentes efectuaran una innovación educativa en el aula. Como tal, implicó un cambio en la modalidad de trabajo habitual y ajustes constantes a medida que se

desarrollaba la aplicación de la unidad didáctica. Las entrevistas permitieron ahondar sobre la experiencia desde la perspectiva de los docentes, quienes identificaron beneficios y desafíos de esta metodología.

7.4.1 Beneficios del ABE

Los docentes destacan dos beneficios principales de esta metodología: el aumento de la motivación de los estudiantes y de la integración grupal. En otras palabras, el mayor cambio observado es en factores emocionales.

El aumento de la motivación de los estudiantes generó un verdadero asombro en los docentes, quienes comprobaron que un cambio de metodología redujo la percibida apatía de los adolescentes. Es decir, los vieron más atentos y compenetrados con las tareas que con una metodología expositiva. Esto lo notaron particularmente los docentes de asignaturas como Historia, que suelen ser campos disciplinares con una considerable extensión de sus contenidos y que pueden interpretarse como poco aplicables para la vida actual.

De acuerdo a los testimonios de los diferentes docentes, las tareas de aplicación creativas que buscan resolver situaciones cotidianas (características del ABE) le inyectaron una dosis de motivación y alegría a las clases, transformando la dinámica habitual y generando más aproximación a los contenidos trabajados.

Yo nunca había tenido esos resultados en los alumnos ni esa motivación que muchas veces no pasa por nosotros sino por las formas que tengas de trabajar un contenido. Estábamos preparando la presentación con una compañera recién y estábamos viendo, por ejemplo, que lo que logramos en Historia – que es mi asignatura – que los gurises se motivan poco, trabajaron, la construcción de un castillo, la construcción del conocimiento... todas esas imágenes que el viernes vamos a ver, digo, yo me quedé hasta ahora y trato de decirlo e insistir en las reuniones de profes; yo quedé con eso copado, digamos – no sé si es la palabra copado – de todo con eso, ya te digo; la evaluación formativa es el aspecto cumbre de todo esto. (Mario)

Para aquellos docentes que solo aplicaron el módulo ABE en un grupo se dieron situaciones como las que comenta José, en la cual un grupo veía trabajar al otro en las actividades de aplicación con diferentes herramientas (videos, etc.) y también quería participar. ¿Por qué ellos no podían hacer esas actividades entretenidas también? Aquí es clave destacar que los estudiantes que trabajaban con el ABE comentaban las nuevas técnicas con sus compañeros de otros grupos, lo que a su vez generaba más expectativa en aquellos que seguían trabajando de una forma más tradicional.

Una de las anécdotas que a mí me quedan es que yo estaba trabajando – o sea, yo tengo dos grupos de segundo año – y con uno (porque no me animaba a aplicar esta metodología con todos mis grupos), con uno estaba trabajando ya con un modelo más tradicional; fotocopias, más expositivo y con este otro grupo, con el B, hacía las actividades de aplicación: estuvimos trabajando con papelógrafos, hicieron videos, trabajaron haciendo los stop-motion, trabajamos con plasticina... y bueno, todavía ahora me quedan los dos temas más porque no he terminado la aplicación. Y a veces salíamos al patio a trabajar y los otros estudiantes del otro grupo (del segundo A) me veían y me cruzaban en un recreo y me decían: “profe, ¿cuándo vamos a hacer un trabajo con plasticina? Profe, ¿tenemos que traer el papelógrafo?” (José)

Asimismo, el aumento de la motivación de los estudiantes tuvo un impacto positivo en los propios docentes. Actualmente ven su labor con más satisfacción debido a que la respuesta del alumnado es buena. La frase “ahora no se duermen” surgió en varias entrevistas como un ejemplo del cambio positivo que tuvo esta metodología y de cómo se transformaron situaciones que ellos pensaban inmutables.

Es fundamental eso: las nuevas técnicas que puedas utilizar en tu clase y sobre todo – que no me pasa ahora – no se te duermen los alumnos. Nosotros tenemos temas en Historia que los alumnos se duermen o no les interesan. Y hoy por hoy están todos haciendo algo, eso es algo super motivador para los que somos docentes. A veces decís: “pá, ¡qué fracaso! Los gurises se me duermen en la clase o no me prestan atención” y eso es super motivador para nosotros. (Mario)

Adicionalmente, todos los docentes entrevistados hacen mención al hecho de que sus clases bajo esta metodología son más dinámicas y en “en movimiento”, como plantea Alejandra:

Yo saqué unas fotos y la clase es clase en movimiento, en realidad. Porque no hay nadie sentado, ¿me entendés? Entonces es como otra forma que nada que ver con una clase tradicional donde todos están sentaditos; ahí todos están haciendo algo.

Esta oposición entre ABE y enseñanza tradicional (que consiste en clases puramente expositivas, centradas en el docentes, y escritos) surge constantemente a la hora de relatar las experiencias con la metodología ABE. Si bien la mayoría plantea la necesidad de continuar con algunos elementos de la enseñanza tradicional – por demandas del sistema educativo u opción personal – esta adquiere una connotación negativa que iguala tradicional con anticuada. En contraste, el ABE aparece en el discurso como una metodología nueva, activa, y que conecta con los estudiantes.

Es importante destacar que a pesar de hablar de ambas metodologías de manera dicotómica y de haber obtenido buenos resultados con el módulo de ABE, la mayoría de los docentes señala que en el futuro lo implementarían de vuelta solo en algunas unidades para que no se vuelva rutinario o aburrido. En otras palabras, consideran que la metodología no se presta para un uso continuo en el aula.

No sé si lo haría como algo... como un semestre trabajándolo igual. Creo que está bueno también aplicarlo para determinados temas alguna vez, después capaz que alguna otra vez optar por un modelo tradicional u otro tipo de modelo de trabajo. Porque también siempre trabajando de la misma manera todo un año, también creo que aburre un poco. Más allá de que por momentos es muy divertido, esa la parte de múltiple opción o las actividades de aplicación grupales, creo que también ya a veces “ah, otra vez tenemos que leer otra fotocopia para hacer el múltiple opción...” Cuando alguien hace siempre lo mismo también se vuelve un poco tedioso o aburrido. Sí lo aplicaría pero por ejemplo, para un tema o dos; el tercer tema ya no (buscarle otra vuelta) y más adelante sí volver a aplicarlo; este tipo de trabajo así con la lectura previa, los múltiple opción individual y grupal, y el trabajo de aplicación grupal también.

Capaz que no para todo un curso de corrido pero sí para determinados temas. Ahí sí, me parece que sí. También para ir cambiando; que no sea una clase monótona, siempre lo mismo. Trabajar todo el año creo en Aprendizaje Basado en Equipo también llega un momento que puede ser un poco aburrido. (José)

Otra docente plantea la misma idea de sacar algunos elementos de la metodología ABE y mezclarlos con elementos de otros tipos de enseñanza. Nuevamente, el ABE se expresa como una metodología buena pero no aplicable por un tiempo extendido.

Después lo que creo que está buena la metodología *pero* no sé si para aplicarla *todo* el año. Porque si no, uno quiere poner algo “novedoso” por llamarlo de alguna manera y después de todo el año, deja de serlo. Y me parece que está bueno ir variando; un ABE, otra una clase puede ser típica en la cual capaz no cumplas todos los pasos del ABE pero capaz que necesitás una lectura previa y algún RAP, y después hacés alguna otra actividad individual. Porque si no, me parece que se vuelve más de lo mismo... (Federica)

En otros casos, los docentes prefieren utilizar actividades aisladas en lugar de toda la metodología. Aquí, el PALP aparece como el elemento preferido debido a que implica el estudio previo de los estudiantes y por lo tanto, garantiza la realización de las lecturas para la clase.

Lo haría pero no con una unidad completa. Lo haría con – en un momento. Yo qué sé (yo soy profesora de Literatura), aplicaría el PALP a alguna información general, capaz que... y tá, algo más. Que todo el proceso sea en equipos, capaz que no. (Andrea)

También hay que mencionar que la mayoría de los docentes entrevistados aplicaron la metodología ABE en un grupo solo. José, por ejemplo, relata que aplicó el módulo en un grupo de segundo año y con el otro siguió en una modalidad tradicional, usándolo como una especie grupo de control para comparar la nueva experiencia.

Me resultó muy anecdótico eso de que el otro grupo a lo que veían que sus compañeros de grupo trabajaban con plasticina, trabajaban con carteleras, andaban en el patio haciendo filmaciones, como que me demandaban también ese tipo de actividades que con ellos no las hacía. Me pareció gracioso también. Y tá, por ese lado resaltaba lo bueno y lo motivante de ese tipo de actividad en equipo, más allá que bueno, en contra a veces me lleva mucho más tiempo. Digo, yo iba comparando también cómo iba con un programa y con el otro en estos dos cursos y obviamente con el que ya iban con un modelo más tradicional – más de dar expositivamente las clases – voy mucho más adelante en los temas. Con este otro grupo, ya voy un poco más lento, ya voy como dos o tres temas más atrás.

Con respecto a la integración grupal, varios docentes mencionaron que el hecho de formar grupos por criterios como el Test de Belbin permitió que estudiantes que nunca trabajaban juntos interactuaran y se llevaran bien. Adicionalmente, aquellos estudiantes más tímidos se vieron beneficiados por esta dinámica en la cual la formación de grupos no dependía de ellos e implicaba un trabajo a largo plazo.

Otra ventaja que vi del ABE justo en ese grupo tenía un alumno que tenía problemas de relacionamiento con los compañeros. Y se fue muy beneficiado con este trabajo porque como los grupos ya están estipulados, él no tenía que esperar a ver “quién me acepta en el equipo”. Ya estaba conformado, entonces ya estaba acostumbrado a ir con su silla para el sector que le tocaba – todos sus compañeros también. Y una cosa que me puso (porque ahora para la exposición del trabajo hicimos una encuestita) que se había sentido integrado en el equipo. Entonces tá, bueno, eso lo benefició pila porque él viene sufriendo esa “discriminación” por llamarlo de alguna manera que no lo acepta el grupo desde hace un buen tiempo ya (Federica)

La mayor integración también fue notada por los estudiantes, quienes hicieron devoluciones positivas a sus docentes sobre este punto.

...la gran mayoría [de los estudiantes] lo ve como algo muy positivo. Muy positivo por la integración que se genera. Yo lo veo, porque veía que chiquilines que de repente eran muy tímidos y eso, de a poquito se soltaron. (Santiago)

Asimismo, los docentes plantean que la forma de relacionarse del grupo también cambió en lo que respecta a la comunicación de desacuerdos. Desde su punto de vista, las instancias de discusión en equipo donde los estudiantes deben dar sus opiniones y justificar sus respuestas les sirvieron para mejorar la comunicación de sus ideas de una manera cordial.

Y bueno, después el relacionamiento con el otro, el tema de la convivencia... que mejoró mucho entre ellos, el poder discutir pero discutir bien... quizás al principio había como roce entre ellos pero después como que se adaptaron a eso y ya saben lo que tienen que hacer; nos formamos en grupo... (Alejandra)

Sin embargo, para otros docentes la formación de los grupos fue un punto álgido, ya que recibieron quejas de sus estudiantes. Por ejemplo, Marta relata una experiencia de resistencia a los grupos por parte de los estudiantes y de sus padres que dificultó el proceso de implementación del ABE:

Desde que empezaron las clases hice un diagnóstico, ya planteé el Test de Belbin y a los chiquilines no les gustó mucho. No les pareció para nada – no les gustó el tema de que fuera – de armar grupos considerando los roles de Belbin. Por más que yo traté de ponerle un poco de onda, de que bueno, los de acción, los mentales, y los sociales, o sea, los de acción eran “los guerreros”, los sociales “los guardianes del fuego” y los mentales “los hechiceros” [risas]. Un aspecto de juego pero no. Al principio les gustó un poco eso de los logos y todo pero después vieron que había que trabajar en grupo... que tenían que trabajar con alguien con quien no tenían ganas y después las familias también reaccionaban. Fue extraño porque como que no – claro, yo entiendo – no tienen ganas como de tener chicos en su casa, de que anden juntas. Lo que tratamos de explicarles es que no, va a ser en la clase; no va a ser fuera. Entonces tá, hubo bastante resistencia al principio.

Más allá de los beneficios psicosociales del ABE, cabe señalar que en algunos casos los docentes observaron una mejora en los resultados de aprendizaje, constatada por la resolución apropiada de las actividades de aplicación y la ausencia de notas insuficientes durante el período de

implementación. La complejidad de dichas actividades requería que los estudiantes mostraran los conocimientos trabajados durante el curso de una manera más creativa y concreta, facilitando la visualización de los contenidos. En contraste, los escritos aplicados con la metodología tradicional suelen ser una repetición memorística de los contenidos vistos en clase.

Además, el ABE es percibido como una metodología más exigente para los estudiantes ya que deben responsabilizarse por su trabajo durante todo el proceso; haciendo las lecturas previas, los PALP, las tareas, y las coevaluaciones.

O sea, en cuanto a la comprensión de los temas, de lo conceptual, me parece que el hecho del Aprendizaje Basado en Equipos con esas actividades de aplicación, el contenido queda mucho más fijado que trabajándolo tradicionalmente, que es algo memorístico del momento y a los diez minutos ya se olvidan. (José)

Al tener que utilizar los contenidos para realizar una actividad de aplicación en vez de responder a preguntas en un escrito, los docentes perciben que los estudiantes los retienen más. Esto también se debe a que las actividades de aplicación suelen ser más activas y requerir el uso del cuerpo o de útiles físicos (ej. Plasticina, cartón, etc.)

“[El ABE] Me hizo bajar a tierra muchas cosas. O sea, bajar los contenidos a tierra, que ellos cobraran un sentido, que ellos... tuvieran evidencias claras de sus productos o lo que hicieran en la casa y veías que lo habían aprendido. Se exteriorizaba ese aprendizaje. Y eso para mí... me encantó. (...) Que ahí algo que por ejemplo me interesó mucho es que ellos veían que, por más que estábamos hablando de temas de historia de hace doscientos años, estaban enfocados a cosas que podían resolver ahora. O sea, le encontraban un sentido.” (Santiago)

En esta cita de Santiago se plasman dos elementos claves de la metodología ABE: la aplicación de los contenidos al contexto de los estudiantes la exteriorización del aprendizaje a través de productos tangibles o intangibles. La primera aparece en el discurso como el “encontrarle un sentido” a lo que se está aprendiendo y responder a la pregunta típica de los estudiantes: “¿y esto

para qué sirve?”. En otras palabras, el darle sentido a los conocimientos implica poder visualizarlos en la vida cotidiana o en el contexto físico/sociopolítico que rodea a los estudiantes.

Con respecto a la exteriorización del conocimiento, las actividades de aplicación dan evidencia clara de si se incorporaron o no los contenidos para resolver el problema planteado. En otras palabras, un aprendizaje exitoso permite completar la actividad satisfactoriamente. A diferencia del enfoque tradicional, va más allá de una repetición de contenidos que pueden no ser entendidos. Este aspecto es señalado por los docentes como un elemento positivo del ABE.

La otra vez conversando con otra compañera, ella me decía: “no sé si aprendieron” como el resul – “no sé si aprendieron”. A ver, en las actividades de aplicación vos te tenés que dar cuenta si aprendieron, porque si no no las podrían llegar a hacer. Y tá, yo me doy cuenta que aprendieron... (Alejandra)

Otro punto a mencionar es que los docentes ven una mejora en los resultados de aprendizaje en comparación con el enfoque tradicional.

En realidad lo que veo es que en comparación – en el grupo que yo tomé para el Aprendizaje Basado en Equipos con respecto a los otros que lo hacemos como ya estábamos acostumbrados pero tá, con otras cosas también, los chiquilines tienen – han tenido un mayor nivel en cuanto a las notas en el Aprendizaje Basado en Equipos que en el otro, por ejemplo (un aprendizaje capaz que más tradicional con escritos y eso). (Alejandra)

Algunos docentes plantean como hipótesis que la mejora de los resultados se debe al hecho de que el ABE requiere una mayor responsabilidad de los estudiantes en lo que concierne a las lecturas, las evaluaciones, y la resolución de tareas.

Los resultado de aprendizaje en sí han mejorado, digo, porque ahora el hecho de tener que mandarlos a leer motiva a que ellos sí tengan que estudiar y que no tenga que yo darles todo, como quien dice.

Entonces, cuando tienen que hacer las evaluaciones ya sean individuales como grupales ya saben que el peso del rendimiento del equipo recae en ellos y no en uno cómo les da las cosas. Eso lo que hace... les termina jugando... a ver, el que se rifa el tema le termina jugando en contra porque sabe que después condiciona el grupo. Por lo tanto, el mismo equipo los "obliga", como quien dice, a responsabilizarse, ¿No? Y también el hecho de la práctica en este caso de las actividades. El hecho de las actividades, que las tengan que hacer en equipos ellos implica mucha más responsabilidad. (Walter)

Si bien es una explicación plausible, no podemos olvidarnos de la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. También es posible que las actividades estimulantes que diseñan los docentes para la metodología ABE les den más ganas de trabajar y aprender a los estudiantes, lo que a su vez tiene un efecto positivo en sus resultados.

7.4.2 Desafíos del ABE

Uno de los mayores desafíos a los que se enfrentaron los docentes al implementar esta metodología fue el de la evaluación de los estudiantes. En todas las entrevistas se plantearon dudas y problemas a la hora de llevar adelante los diferentes tipos de evaluación. Para algunos docentes, la primera cuestión residió en cómo asegurarse de que todos los miembros del equipo estuviesen adquiriendo los conocimientos individualmente más allá del resultado del equipo.

En general, lo hicieron bien. Y acá viene un poco... la perspectiva mía. A mí me quedan dudas del aprendizaje individual. Es decir, los resultados son muy buenos; no hubo gente insuficiente. A todos les fue bien. Ahora, yo me pregunto: ¿es real? Yo sé porque uno los ve en la clase todo los días estudiantes que – yo sé que ellos saben, que interiorizaron, pero hay otros que tienen un 8, que tienen un 9, y que sabés que no son ni un 8 ni un 9. Porque les fue bien porque trabajaron con compañeros muy buenos y muy responsables. Entonces a mí me queda la duda de que individualmente cómo ellos... ¿qué tanto aprendieron? ¿Qué tanto interiorizaron? Si yo los pongo solos en una prueba, ¿le va a ir *tan* bien? Son dudas. (Andrea)

Los docentes también plantearon la necesidad de conocer más instrumentos de evaluación para medir las contribuciones individuales de los estudiantes. ¿Cómo obtener una representación precisa del aporte de cada estudiante?

(...) si veo otros instrumentos para poder evaluar más efectivamente – que para mí eso es una cosa que me falta – el hecho de poder medir bien en este caso los aportes de cada uno, las construcciones... medirlos diariamente si existe algún instrumento o por lo menos ver alguno – una lista – que me sirva para decir, bueno, tá, puedo verificar de una manera más precisa cada uno de ellos. Porque a veces evaluar los grupos grandes se nos hace bastante difícil y eso a veces pasa de que se termine un poco desvirtuando la tarea misma del ABE y entonces digo, tá, lo voy a volver a aplicar pero bajo otros cuidados. (Walter)

Para otros, el dilema mayor surgió en el momento de implementar la coevaluación, ya sea porque los estudiantes nunca habían usado este instrumento o porque las notas asignadas a sus compañeros de equipo no correspondían a su desempeño según la perspectiva de los docentes. Por lo tanto, los docentes tuvieron que trabajar el proceso con los estudiantes para que los resultados de este instrumento realmente coincidieran con el trabajo de sus compañeros de equipo. Asimismo, el hecho de ponerse en el rol de evaluador – no solo de evaluado – implica un cambio importante en términos de las responsabilidades de los estudiantes en el aula.

La coevaluación a ellos les cuesta también porque no están acostumbrados a... a evaluarse o evaluar. Entonces como que se ponen todos el máximo puntaje. (Leticia)

Leticia relata en su testimonio una experiencia vivida por muchos docentes: que los estudiantes se coevalúen con la mayor nota sin pensar críticamente sobre el aporte realizado por cada compañero. Sin embargo, como cuenta Alejandra, algunos estudiantes sí realizaron una evaluación en función del trabajo particular de cada persona.

Sí, después en el tema de la evaluación cuando poníamos el tema de las rúbricas – es un ciclo básico, es tercer año – eso capaz que alguna dificultad que después vi yo en el sentido de cómo evaluarse entre ellos; no saben evaluar. Porque en realidad tampoco han tenido en otras asignaturas el poder evaluarse entre ellos y lo que implica evaluar al otro. Entonces sí, en ese sentido vi que algunos era mucho por amiguismo también, que eran muy compañeros y se evaluaban no por el rendimiento en el grupo y otros sí fueron muy críticos con sus compañeros y se evaluaron bien como habían hecho las cosas en el mismo grupo. (Alejandra)

Además, implementar procesos de autoevaluación y coevaluación de los estudiantes lleva tiempo e implica una recarga de trabajo en el docente (especialmente en grupos numerosos). Esto es percibido por los docentes como una actividad abrumadora no solo por la falta de experiencia sino porque implica conciliar diversas notas en una sola.

Y lo que sí costo y todavía sigo viendo cómo mejorar eso es el momento de la autoevaluación de ellos. Es decir la autoevaluación y la coevaluación, porque el tema es que a veces yo – en eso sí me sentí un poco abrumado – porque a veces son muchas cosas que un docente tiene que hacer y los tiempos no dan porque estamos – y eso lo hemos hablado hasta el cansancio en el posgrado – en un modelo educativo contenidista propedéutico que al final tenés demasiados contenidos entonces si vos hacés todo lo que deberías hacer no das ni la mitad del... entonces el criterio de bueno, recorto aquí, recorto allá, funciona pero hay algunas cosas que sinceramente las intenté lograr y las logré a medias. Y una de ellas fue eso: la autoevaluación. (Santiago)

Adicionalmente, la frecuencia con la cual realizar evaluaciones y asignar notas generó confusión en algunos casos. ¿Qué registrar y cuándo? ¿Cómo evaluar el progreso sin sobrecargarse de trabajo? Como plantea Leticia en la siguientes cita, la metodología ABE requiere una evaluación formativa que mida diferentes variables actitudinales y del proceso de trabajo que no son siempre fáciles de transformar en una nota o de registrar de manera formal.

Y la evaluación es algo que me cuesta porque hay que ser – como que evaluar más constantemente. Y a veces las tenemos más con

algunas notas puntuales. ¿Cómo evaluar otras instancias, o sea? A veces lo hacemos pero nos queda en esa memoria, “bueno, pero participó, pero bueno, colaboró” pero después el número nos queda con todo – o presentó o el escrito o el proyecto – entonces, ¿cómo hacerle un seguimiento? O sea, cómo ordenarme el seguimiento más en la evaluación para que sea más formativa, ¿no? Que no nos dan los tiempos, se nos van las clases y me queda como que en ese registro me quedó ahí algún bache. Me gustaría ser más ordenada pero eso es un defecto mío.

Además, surge la pregunta de si es realmente necesario evaluar a cada momento o si hay variables que no es preciso medir aunque sean parte del proceso.

...por ejemplo, los gurises, muchos son noteros y les gusta que se le tomen en cuenta muchas cosas y que a veces se nos pasa ese registro. Pero tampoco quiere decir que sea bueno, porque estar todo el tiempo pensando en que te voy a poner una nota no – no tendría que ser así. Pero tá, a veces los chiquilines es lo que los motiva también. (Leticia)

En conclusión, la implementación del módulo ABE consistió en un cambio importante de metodología de enseñanza. Al ser su primer acercamiento a este enfoque, los docentes también realizaron un proceso de aprendizaje y tuvieron que sortear desafíos o hacer ajustes durante toda la implementación. En términos generales destacan más beneficios que desventajas pero igual expresan cautela frente a la idea de aplicar el ABE de manera constante durante el curso. En su lugar, prefieren intercalar esta metodología con otros enfoques tradicionales en el futuro.

7.5 ¿Cómo evalúan los docentes el posgrado en términos de su aplicación en el aula y el desarrollo de su práctica profesional?

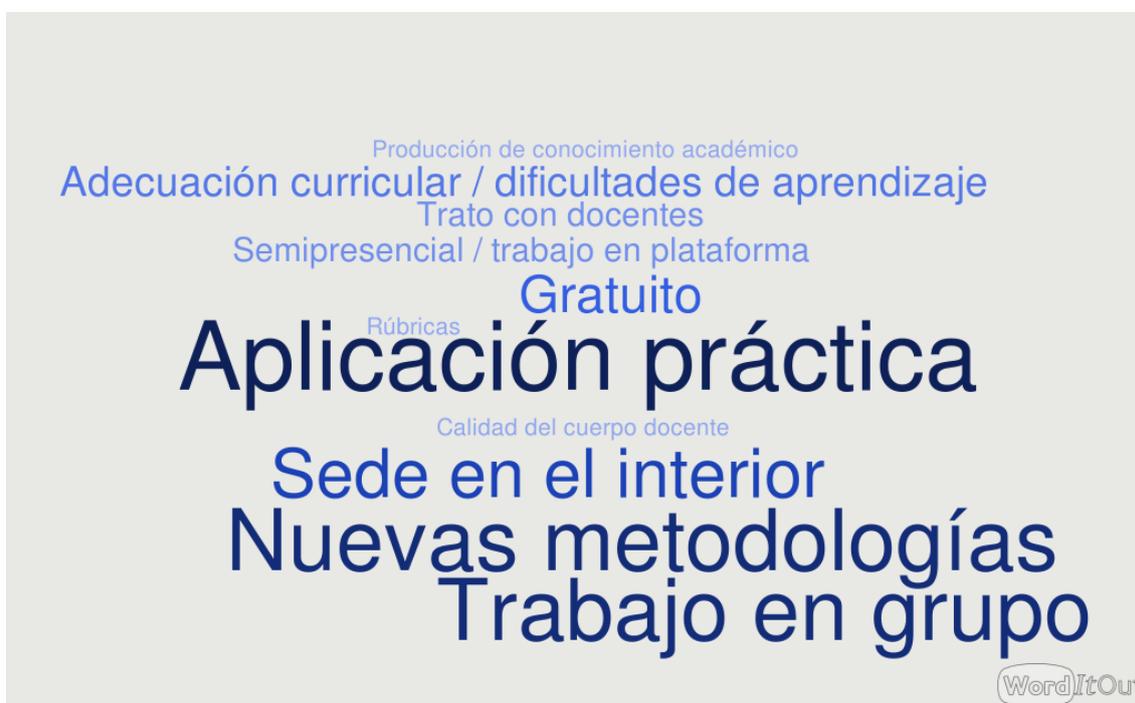
La última pregunta de esta investigación trata sobre la opinión generalizada que tienen los docentes del posgrado y cómo sienten que este es aplicable a su práctica. Frente a la pregunta abierta: “¿qué aspectos positivos y negativos

destacarías del posgrado?”, los docentes entrevistados dieron las respuestas presentadas en los Cuadros 7 y 8.

Puede observarse que los puntos positivos se dividen básicamente en dos áreas: la que tienen que ver con los contenidos del curso y las condiciones del posgrado (la sede en el interior y el hecho de ser gratuito).

Cuadro 7

Aspectos positivos del posgrado



Fuente: Elaboración propia

Todos los docentes mencionaron que un aspecto favorable del posgrado es su aplicación práctica. Esto quiere decir que las herramientas vistas en los cursos pueden implementarse en sus propias aulas.

Sobre todo la parte de – no recuerdo bien el nombre del curso porque fue el año pasado – pero la parte que tiene que ver con dificultades de aprendizaje, todo eso que estuvimos viendo, la verdad que es algo que viene a la realidad, digo, está bueno cuando

trabajamos temas en el posgrado que lo ves en la realidad. Por ejemplo, las dificultades que tienen los estudiantes, bueno, la parte del Aprendizaje Basado en Equipos, Basado en Proyectos, todo eso me gustó porque era algo que se podía llevar a la cancha, adentro del aula. La materia que tuvimos sobre nuevas tecnologías también, digo para motivar al estudiante, sí, se vincula. Capaz que alguna otra materia quedaba un poco más lejos, la parte de Sociología quizás, pero sí, unos cuantos contenidos sí los podíamos llevar al aula digamos. Que es lo más lindo, porque si no, todo queda en nada. (José)

Conjuntamente, la idea de que el posgrado les “abrió la cabeza” o les dio una nueva perspectiva sobre la Educación y sus prácticas fue un tema recurrente durante las entrevistas.

Estuvo bueno porque nos brindó como otra perspectiva, otra – otras metodologías de trabajo y que se fueron volcando en las prácticas, y bueno, eso ayudó a que uno mejore también y mejore también la calidad de los aprendizajes de los chiquilines. (Andrea)

Aparte de sentir que su perspectiva sobre la Educación cambió durante el posgrado, algunos docentes expresan que les despertó más preguntas. Es decir, que aunque aprendieron nuevas cosas, en vez de sentirse con todas las respuestas, identifican nuevas preguntas y problemas para investigar.

Algunas cosas, tá, encontramos nuevas... que de repente sí unas cuántas para cambiar la práctica y hacer como dice Rosina [docente del posgrado], no vamos a volver a dar clases como dábamos antes, pero tampoco es que la tengamos – que hayamos entendido todo sobre la Educación. Yo creo que ahora tengo más preguntas que antes. [Risas] (Marta)

Esta última frase de Marta es clave a la hora de entender la perspectiva de los docentes con respecto a su desarrollo profesional: sienten que recién comienza y que aún tienen mucho por aprender. En vez de darles certezas, el posgrado los estimuló a hacerse más preguntas y reflexionar con más profundidad sobre su práctica cotidiana.

Los docentes también mencionan que el posgrado les mostró nuevas metodologías de enseñanza. Estas son descritas en sus testimonios como innovadoras o por lo menos más activas; es decir, diferentes a la tradicional que es de uso corriente en el sistema educativo.

El aspecto metodológico; la planificación y metodología. Haber innovado en otro tipo de metodología, haber salido de lo tradicional.
(Leticia)

Como señala Andrea en la siguiente cita, el aprendizaje realizado por los docentes es al servicio de los estudiantes. Por consiguiente, el objetivo de aprender sobre nuevas metodologías es poder aplicarlas y así modernizar las prácticas.

...este posgrado como que nos ha abierto mucho a otras cosas. Para mí ha sido todo un aprendizaje; de verdad lo digo sinceramente. Sobre todo para poder aplicarlo con los chiquilines, que en definitiva... a ver... en definitiva a quienes nosotros trabajamos para ellos, en realidad. Entonces, tá, es productivo en ese sentido, aprender para poder hacer otras cosas con ellos también y que no sigas viendo eso desde que, no sé, yo iba al liceo, por ejemplo. Que seguimos viendo los mismos contenidos...
(Andrea)

En lo que refiere a las condiciones formales del posgrado, que haya sido en el interior fue altamente valorado. En primer lugar, porque reducía los tiempos y costos de viaje, pero también porque las oportunidades de desarrollo profesional en el interior del país son escasas. Los docentes relatan las dificultades de acceder a este tipo de cursos en sus regiones, exacerbado por la cuestión de los costos altos. Por lo tanto, haber obtenido una beca total al ser seleccionados para el posgrado les permitió realizar esta capacitación.

El tema de la accesibilidad de los cursos para nosotros [los docentes del interior] a veces se nos hace difícil por el hecho de la accesibilidad y tener que estar viendo bueno, primero que nada si

hay que pagar o no hay que pagar, segundo ver el tema de las frecuencias y la disponibilidad de tiempo. (Walter)

Asimismo, se muestran agradecidos por esta oportunidad que definen como única.

Supimos la oportunidad que estaba por – para perfeccionarnos a través de un posgrado y me pareció una oportunidad única porque además los costos de por sí no son accesibles, y bueno, que uno tiene la oportunidad de hacer un posgrado de forma gratuita; que con todo pago en su totalidad no es una oportunidad como para desperdiciar (Andrea)

En contraposición, los puntos negativos son principalmente operativos (la duración de la jornada presencial y la exigencia del calendario, por ejemplo).

Cuadro 8

Aspectos negativos del posgrado



Fuente: Elaboración propia

Como muestra el Cuadro 8, los docentes entrevistados señalan la extensión horaria de la jornada presencial y la exigencia del calendario académico como los dos puntos negativos principales.

La jornada presencial con una duración de 8 horas se hizo extensa para muchos de los docentes ya que iban a clase cansados de toda la semana.

A veces una clase larga de 8 horas se nos hacía bastante más pesado para nosotros... Con la cual se dificultaba bastante el hecho de toda la secuencia – del trajinar mismo de la jornada – el nivel de atención no era... era bastante variado de las primeras cuatro horas a las segundas. O mejor dicho, de la primera parte de la jornada. Y eso capaz que a veces termina influyendo viste en como – en la dinámica de trabajo, el nivel de atención. (Walter)

Los docentes sentían una caída en su nivel de concentración durante la jornada presencial, lo que a veces nos les permitía aprovechar al máximo la clase.

Además, consideran que el calendario académico fue exigente ya que no tenían pausas entre las materias, a diferencia de la cohorte anterior.

No, de pronto, sí que nos resultó bastante exigente el cumplimiento con los tiempos pero al final nos acostumbramos. Sabíamos que el otro posgrado fue un poco más espaciado, entonces cuando hablábamos con los egresados de otro posgrado, ellos tenían cuatro semanas y una de descanso, y cuatro otra vez. Y nosotros todas las semanas, y las lecturas previas, así que eso fue bastante exigente, pero al final, yo qué sé, te acostumbrás. Una exigencia bastante alta. Pero bueno, en sí, es un posgrado, tampoco uno va a pedir... Si no, estamos como los chiquilines... pero bien, no sé, en realidad creo que estuvo muy bien. (Marta)

En conclusión, de acuerdo a los docentes, los principales aspectos del posgrado a mejorar radican en cuestiones operativas sobre el calendario y los horarios y no sobre los contenidos de los cursos o los profesores. Por lo tanto, puede decirse que la propuesta del posgrado es satisfactoria para los docentes participantes.

8. Conclusiones

Esta sección desarrollará las conclusiones principales de la investigación y realizará recomendaciones para futuros trabajos sobre el tema.

8.1 Percepciones sobre el desarrollo de su práctica profesional

Aunque los cambios de autopercepciones declarados en el cuestionario son estadísticamente significativos y muestran una mejora en todas las dimensiones al finalizar el posgrado, a la hora de narrar su desarrollo los docentes expresan una realidad más compleja.

En primer lugar, porque asumen una postura en la cual su proceso de desarrollo profesional nunca está acabado. Adicionalmente, porque su punto de partida era heterogéneo. Algunos docentes ya conocían o manejaban ciertas estrategias trabajadas en el posgrado y otros no. Lo mismo sucedió con el uso pedagógico de las tecnologías, la competencia con mayor aumento, que para diversos docentes era parte cotidiana de sus prácticas y para otros algo novedoso. De cualquier forma, los docentes destacan haber aprendido de todos los cursos, especialmente los que presentaban nuevas metodologías u estrategias aplicables en el aula. Por lo tanto, expresan haber desarrollado su práctica profesional en diferentes áreas, según su punto de partida y las necesidades que identificaron.

Además, las prácticas de los docentes se vieron potenciadas por el trabajo colaborativo con sus colegas. Este trabajo en conjunto les dio la oportunidad de comparar ideas, reflexionar juntos, y probar nuevas estrategias en equipo. Esta idea sigue la línea de reflexión de Perrenoud (2007) que plantea que es difícil implementar nuevos modelos didácticos sin una red de cooperación. Por consiguiente, el posgrado debería mantener el incentivo para el trabajo en grupo de los docentes.

8.2 Percepciones sobre la implementación del Aprendizaje Basado en Equipos (ABE)

La implementación de un módulo didáctico utilizando el Aprendizaje Basado en Equipos (ABE) fue un gran desafío para los docentes ya que era su primera aproximación a esta forma de trabajo y distaba mucho de su manera habitual de dar clase. Por esta razón podemos decir que hubo un doble proceso de aprendizaje: el de los estudiantes y el de los docentes. Esto implica que la implementación de este módulo funcionó como un piloto de la metodología y los docentes fueron ajustando sus estrategias a medida que las aplicaban. Consecuentemente, no puede analizarse esta aplicación en términos absolutos de éxito o fracaso del ABE en sus aulas sino como una experimentación con una nueva metodología.

Por un lado, los docentes señalan una amplia serie de beneficios de este enfoque. Entre ellos se destaca el ambiente en el aula que pasa a ser una “clase en movimiento” donde los estudiantes asumen un rol activo en su propio aprendizaje. En contraposición, los docentes dejan de ser el centro de la clase para ser facilitadores de aprendizaje, guiando a los estudiantes en la adquisición del conocimiento. Esto implica que el docente debe realizar el trabajo más minucioso durante la planificación y no durante la clase como en la metodología tradicional. Dicho cambio de rol genera cierta incomodidad en ambos actores al principio, ya que el paradigma predominante en el sistema educativo es el de la *educación bancaria* en términos de Freire (2013). Es decir, el estudiante concebido como receptor pasivo de conocimiento depositado por un docente poseedor de dicho conocimiento. El ABE, en cambio, propone que los estudiantes co-construyan su propio aprendizaje para resolver un problema relevante.

Los testimonios recogidos en esta investigación muestran que este punto requiere un cambio de mentalidad de todos los actores ya que igualan un rol docente de facilitador como “que [el docente] no trabaja” cuando en realidad (si bien implementado) manifiesta un aprendizaje más significativo en el cual los estudiantes tienen un papel protagónico. Por lo tanto, quebrar esa mentalidad

de bancarización surge como clave para llevar adelante un cambio profundo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aquí también son esenciales las actividades de aplicación propuestas para articular los contenidos del curso ya que le agregan una dosis atrayente de creatividad y dinamismo a la clase. Asimismo, les permiten ver a los estudiantes las aplicaciones de los temas y resignificarlos en función de sus propias experiencias cotidianas y su contexto.

Adicionalmente, todo el proceso de ABE resulta estimulante para los estudiantes ya que deben resolver problemas reales y trabajar en equipo. El trabajo en equipo es visto por los docentes como una gran ventaja de esta metodología porque fomenta la integración de los estudiantes y disminuye los conflictos entre ellos. Por lo tanto, el ABE plantea mejoras en diferentes variables del proceso de aprendizaje, incluidas las socioemocionales.

Sin embargo, los docentes también enfrentaron desafíos en la aplicación del módulo ABE. En algunos casos fue la formación de grupos debido a desacuerdos previos entre estudiantes pero para la mayoría el desafío principal fue gestionar el proceso de evaluación. Desarrollar un sistema evaluativo que contemple todo el transcurso del módulo e incluya las visiones de los estudiantes sobre sí mismos y sus compañeros además del juicio del docente fue complejo. Los docentes expresan su frustración con respecto a este tema basada en dos causas principales: la sobrecarga de trabajo y la falta de herramientas de evaluación. Dicho de otra manera, los participantes sienten que no conocen los instrumentos para evaluar correctamente en esta metodología y además deben registrar y unificar una serie de puntajes de orígenes variados. Considerando que esta evaluación es compleja en sí misma, el hecho de tener muchos grupos y de que sean numerosos amplían el problema. Consecuentemente, futuras capacitaciones sobre ABE deberían profundizar sobre las estrategias de evaluación no solo en términos de instrumentos disponibles sino en cómo llevarlos a la práctica.

En síntesis, según los testimonios de los docentes entrevistados, la implementación del módulo de ABE fue una experiencia enriquecedora. En particular, por el clima generado en clase y la respuesta de los estudiantes. No

obstante, a pesar de esta evaluación positiva de la metodología, los docentes sienten que utilizarla sostenidamente durante el año tendría resultados negativos porque se volvería rutinaria o aburrida. Por este motivo, sugieren mezclar el ABE con otras metodologías de enseñanza para diversificar la propuesta pedagógica. Lo interesante es que en el discurso los docentes plantean que el enfoque tradicional no tiene los resultados deseados y que no es motivante para los estudiantes, pero a la hora de elegir entre un uso regular de esta metodología y el ABE (que describen como motivadora y efectiva), se deciden por la tradicional. Si consideran que el ABE tiene muchos beneficios pero se torna repetitivo con una aplicación sostenida en el tiempo, ¿por qué mantener la enseñanza tradicional que también se volverá repetitiva y es anticuada?

Esta reticencia a mantener una forma de trabajo nueva puede estar relacionada con el análisis de Borko (2004) de que el proceso de aprendizaje de los docentes es tan incierto como el de los estudiantes y, por lo tanto, tiene altibajos.

También retomamos los puntos de Opfer y Pedder (2011) de que el aprendizaje docente se da cuando se modifican sus creencias, sus prácticas, y los resultados de los estudiantes. Ya que los docentes implementaron el módulo ABE porque era un requisito del posgrado y no por decisión propia, es posible que no se hayan modificado realmente ni sus creencias sobre las metodologías de enseñanza ni sus prácticas. No obstante, esta incursión en el ABE puede haber sido el primer paso para realizar un cambio significativo en las prácticas docentes de los participantes.

Basados en esta experiencia de la cohorte de Sarandí del Yí, sería recomendable que la implementación del ABE se realizara por un tiempo más extendido (por ejemplo, dos módulos en vez de uno) para darle tiempo a los docentes de ganar experiencia con la metodología y evaluar los resultados a través del tiempo.

8.3 Aplicabilidad del programa de estudios en su práctica profesional

La teoría sobre desarrollo profesional docente de Marcelo y Vaillant (2009) planteada en un apartado anterior identificaba la extensión del curso, la aplicabilidad, y que esté centrada en el trabajo cotidiano como elementos importantes para afirmar el éxito de una capacitación. Con estos puntos como base, puede afirmarse que el posgrado es una formación docente efectiva.

En primer lugar, la duración del posgrado les dio la oportunidad a los docentes de conocer y aplicar nuevas estrategias de manera constante durante dos años lectivos.

En segundo lugar, según los testimonios recogidos, los cursos demandaban que los docentes analizaran sus prácticas y centros educativos y propusieran intervenciones o actividades para llevar a cabo. Algunos de estos trabajos fueron aplicados por los docentes, por lo que no solo fueron actividades para aprobar los cursos del posgrado sino que tuvieron repercusiones reales en sus centros educativos.

Por último, las actividades requerían que fueran apropiadas al contexto cotidiano de los docentes y, por lo tanto, fueran sensibles a las necesidades de cada comunidad educativa.

Adicionalmente, las dinámicas del posgrado fomentaron el trabajo en grupos de los docentes, lo que aumentó el trabajo en redes en los centros educativos y la reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas. El trabajo en conjunto fue una característica que, en las palabras de los propios docentes, potenció su aprendizaje y la reflexión sobre sus prácticas. Tanto fue así que aquellos que no tenían compañeros del centro en el posgrado se sentían en desventaja y aislados. Entonces, puede afirmarse que a la hora de enfrentar una innovación educativa la unión hace la fuerza y que varios docentes la implementen al mismo tiempo aumenta las chances de que se produzca un verdadero cambio en las prácticas.

En una futura edición del posgrado sería recomendable seleccionar a un mínimo de dos docentes por centro.

8.4 Reflexión final

Como reflexión final es importante destacar el papel que le asignan los docentes a la motivación de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo su práctica está en constante búsqueda de “enganchar” a los estudiantes para que adquieran los conocimientos y logren los resultados de aprendizaje deseados. Esta es una dimensión que sería oportuno explorar en futuras investigaciones sobre desarrollo profesional docente.

Concluimos con las palabras de Day (2005) en su libro *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* quien plantea que el desarrollo profesional docente es “el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio”. (pág. 17) Los docentes de la cohorte de Sarandí del Yí son agentes de cambio para sus comunidades educativas.

9. Referencias

- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Narcea. Madrid
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 8 (Nov., 2004), pp. 3-15
- Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.
- Bruns, B., Luque, J. (2014). Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Banco Mundial.
- Cabero Almenara, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *CEF*, núm. 1 (mayo-agosto 2015), pp. 19-27.
- Campo, L. (2016). Evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario: un sistema de 360°. Aplicación en dos universidades chilenas. Universidad de Deusto.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf> [07/01/19]
- Castillo Arredondo, S., Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación, S.A. Madrid.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo, y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea S.A., Madrid.
- Evans, L. (2002) What Is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, Vol. 28, No. 1 (Mar. 2002), pp. 123-137. Taylor & Francis, Ltd.
- Fernandez Diaz, M.J., Rodriguez Mantilla, J.M., Fernandez Cruz, F.J. (2016) Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón*, Vol.68, No. 2, pp. 85-101
- Freire, P. (2013). *Pedagogía do oprimido*. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Fundación UPM (2018). Cerca de 40 docentes iniciaron cursos de posgrado de actualización docente en Durazno <https://www.upm.uy/prensa/todas-las-noticias/2018/02/cerca-de-40-docentes-iniciaron-cursos-de-posgrado-de-actualizacion-docente-en-durazno/> [recuperado 01/09/218]
- García, C. (2011) El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación de Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 5, núm. 1, 2001, p. 0 Universidad de Granada
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html> [15/10/18]
- Grossman, P.; Wilson, S.; Shulman, L. (2005) Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 9, núm. 2, 2005, p. 0

- Guzmán Ibarra, I., Marin Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), 151-163.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez, C., Baptista, P, (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill (5° Edición)
- Huertas, J.A. (2006). *Motivación: querer aprender*. Aique grupo editor, Buenos Aires.
- INEEd (2019). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018. INEEEd, Montevideo.
- INEEd (2017), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, INEEEd, Montevideo. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf> [17/06/18]
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, n° 140, vol. 22, págs. 5-55
- Marcelo, C., Vaillant, D. (2009) *Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea S.A. de Ediciones. Madrid, España.
- Michaelsen, L.K., Sweet, M. (2008) The Essential Elements of Team-Based Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 116, Winter 2008
- Mishra, P., Koehler, M.J. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record* Vol. 108, N° 6, June 2006, pp. 1017–105
- Moraga, D., Soto, J. (2016) TBL – Aprendizaje Basado en Equipos. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 2: 437-447, 2016likert
- Navarro, E. (2014). Guía de interpretación de resultados en el contraste de hipótesis estadísticas. Disponible en: <https://es.slideshare.net/navarroenrique/gua-contraste-de-hipotesis-blog> [02/11/19]
- Navarro, J., Verdisco, A. (2000). Teacher training in Latin America: innovations and trends, Washington DC, Inter-American Development Bank, august 2000a.
- OCDE (2016). OCDE Revisión de recursos educativos: Uruguay 2016. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/OCDE%20Revision%20de%20recursos%20educativos.pdf> [17/06/18]
- Opfer, D., Pedder, D. (2011) Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 81, No. 3 (September 2011), pp. 376-407
- Perez, C. (2016). Formación inicial y permanente de profesionales de la educación. Las competencias del maestro de educación infantil. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2016.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó, Barcelona.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *9 Ideas clave: El aprendizaje colaborativo*. Editorial Graó, Barcelona.
- Pontificia Universidad Javeriana – Cali. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Editorial LIMUSA, S.A., México.

- Sarasola, M. (2016). Aprendizaje basado en el equipo: el desarrollo de competencias en aulas traspuestas. Universidad Católica del Uruguay.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós-MEC, Barcelona.
- Servicio de prensa forestal (2017). Fundación UPM inscribe para posgrado en Sarandí del Yí. <https://www.iciforestal.com.uy/uruguay/14068-fundacion-upm-inscribe-para-posgrado-en-sarandi-del-yi> [01/09/2018]
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14
- Suchmacher, M., Geller, M. (2012). *Practical Biostatistics: A User-Friendly Approach for Evidence-Based Medicine*. Academic Press.
- Tejedor, F.J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 5, n° 1e
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. PREAL. Serie documentos N° 50. Diciembre 2010
- Tribó, G. (2008) El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, núm. 11, 2008, pp. 183-209 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601109> [16/12/18]
- Universidad Católica del Uruguay (2019). *Postgrado en Currículum y Evaluación*. Recuperado de: <https://postgrados.ucu.edu.uy/programas/educacion/especializacion/curriculum-y-evaluacion> [03/11/19]
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona España: Ed. Graó
- Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 397-424, set-dec. 2011

10. Anexo

10.1 Cuestionario de autopercepción



Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Educación	INVESTIGACIÓN SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES.
---	--

INSTRUMENTO:	CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN
---------------------	--------------------------------

NOMBRE DEL DOCENTE	LICEO

Completa el siguiente cuestionario valorando las afirmaciones en una escala del 1 al 5, según los siguientes significados:

1. En completo desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Neutro	4. De acuerdo	5. Completamente de acuerdo
---------------------------	------------------	-----------	---------------	-----------------------------

CÓDIGO	ÍTEM A VALORAR	1	2	3	4	5
PL1	Explicito los resultados de aprendizaje que indican lo que el estudiante podrá hacer al finalizar el curso.					
PL2	Establezco resultados de aprendizaje que orientan la selección de estrategias (de enseñanza/aprendizaje y de evaluación)					
PL3	Explicito el sistema de evaluación que utilizaré y sus criterios correspondientes.					

PL4	Establezco las evidencias que deben lograr los estudiantes al finalizar el curso para la obtención de distintos niveles de aceptabilidad en el mismo.				
PL5	Explicito los tipos de actividades de aprendizaje que se desarrollarán en aula y a nivel domiciliario.				
PL6	Establezco una organización temporal de las actividades de aprendizaje que se desarrollarán durante el curso.				
IE1	Selecciono métodos y recursos para el diseño de estrategias coherentes con los resultados de aprendizaje propuestos.				
IE2	Incorporo recursos de elaboración propia al diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje.				
IE3	Adapto los métodos de enseñanza a los conocimientos previos e intereses de los estudiantes.				
IE4	Implemento métodos de enseñanza que promueven la participación activa e iniciativa de los estudiantes.				
IE5	Adapto los métodos de enseñanza a partir de las preguntas y necesidades de reformulación que plantean los estudiantes.				
IE6	Explicito una replanificación de mis estrategias en función de la implementación de las mismas.				
UT1	Utilizo recursos tecnológicos para la elaboración de materiales didácticos (fichas, presentaciones, objetos de aprendizaje, etc.).				
UT2	Adeco la utilización de recursos tecnológicos de modo que no constituyan un mero cambio de soporte, sino que reestructuren la práctica docente.				
UT3	Utilizo las TIC para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.				
UT4	Desarrollo actividades de grupos cooperativos a través de espacios virtuales y/o en plataforma.				
UT5	Utilizo las TIC para realizar devoluciones y orientaciones a los estudiantes.				
UT6	Utilizo las TIC para la evaluación de los aprendizajes.				
CE1	Utilizo, durante la clase, una comunicación que promueve altas expectativas respecto del aprendizaje de todos sus estudiantes.				
CE2	Muestro empatía con mis estudiantes para obtener de cada uno de ellos lo mejor de sí.				
CE3	Mantengo un trato respetuoso y cordial con mis estudiantes.				
CE4	Evidencio adecuado equilibrio entre las exigencias docentes y la cercanía con los estudiantes.				
CE5	Genero un ambiente propicio para el diálogo con mis estudiantes (formulo preguntas, evacúo dudas, atiendo				

	inquietudes, etc.)					
CE6	Comunico y oriento a mis estudiantes en forma clara y constante acerca de la progresión de sus aprendizajes.					
EA1	Evalúo el aprendizaje de mis estudiantes utilizando diversos procedimientos e instrumentos.					
EA2	Evalúo el aprendizaje de mis estudiantes de acuerdo a evidencias claras y coherentes con los resultados de aprendizaje del curso.					
EA3	Utilizo instrumentos de evaluación (formativa y sumativa) coherentes con los resultados de aprendizaje del curso.					
EA4	Mejoro los instrumentos de evaluación utilizados, considerando los aportes y sugerencias de mis estudiantes, pares o directivos.					
EA5	Realizo devoluciones y orientaciones a los estudiantes a lo largo de todo el proceso para evidenciar aciertos y desafíos en sus resultados.					
EA6	Realizo devoluciones y orientaciones a los estudiantes sobre el desempeño en evaluaciones sumativas (escritos, parciales)					
RD1	Identifico las fortalezas y debilidades de mi propia práctica docente.					
RD2	Tomo en consideración diferentes insumos respecto del desempeño para evaluar mi docencia (aportes de estudiantes, colegas, etc.)					
RD3	Utilizo los resultados de mi reflexión y diagnóstico para diseñar acciones de mejora de mi práctica docente.					
RD4	Diseño instrumentos para la evaluación de la mejora de mi práctica docente.					
RD5	Implemento las acciones de mejora de mi práctica docente que surgen de mi diagnóstico					
RD6	Incorporo a mi quehacer docente las buenas prácticas llevadas adelante por colegas.					

10.2 Pauta de entrevista a docentes

- ¿Cómo surgió la idea de realizar el posgrado? ¿Qué te motivó a inscribirte?
- ¿Cómo describirías tu experiencia en el posgrado?
- ¿Qué aspectos positivos tuvo? ¿Y negativos?
- Pensando en los contenidos de los cursos y los enfoques de los docentes, ¿respondían a la realidad de [ciudad]?
- ¿Aplicaste algo de lo visto en el posgrado en tu práctica? ¿Qué?
- ¿Has cambiado algo en tu práctica en el último año? ¿Cómo se dio ese proceso? ¿Cómo era tu uso de las TIC antes del posgrado? ¿Y ahora?
- ¿Cómo fue el proceso de implementación de ABE?
- ¿Cómo fue recibido por tus estudiantes, la dirección, y tus colegas?
- ¿Qué piensa la dirección sobre que hayas participado del posgrado? ¿Participaron del proceso?
- ¿Qué pensás que diría la dirección sobre tu trabajo antes y después del posgrado? ¿Y tus estudiantes?



Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Educación con énfasis en Currículum y Evaluación

ANEXOS DE LA TESIS DE MAESTRÍA

**La influencia de los estudios de posgrado en Currículum y evaluación de
la Universidad Católica del Uruguay en las autopercepciones de las
competencias docentes de la cohorte de Sarandí del Yí**

Lic. Laura Romiti

Tutor: Mag. Prof. Daniel Álvarez

Montevideo, noviembre 2019

1.1 Cuestionario de autopercepción



Facultad de

Ciencias

Humanas

Departamento de

Educación

INVESTIGACIÓN SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES.

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN

NOMBRE DEL DOCENTE

LICEO

Completa el siguiente cuestionario valorando las afirmaciones en una escala del 1 al 5, según los siguientes significados:

1. En completo desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Neutro 4. De acuerdo 5. Completamente de acuerdo

CÓDIGO	ÍTEM A VALORAR	1	2	3	4	5
PL1	Explicito los resultados de aprendizaje que indican lo que el estudiante podrá hacer al finalizar el curso.					
PL2	Establezco resultados de aprendizaje que orientan la selección de estrategias (de enseñanza/aprendizaje y de evaluación)					
PL3	Explicito el sistema de evaluación que utilizaré y sus criterios correspondientes.					
PL4	Establezco las evidencias que deben lograr los estudiantes al finalizar el curso para la obtención de distintos niveles de aceptabilidad en el mismo.					

PL5	Explicito los tipos de actividades de aprendizaje que se desarrollarán en aula y a nivel domiciliario.					
PL6	Establezco una organización temporal de las actividades de aprendizaje que se desarrollarán durante el curso.					
IE1	Selecciono métodos y recursos para el diseño de estrategias coherentes con los resultados de aprendizaje propuestos.					
IE2	Incorporo recursos de elaboración propia al diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje.					
IE3	Adapto los métodos de enseñanza a los conocimientos previos e intereses de los estudiantes.					
IE4	Implemento métodos de enseñanza que promueven la participación activa e iniciativa de los estudiantes.					
IE5	Adapto los métodos de enseñanza a partir de las preguntas y necesidades de reformulación que plantean los estudiantes.					
IE6	Explicito una replanificación de mis estrategias en función de la implementación de las mismas.					
UT1	Utilizo recursos tecnológicos para la elaboración de materiales didácticos (fichas, presentaciones, objetos de aprendizaje, etc.).					
UT2	Adeco la utilización de recursos tecnológicos de modo que no constituyan un mero cambio de soporte, sino que reestructuren la práctica docente.					
UT3	Utilizo las TIC para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.					
UT4	Desarrollo actividades de grupos cooperativos a través de espacios virtuales y/o en plataforma.					
UT5	Utilizo las TIC para realizar devoluciones y orientaciones a los estudiantes.					
UT6	Utilizo las TIC para la evaluación de los aprendizajes.					
CE1	Utilizo, durante la clase, una comunicación que promueve altas expectativas respecto del aprendizaje de todos sus estudiantes.					
CE2	Muestro empatía con mis estudiantes para obtener de cada uno de ellos lo mejor de sí.					
CE3	Mantengo un trato respetuoso y cordial con mis estudiantes.					
CE4	Evidencio adecuado equilibrio entre las exigencias docentes y la cercanía con los estudiantes.					
CE5	Genero un ambiente propicio para el diálogo con mis estudiantes (formulo preguntas, evacúo dudas, atiendo inquietudes, etc.)					
CE6	Comunico y oriento a mis estudiantes en forma clara y constante acerca de la progresión de sus aprendizajes.					

EA1	Evalúo el aprendizaje de mis estudiantes utilizando diversos procedimientos e instrumentos.					
EA2	Evalúo el aprendizaje de mis estudiantes de acuerdo a evidencias claras y coherentes con los resultados de aprendizaje del curso.					
EA3	Utilizo instrumentos de evaluación (formativa y sumativa) coherentes con los resultados de aprendizaje del curso.					
EA4	Mejoro los instrumentos de evaluación utilizados, considerando los aportes y sugerencias de mis estudiantes, pares o directivos.					
EA5	Realizo devoluciones y orientaciones a los estudiantes a lo largo de todo el proceso para evidenciar aciertos y desafíos en sus resultados.					
EA6	Realizo devoluciones y orientaciones a los estudiantes sobre el desempeño en evaluaciones sumativas (escritos, parciales)					
RD1	Identifico las fortalezas y debilidades de mi propia práctica docente.					
RD2	Tomo en consideración diferentes insumos respecto del desempeño para evaluar mi docencia (aportes de estudiantes, colegas, etc.)					
RD3	Utilizo los resultados de mi reflexión y diagnóstico para diseñar acciones de mejora de mi práctica docente.					
RD4	Diseño instrumentos para la evaluación de la mejora de mi práctica docente.					
RD5	Implemento las acciones de mejora de mi práctica docente que surgen de mi diagnóstico					
RD6	Incorporo a mi quehacer docente las buenas prácticas llevadas adelante por colegas.					

1.2 Pauta de entrevista a docentes

- ¿Cómo surgió la idea de realizar el posgrado? ¿Qué te motivó a inscribirte?
- ¿Cómo describirías tu experiencia en el posgrado?
- ¿Qué aspectos positivos tuvo? ¿Y negativos?
- Pensando en los contenidos de los cursos y los enfoques de los docentes, ¿respondían a la realidad de [ciudad]?
- ¿Aplicaste algo de lo visto en el posgrado en tu práctica? ¿Qué?
- ¿Has cambiado algo en tu práctica en el último año? ¿Cómo se dio ese proceso? ¿Cómo era tu uso de las TIC antes del posgrado? ¿Y ahora?
- ¿Cómo fue el proceso de implementación de ABE?
- ¿Cómo fue recibido por tus estudiantes, la dirección, y tus colegas?
- ¿Qué piensa la dirección sobre que hayas participado del posgrado? ¿Participaron del proceso?
- ¿Qué pensás que diría la dirección sobre tu trabajo antes y después del posgrado? ¿Y tus estudiantes?