



**UNIVERSIDAD
ANTONIO RUIZ DE MONTOYA**
LA UNIVERSIDAD JESUITA DEL PERÚ

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Aprendizaje Colaborativo en la Formación Docente

**Experiencia del Equipo Docente de Ciencias Sociales de Secundaria del Colegio
Agustiniano San Martín de Porres**

**Tesis que para optar el título de Licenciado en Educación Secundaria con
Especialidad en Filosofía y Ciencias Histórico Sociales**

Presenta la Alumna

NATALIA CLARO ESPEJO

2012

Asesor de la Tesis: María Diez Hurtado

LIMA, PERU

ÍNDICE

I.	Índice	1
II.	Introducción	3
	CAPÍTULO I.	5
	FORMACIÓN DOCENTE EN COLABORACIÓN	
1.1.	La cultura escolar y la colaboración entre docentes	5
1.1.1.	Cultura escolar y cultura docente	5
1.1.2.	La cultura escolar y la colaboración	8
1.1.3.	La cultura colaborativa y los docentes	9
1.1.3.1.	Características de la cultura colaborativa entre docentes	11
1.1.3.2.	Diferencias entre trabajo colaborativo y otros tipos de trabajos	12
1.2.	La reflexión en la formación docente en colaboración	14
1.2.1.	Formación docente continua y colaboración	14
1.2.2.	La Reflexión sobre la práctica docente en la formación	16
	CAPÍTULO II.	21
	APRENDIZAJE Y ACTITUDES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLABORACIÓN	
2.1.	Actitudes para la colaboración entre docentes	21
2.1.1.	Actitudes colaborativas	21
2.1.2.	Actitudes personales para la colaboración	24
2.1.2.1.	Metacognición	25
2.1.2.2.	Autoconocimiento	27
2.1.2.3.	Compromiso con la propia formación	31
2.2.	Tipos de aprendizaje	31
2.2.1.	Aprendizaje de sucesos y conductas	32
2.2.2.	Aprendizaje verbal conceptual	36
2.2.3.	Aprendizaje procedimental	38
	CAPÍTULO III.	41
	MÉTODOLÓGIA	
3.1	Objetivos de la investigación	41
3.2.	Metodología de la investigación	42
3.2.1.	Tipo y nivel de investigación	42
3.2.2.	Organización de los elementos a investigar	43
3.2.3.	Población de estudio	45
3.2.3.1.	Selección de la institución	45
3.2.3.2.	El caso de estudio	46
3.2.4.	Instrumentos y técnicas para la recogida de información	48
3.2.4.1.	Entrevistas	48
3.2.4.3.	Ficha de observación	49
3.2.4.4.	Análisis de documentos	50
3.3.	Trabajo de campo	50
3.3.1.	Observación de entrada sin registro	50

3.3.2.	Confección de las Fichas de observación sobre los procesos de intercambio	52
3.3.3.	Entrada al campo	52
3.3.3.1.	Presentación formal	52
3.3.3.2.	Aplicación de instrumentos	53
3.3.4	Eliminación de la subvariable Asertividad	54
	CAPÍTULO IV.	55
	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	
4.1.	Plan de análisis	55
4.2.	Presentación y procesamiento de la información	57
4.2.1.	Categoría Aprendizajes para la formación docente	58
4.2.1.1	Descripción de información para la Variable Proceso de reflexión sobre la práctica	58
4.2.1.2.	Análisis de subvariable Proceso de Intercambio de Conocimientos sobre Procesos de Aprendizaje de los Alumnos	63
4.2.1.3.	Análisis de la Sub-variable Proceso de Intercambio sobre las Estrategias Didácticas para HGE	65
4.2.1.4.	Análisis de los resultados de las variables	67
4.2.1.5.	Conclusión de aprendizajes para la formación docente	69
4.2.2.	Categoría Actitudes para la colaboración	70
4.2.2.1.	Variable Actitudes para el intercambio	70
4.2.2.1.1.	Descripción de información para la Subvariable Necesidad de Otros	70
4.2.2.1.2.	Análisis de la sub-variable Necesidad de Otros	73
4.2.2.1.3.	Descripción de información para la Sub-variable Apertura al Diálogo	73
4.2.2.1.4.	Análisis de la sub-varible Apertura al Diálogo	75
4.2.2.1.5.	Síntesis de la variable Actitudes para el Intercambio	75
4.2.2.2.	Variable Actitudes Personales	76
4.2.2.2.1.	Descripción de información para la Sub-variable Autocorrección	76
4.2.2.2.2.	Análisis de sub-variable Autocorrección-metacognición	77
4.2.2.2.3.	Descripción de información para la Sub-variable Autoconocimiento	78
4.2.2.2.4.	Análisis de la subvariable autonococimiento	81
4.2.2.2.5.	Descripción de Subvarible Compromiso con la formación docente	84
4.2.2.2.6.	Análisis de la subvariable Compromiso con la formación docente	85
4.2.2.2.7.	Síntesis variable Actitudes personales	86
4.2.3.2.8.	Conclusión de Categoría Actitudes para la Colaboración	87
III.	Conclusiones	89
IV.	Recomendaciones	91
V.	Bibliografía	92
VI.	Anexos	93

INTRODUCCION

En la búsqueda de la calidad educativa, los docentes tienen la tarea de mejorar, a través de una formación constante y desde la experiencia adquirida en su práctica, los recursos y estrategias de las que disponen para el logro de aprendizajes. Esta mejora supone un proceso de análisis y reflexión de su práctica, la confrontación de sus saberes y la elaboración de nuevo conocimiento que incida en su práctica.

Los espacios de encuentro entre docentes para la programación podría ser una forma de propiciar procesos de reflexión y elaboración colaborativa de nuevos conocimientos. A partir de estos el docente confrontaría sus experiencias y conocimientos, no solo desde su visión particular, sino también desde las experiencias y saberes de otros docentes, lo que le permitiría tener espacio de diálogo y confrontación, para reflexionar sobre una realidad que es común a todos ellos. Resultado de ese proceso los docentes podrían llegar a conclusiones comunes o nuevos saberes enriquecidos por los aportes del conjunto, los cuales podrían ser aprovechados para la mejora de su práctica.

De investigaciones realizadas anteriormente se conoce que tanto directivos como docentes consideran importante que existan espacios de intercambio y de trabajo colaborativo para el desempeño docente y la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, también se ha encontrado que, a parte de las reuniones de planificación anual antes del comienzo del año escolar, no hay otros espacios de intercambio entre docentes. Es decir no hay prácticas colaborativas institucionales entre estos. Al contrario, se ha observado que el trabajo del docente a lo largo del año es realizado, no solo de manera individual, sino de manera solitaria, es decir, sin el aporte o enriquecimiento de los saberes y experiencias de sus colegas. Lo más fácil sería sostener que no existe una cultura colaborativa desarrollada en los docentes, sin embargo,

creemos que sí podemos encontrar actitudes de este tipo en ellos, y que estas son potencialidades para promover aprendizajes.

La presente investigación pretende observar la relación de un grupo de docentes en un espacio de interacción, con la finalidad de registrar sus dinámicas de intercambio, determinar si se manifiestan actitudes colaborativas y el tipo de aprendizajes que logran en virtud de este intercambio.

El concepto de colaboración en esta investigación, más que una técnica definida que organiza cuidadosamente las interacciones en busca de un fin específico, como podría ser el aprendizaje cooperativo, se entenderá como una filosofía o principio de interacción y una forma de trabajo que implica, tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades individuales como el desarrollo de una actitud positiva de interdependencia y respeto a las contribuciones (Jhonson, 1999).

El objetivo de esta investigación es determinar los tipos de aprendizaje que las prácticas de intercambio colaborativo entre docentes están generando o reproduciendo para su formación docente continua.

Se espera que esta investigación pueda ser un instrumento a partir del cual los docentes reconozcan sus propias prácticas, reflexionen en torno a estas y las valoren en relación a la colaboración que pueden propiciar con sus colegas en el marco de una formación docente continua.

CAPÍTULO I

FORMACION DOCENTE EN COLABORACION

La formación docente en servicio ha sido una actividad asumida, por lo general, en forma de cursos con objetivos y contenidos definidos. Esta actividad podía ser promovida por la institución educativa, por el Estado o por iniciativa del propio docente. Sin embargo, los paradigmas de formación han ido cambiando haciendo del aprendizaje una cuestión dinámica y permanente dentro de lo que se llaman “las organizaciones que aprender”. Este paradigma requiere que se desarrolle una cultura colaborativa en la que, las personas que participan en un proceso determinado, potencian su aprendizaje a través de las diversas experiencias y conocimientos que se intercambian.

Las instituciones educativas generan una cultura propia determinada. De acuerdo a los lineamientos que se tenga a este respecto, se puede favorecer la colaboración en los docentes. En estas instituciones los docentes pueden aprender de sus colegas y junto con ellos, analizando y reflexionando a partir del intercambiando de saberes y experiencias y generando, así, nuevo conocimiento.

1.1. La cultura escolar y la colaboración entre docentes

1.1.1 Cultura Escolar y cultura docente

Entender las prácticas de un conjunto de docentes implica entender el ambiente que les rodea, es decir, la institución educativa o escuela en la que laboran. En este ambiente el docente se desenvuelve y se desarrolla de acuerdo a la propuesta y lineamientos de la escuela, al tipo de cultura que promueva y la que se genere.

Para Rivas (2003) la institución escolar no se entiende sólo como un conjunto de elementos que desarrollan funciones predeterminadas, sino que debe considerarse que tiene una vida propia y compleja:

“con redes de comunicación e información que funcionan a niveles distintos, con procesos de toma de decisiones propios de cada situación y de los sujetos que la componen, con modos sociales y culturales característicos y específicos de cada institución que generan modos de comportamiento y sistemas de pensamiento determinados, con una historia propia” (p.112).

Lorente (2006), quien entiende que la cultura docente es afectada por la cultura organizativa escolar, sostiene que los intercambios entre las personas y el mundo de su entorno, así como entre ellos mismos, se encuentran: “mediados por determinaciones culturales que son representaciones y comportamientos producidos y construidos socialmente en un espacio y en un tiempo concreto, apoyándose en elaboraciones y adquisiciones anteriores” (p. 4)

Según Pérez (2007), “la cultura se concibe como el conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que dan sentido a los intercambios entre los miembros de una comunidad” (p. 71). Otros autores como Brunner citado por Pérez (2000) consideran la cultura como: “conocimiento del mundo explícito, a partir del cual, mediante negociación, las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en contextos dados” (p. 72). Se entiende que la cultura es un sistema vivo en permanente proceso de cambio como consecuencia de la reinterpretación constante que hacen los individuos y grupos que viven en ella. En cierta medida, es siempre y a la vez producto y determinante de la naturaleza de los intercambios entre los hombres.

Rivas (2003) señala que el marco organizativo que define la dinámica propia de la institución educativa marca el desarrollo de sus finalidades y el contenido propio de socialización de los sujetos que de ella participan. A partir de este marco se comprende una cultura determinada de la institución educativa como

una forma de vivir y participar. Es precisamente en estas instituciones donde realmente tiene lugar la experiencia cultural de cada sujeto¹.

La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización. En ese sentido, Fierro (1999) señala que el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente. Las decisiones y prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertenencia institucional, siendo la institución la que ofrece las coordenadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma sus propias decisiones como individuo. (Cfr. Fierro 1999. p. 31)

Lorente (2006) sostiene que la pertenencia a un departamento- o área, si contextualizamos en el caso peruano, produce identidad profesional y sentido de comunidad profesional donde se comparten una serie de presupuestos sobre el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Sostiene que la cultura del centro escolar lo construyen en cada momento las personas que trabajan y estudian en él, pero de modo especial, el profesorado a través de complejos procesos de interacción y negociación internas y externas. Estos, procesos interactivos, explica, van construyendo la realidad cultural y generan creencias, códigos profesionales, roles, patrones de acción, es decir, cultura escolar y profesional. Por este motivo señala que es importante no solamente conocer cuáles son, por ejemplo, los fines de los grupos docentes, sino cómo cada uno de ellos vive, experimenta, piensa los fines que hacen suyos, qué piensa acerca de su propia cultura y su papel en la misma. (Cfr. Lorente 2006. p. 5)

¹ Cfr. Rivas, J.I (2003) *La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual*. Recuperado el 28 de Agosto 2011, de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn31p109.pdf>

Fierro (1999) también sostiene que esto es importante en pro de conocer cuáles son las motivaciones principales de la vida que se desarrolla en la escuela y cómo afecta a la conformación de su dinámica cultural. La institución escolar representa en la práctica de cada docente: las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades que en cada escuela se construyen y que a su vez forman parte de una cultura profesional; determinados saberes y prácticas de enseñanza que se socializan al interior del grupo de docentes y que estos van asimilando a partir del contacto con sus colegas en su paso por distintas escuelas; costumbres, tradiciones, estilos de relación, ceremonias, ritos; modelos de gestión directiva que establecen determinadas pautas de organización de la escuela y que influyen, entre otros, en la manera en que cada maestro trabaja en su salón de clases en los criterios de trabajo predominante. (Cfr. Fierro 1999. p. 33)

1.1.2. La cultura escolar y la colaboración

En la actualidad la idea de desarrollar una cultura colaborativa en la escuela está cobrando cada vez más fuerza. Como señala Fullan (1999), la capacidad de colaborar se está convirtiendo en uno de los requisitos básicos de la sociedad posmoderna. Esta cultura debe impregnar las relaciones que se puedan establecer dentro de la escuela.

Fullan diferencia la colaboración a pequeña o gran escala. La colaboración a gran escala consistiría en trabajar en organizaciones que establezcan relaciones entre instituciones como comunidades escolares y universitarias, agencias empresariales, así como relaciones globales con los individuos y organizaciones de otras culturas. La colaboración a pequeña escala requiere la actitud y la capacidad de formar apoyos productivos, crear relaciones entre colegas, construir grupos, etc. de esta manera se pueden crear relaciones colaborativas entre los grupos de alumnos, de profesores, así como también las relaciones entre los distintos los grupos que existen en la escuela (alumnos-profesores, profesores-padres de familia, etc) (Cfr. Fullan 1999. p. 31). La institución escolar representa para el maestro, el espacio privilegiado de

socialización profesional. A través de ella entra en contacto con los saberes del oficio, con las tradiciones las costumbres, y las reglas tácitas propias de la cultura magisterial. Las escuelas pueden potenciar esta situación a favor de la mejora de los docentes, a través de la formación de grupos dentro de una cultura colaborativa.

1.1.3. La cultura colaborativa y los docentes

Existen distintas razones que justifican la puesta en práctica de la colaboración entre grupos docentes. Si bien, estas dan énfasis a distintos motivos, todas ellas apuntan a la mejora de la calidad de educación a través de la mejora de la práctica docente. A continuación señalaremos algunas.

La compleja demanda de la diversidad en las escuelas es una de las perspectivas desde las que se aborda la colaboración en la escuela y en la dinámica de los docentes (Cfr. Daniels y Parrilla 1998. p. 56). Según esta, la respuesta educativa debe ser diversificada y ajustada a las características del alumno. Se sostiene que no existe una respuesta eficaz a la diversidad si los problemas se abordan desde una perspectiva unívoca, por lo que se debe asumir la colaboración como estrategia de aprendizaje y apoyo para la escuela, pues permitiría la confluencia de distintas miradas y alternativas de solución.

Armegol (2001) también propone la colaboración para el mismo fin. Señala que el campo de la interacción entre docentes, no nace ni crece a partir de creencias compartidas sobre la naturaleza o la organización del conjunto del curriculum o los métodos de enseñanza, pero produce un impacto que se manifiesta en formas distintas sobre la práctica educativa en las escuelas. De este modo, sostiene que el trabajo colaborativo entre docentes conduce a largo plazo, a la creación de un consenso pedagógico y curricular tolerante con la diferencia y la divergencia.

Por otro lado, también encontramos la idea de la colaboración entre docentes como una comunidad de aprendizaje. Desde esta perspectiva se da

más énfasis a la formación constante del profesional. Gairín (2006) sostiene que en esta forma de colaboración los docentes están dispuestos a trabajar entre sí, como a una comunidad de aprendizaje, o, dicho de una forma más sencilla, como aquel grupo de personas que aprende conjuntamente, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno (Cfr. Gairín 2006. p. 44). Esta comunidad se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, que aprende a través de un trabajo solidario, es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales. Alberto (2005) también señala que la cultura colaborativa supone apostar por la colegialidad de los docentes mediante la creación de un clima escolar que fomente el trabajo compartido y respetuoso como contexto básico del desarrollo profesional. Señala que “el modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela propicia una nueva función: la de formadores. Se concibe al docente como un profesional formador de sus colegas” (p. 5).

Fullan (1999) explica, en palabras de Senge, que la fuerza personal, es decir los conocimientos y capacidades, la maestría del docente, siempre que sea abierta (esto es orientada hacia la investigación), en este caso a la mejora de la práctica docente, y la colaboración eficaz va de la mano: “La maestría personal y la maestría de grupo se alimentan mutuamente en las organizaciones que aprenden. Las personas se necesitan unas a otras para aprender y realizar proyectos” (p. 30).

Por otro lado, la colaboración entre docentes se justifica también por el apoyo psicológico que supone trabajar con otra persona. Frente al trabajo complejo de los profesores, suele resultar una experiencia más estresante si es que la desarrolla de manera solitaria. En el intento de desarrollar un curriculum significativo, relevante y adaptado a las necesidades de los alumnos, los profesores tienen que enfrentarse a una gran cantidad de ambigüedades y tensiones dentro y fuera del aula. Estos son conscientes de que afrontar este tipo de tensión puede ser una experiencia solitaria y estresante. Es más, según Daniels y Parrilla (1998), es poco probable que los profesores que se sienten

cansados y ansiosos sean capaces de desarrollar solos cambios eficaces que incidan en los aprendizajes de los alumnos (Cfr. Daniels y Parrilla, 1998. p. 2).

1.1.3.1 Características de la cultura colaborativa entre docentes

El desarrollo de la escuela como organización dentro de la cultura colaborativa exige romper con el individualismo, la soledad, la reserva, la autosuficiencia, la fragmentación y el aislamiento tan característicos. Supera la colaboración forzada e introduce estrategias que llevan a la creación de un clima de apertura, ayuda y cooperación entre docentes (Cfr. Alberto 2005. p. 6). En las culturas colaborativas se crean unos ambientes de trabajo más satisfactorios y productivos dado que respetan y tienen en cuenta no sólo las opiniones del profesor, sino a éste como persona. En ellas los docentes manifiestan de forma voluntaria algunos de los aspectos más personales de sí mismos. Se acepta la diversidad y se promueve la interdependencia, en la medida en que unas personas aprenden de otras y trabajan de forma conjunta para la resolución de los problemas. Se concibe la enseñanza de forma colectiva y ofrecen las condiciones necesarias para mejorarla a través del análisis, la experimentación y la evaluación entre colegas. El fin es la mejora de la escuela a través del cuestionamiento y el análisis que los profesores colaborativamente pueden hacer de sus pensamientos, valoraciones y actividad profesional. (Cfr. Daniels y Parrilla 1998. p. 54)

En las culturas colaborativas la enseñanza se define como difícil y se considera un reto para los profesores. López (2005), quien también asume la colaboración como una forma de desarrollo profesional del profesorado, señala que:

“hasta los más capaces necesitan ayuda y, por tanto, el pedirla no cuestiona ni pone en entredicho el propio valor profesional. Se da y se ofrece ayuda para alcanzar las metas comunes sin que eso menoscabe la autoestima, al contrario, se considera algo necesario y recomendable”. (p. 84).

En la colaboración entre docentes se crea un marco de trabajo en el que, además de valorarse las otras ideas y el conocimiento de los profesores, se asume que ese conocimiento puede compartirse y desarrollarse eficazmente con los compañeros. (Cfr. Daniel y Parrilla 1998. p. 23).

Según Little citado por Alberto (2005), cuatro condiciones para que se dé colegialidad son:

- Que los docentes hablen sobre la práctica docente
- Que se observen unos a otros cuando enseñan
- Que planifiquen, diseñen, investiguen, evalúen y preparen juntos materiales curriculares
- Que todos puedan aprender los unos de los otros. (p. 5).

1.1.3.2 Diferencia entre el trabajo colaborativo y otros tipos de trabajos en grupo

La colaboración es una forma de trabajo que implica una interacción, de características específicas, entre un grupo de personas. A diferencia del trabajo colaborativo, según señala López (2005) los términos “trabajo en grupo” o “trabajo en equipo” indican que la tarea que se realiza no es meramente individual, ya que existe una organización de tipo colectivo, pero no especifican las interacciones que se producen dentro de dicha organización. Añade que dichos términos indican “solo oposición al trabajo individual, ya que se define sólo por un criterio cuantitativo, es decir por el número de individuos, independientemente de cualquier análisis sobre la naturaleza del trabajo realizado.” (p. 97).

Por otro lado, el trabajo cooperativo de manera semejante al trabajo colaborativo, sí procede con una forma específica de interacción del grupo. Se dice que el trabajo cooperativo es un trabajo colaborativo pero supone un grado más alto de interdependencia para el logro de metas comunes. Sin embargo,

es importante señalar las diferencias entre estos dos tipos de trabajo ya que marcan dos maneras distintas de relacionarse con la otra persona. Para el presente trabajo de investigación hemos optado por el trabajo de tipo colaborativo ya que en este se da preeminencia a la razón comunicativa, compartida, dialogada o consensuada, y es intención de este trabajo dar relevancia al diálogo entre docentes que facilite un intercambio de conocimientos.

López (2005) se remite a Johnston para describir los elementos que diferencian al trabajo cooperativo del colaborativo. Según este en la cooperación existe una finalidad que se pretende alcanzar en común y a partir de ahí la tarea que debe realizarse suele ser definida por un líder. En una tarea cooperativa existe división de responsabilidades, de forma que el líder asume algunas y otros voluntarios cumplen otras que ayudan a completarla. Los proyectos cooperativos cuentan normalmente con acuerdos predefinidos que especifican quién hará las cosas y cómo y cuándo las harán. (Cfr. Lopez 2005. p. 97).

Cuando las metas y las tareas no están predefinidas sino que son negociadas en un proceso grupal, de forma que el grupo decide por sí mismo sobre la tarea y sobre como trabajarán juntos para alcanzarla, podemos hablar de colaboración. Para Johnston, la colaboración depende más de las relaciones que se establecen y de la mutua comprensión que de metas y acuerdos predefinidos.

Johnston, quien analiza la colaboración entre estudiantes. Sostiene que en el trabajo colaborativo la autoridad, para definir un proyecto, es compartida, y es necesario considerar las valoraciones y perspectivas de todos los participantes como parte de la evolución del proceso. Se requiere reciprocidad para trabajar colaborativamente. Mientras que en un proyecto cooperativo el proceso es frecuentemente más unidireccional. El aprendizaje cooperativo en clase normalmente es planificado por el profesor, los objetivos de aprendizaje son especificados por él, y el rol de los alumnos es asignado antes que

comiencen los grupos a trabajar. En las estrategias de aprendizaje colaborativo, el docente y el alumnado trabajan juntos tanto para definir las metas y procedimientos como para alcanzar los objetivos de aprendizaje y resolver los problemas que aparezcan en el proceso.” (Cfr. Lopez. p. 99). Si entendemos el trabajo colaborativo entre docentes, entonces, en este no habría una autoridad directora de los procesos, sino mas bien intercambio y consenso de ideas y objetivos.

La siguiente tabla que recoge las características de la cooperación y de la colaboración, al mismo tiempo que muestra sus diferencias (Cfr. Lopez. 2005. p. 100).

Tabla 1. Diferencia entre trabajo cooperativo y trabajo colaborativo

Trabajo cooperativo	Trabajo colaborativo
Aproximación instrumental a las metas: Cumplimentar tareas. Liderazgo División de responsabilidades Uso de diferentes pericias Acuerdos predefinidos	Aproximación relacional a las metas: Comprensión. Autoridad compartida. Reciprocidad entre participantes. Reciprocidad en los acuerdos.

Fuente: López, A. En *Colaboración y desarrollo personal del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura de trabajo.* (2005)

1.2. La reflexión en la formación docente en colaboración

1.2.1. Formación docente continua y colaboración

El avance constante en el conocimiento plantea nuevas maneras para la formación permanente del profesorado. Ya no es suficiente la preparación del docente en su disciplina y el manejo de técnicas de enseñanza. Como indica Imbernón es: “necesario formar al profesorado en el cambio y para el cambio” (p. 45). El objetivo es que el profesorado pueda responder a las nuevas exigencias del sistema educativo y a las necesidades y dificultades que detecten en su desempeño de manera que puedan ser más eficaces en la educación de sus alumnos.

Perrenoud (2006) señala que la formación continua se ha orientado hacia la práctica de los enseñantes en ejercicio: el formador les explicaba lo que tenían que hacer, sin informarse de lo que hacían. O también, en forma menos expeditiva, exponía nuevos modelos (pedagogía por objetivos, teoría de los tipos de textos, principios de la evaluación formativa, recursos para la metacognición, trabajo por situaciones problema), y esperaba que los practicantes se imbuyeran en ellos y los implantaran en sus clases, pero sin asumir la distancia entre las prácticas en vigor y las innovaciones propuestas. “La problemática del cambio no era central en la innovación continua. Se fundaba en el postulado racionalista según el cual todo saber nuevo es fuente de prácticas nuevas por el simple hecho de ser aceptado y asimilado.”(p. 21).

En la actualidad se habla de una formación continua en la que el docente es capaz de gestionar sus propios procesos de aprendizaje. La escuela debe ser capaz de favorecer esa iniciativa. Por ejemplo, la atribución de protagonismo en una situación de demanda de apoyo pedagógico de un colegio es esencial para definir el tipo de docente que se quiere en la institución. Si el protagonismo y responsabilidad del proceso de apoyo son, como en los modelos técnicos, para el asesor, se incrementa el sentido de poder y autoestima en detrimento de la persona o institución que ha hecho la demanda. Si al revés, el análisis y la búsqueda de soluciones es protagonizado por todos los intervinientes en el proceso, es la comunidad escolar la que incrementa su percepción sobre la capacidad de su aprendizaje para enfrentar sus problemas (Cfr. Daniels y Parrilla 1998. p. 55). El docente se vuelve protagonista de los cambios e innovaciones. La formación docente siempre ha de tener la finalidad de provocar el cambio, para realizar una mejora, de manera que el profesorado ha de buscar soluciones a situaciones prácticas (Cfr. Imbernon 1994. p. 57).

Una propuesta para la formación permanente del profesorado es la reflexión de la práctica docente como un modo de construir conocimientos. Perrenoud (2004) sostiene que:

“esta práctica reflexiva se convierte en palanca esencial de la autoformación e innovación, por lo tanto de la construcción de nuevas competencias y nuevas prácticas. Debe permitir al docente examinar sus propias teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento.” (p.137).

Del Mastro (2002) sostiene que la reflexión de la práctica debe ayudar a los docentes a:

“identificar los problemas que se le presentan en la práctica, en el contexto específico de la escuela y del aula, y analizar las concepciones que tiene sobre la docencia y sobre la enseñanza y aprendizaje de manera que puedan ir aprendiendo de la práctica, construir nuevos conocimientos e innovar” (p. 91).

El diálogo se propone como una metodología para la práctica reflexiva docente. Esta puede realizarse auto o heterocomunicativa, es decir afecte al diálogo consciente con uno mismo o con los demás, como lo menciona Porlán citado por Del Mastro (1998):

“Es la estrategia metodológica compleja a través de la cual se tomará conciencia de las creencias e intereses individuales y colectivos, se les analizará y depurará críticamente, y a través de ellos los docentes se convertirán en constructores de un conocimiento disciplinar socializado.” (p. 92)

Del mismo modo, Perrenoud (2004) afirma que el ejercicio de la lucidez profesional no es un ejercicio solitario. Sostiene que ninguna colaboración puede desarrollarse si los profesores no saben o no se atreven a describir, explicar y justificar lo que hacen.

“Participar de un grupo de análisis de prácticas constituye una forma de entrenamiento que permite interiorizar posiciones, métodos, cuestionamientos que se podrán traducir el día en que se encontrará solo en su salón de clases, o mejor aún, activo en el seno de un equipo o un grupo de intercambio” (p.137).

El docente podrá superar las dificultades propias de la profesión a través de la comunicación con sus colegas y compañeros, analizando juntos los elementos de mejora que pueden incorporar.

1.2.2. Reflexión sobre la práctica en la formación docente continúa

La reflexión docente sobre la práctica que se necesita para construir nuevos conocimientos que incidan en la práctica requiere de un proceso de aprendizaje complejo, que no es espontáneo. El conocimiento producido debe generarse a partir de la experiencia del docente, sin embargo, no toda experiencia genera siempre aprendizajes de forma automática.

El docente posee un conocimiento sobre su práctica que generalmente es tácito y se revela a través de la aplicación espontánea en la práctica. Como lo dice Perrenoud (2006): “Este conocimiento por lo general no es explicable, ni verbalizable” (p. 48), sino solo aplicado. Es una práctica hecha a base de prueba y error, fruto de la experiencia docente que ha sido eficaz para el docente y que se ha convertido en una costumbre. El conocimiento en ese estado, no constituye un insumo para la reflexión ni para construcción de nuevos conocimientos. Se hace útil cuando se puede hacer de esta un razonamiento más o menos explícito de la práctica.

Perrenoud (2006) sostiene que para esto se necesita de otro elemento más, que la experiencia singular no produce conocimientos a menos que esta se conceptualice. La experiencia solo puede reflexionarse si es que se la vincula a conocimientos que la conviertan en algo inteligible. El conocimiento se desarrolla en red, que construimos campos conceptuales más que conceptos aislados y el aprendizaje es un valor añadido que depende del capital que ya se haya almacenado (Cfr. Perrenoud 2006. p. 50). Será necesario que el docente maneje un campo conceptual para poder explicitar su práctica a favor de un análisis y reflexión sobre esta.

Imbernón (1994) señala que la formación del profesorado requiere de una reflexión entre teoría y práctica. Reconoce que existe un conocimiento pedagógico especializado basado en el conocimiento experiencial, en la teoría y práctica pedagógica. Señala pues la importancia de dotar a los maestros de instrumentos intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento e interpretación de situaciones problemáticas complejas en las que se sitúa. (Imbernón 1994. p. 94).

Sobre esta relación entre teoría y práctica, Díaz Barriga citado en Del Mastro (2002) propone tres ejes a partir de los cuales se pueden integrar elementos conceptuales, reflexivos y prácticos para asegurar la permanencia y aplicabilidad de lo aprendido:

“El eje conceptual consiste en la adquisición y profundización del marco teórico-conceptual sobre los elementos que intervienen en el proceso educativo, especialmente en el de enseñanza-aprendizaje.

El eje reflexivo está orientado a favorecer la actividad crítica en y sobre la propia práctica docente, con la intención de proporcionarle instrumentos de análisis de su quehacer, a nivel de organización escolar, curricular y de aula. Propone que este proceso de reflexión debe involucrar a los docentes en tareas de comunicación intersubjetiva y formación comunitaria para establecer un nexo entre saber intelectual y la realidad escolar. El eje práctico cuyo objetivo consiste en la generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos” (p. 92).

Si bien estos, son elementos de la reflexión, Perrenoud (2006) por otro lado, propone la reflexión de la práctica a partir de los momentos que componen el proceso: el de reflexión en la acción y el de reflexión sobre la acción. Sostiene que la acción del docente supone ya un tipo reflexión que sirve como la reflexión sobre los objetivos, los medios, los recursos, la operación en marcha, la evolución previsible. Esto es reflexionar durante la acción, que consiste en preguntarse lo que pasa o lo que va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica. (Cfr. Perrenoud 2006. p. 30).

La reflexión sobre la acción es otra cosa. Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea compararlo como un modelo prescriptivo, ya sea para explicarlo o hacer una crítica. En la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella solo tiene sentido a posteriori si es para comprender, aprender, integrar lo sucedido. Entonces reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga (Cfr. Perrenoud 2006. p. 30).

Así pues, Díaz citado en Del Mastro (2002) menciona que la reflexión *en* la acción provoca a menudo una reflexión sobre la acción, porque pone “en reserva” cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el practicante quiere volver a analizar “con más calma: “Se trata de una reflexión “en la acción”, es decir, durante la acción, para después profundizar y efectuar una reflexión sobre la acción, para regresar finalmente a la práctica.” (p. 91)

La reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para proveer mejor las hipótesis. (Cfr. Perrenoud 2006. p. 31)

De esta manera, en un proceso reflexivo se articulan los momentos de reflexión en un antes y un después de la práctica. Estos momentos se pueden comparar y entrelazar con los ejes que propone Díaz Barriga para el proceso de reflexión docente. Así, por ejemplo, en una reflexión en la acción, en la que se programa y/o prevé el proceso de enseñanza y aprendizaje, se necesita de un marco teórico conceptual o de un capital de conocimientos acumulados para tomar la mejor decisión posible. Pero además este marco teórico tiene una doble función. Si bien guía y agudiza la mirada durante la acción, luego, en lo que Perrenoud (2006) llamaría reflexión sobre la acción, también contribuiría a poner en orden las observaciones, a explicitar la práctica, a relacionarla con otros elementos del saber y a teorizar la experiencia (Cfr. Perrenoud 2006. p. 50). Sobre este punto Díaz Barriga coincide con Perrenoud en lo que llama eje reflexivo, que vendría a ser aquel momento en el que la experiencia del

docente, fruto de la confrontación de su acción, puede pasar a hacer un análisis crítico y una evaluación de su práctica a través de la descripción y la justificación y crítica desde un marco conceptual.

Por último, el eje práctico vendría a ser el resultado de la reflexión sobre la acción, que provocaría nuevas respuestas a las circunstancias que lo requieran para un mayor logro en los aprendizajes de los alumnos.

El desarrollar la práctica reflexiva siguiendo este proceso debe significar: un ajuste de los esquemas de acción, que permitan una intervención más rápida, concreta y segura; un esfuerzo de la imagen de uno mismo como profesional reflexivo en proceso de evolución, desarrollar un saber integrado que permitirá comprender, dominar otros problemas profesionales. La actividad docente y los procesos de formación docente deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, que trascienda al análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que permitan una transformación positiva de la actividad docente (Cfr. Del Mastro 2002. p. 91).

CAPITULO II

APRENDIZAJE Y ACTITUDES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLABORACION

La actividad colaborativa en la formación docente requiere de ciertos procesos cognitivos para asegurar aprendizajes. Estos no serían posibles además sin las actitudes colaborativas para compartir, dialogar y reflexionar sobre los saberes y experiencias.

A continuación se presenta una descripción de las actitudes necesarias para la formación docente en colaboración. También se presenta una descripción de los tipos de aprendizaje que se pueden lograr en base a una menor o mayor reflexión en el proceso de aprendizaje, de los cuales, los niveles de mayor complejidad son los que requiere el docente para afrontar la realidad educativa.

2.1. Actitudes para la colaboración entre docentes

Hemos considerado diferenciar dos tipos de actitudes necesarias para la formación docente en colaboración. El primer grupo reúne las actitudes colaborativas que sirven básicamente para compartir y entrar en diálogo abierto sobre las prácticas de los docentes. El segundo grupo reúne características personales de los docentes que se necesitan para la colaboración, como por ejemplo, su compromiso con su formación, su autoconocimiento, su capacidad de llevar a cabo proceso de metacognición.

2.1.1. Actitudes colaborativas

Para propiciar un intercambio de conocimientos de tipo colaborativo entre docentes, los distintos autores coinciden en que estos deben ser capaces de aprender unos de otros, para lo cual se hace necesario tener actitudes y capacidades que favorezcan el diálogo y el intercambio.

De esta manera Armegol (2001) señala que en el diálogo sobre la práctica de enseñanza, los docentes deben, de manera frecuente, observarse a menudo y proporcionarse críticas positivas sobre su enseñanza. De manera más detallada, podemos encontrar la descripción de acciones que reflejan actitudes colaborativas en el Marco del Buen desempeño docente que propone Guerrero (2011). Si bien en esta se detalla la conducta del docente para el trabajo en equipo, cuestión que responde más a un trabajo de tipo cooperativo, se encuentran incluidas las actitudes propias e indispensables del trabajo colaborativo como la valoración al otro, la aceptación de perspectivas distintas, la apertura para aprender, son las actitudes resaltadas en esta competencia, según Guerrero (2011):

“trabaja en equipo con sus colegas para el logro de objetivos compartidos, interactuando de manera colaborativa y corresponsable, facilitando el diálogo entre distintas perspectivas, valorando la experiencia y aporte de cada uno, con apertura para aprender unos de otros, y constituyendo con ellos una comunidad profesional cohesionada en torno a un proyecto educativo común” (p. 29).

Ya sea para aprender de los colegas o para elaborar una crítica constructiva, la capacidad de escuchar a sus colegas en un diálogo, es otra actitud que señalan autores como Cano (2007). Ella sostiene que para la buena comunicación el docente debe aprender a escuchar a los demás, así por ejemplo, señala que para eliminar las barreras que dificultan la comunicación es necesario; escuchar, no solo oír, es decir, desarrollar estrategias de escucha activa, permanecer atento a los signos del lenguaje de participación, especialmente a los indicios que señalan que alguien quiere aportar algo y apreciar las opiniones distintas a la propia y no solo desestimarlas porque son diferentes a las de uno. (Cfr. Cano 2007. p. 57).

Por otro lado, la evaluación entre docentes, que también es una parte importante para el aprendizaje, requiere de actitudes especiales. Como sostiene Perrenoud (2004), es importante que el docente se muestre abierto a explicitar y analizar su práctica. Cano señala que parte importante de la

autoevaluación es saber escuchar a los colegas manteniendo una actitud abierta, lo que luego será una herramienta más para que el docente pueda sistematizar su práctica. Perrenoud recomienda que la práctica reflexiva no debe moverse por los habituales móviles – angustia, preocupación por anticipar, regulación o justificación de la acción- sino por voluntad de aprender metódicamente de la experiencia y transformar su práctica año a año. Los equipos pedagógicos que van más allá han logrado un clima de confianza necesario para que cada uno cuente un fragmento de su práctica sin temor a ser juzgado o condenado (Cfr. Perrenoud 2004. p.138).

Guerrero (2011), especifica la forma en la que se debe realizar una autoevaluación del desempeño docente:

“Evalúa habitualmente su propio desempeño y el de sus colegas en espacios colectivos de autoevaluación, mostrándose receptivo y propositivo frente al trabajo de los demás, abierto a reconocer logros y dispuesto a ayudar a superar las dificultades, pudiendo examinar sus prácticas, logros y dificultades transparentemente de forma explícita y colectiva” (p. 29).

Por otro lado, también propone otra competencia para el trabajo colaborativo entre docentes que se relaciona con la capacidad de resolver conflictos. Así propone el siguiente desempeño:

“Aporta a soluciones efectivas y oportunas a los conflictos, promoviendo una concertación justa entre los implicados, con base en la confianza, la solidaridad y el respeto, sustentando sus opiniones respetuosamente y con argumentos, evitando la descalificación de sus interlocutores o de sus puntos de vista”(p. 29).

Serrat citado en Cano (2007) clasifica los estilos de las personas en la resolución de conflictos, distinguiendo el colaborador, el complaciente, el elusivo, el vengativo y el competitivo (Cfr. Cano. 2007. p. 126). Cano (2007) señala que el docente debe tender hacia un perfil negociador, de manera que pueda promover pactos en vez de enfrentamientos. Señala que se deben buscar modelos cooperativos, buscando la ganancia para todos, y cediendo un poco cada uno para lograrlo. (Cfr. Cano 2007. p. 126).

Se diferencian dos tipos de conflictos. En el primero, el conflicto es resultado de un malentendido en el que no hubo intención de herir al otro. En el segundo, existe una explícita transgresión del acuerdo pactado. Sostiene que en el primer caso, los docentes deben preguntarse qué salió mal exactamente, analizar cuáles fueron las posibles causas y evaluar y prever futuros malos entendidos del mismo tipo. Para el segundo caso sostiene que la consecuencia del conflicto debe ser la penalización que sea justa y proporcional a la envergadura del conflicto creado. (Cfr. Cano 2007. p.128).

2.1.2. Actitudes personales para la colaboración

Es importante también considerar las características que cada docente aporta para llevar a cabo aprendizajes en colaboración. El compromiso que el docente sienta con su propia formación es una motivación que se traduce por ejemplo en actitudes de apertura para aprender del otro y en llevar a cabo en la práctica aquello que se aprende en colaboración. El autoconocimiento de sus propias características como docente también es necesario, pues a través de un conocimiento de sus puntos fuertes y débiles puede buscar complementarlos con las características que presenta su colega y junto con ese establecer una dinámica que favorezca a los dos. Por otro lado, la metacognición, es imprescindible ya que los docentes deben ser capaces de identificar los aprendizajes que logran en sus intercambios para contrastarla con su plan de formación continua, y detectar los problemas que se presenten en esa tarea. A continuación presentamos brevemente cada concepto y su relación con la formación docente.

2.1.2.1. Metacognición

La metacognición pertenecería a una familia de conceptos parcialmente equivalente a procesos ejecutivos o de control, planificación, conciencia y reflexión. Son conceptos que se refieren a acciones que informan y regulan los procesos cognitivos. En conjunto estas equivalencias implican ser consciente de los errores y tropiezos de los propios pensamientos y de sus expresiones;

saber captar y corregir dichas fallas en el pensamiento para hacerlo más fluido, coherente y eficiente. Es una manera de aprender a razonar sobre el razonamiento.

La metacognición se refiere a la aplicación del pensamiento al acto de pensar. En otras palabras se trata de mejorar las actividades y tareas intelectuales que uno lleva a cabo, utilizando la reflexión para orientarlas y asegurarse de una buena ejecución mientras las va haciendo (Cfr. Pinzas 1997. p. 16). Con frecuencia se alude a la metacognición como el “saber aprender a aprender”.

Soto Lombana (2002) sostiene que para conseguir integrar el control sobre los procesos de pensamiento es necesario considerar los dos elementos fundamentales de la metacognición: el conocimiento de las operaciones (el saber qué) y la autoregulación de las mismas (el saber cómo). Sobre el *saber qué*, encontramos, en palabras de Eggen y Kaukahack que el proceso metacognitivo de ser consciente de lo que se aprende es necesario porque permite ser capaces de saber qué se está pensando, qué se está elaborando, qué información se está trabajando. Solo así, señala, es posible que se pueda aplicar el pensamiento crítico frente a lo que se presenta como nuevo conocimiento. Sobre el *cómo aprendo* Soto Lombana se refiere a la actividad de regular procesos, tales como la planificación, entendida como la actividad previa a la ejecución de una tarea específica, que incluye ya el diseño de una heurística que prevea el rumbo de las acciones y estrategias a seguir; el control, que dosifica, verifica, rectifica y revisa la estrategia empleada; y la evaluación (Cfr. Soto Lomaba 2002. p. 29).

En función del saber qué y el saber cómo, Soto Lombana señala que se deben seguir dos procesos o actividades de autoregulación: **el monitoreo** sobre los estados de conocimiento del propio individuo (el saber qué) y **el control metacognitivo**, que es la voluntad de dirigir los propios procesos de pensamiento (saber cómo).

Pinzas (1997) por otro lado, aunque no de la misma forma que Soto, también subdivide la tarea de la metacognición en dos: el monitoreo de la ejecución de la tarea” y “la solución y comprensión de la estrategia adecuada”. Monitorear la ejecución significa evaluarla y guiarla. En otras palabras, orienta la manera en cómo uno hace el trabajo o “se mantiene en el” y “detectar y corregir errores” (ser conscientes si se está cumpliendo con los estándares de calidad). Por otro lado, la solución y comprensión de la estrategia adecuada implicaría concentrarse, transformar y revisar (Cfr. Pinzas 1997. p. 37).

En cualquiera de los dos casos, es importante notar las actividades evaluación consciente que se tienen que realizar sobre el proceso de aprendizaje, del conocimiento y las estrategias.

Soto Lombana (2002) propone algunas actitudes que pueden potenciar el trabajo metacognitivo:

- “Hacer público el razonamiento usado para sustentar los constructores personales o afirmaciones del conocimiento,
- Considerar explícitamente las implicaciones y las limitaciones inherentes a afirmaciones de conocimiento personal,
- Considerar la inteligibilidad, plausibilidad y fructibilidad de las propias ideas sobre los tópicos bajo consideración, en interrelación con la inteligibilidad,
- Buscar consistencia y generalidad entre las propias carencias” (p. 46)

2.1.2.2. Autoconocimiento

El docente puede lograr un reconocimiento de sí mismo desde distintas dimensiones. Algunos autores han trabajado sobre autoconocimiento en el aspecto emocional, otros en el autoconocimiento sobre sus estilos de enseñanza, otros sobre sus características para el aprendizaje. En esta investigación consideraremos relevante el conocimiento que cada docente tenga sobre sus propios estilos de enseñanza y de aprendizaje. Consideramos que si el docente tiene dicho conocimiento, podrá potenciar para su propio provecho y el de sus alumnos, el intercambio y aprendizaje en colaboración que desarrolla con sus colegas.

Estilos de enseñanza

Según Cardenas y Cuan (2010) el reconocimiento que hace un docente de su estilo de enseñanza es importante porque le abre la posibilidad de reflexionar sobre su práctica y convertirse productores de saber (Cfr. Cárdenas y Cuan 2010. p. 175). El estilo de enseñanza según estas es “las diferencias claramente identificables en cada profesor con respecto a su forma de enseñar.” Señalan que es aquello que permite reconocer al docente desde la práctica del docente un modo particular y único de ser y hacer en el aula. Por otro lado, Fisher y Fisher citado en Capella (2003) indica que el estilo de enseñar también puede definirse como “un modo habitual de acercarse a los discentes con varios métodos de enseñanza” (p. 15)

Se pueden utilizar varios criterios para clasificar los estilos de enseñanza: finalidad, principios o recursos didácticos, postura del profesor ante clase, etc. Se pueden ceñir al de la actitud del profesor ante la materia y ante los propios alumnos. Así surgen tres estilos fundamentales:

- Directivo o autocrático: impone, protege, adoctrina.
- No directivo o anárquico: abandona
- Permisivo, democrático, mixto: estimula, da confianza, explica y da instrucciones.

Cabe decir que es muy difícil encontrar en la práctica docente estilos puros como los señalados: aparecen como conductas concretas en función de situaciones específicas y no siempre generalizables (Cfr. Capella 2003. p.15). Por otro lado, Camargo y Hederich, citado en Cárdenas y Cuan (2010) delimitan otros criterios para caracterizar a los docentes: noción diferenciadora, estabilidad temporal, integración de dimensiones y neutralidad valorativa. Para esta investigación aprovecharemos dos de estos criterios, Noción Diferenciadora e Integración de Dimensiones, pues consideramos que son los criterios básicos que cada docente debería tener para reconocerse como diferente de otros y como una unidad en sí misma.

La *noción diferenciadora* permite describir y diferenciar a cada uno de los docentes, estableciendo que sea éste y no otro. Cárdenas y Cuan (2010) señalan que existen rasgos diferenciadores entre los docentes y que estos se dejan notar en las actitudes, posturas físicas, tono de voz, frases, muletillas, expresiones gestuales y verbales de los docentes. Cabe señalar que los estudiantes son quienes de forma más precisa y clara definen los rasgos que configuran el estilo de un docente en el aula; a partir de estos rasgos, los estudiantes lo pueden describir sin igualarlo ni confundirlo con otro, propiciando así, una descripción del docente desde lo que realmente es y cómo es.

La *integración de dimensiones* lo constituye más bien un conjunto integrado de rasgos que presentan una relación funcional entre sí, al ser cada uno expresión particular de la totalidad que constituye la personalidad del individuo” (Cfr. Cárdenas y Cuan 2010. p. 180), es decir, la noción integradora describe al sujeto como persona y como docente, con ideales y acciones, haciendo que su construcción personal y profesional se den de manera simultánea. Se determinó este rasgo a través de los siguientes aspectos: el manejo del contenido, la forma de integración con el estudiante y el grado de control del profesor sobre la situación de clase.

En relación con este rasgo el grupo investigador determinó como aspectos de observación los siguientes: el tipo de relación establecida en clase, la forma de tomar decisiones en clase, la actitud manifiesta del docente en clase, la disciplina al interior de la clase.

Estilos de aprendizaje

Para Capella (2003): “Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognoscitivos, afectivos, fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 16).

Capella (2003) presenta la taxonomía de Honey y Mumford sobre los estilos de aprendizaje que elaboraron basándose en las teorías y cuestionarios de Kolb. Señala que los estilos de aprendizaje, son para Honey y Mumford cuatro, que a su vez son también el proceso de un proceso cíclico de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Alonso desarrolló, en base la taxonomía de Honey y Mumford, una caracterización más precisa de cada estilo de aprendizaje. Divide dos tipos de características para cada estilo: “características principales” y “otras características”, tal y como se ve en el siguiente cuadro (Cfr. Capella 2003. p. 25):

Tabla 2. Caracterización de los Estilos de Aprendizaje

Características	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Principales	Animador Improvisador Descubridor Arriesgado Espontáneo	Ponderado Conciencioso Receptivo Analítico Exhaustivo	Metódico Lógico Objetivo Crítico Estructurado	Experimentador Práctico directo Eficaz Realista
Otras	Creativo Novedoso Aventurero Renovador Inventor Vital Vividor de la experiencia Generador de ideas Lanzado Protagonista Chocante Innovador Conversador Líder Voluntarioso Divertido Participativo Competitivo Deseoso de aprender Solucionador de problemas Cambiante	Observador Recopilador Paciente Cuidadoso Detallista Elaborador de argumentos previsor de alternativas Estudioso Registrador de datos Asimilador Investigador Escritor de informes Lento Distante Prudente Inquisidor Sondeador	Disciplinado Planificador Sistemático Ordenado Sintético Relacionador Perfeccionista Generalizador Buscador de hipótesis Buscador de modelos Buscador de Teorías Buscador de preguntas Buscador de supuestos Buscador de subyacentes Buscador de conceptos Buscador de finalidad Buscador de racionalidad Buscador de porqué Buscador de sistemas, valores, criterios, Inventor Creador de procedimientos	Técnico Útil Rápido Decidido Planificador Positivo Concreto Objetivo Claro Seguro de si Organizador Solucionador de problemas Aplicador de lo aprendido Planificador de acciones.

Fuente: Capella, J. En *Estilos de aprendizaje* (2003).

Lo ideal, afirma Honey citado en Capella (2003):

“sería que todo el mundo fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicarlas. Es decir que todas las virtualidades estuvieran repartidas equilibradamente. Pero lo cierto es que los individuos son capaces de unas cosas más que de otras. Los estilos de aprendizaje serían la interiorización por parte de cada sujeto, de una etapa determinada de un ciclo.” (p. 26)

2.1.2.3. Compromiso con la propia formación

Guerrero (2011) describe conductas en las que se manifiesta el compromiso con la propia formación: que el docente tenga un plan de desarrollo profesional; que aproveche los espacios de autoformación y reflexión que tenga a su disposición; y que se mantenga al tanto de la investigación y actualización (Cfr. Guerrero 2011. p. 32).

De esta manera sostiene que el docente siempre debe tener un plan de desarrollo personal y mejora profesional basado en el análisis de su propia práctica, con metas claras y desafiantes de formación continua, sabiendo hacer uso de herramientas de autoaprendizaje, autoevaluación y actualización permanente, así como de espacios y oportunidades formativas.

También sostiene que el docente debe comprometerse con su desarrollo profesional y sus desafíos de cambio, con actitud abierta y plena conciencia de sus fortalezas y debilidades, manteniéndose informados de los aportes de la investigación, demostrando interés por la innovación, apertura al cambio, así como propósito de superación constante.

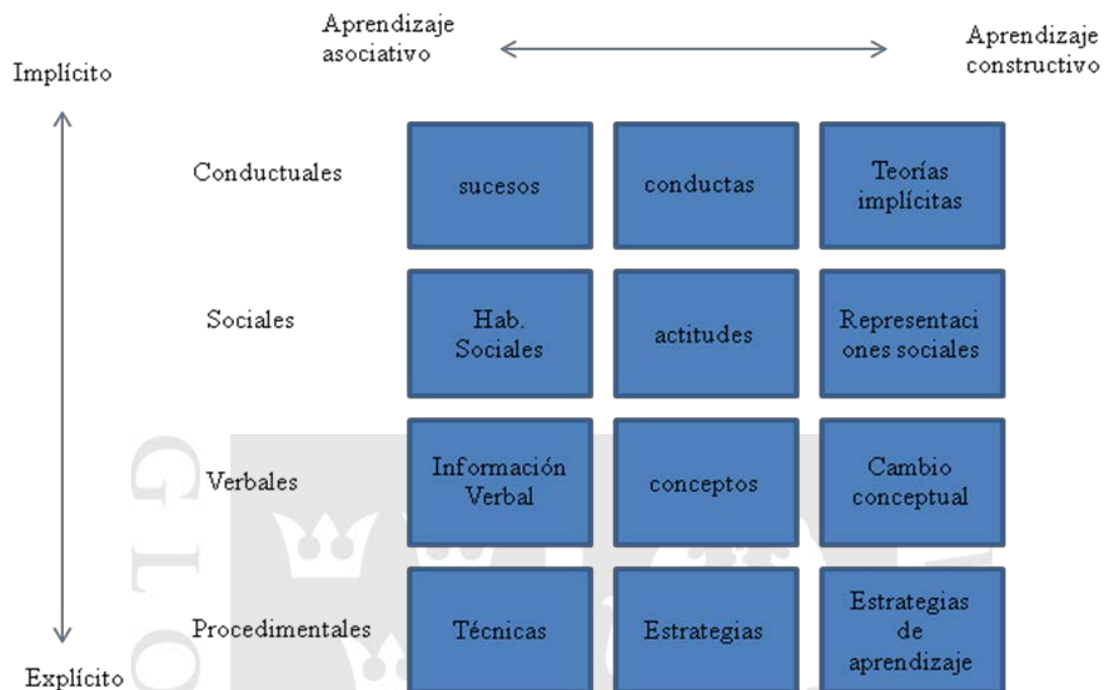
Por último, señala que el docente debe reflexionar permanentemente sobre su práctica profesional y su pertinencia con las necesidades y demandas de los estudiantes, de la realidad local, nacional y global, en diálogo permanente con diversos paradigmas, corrientes y modelos educativos vigentes, esforzándose

por documentar su propio desempeño y por asumir compromisos de mejora y superación continua.

2.2. Tipos de aprendizaje

Para clasificar los tipos de aprendizajes que logran los docentes en el diálogo e intercambios que realizan, utilizaremos la taxonomía de Pozo (1999) sobre los tipos de aprendizaje. Pozo construye su propuesta presentando cuatro tipos de aprendizaje distintos, el conductual, el social, el verbal y el procedimental. En su propuesta estos aprendizajes interactúan complementándose, para llegar a tipos de aprendizaje cada vez más complejos. Sostienen que los tipos de aprendizaje menos complejos son los que se elaboran de manera implícita, es decir, sin reflexión consciente o de manera espontánea, y los aprendizajes más complejos son aquellos que se elaboran de manera explícita, es decir, con una reflexión sobre el conocimiento implícito adquirido, a través argumentos lógicamente racionales o científicos. De esta manera, los aprendizajes implícitos se caracterizan por su función asociativa ya que son producto de relaciones que hace el aprendiz, mientras que los aprendizajes explícitos se caracteriza por su función constructiva ya que son producto de una nueva elaboración o construcción del conocimiento, resultado de la reflexión que hubo sobre este. Aquí se presenta el esquema de la propuesta de los tipos de aprendizaje de Pozo (1999):

Gráfico 1. Tipos de aprendizaje



Fuente: Pozo, JI. (1999). En *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*

A continuación presentamos un resumen de los tipos de aprendizaje. Hemos obviado el Aprendizaje Social ya que estamos considerando otros criterios para evaluar las conductas y actitudes de los docentes, criterios que se relacionan con la colaboración.

2.2.1. Aprendizaje de sucesos y conductas

En este tipo de aprendizaje, Pozo considera tres modos distintos de aprendizaje, también crecientes en complejidad y complementarios: aprendizaje de sucesos, aprendizaje de conductas y aprendizaje de teorías implícitas.

Aprendizaje de sucesos: condicionamiento clásico

Según Reber citado en Pozo (1999) es la forma más elemental de aprendizaje de que disponemos los seres humanos es la asociación implícita

de varios hechos que tienden a acontecer juntos. Básicamente este tipo de aprendizaje consiste en asociar un suceso inicialmente neutro o irrelevante con otro suceso relevante para el aprendiz, bien por su valor fisiológico intrínseco o por haber sido asociado anteriormente con otro estímulo relevante. Solo aquellos sucesos que reducen la incertidumbre con respecto a la probabilidad de ocurrencia de otros sucesos acaban por asociarse a ellos (Cfr. Pozo 1999. pp. 214 y 215).

A esto se le llama mecanismo selectivo y permite reducir la complejidad del aprendizaje, haciendo más probable la predicción de sucesos relevantes, al no tener que aprender sobre todas las posibles relaciones entre elementos del ambiente, sino solo sobre aquellas que resulten más informativas o formen parte del sistema. Pozo explica “que lo importante es que no se trata de procesos de inferencia racional, de búsqueda explícita de causas, sino de asociación implícita entre sucesos, ya que estos mismos mecanismos selectivos están presentes en otras muchas especies animales que carecen de mecanismos de aprendizaje” (Cfr. Pozo 1999. p. 217).

Aprendizaje de conductas: el condicionamiento operante

Más importante y eficaz que anticipar una situación o adquirir información que ocurren en nuestro entorno es lograr controlar los sucesos, haciendo, mediante el aprendizaje de conductas, que los más inquietantes y desagradables sean menos improbables y los que nos gratifican, más frecuentes. (Cfr. Pozo 1999. p. 221).

Aquellas conductas que tengan un efecto gratificador, tendrán más probabilidad de repetirse. Este es el principio básico del condicionamiento operante o instrumental, desarrollado al detalle por Skinner, mediante el concepto de reforzamiento. Una conducta queda reforzada, y por tanto aumenta su probabilidad de ocurrencia, cuando es contingente con la obtención de un premio o con la evitación de un castigo. En cambio será castigada, y en consecuencia reducida su probabilidad de ejecutarse, cuando

es contingente con la presentación de un castigo o con la retirada de un premio.

Es importante entender que “los principios asociativos que rigen el aprendizaje de conductas son por tanto similares a los que gobiernan el aprendizaje de sucesos, pero el aprendizaje de conductas se diferencia en que supone la acción del hombre sobre su medio.” (Cfr. Pozo 1999. p. 222).

Aprendizaje de teorías implícitas

Lo que Pozo llama teorías implícitas son ante todo producto de un aprendizaje implícito basado en procesos de aprendizaje asociativo, mediante los que estableceríamos una red de conexiones entre unidades de conocimiento que tienden a asociarse entre sí.

Cuando un aprendiz se encuentra con una situación relativamente nueva, intenta asimilar esa situación a sus aprendizajes anteriores mediante una búsqueda de elementos de información asociados a ese efecto sorprendente, que puedan actuar como causa. El origen de estas búsquedas es siempre un problema. Cuando esto sucede, cuando un objeto no se comporta como esperamos, en lugar de realizar un análisis sistemático y riguroso de posibles variables, como haríamos si estuviéramos haciendo una investigación científica, recurrimos de modo implícito a esas reglas simplificadoras heurísticas, que reducen el espacio de búsqueda mediante un atajo cómodo que nos facilite una solución aproximada. Las teorías implícitas serían como redes ocultas de conocimiento que subyacerían a los modelos que utilizamos para interpretar el mundo, a las representaciones que activamos y de las que podemos llegar a tomar consciencia.” (Cfr. Pozo 1999. pp. 231 y 234).

Las reglas de activación de nuestras teorías implícitas generan, de forma casi automática, modelos mentales o representaciones, sin que podamos hacer explícitos los criterios en que basamos esa construcción mental. La activación repetida de modelos mentales en situaciones idénticas o parecidas, puede

acabar por condensar y automatizar esas representaciones de forma que se almacenen, como tales, ya empaquetadas y listas para el consumo cognitivo, en nuestra memoria permanente. De hecho cuando nos enfrentamos reiteradamente a un mismo contexto resulta económico para nuestro sistema cognitivo disponer de representación estable, única, un esquema que se active siempre igual, en vez de construir una nueva representación situacional inestable para cada contexto.(Cfr. Pozo 1999. p. 235).

Nuestras teorías implícitas tienen una función descriptiva o predictiva pero escasamente explicativa. Dado su origen asociativo, sirven para predecir sucesos pero no para comprenderlos. La naturaleza de las teorías implícitas tiene una estructura incompatible con las teorías científicas o disciplinares. El conocimiento científico o disciplinar se basa en un proceso de reflexión sobre el propio conocimiento, en una construcción explícita y deliberada de modelos que se aleja de los procesos de adquisición de las teorías implícitas. (Cfr. Pozo 1999. p. 236).

2.2.2. Aprendizaje verbal conceptual

La adquisición de información

Pozo (1999) sostiene que casi todos los aprendizajes, suelen implicar la adquisición de información, que en la mayor parte de los casos, es de naturaleza verbal. Parte de esa información se constituye como conocimiento conceptual, representaciones que contienen un significado como consecuencia de su relación con otras representaciones. Pozo señala que mientras los hechos y datos se aprenden de modo literal, los conceptos se aprenden relacionándolos con los conocimientos previos que se poseen.

Pozo explica que para aprender un hecho o un dato el aprendiz debe hacer una copia más o menos literal y exacta de la información proporcionada y almacenada en su memoria. Este carácter reproductivo del aprendizaje de hechos y datos hace que el proceso fundamental de aprendizaje sea la

repetición o repaso del material de aprendizaje (Cfr. Pozo 1999. p. 263). Sin embargo, el aprendizaje por repaso es un proceso bastante poco eficiente ya que sus efectos suelen ser bastante efímeros y muy poco generalizables. Por este motivo, Pozo sostiene que es conveniente reducir el aprendizaje repetitivo a aquella información cuya condensación y automatización resulte funcional para nuevos aprendizajes. El aprendizaje será más significativo cuantas más relaciones logre establecer el aprendiz no solo entre los elementos que lo componen, sino también, esencialmente, con otros conocimientos previos que tenga ya en su memoria permanente. La información aprendida debe justificarse en su funcionalidad, o si se prefiere, en su relevancia cultural, de manera que haga probable su activación o recuperación frecuente. (Cfr. Pozo 1999. p. 266).

El aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo implicará siempre intentar asimilar explícitamente el nuevo conocimiento a conocimientos previos que en muchos casos consisten en teorías implícitas adquiridas por procesos igualmente implícitos. Pozo señala que cuando las teorías implícitas se expanden hacia nuevos dominios o tareas suelen encontrarse con situaciones de desequilibrio o conflicto, en las que la capacidad de asimilar las nuevas tareas queda limitada, haciendo posible que comience un proceso de explicitación que requiere de una reflexión consciente por parte del aprendiz. Esto produce situaciones de desequilibrio o conflictos entre los conocimientos previos y la nueva información, abriendo paso a un proceso de reflexión sobre los propios conocimientos, que según su profundidad, puede dar lugar a procesos de ajuste por generalización y discriminación o reestructuración o cambio conceptual de conocimientos previos. El tipo de cambio que tenga lugar en la estructura de los conocimientos previos (crecimientos, ajuste o reestructuración) y con ellos el grado de comprensión alcanzada, dependerán no solo de la claridad y organización de los conocimientos nuevos a aprender, sino de su relación con los conocimientos previos activados en el aprendiz y la

reflexión sobre esa relación conceptual generada en el aprendizaje por la actividad. (Cfr. Pozo 1999. p. 270).

El cambio conceptual o reestructuración de lo aprendido.

Pozo (1999) sostiene que la reestructuración conceptual en un dominio es necesaria “cuando la estructura de los conocimientos previos – los principios que subyacen y organizan sus teorías implícitas – es incompatible con la estructura de los nuevos modelos o teorías que deben aprenderse” (p. 278).

Sin embargo, señala también que hay una tendencia natural a confirmar las teorías o persistir en ellas aunque acumulen datos en su contra. Es difícil tomar consciencia sobre los conflictos conceptuales, ya que requieren una reflexión centrada en el propio conocimiento, y este, al fin y al cabo no se observan en el mundo, solo en nuestra mente, si somos capaces de mirar hacia ella. Las respuestas de cambio conceptual radical requieren un conflicto conceptual y no solo empírico, es decir, confrontar y diferencias dos teorías o explicaciones distintas con respecto a un mismo suceso (Cfr. Pozo 1999. p. 285).

2.2.3. Aprendizaje procedimental

Los procedimientos se diferencian del conocimiento verbal o conceptual en que implican *hacer* algo, no solo decirlo o comprenderlo. La idea básica de esta diferenciación es que las personas disponemos de diferentes, y no siempre relacionadas, formas de conocer al mundo. Por un lado, sabemos decir cosas sobre la realidad física y social, y por otro, sabemos hacer cosas que afectan esas realidades. Aunque estos tipos de conocimientos deberían muchas veces coincidir, muchas veces no es así. Pozo señala que hay numerosos casos en los que los aprendices no saben convertir sus conocimientos académicos descriptivos y conceptuales en acciones o predicciones eficaces. (Pozo 1999. p. 291) a la inversa, también ocurre que ejecutamos acciones que nos constaría mucho describir o definir. Sin embargo, señala que el aprendizaje de procedimientos puede clasificarse en dos tipos, que se diferencian justamente

en la consciencia que se toma para programar y ejecutar procedimientos. Estos tipos serían: las técnicas y las estrategias.

La adquisición de técnicas

La adquisición de técnicas, señala Pozo, se basa en un aprendizaje asociativo, reproductivo. Señala que pueden identificarse tres fases principales para la adquisición de técnicas: a) la presentación de instrucciones verbales a través de un modelo b) la práctica o ejercicio de las técnicas presentadas por parte del aprendiz hasta lograr su automatización c) el perfeccionamiento y transferencia de las técnicas aprendidas a nuevas tareas.

La repetición de técnicas puede ser suficiente cuando se utiliza para situaciones estables y preestablecidas. Pero ante la presentación de una situación nueva, la rutina automatizada de una técnica no dará pistas de cuál es el error que pudo cometerse o de la posible solución. (Cfr. Pozo 1999. pp. 293 y 298)

Aprendizaje de estrategias

En suma podemos considerar una estrategia como un uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta de procedimientos dirigida a alcanzar una meta establecida. En este sentido, el dominio estratégico de una tarea requerirá previamente un dominio técnico, sin el cual la estrategia no será posible. Pero requiere realizar otros pasos, además de aplicar técnicas aprendidas. De modo sintético, las fases de aplicación de una estrategia son similares a las fases necesarias en general para resolver un problema: 1) Fijar un objetivo o meta de la estrategia. 2) Seleccionar una estrategia. 3) Aplicar la estrategia, ejecutando las técnicas que lo componen. 4) Evaluar el logro de los objetivos fijados. (Cfr. Pozo 1999. p. 300)

Ante todo, como acabo de indicar, su aplicación no sería automática, sino controlada. Las estrategias requieren planificación y control de la ejecución. El

aprendiz debe comprender lo que está haciendo y porqué lo está haciendo, lo que a su vez requerirá una reflexión consciente, un metaconocimiento, sobre los procedimientos empleados. Además, implicarían un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un aprendiz pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los cuales decide utilizar, en función de las demandas de la tarea que se le presenta, aquellos que cree mas adecuados. (Cfr. Pozo 1999. p. 300)

Los componentes del pensamiento estratégico

Las estrategias requieren tener recursos cognitivos disponibles para ejercer el control mas allá de la ejecución de técnicas, requieren además un cierto grado de reflexión consciente o metaconocimiento, necesario sobre todo para dos tareas esenciales, según Pozo (1999): “la selección y planificación de los procesos más eficaces en cada caso y la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategia” (p. 301)

Pero además hay otros conocimientos o procesos psicológicos necesarios para utilizar una estrategia. Difícilmente se aplicará una estrategia sin conocimientos temáticos específicos sobre el área al que ha de aplicarse la estrategia. Estos incluirán no solo información verbal, sino también un conocimiento conceptual o comprensión de esa área como sistema. Cuanto más elaborados sean los conceptos, en lugar de movernos por teorías implícitas, más probable será el éxito de la estrategia. (Cfr. Pozo 1999. p. 301).

CAPITULO III

METODOLOGIA

A continuación se describe la programación de la metodología empleada y su ejecución en campo. Se presentarán los objetivos de la investigación, el enfoque investigativo que se adoptó, las variables de análisis, los instrumentos empleados y su aplicación.

3.1. Objetivos de la investigación

La presente investigación buscó dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de aprendizaje están generando o reproduciendo las prácticas de intercambio y colaboración entre docentes para su proceso de formación continua? De esta manera se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general

Determinar los tipos de aprendizaje que las prácticas de intercambio colaborativo entre docentes están generando o reproduciendo para su formación docente continua.

Objetivos específicos

- Identificar las actitudes propias de la colaboración en las prácticas de intercambio de las docentes en las reuniones de coordinación de HGE.
- Identificar el tipo de conocimiento que se genera en el intercambio de las docentes en las reuniones de coordinación de HGE en función a los procesos de reflexión docente.
- Determinar los tipos de aprendizaje que están propiciando las prácticas de intercambio de las docentes en las reuniones de coordinación de HGE.

3.2. Metodología de la investigación

3.2.1. de investigación

La presente investigación se realizó con una metodología de tipo cualitativa. Según señala Maykut y Morehouse, citado en Latorre (1996), la metodología constructivista/cualitativa se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales - y por consiguiente los educativos - y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Señala que: “se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal como son construidas por los participantes” (p. 199). Sostiene que el investigador cualitativo intenta penetrar en el interior de las personas y entenderlas desde dentro, realizando una especie de inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado. (Cfr. Latorre 1996.p. 199).

Por otro lado, para la investigación se utilizó el método de Estudios de Casos. Según Muñoz citado en Pérez (2001) el Estudio de Caso es especialmente útil como método de investigación basado en la descripción y análisis de una situación social determinada pero también es útil como una estrategia para comprender e interpretar hechos sociales. La diferencia principal entre el estudio de caso y otro tipo de estudios es que el foco de atención es el caso, no toda la población de casos; lo que no quita, sin embargo, que pueda haber un interés último generalizable (Cfr. Pérez 2001. p. 222):

Asimismo Muñoz, citado en Pérez (2001), menciona que:

“El caso supone un ejemplo particular, como una unidad individual, ya sea un individuo, una organización, un programa, un fenómeno, un acontecimiento, etc., debe estar delimitado en un contexto temporal y geográfico, con integridad fenomenológica, donde se pueda mostrar estabilidad y situado en un marco teórico determinado.” (p. 224).

En esta investigación, se pretende analizar y comprender los aprendizajes que logran las docentes HGE de 3º de secundaria, que vendría a ser la unidad de investigación, en un espacio y tiempo determinado, que son las reuniones de coordinación de HGE para 3º de secundaria que se llevaron a cabo en el lapso de tiempo de un mes, y dentro de un marco teórico, a saber, el de la colaboración entre docentes para la formación continua.

3.2.2. ganización de los elementos a investigar

De acuerdo a los objetivos de la investigación se plantearon los siguientes elementos como supuestos teóricos a identificar en el caso. Estos se ordenaron como categorías, que corresponden a los objetivos específicos, y en variables y subvariables, que consisten en aquello que se quiso identificar más concretamente en el caso. Para cada subvariable se ha designado un instrumento con el cual se recogerá información relevante para esta.

Tabla 3. Organización de elementos a investigar

Categoría	Variables	Sub-variables	Instrumentos
Actitudes para la colaboración	Actitudes personales	Autocorrección	Entrevista de salida Entrevista al coordinador de área
		Autoconocimiento	Ficha de observación de clases Entrevista de entrada Entrevista de salida Entrevista al coordinador de área Ficha de Observación de Actitudes Colaborativas
		Compromiso con la propia formación	Ficha de observación de clases Entrevista de entrada Entrevista de salida
	Actitudes para el intercambio	Necesidad de otros	Ficha de observación de actitudes colaborativas Entrevista de entrada Entrevista de salida Entrevista al coordinador
		Apertura al diálogo	Ficha de observación de actitudes colaborativas Entrevista de entrada Entrevista de salida Entrevista al coordinador
		Asertividad	Ficha de observación de reuniones de actitudes colaborativas

			Entrevista al coordinador
Aprendizajes para la formación docente	Proceso de reflexión docente sobre la práctica	Proceso de intercambio de conocimientos sobre <i>(se definió el contenido luego de una observación sin registro)</i>	Observación re reunión sin registro Entrevistas de entrada Análisis documentario de Unidad y Sesión de aprendizaje
		Proceso de intercambio de conocimientos <i>(se definió el contenido luego de observación sin registro)</i>	Ficha de observación de intercambio de conocimientos sobre procesos de aprendizaje Ficha de observación de conocimientos sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje de HGE Entrevistas de salida

Fuente: Claro, N (2012) *Aprendizaje colaborativo entre docentes: experiencia del equipo de Ciencias Sociales de Secundaria del colegio Agustiniانو San Martín de Porres.*

El orden temporal en que se aplicarán los instrumentos señalados será el siguiente:

Tabla 4. Cronograma de aplicación de instrumentos

	Oct.	Nov.							Dic.
	11	11	17	18	21	22	24	28	06
Entrevista de entrada	X								
Presentación de formato de reuniones a los docentes.	X								
Ficha de observación de actitudes colaborativas									
Ficha de observación intercambio de conocimientos sobre proceso de aprendizaje de los alumnos		X	X		X		X		
Ficha de observación sobre estrategias y recursos docentes									
Fichas de Observación				X	x	X	x	X	

de clases									
Entrevista de salida y al coordinador académico									x

Fuente: Claro, N (2012) *Aprendizaje colaborativo entre docentes: experiencia del equipo de Ciencias Sociales de Secundaria del colegio Agustiniiano San Martín de Porres.*

3.2.3. lación de estudio

3.2.3.1. Selección de la institución

El criterio para seleccionar la institución en la que se realizaría la investigación sería la promoción de una cultura colaborativa institucional, de manera que sus docentes tuvieran una práctica colaborativa institucional o conocimiento sobre esta. Esta cultura, como señala Rivas, debería expresarse en formas de organización escolar, de manera que en el ámbito docente, existieran grupos organizados que trabajaran colaborativamente, lo que Fullan (1999) llamaría cultura colaborativa escolar a pequeña escala.

La institución seleccionada fue el Colegio Agustiniiano San Martín de Porres. Si bien este colegio no registra ningún documento o directiva en el que se instituya la formación de grupos colaborativos de docentes, es una práctica institucionalizada que los grupos de docentes de cada área deban tener dos horas de reunión semanal. Según el coordinador académico la indicación fue dada de manera oral y viene realizándose desde 1998 año en que llegó el director actual al colegio. La idea es que las áreas tengan un espacio de coordinación en cuanto a secuencia de contenidos, capacidades, evaluación y actividades escolares propias del área. Esto se asume así todos los años. Debe llevarse por escrito los acuerdos de cada reunión en un cuaderno que debe estar firmado por los profesores de área, el cual es revisado por el director.

Si bien, el colegio no cumplía con el criterio de selección en cuanto a una promoción explícita de una cultura colaborativa, lo hemos seleccionado porque

sí han designado a grupos de docentes de área para que trabajen de manera conjunta. Intuimos que la dinámica grupal entre docentes que el colegio espera de un trabajo en equipo, ya que en el PEI se señala que el perfil del profesor debe contemplar capacidades para trabajar en equipo. Sin embargo, como señala Guerrero, el trabajo en equipo supone de base las capacidades colaborativas, por lo que consideramos que podíamos analizar el desempeño colaborativo en estos grupos.

3.2.3.2. Caso de estudio

La población que se observó fue el equipo de docentes del área de Ciencias Sociales del nivel Secundario del colegio Agustiniانو San Martín de Porres, ubicado en Pueblo Libre. Este equipo cuenta con dos integrantes, a quienes llamaremos D1 y D2. D1 está a cargo de la enseñanza de todos los salones (dos por grado) de 1º y 2º grado de secundaria en HGE y FCC, y D2 que está a cargo de la enseñanza de HGE y FCC de todos los salones de 4º y 5º. Ambas comparten la enseñanza de 3º de secundaria también en ambos cursos. Cada una está a cargo de un salón. Las reuniones de área se llevan a cabo con un tercer integrante: el coordinador de Secundaria que se encarga de supervisar a todos los equipos docentes –haciéndose presente en las reuniones- y de coordinar de manera general las actividades de Secundaria. En el 2010 este fue coordinador del área de Ciencias Sociales por lo que conoce la forma de trabajo de las docentes.

Las reuniones de área se realizan una vez a la semana y tenían una duración de 90min, aprox. Los primeros 45 min están dedicados a coordinar las actividades de área. La razón por la que se escogió a este grupo fue porque los 45 min restantes, por encargo de dirección, están dedicados a la coordinación del avance de la programación y ejecución de las áreas para 3º grado de secundaria, que es el grado que las profesoras comparten. Este momento ya no cuenta con la participación del coordinador.

Esta investigación se centró en las reuniones del equipo de Ciencias Sociales para la programación y ejecución de la 2º actividad de aprendizaje de la 2º

Unidad didáctica del último bimestre académico de 3° de Secundaria, en los 45min semanales que tenían para esta tarea. Se consideró que, debido a que este grupo tiene que concentrarse en el seguimiento de un solo grado, se tendría mayores posibilidades de encontrar procesos reflexivos, comunes y colaborativos, tal como lo entiende Perrenoud (2004).

Se les pidió a las docentes que la coordinación sea sobre el área de HGE, para facilitar los procesos de observación de la investigación.

Este equipo docente viene funcionando tal y como está compuesto en la actualidad hace dos años, cuando D2 entró a trabajar como docente en el centro. D1 lleva tres años laborando en el centro. El coordinador académico lleva laborando 8 años.

3.2.4. Instrumentos y técnicas para la recogida de información

3.2.4.1. Entrevistas

Entrevista de Entrada para Docentes

Tuvo como objetivo recoger ideas, opiniones y valoraciones sobre el trabajo conjunto que vienen desempeñando las docentes (Ver Anexo 2). Las entrevistas se aplicaron antes de comenzar con la etapa de observación de las reuniones de área, a cada una de las docentes por separado.

Entrevista de Salida para Docentes

Se realizaron al finalizar la ejecución de la actividad de aprendizaje. Tuvo como finalidad recoger la apreciación que los docentes tuvieron sobre las reuniones de equipo en la programación y ejecución de esta, así como también sobre el autoconocimiento que las docentes tienen sobre sus estilos de enseñanza y aprendizaje. (Ver Anexo 2)

Entrevista para el Coordinador de Área

La entrevista al coordinador de área tiene como finalidad recoger información sobre las docentes desde la perspectiva de alguien externo al equipo, pero que conoce las características de éstas y su dinámica como equipo (Ver Anexo 2)

3.2.4.2. Fichas de observación

Para la observación de reuniones se utilizaron 3 fichas. Una para identificar las actitudes colaborativas de las docentes, otra para identificar el intercambio de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos y otra para identificar el intercambio de conocimientos sobre las estrategias y recursos didácticos. Las dos últimas fichas se construyeron posteriormente a una observación sin registro de algunas reuniones de equipo para determinar los temas más recurrentes en las conversaciones de las docentes y hacerlas en base a estos.

Ficha de Observación de Actitudes Colaborativas

Tuvo como finalidad recoger información sobre las actitudes implícitas en las conductas o comportamientos de cada una de las docentes en las reuniones de equipo. Se elaboraron los indicadores a partir de las actitudes para la colaboración entre docentes propuestas por Guerrero y Cano. Estas actitudes fueron agrupadas en tres categorías para facilitar el análisis: Necesidad de otros, apertura al diálogo y asertividad. (Ver Anexo 3)

Ficha de observación de intercambio de conocimientos

Los indicadores de las fichas de intercambio de conocimientos, cuyos temas fueron definidos luego de Observaciones de Entrada sin Registro a algunas reuniones de coordinación, se elaboraron considerando las capacidades contenidas en el proceso de reflexión propuestos por Perrenoud e Imbernón -

describir, analizar, evaluar y proponer. De esta manera, los indicadores se elaboraron considerando el momento del proceso de reflexión, así como el conocimiento que tiene el docente del tema sobre el cual está intercambiando en el diálogo con su colega.

Fichas de Observación de Clases

Tuvo como objetivo identificar las correcciones o modificación que el docente realizó en su práctica en el aula a partir del intercambio que tuvo en las reuniones de y registrar prácticas que posiblemente serán motivo de atención o reflexión de los docentes en las reuniones de HGE. Además también tuvo como objetivo recoger información relevante sobre los estilos docentes de las docentes, tal como lo entienden Cuan y Cárdenas (Ver anexo 3).

3.2.4.3. Análisis de Documentos

Análisis de Unidad Didáctica y Sesión de aprendizaje

El análisis de la Unidad de aprendizaje y Sesiones de aprendizaje tuvo como finalidad identificar si estas contienen los componentes necesarios para ser instrumento de programación, es decir, un instrumento que guíe las actividades de aprendizaje y para ser un instrumento a partir del cual se puede establecer una comparación y evaluación del progreso de las estrategias, de los procesos de los alumnos, de las puestas en práctica docentes. De este modo, se verificó que en estas se hallaran la selección de capacidades, elaboración de indicadores de logro y descripción de la metodología que se aplicaron.

3.3. Trabajo de campo

3.3.1. Observación de Entrada Sin Registro

Antes de comenzar la aplicación de instrumentos se realizaron observaciones informales, es decir, sin instrumentos de registro, de dos reuniones de área de HGE. En las observaciones no hubo intervención del observador. Este permaneció como mero espectador. Este periodo de observación tuvo tres objetivos:

- Lograr que las docentes observadas se acostumbraran a la observación realizada. Como señala Taylor y Bogdan (1998) “Los primeros días en el campo constituyen un período en el cual los observadores tratan que la gente se sienta cómoda, disipando cualquier idea en cuanto a que el enfoque de la investigación será intrusivos...” (p. 51).
- Conocer la dinámica de las reuniones de grupo con el fin de determinar si es posible presentarles una propuesta de proceso de reflexión docente que consideren compatible con su dinámica de equipo.
- Identificar los temas sobre los que suelen conversar más las docentes en las reuniones.

El primer objetivo se logró en la medida en que las docentes se mostraron amables con el observador y no se notó algún tipo de incomodidad.

Se pudo identificar los temas sobre los que más conversaron las docentes. Estos fueron: los procesos de aprendizaje de los alumnos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje del área.

Se pudo identificar la dinámica de las docentes en las reuniones. Si bien no era una dinámica colaborativa que promoviera la reflexión sobre la práctica, expresaron seguir un orden en las reuniones (o al menos la intención de

hacerlo) que les permite analizar las prácticas que desempeñan, por lo que se consideró adecuado presentarles una propuesta que delinee el proceso de reflexión colaborativo.

3.3.2. Confección de las Fichas de observación sobre los procesos de intercambio

A partir de los temas más recurrentes en las reuniones se construyeron la: “Ficha de observación de intercambio sobre procesos de aprendizaje de los alumnos” (FOIPAA) y “Ficha de observación de intercambio sobre estrategias didácticas” (FOIED).

Los indicadores siguieron el esquema de reflexión sobre la práctica (descripción, análisis, evaluación y acuerdos). De esta manera, para la FOIPAA, presenta verbos similares a los del proceso de reflexión.

Sobre la FOIED, literalmente se colocaron las capacidades de describir y analizar en los indicadores. Para la capacidad de evaluación, se colocó la habilidad de “emiten (juicios)” y “discuten”, y para la capacidad de lograr acuerdos para la práctica, “proponer y/o adecuan” (Ver Anexo 3)

3.3.3. Entrada al campo

3.3.3.1. Presentación formal

Se presentó a las docentes el documento “Pauta para reunión de docentes del área de HGE” de acuerdo a lo programado (Ver Anexo 1). Se les explicó que este contenía una propuesta para guiar las reuniones de HGE y que podían aceptarla para el desarrollo de sus reuniones. Se revisó con ellas este documento. Aceptaron seguir las pautas, afirmando además que la propuesta se parecía mucho a la dinámica que ellas llevaban a cabo en sus reuniones.

La finalidad de presentarles este documento fue confirmar si son capaces de seguir las pautas para realizar un aprendizaje colaborativo que promueva la reflexión sobre la práctica o, en su defecto, identificar cuán familiarizadas

están con las prácticas colaborativas, una vez que la reconocen de manera explícita en la hoja de pautas y han aceptan seguirla.

3.3.3.2. Aplicación de los instrumentos

Las Entrevistas de Entrada para Docentes (EED) se aplicaron de acuerdo al cronograma dado a cada docente por separado. Se pudieron plantear todas las preguntas programadas.

Las EED no arrojaron datos para la subvariable Apertura al Diálogo, tal como se había previsto (Ver tabla 1. Organización de elementos a investigar I). El guión de entrevistas no fue elaborado con las preguntas adecuadas para recoger información sobre este tema.

Las Entrevistas de Salida para Docentes (ESD) se aplicaron de acuerdo al cronograma sin que se presentara ningún inconveniente metodológico. La Entrevista al coordinador académico también se aplicó de acuerdo a lo programado. Sin embargo, no arrojó información relevante para las subvariable Asertividad y para la subvariable Autocorrección. En el guión de entrevista no se elaboraron las preguntas adecuadas para que el coordinador de área pudiera dar su opinión sobre los procesos de “metacognición” o “corrección de su propio aprendizaje” de las docentes. De igual manera, tampoco se elaboraron preguntas para que diera su opinión sobre las la subvariable “Asertividad”.

Las Fichas de observación (FOIPAA y FOIED) se llevaron a cabo en una sala para reuniones pequeña que es complementaria a la sala de profesores. De las tres reuniones a ser observadas, según el cronograma, solo se registraron dos. En la tercera reunión las docentes, que habían decidido elaborar conjuntamente la evaluación bimestral en dicha reunión, prefirieron quedarse en la sala de profesores. Ahí, D1 se dedicó a terminar un trabajo que tenía pendiente de un curso que ambas estaban llevando, D2 se dedicó a

revisar corregir exámenes de alumnos, a pasar notas y a conversar con los profesores sobre los libros de texto.

Se consideró pertinente utilizar la información recogida a partir de la FOIED que para subvariable “Compromiso con la Propia Formación Docente”, a pesar de que esto no estaba programado en la tabla “Organización de los elementos a investigar”. Por otro lado, este instrumento, sin embargo, no arrojó datos relevantes para la subvariable “Asertividad” debido a que las en conversaciones e intercambios docentes no se presentaron situaciones en las que pudieran demostrar enunciados o expresiones propias o contrarias a una actitud asertiva.

Sobre la aplicación de Las Ficha de observación de clases (FOCL), de las cuatro clases que se había programado observar de cada docente (en total ocho sesiones), solo se pudieron hacer tres para cada docente. En ambos casos no se pudo realizar la observación de la 3º sesión de las cuatro. Por otro lado los ítems de esta ficha no fueron adecuados para recoger datos sobre los estilos de enseñanza para la subvariable “Autoconocimiento”. Sin embargo, aún así, se ha aprovechado la información recogida para analizar el autoconocimiento que los docentes tienen sobre su estilo de enseñanza, correspondiente también a la variable “Autoconocimiento”.

Sobre los documentos para analizar, solo se facilitó la sesión de aprendizaje, mas no la Unidad Didáctica (ver Anexo 4).

3.3.4. Eliminación de la subvariable Asertividad

Si bien la mayoría de instrumentos se aplicó de acuerdo a lo programado, cumpliendo los objetivos que cada uno tenía, sin embargo, las Ficha de observación de Actitudes Colaborativas y Entrevista al Coordinador de Área no resultaron ser efectivos para recoger información relevante sobre la subvariable “Asertividad” por lo que se ha decidido eliminar la subvariable Asertividad y obviarla de todo el proceso de sistematización y análisis de información.

CAPITULO IV

ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación se presenta todo el proceso de ordenamiento y análisis de la información recogida a partir de los instrumentos. Se explica la metodología utilizada para el procesamiento de información y luego se presenta el desarrollo del proceso.

4.1. Plan de análisis

A partir de la información recogida de los distintos instrumentos, se procederá a hacer una triangulación de la información recogida. Según Mariño (2006), citando a Arias, señala que la triangulación metodológica es un proceso de contraste entre las técnicas de investigación que permite comparar y completar los resultados de cada una de ellas sobre un objeto de estudio común con el objetivo de perfeccionar la validez y confiabilidad del conjunto del trabajo. Señala además que es un recurso que se emplea con frecuencia en trabajos de investigación y que permite un desarrollo pausado, amplio y reflexivo entre las fases y técnicas de estudio de los fenómenos sociales.

A partir de la triangulación se realizó análisis de contenido y análisis de los discursos. El análisis de contenido centra su atención en el mensaje con un modelo cerrado que determina instrumentos para la recogida de información. El análisis del discurso tiene como uno de sus principales objetivos el desenmascaramiento de las lógicas que operan bajo el lenguaje. Este supone un giro en el paradigma epistemológico ya que no se considera que el lenguaje tenga una función meramente descriptiva, sino que tiene la capacidad de crear realidades.

De esta manera, el proceso metodológico seguido en esta investigación consistió en establecer un modelo cerrado de categorías, variables y subvariables (excepto en el caso de las subvariables sobre el intercambio de

conocimientos), con su consecuente elaboración de instrumentos, procurando que estos fuera variados, asegurando así la posterior triangulación.

El análisis de contenido se presentó en la estructura de la investigación bajo el nombre “Descripción de la subvariable...”. Ahí se describió la información recogida por los instrumentos, lo que correspondería al análisis de contenido. Luego se pasó al análisis de discurso que se presenta en la investigación bajo el nombre de “Análisis de la sub-variable”. En esta parte se hizo el contraste entre los discursos encontrados en las descripciones. Luego de esto se presentó una síntesis de las subvariables, correspondiente a la variable que las engloba, bajo el nombre “Síntesis de variable...”. Para esta síntesis, en algunos casos, se interpretaron las conductas encontradas a partir del marco teórico. Finalmente se presenta la síntesis final de las variables que corresponden a la categoría que las engloba bajo el nombre “Conclusión de la categoría...”. En base a estas conclusiones se elaboraron las conclusiones finales de la investigación.

A continuación se presenta la relación de instrumentos que se emplearon para la descripción y análisis de la información, modificados de acuerdo las circunstancias que se presentaron en la aplicación de estos.

Tabla 5. Organización de elementos a investigar II

categoría	Variables	Subvariables	Instrumentos
Actitudes para la colaboración	Actitudes personales	Autocorrección	Entrevistas de entrada
		Autoconocimiento	Ficha de observación de clases Entrevista de salida Entrevista al coordinador de área Ficha de Observación de Actitudes Colaborativas
		Compromiso con la propia formación	Ficha de observación de clases Ficha de observación de actitudes colaborativas Entrevista de entrada Entrevista de salida
	Actitudes para el	Necesidad de otros	Ficha de observación de actitudes colaborativas Entrevistas de entrada Entrevista de salida Entrevista al coordinador

	intercambio	Apertura al diálogo	Ficha de observación de actitudes colaborativas entrevista de salida entrevista al coordinador
Aprendizajes para la formación docente	Proceso de reflexión docente sobre la práctica	Proceso de intercambio de conocimientos sobre procesos de aprendizaje de los alumnos	Observación re reunión sin registro Entrevistas de entrada Análisis documentario de Unidad y Sesión de aprendizaje Ficha de observación de intercambio de conocimientos sobre procesos de aprendizaje Ficha de observación de conocimientos sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje de HGE Entrevistas de salida
		Proceso de intercambio de conocimientos sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje de HGE	

Fuente: Claro, N (2012) *Aprendizaje colaborativo entre docentes: experiencia del equipo de Ciencias Sociales de Secundaria del colegio Agustiniانو San Martín de Porres.*

4.2. Presentación y procesamiento de la información

A continuación se presentará la descripción de la información recogida, análisis y conclusiones parciales de las variables.

4.2.1. Categoría Aprendizajes para la Formación Docente

4.2.1.1. Descripción de información para la Variable Proceso de reflexión sobre la práctica

Con respecto a la información registrada a partir de la presentación del documento “Pautas para las reuniones de área”, las docentes sostuvieron que seguían una estructura parecida a la de la propuesta en sus reuniones de área, es decir, una estructura similar a la de “descripción, análisis, evaluación y acuerdos” para conversar sobre la programación y ejecución en aula.

En las Entrevistas de Entrada para Docentes, sobre el concepto o idea tienen de la finalidad o objetivos de las reuniones se registró lo siguiente: D1 señala

que el espacio de reunión de las docentes de HGE, además de tener la finalidad de coordinar y supervisar que los temas que llevan ambos salones de 3º de Secundaria sean los mismos, tiene la finalidad de “tratar de decir en qué los chicos está fallando.”. Señala que esta finalidad es de ellas como docentes, a diferencia de la otra finalidad que les encargó Dirección (la de supervisión de contenidos). D2 al igual que D1, señala que la finalidad de la Dirección con las reuniones de las docentes de HGE es que vayan paralelo en los temas que desarrollan en los salones de 3º de Secundaria, pero sostiene que para ellas, como docentes, la finalidad además es elaborar un objetivo de aprendizaje que guíe su trabajo.

Por otro lado, D2 señala que en las reuniones ella y su colega intercambian y combinan estrategias, y que ellas deciden si ponen en práctica en aula poniéndole “su toque” personal. Señala que introduce y propone pequeños cambios de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Por ejemplo, cuando ve que los alumnos están estresados, decide pasarles un video. D1 señala que las reuniones resultan beneficiosas ya que tanto ella aprende estrategias de D2, como D2 aprende de D1. Sostiene que “se abren distintos modos de trabajar” y que los alumnos también se benefician de eso. (Ver anexo 5)

Sobre La Unidad didáctica y la Actividad de Aprendizaje, se pudo constatar que las D1 y D2 utilizaron el modelo de la Doble T, modelo que propone la institución educativa. Tanto la Unidad Didáctica como la Actividad de Aprendizaje están completas, es decir, contienen las capacidades seleccionadas para el bimestre, los indicadores de logro, indicadores de evaluación, contenidos y estrategias metodológicas.

A partir de la Ficha de Observación de Intercambios sobre el Proceso de Aprendizaje de los Alumnos se registró el desempeño de las docentes en las distintas fases de reflexión sobre la práctica que se llevarían a cabo en las reuniones de coordinación de HGE. La información recogida fue la siguiente:

Sobre la **Fase de Descripción** del tema Procesos de Aprendizaje de los Alumnos, en la primera reunión de coordinación observada, D1 señaló que los alumnos “están acostumbrados a trabajar en grupo” (Ver en anexo 7 - FOIPAA-15-11). Por parte de D2 no hubo comentarios sobre los procesos o características de los alumnos. En la siguiente reunión observada, D2 señaló que “los alumnos de 3º tienen dificultades para definir” (Ver Anexo 7- FOIPAA-22-11). Ante dicha afirmación, D1 comentó un caso sobre esta dificultad que ella también había notado desde su experiencia.

Sobre la **fase de análisis** de los Procesos de Aprendizaje de los Alumnos, en lo que se refiere a la capacidad de las docentes de caracterización y contrastación de los aprendizajes de los alumnos con enfoques pedagógicos, en la primera reunión observada no hubo comentarios ni intercambios de ese tipo. En la segunda reunión D2 continúa con el comentario que hizo sobre la dificultad que tienen los alumnos para definir y establece una comparación entre los alumnos de 3º de secundaria y los de 5º de secundaria, a quienes también enseña. Señala que los alumnos de 5º de secundaria tienen mayor capacidad para definir.

Sobre la **fase de la evaluación y acuerdos** que surgen en base a los procesos o reflexiones que habrían realizados, en la primera reunión se registró la propuesta para la actividad de aprendizaje por parte de la D2. Esta delimitó el contenido a trabajar, señaló que se trabajarán solo 4 continentes- "ya que “América” ya ha sido trabajado de manera indirecta en otras actividades”-; mencionó que ya había coordinado los temas que se iban a trabajar en la fichas con la profesora de inglés; describió el momento en el que se presentarían las fichas interdisciplinarias, las lecturas complementarias y el trabajo en grupo. Propone la siguiente secuencia: Fichas en inglés de los continentes que trabajarán en el área de inglés, Lecturas del libro complementarias, Trabajo grupal en el que expondrán un país que los alumnos hayan escogido de un continente.

D1 señaló que también había conversado con la profesora de inglés y que estaba al tanto de las coordinaciones. Del mismo modo que D2, también sugirió ya no trabajar América. Va aceptando las propuestas de la D2 conforme va escuchándolas. Se muestra conforme con el trabajo en grupo. Sostiene que los alumnos de su clase ya están acostumbrados a trabajar en grupo. Señala que la mejor manera de trabajar los temas de la unidad es interdisciplinariamente porque “sino el tiempo ya no alcanza”. Por otro lado, en la observación que se hizo de la segunda reunión, sobre la dificultad de los alumnos para definir, D2 sostiene que tiene que trabajar más esa capacidad con los alumnos y que a estos no se les puede exigir mucho en el área porque es más compleja, lo que en cambio si hace en el área de Formación Ciudadana.

A partir de la Ficha de Observación de Intercambio sobre Estrategias Didácticas (FOIED), en lo que se refiere a la Fase de Descripción, se registró lo siguiente: en la primera reunión D2 explica y comunica a D1 cada una de las estrategias de la secuencia general propuesta para la actividad de aprendizaje. Más adelante D2 propone otra estrategia: que los alumnos por grupo ubiquen países en el calco de un mapa mudo sobre una mica. D1 define los contenidos que se trabajará en dicha estrategia (Ver anexo 7-FOIED-15-11). En la segunda reunión, sobre las estrategias anteriormente descritas y ya ejecutadas en el aula D2 comenta que los alumnos se demoraron demasiado en calcar los mapas, que se pasaron toda la clase haciéndolo y no se pudo avanzar más. Señaló que la profesora de inglés no había desarrollado la ficha interdisciplinaria con los alumnos de la manera en la que habían acordado. Sostiene que los mapas no están ayudando a los alumnos a captar la información. Comenta que los alumnos “quieren que se les dé la respuesta exacta”. Ejemplifica la situación comentando que en una clase explicó muchas veces lo que es la “política pública, pero que no les decía el concepto exacto, a pesar de que había utilizado diversos recursos y estrategias (lecturas, esquemas, lluvia de ideas), los alumnos no pudieron redactar. (Ver anexo 7 FOIED 22-11)

D1 comenta que cuando formula preguntas de desarrollo para que los alumnos, estos continuamente preguntan sobre el tema sobre el que tienen que redactar a pesar de que ella ya lo ha explicado. Ambas docentes señalan que tienen que explicar las lecturas que van realizando en voz alta en clase ya que los alumnos “no entienden”. Por otro lado, D1 al igual que D2 señala que los alumnos no están aprovechando los mapas y las micas.

En la **fase de análisis** de la pertinencia de las estrategias, aunque las afirmaciones registradas no son consideradas por el observador exactamente como una formulación producto de un análisis, aun así se le registró en este rubro porque se consideró que hubo una intención de hacerlo. Más adelante explicaremos con más detalle esta afirmación. De esta manera registramos en la primera reunión que D2 confirmó que la estrategia de fichas interdisciplinarias y trabajos grupales eran los más adecuados ya que no había mucho tiempo para desarrollar la unidad didáctica. En la segunda reunión la D2 Señala que los alumnos no pueden redactar. Señala que los alumnos dan las respuestas de memoria (continuación de la idea de que los alumnos no saben redactar) y sostiene que “hay que ser mas condescendientes” con los alumnos por este motivo. Comenta que le sugirió a la profesora de comunicación que los alumnos debían tener un mayor seguimiento para mejorar la redacción. Esta afirma que los alumnos sí son capaces de redactar bien. Sobre la D1 no se pudo registrar algún comentario que pudiera considerarse como producto de un análisis.

En la **fase de evaluación** de estrategias, en la segunda reunión D2 sostiene que el trabajo grupal no conviene para hacer los mapas ya que los alumnos se distraen mucho y porque es un trabajo que pueden hacer individualmente. D1 no realiza ningún comentario que pueda considerarse como la emisión de un juicio sobre las estrategias.

Sobre las propuestas o adecuación de estrategias y/o recursos, D1 frente al problema de redacción sostiene que es conveniente hacer preguntas sencillas a los alumnos o hacer exámenes orales ya que, además, no implica tanto

esfuerzo al momento de corregir. D2 señala que utilizará el recurso de preguntas, pero estas no serán complejas ya que los alumnos no son capaces de redactar una respuesta compleja. Frente al problema que planteó D2 sobre el poco aprovechamiento de parte de los alumnos de los mapas, D1 propone colorear las micas. Señala que los alumnos ya saben cómo hacerlo porque el año anterior lo hicieron y “quedó bonito” (Ver anexo 7- FOIED 22-11).

Por otro lado, D2 acepta la sugerencia de D1 sobre colorear los mapas para ejecutarla en clase. Propone además revisar las fichas interdisciplinarias con los alumnos, ya que la profesora de inglés no lo hizo. D2 le sugiere a D1 ya no juntar a los alumnos en grupos para hacer el trabajo de las micas, pues pueden hacerlo individualmente.

Sobre las Entrevistas de Salida para Docentes (ESD), cuando se pidió a las docentes que reconocieran qué parte del documento “propuesta para reunión de docentes del área de HGE” habían desarrollado más en sus reuniones, tanto D1 como D2 reconocieron que la fase en la que habían permanecido era la descriptiva. D1 al inicio sostuvo que habían trabajado más la descripción y el análisis, pero más adelante se rectificó. D2 señaló que se quedaron en la fase de descripción, que no llegaron a profundizar en lo que es análisis, solo en algunas cosas, y que lo mismo había ocurrido con la fase de evaluación.

Por otro lado, cuando se les pidió que reconocieran sobre qué los temas conversaron o intercambiaron más en las reuniones, D1 en un comienzo señaló que habían hablando tanto de los procesos de aprendizaje de los alumnos, como de las estrategias ya que ambas se complementan. Cuando se le pregunta si es que han contrastado los procesos o aprendizajes de los alumnos con las propuestas del DCN o del PEI, señala que no. Más adelante señala que se han concentrado más en las estrategias, en proponer “cómo pueden abordar tal tema”.

4.2.1.2. Análisis de subvariable Proceso de intercambio de conocimientos sobre procesos de aprendizaje de los alumnos

En las reuniones sobre la fase de descripción se ha observado que D1 y D2 dan algunas ideas dispersas sobre las características de los alumnos, como por ejemplo, que “están acostumbrados a trabajar en grupo”, afirmación que suele justificar la elección de esta estrategia; o como D1 quien señaló que los alumnos de 3º tienen dificultades para definir. Se notó la intención de señalar las situaciones problemáticas en los procesos de los alumnos, pero no hubo descripción sobre estas, es decir, no se profundizó en las afirmaciones realizadas.

Si bien los temas mencionados por las docentes eran dispersos y superficiales, sí se pudo notar de modo implícito que la conversación estaba orientada por los indicadores de logro de la Unidad Didáctica, pero parece que esto se debe a una preocupación de las docentes por llevar a cabo los contenidos de la actividad de aprendizaje más que por las capacidades. Se evidenció mayor interés las estrategias didácticas que ejecutarían y tanto no analizar y evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que correspondería a una preocupación por el desarrollo de las capacidades de la Unidad Didáctica.

Sin embargo, en cuanto a D2, aunque no llega a un nivel de análisis de los procesos de aprendizaje de los alumnos, se nota una intención de profundizar. Trata de diferenciar o comparar procesos entre los alumnos de 3º y los de 5º en cuanto a su capacidad de definir. Sin embargo, no hay caracterización y la comparación no llega a hacerse de manera óptima.

Sobre los acuerdos para la programación o ejecución, no se llega a nada concreto tampoco, solo se mencionan ideas vagas, como por ejemplo, cuando D2 afirma que se tiene que trabajar la capacidad de definir y D1, que se tiene que exigir menos al alumno. La secuencia de actividades de aprendizaje propuesta por Silvia y aceptada por Miriam, registrada también como “acuerdo”

no se realiza en función a las características de los alumnos, en cambio, suelen mencionar mucho el factor tiempo, que concierne más a los intereses de D1 y D2, motivo por el cual también prefieren la estrategia de trabajos grupales y exposiciones.

D1 afirmó inicialmente que aparte del objetivo que les había encargado Dirección, también realizaban un análisis sobre el desempeño de los alumnos en las reuniones de área (“tratar de ver en qué están fallando los chicos”). Sin embargo, a pesar de que pudo observar esta intención, esto no se realizó de manera consistente. D2 sostuvo que las reuniones de HGE para ella significaban sobretodo definir el objetivo de las actividades. Sin embargo, en las reuniones estos no se mencionaron explícitamente, y en cambio estuvieron de manera implícita para la planificación de las estrategias didácticas para la actividad de aprendizaje y no para la evaluación de los procesos de los alumnos.

Tanto D1 como D2 confirmaron que ellas seguían una secuencia o dinámica parecida a la propuesta en el documento “pautas para las reuniones de HGE”, sin embargo, esto no se evidenció en las reuniones de las docentes. En las entrevistas de salida ambas reconocieron que en las reuniones, de las cuatro fases propuestas en el documento, habían alcanzado solo la fase de descripción. De esto se puede deducir que las docentes tienen conocimiento sobre lo que significa llevar a cabo estos procesos, o de las capacidades que están en juego y tienen la capacidad de reconocer sus propios procesos una vez que se les induce a mirarlos desde otra perspectiva o les da una segunda mirada, que ya es de por sí un inicio de reflexión sobre la práctica.

4.2.1.3. Análisis de la Sub-variable Proceso de intercambio sobre las estrategias didácticas para HGE.

Para la descripción de las estrategias ya ejecutadas en aula, ambas mencionaron algunos incidentes ocurridos en clase, como por ejemplo la D2 la demora de los alumnos para calcar los mapas mudos en las micras, que la

profesora de inglés no desarrollo las fichas interdisciplinarias, que los mapas no están ayudando a los alumnos a captar la información, pero no detalla más información, es decir no hay una real descripción de los incidentes. Los temas fueron dispersos y la información descrita no llegó a ser procesada de tal manera que favoreciera un posterior análisis. Sin embargo, sobre la afirmación de D2 que los alumnos “quieren que se les dé la respuesta exacta”, sí puede considerarse que hubo mayor profundización, ya que hubo descripción de una situación que ocurrió en clases: “expliqué muchas veces lo que es la política pública, pero que no les decía el concepto exacto, a pesar de que había utilizado diversos recursos y estrategias...”. Esta descripción de la experiencia de D2 al parecer propició a D1 a describir también casos similares que habían ocurrido en su clase.

Aun así, en la fase de análisis tanto D1 como D2 no lograron realizar análisis sobre las programaciones de estrategias ni de la ejecución de estas. Por ejemplo, no se registraron los motivos por los cuales no se están aprovechando las micras, lo que hubiera sido un indicio de trabajo analítico. Sobre el problema de redacción de los alumnos que introdujo D2 y continuó D1, solo mencionaron que estos suelen responder de memoria y que tendrían que ser más condescendientes, lo que tampoco llega a ser un trabajo analítico para la búsqueda de motivos sobre la eficacia o pertinencia de las estrategias. Sin embargo, se puede notar más esta intención en D2 que en D1 para realizar un análisis. Por ejemplo, D2 comenta que le sugirió a la profesora de comunicación que los alumnos debían tener un mayor seguimiento para mejorar la redacción, lo que demuestra que está tratando de descomponer el problema y verlo como algo integral. D1 no hizo comentario alguno que pudiera considerarse como un trabajo de análisis. Aunque ninguna de las dos realizan análisis, en el caso de D2 se registró mas coherencia entre las descripciones y posteriores afirmaciones por lo que fueron consideradas por el observador como producto de un análisis de la situación, sin embargo aun así no éstas llegan realmente a tener la profundidad necesaria para ser un análisis, ya que no existe la utilización de conceptos o caracterizaciones que definieran o dieran un criterio de los problemas en la aplicación de estrategias.

Los juicios que emitieron y las propuestas para hacer frente a las situaciones problemáticas no tenían una sustentación lógica, es decir no hay una consecución de argumentos. Por ejemplo, D1 sostiene que frente al problema de redacción de los alumnos, prefiere hacer preguntas sencillas o hacer exámenes orales y que además esto le ahorra tiempo al momento de corregir. D2 planteó una solución similar, además de confirmar que la estrategia de fichas interdisciplinarias y trabajos grupales eran los más adecuados ya que no había mucho tiempo para desarrollar la unidad didáctica.

Las docentes dan respuestas a los problemas descritos pero sin pasar por un proceso de reflexión, sin embargo, las afirmaciones que dieron sobre la programación de estrategias y sobre su ejecución superaron en cantidad a las descripciones sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos.

4.2.1.4. Análisis de la variable Procesos de Reflexión

De acuerdo a los procesos que las docentes tuvieron en sus reuniones – descripción, análisis, evaluación y acuerdos o propuestas – determinaremos los tipos de aprendizaje que se propiciaron o reprodujeron en sus reuniones. Se utilizará el criterio que propone Pozo.

En descripción, análisis y evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos o de las situaciones problemáticas las docentes no hicieron uso de conceptos (no hubo caracterización, comparaciones concretas, alusión a los indicadores de la unidad didáctica). Pozo señala que uno de los indicadores de que se esté elaborando un aprendizaje significativo es la utilización de conceptos que hagan explícitos los conocimientos, que condensen la complejidad de un fenómeno del cual ya se tienen conocimientos previos, vale decir, conocimientos implícitos. Sostiene que sin los conceptos no podemos hacer explícitos los criterios en que basamos esa construcción mental.

Esto se evidenció en las docentes. Hicieron mención de algunas situaciones problemáticas pero el tema no trascendía a una mera mención. No se podía identificar una secuencia lógica de argumentación en las conclusiones o en propuestas para hacerles frente a dichas situaciones.

La mención del problema de redacción de los alumnos sí propició en ambas docentes una mayor descripción de situaciones representativas y en la D2 propició la mención de un posible factor del problema. Tal vez en ese caso las docentes se pudieron acercar más a una situación de análisis de los hechos y a un conflicto cognitivo que propicie una reflexión consciente, como señala Pozo, que sería un indicio de un aprendizaje significativo.

Podríamos concluir que las docentes están elaborando y reproduciendo un aprendizaje basado en teorías implícitas, es decir un aprendizaje asociativo, característico del tipo de aprendizaje conductual. Como señala Pozo las teorías implícitas tienen una función descriptiva o predictiva pero escasamente explicativa. Dado su origen asociativo, sirven para predecir sucesos pero no para comprenderlos.

Por otro lado, las docentes han dedicado más tiempo a la mención de la programación, ejecución y dificultades en las estrategias didácticas para HGE que a la mención de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Parecen más interesadas en solucionar los problemas que se les presentan evidentes en la práctica. Tal vez esto se deba al encargo que tienen de Dirección de coordinar los contenidos en ambos salones, lo que les apremia en solucionar los problemas que pudieran retrasar el avance de contenidos. Esto se contradice con la afirmación tanto de D1 como D2 de que sus objetivos particulares como docentes para las reuniones de área eran diferentes al de la dirección y que buscaban intercambiar y analizar los problemas de la práctica. Dada esta situación, los aprendizajes para la formación docente que se estarían propiciando en las reuniones serían sobretodo sobre estrategias didácticas y estarían propiciando más aprendizajes de tipo procedimental.

Como señala Pozo, los procedimientos se diferencian del conocimiento verbal o conceptual en que implican *hacer* algo, no solo decirlo o comprenderlo. Aun así señala que un aprendizaje procedimental o un *hacer algo*, necesita también de un soporte conceptual y reflexivo que se transforme luego en predicciones que se vean reflejadas en ejecuciones prácticas eficaces (Cfr. Pozo 1999:291).

Dentro de este tipo de aprendizaje Pozo separa dos modos o fases: la adquisición de técnicas y el aprendizaje de estrategias. Sostiene que el primero se basa en un aprendizaje asociativo, reproductivo. La repetición de técnicas puede ser suficiente cuando se utiliza para situaciones estables y preestablecidas. Pero ante la presentación de una situación nueva, la rutina automatizada de una técnica no dará pistas de cuál es el error que pudo cometerse o de la posible solución. (Cfr. Pozo 1999:298). Las estrategias, en cambio, requieren tener recursos cognitivos disponibles para ejercer el control más allá de la ejecución de técnicas, requieren además un cierto grado de reflexión consciente, a base de un conocimiento conceptual o comprensión del área como sistema y, además de eso, dos tareas esenciales más: la selección y planificación de los procesos más eficaces en cada caso y la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategia. (Cfr. Pozo 1999:301).

Consideramos que las docentes, por las modificaciones que propusieron con respecto a las estrategias, de acuerdo a lo que implica el aprendizaje procedimental, se quedaron en el nivel de aprendizaje de técnicas. Como ya se ha mencionado, no se registró la reflexión a partir de conceptos que propiciaran la selección de una estrategia determinada. La planificación de estrategias o la modificación de estas luego de la ejecución fueron en realidad planificación de técnicas, ya que no hubo reflexión conceptual y tampoco se consideró la técnica dentro de un todo estratégico.

4.2.1.5. Conclusión de aprendizajes para la formación docente

En conclusión podemos afirmar que en el diálogo entre las docentes hubo más concentración en las estrategias didácticas (o aplicación de técnicas), que en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Se puede decir que hay predominancia por el aprendizaje procedimental, antes que el conceptual. Aunque en ambos casos, las docentes llegaron solo al nivel descriptivo del proceso de reflexión, basado en aprendizaje de teorías implícitas.

Por otro lado, podemos afirmar que las docentes tienen la capacidad para reconocer los procesos de aprendizaje que están promoviendo en las reuniones de coordinación si es que se llama su atención hacia estos. Si bien en la entrevista de entrada afirmaron que sí realizaban un proceso de intercambio similar a la propuesta de reflexión docente que se les presentó (en el documento "Pautas para las reuniones de coordinación del HGE), en la entrevista de salida, cuando se les presentó el esquema nuevamente y se les volvió a preguntar sobre el proceso de intercambio tomando como referencia el trabajo que acababan de realizar con la última unidad didáctica desarrollada, fueron capaces de reconocer que solo habían llegado a este nivel descriptivo, diferenciándolo del nivel de análisis y de evaluación.

4.2.2. Categoría Actitudes para la Colaboración

4.2.2.1. Variable Actitudes para el Intercambio

4.2.2.1.1. Descripción de información para la Subvariable Necesidad de Otros

Con respecto a la información recogida a partir de la Entrevista de entrada para Docentes, D1 señala que aprende de D2 porque ella propone estrategias novedosas y que se favorece del intercambio que tienen. Sin embargo, también sostiene que es difícil trabajar conjuntamente con otra profesora por que tienen distintos tipos de criterios de evaluación, por ejemplo (Ver anexo 6 - EED-D1).

D2 señala que se ve favorecida por la dinámica de las reuniones porque es un espacio que les permitiría intercambiar estrategias. Señala que el coordinador académico también les lleva materiales. Enfatiza que ella propone nuevas estrategias que D1 acoge con gusto (Ver anexo 6- EED-D2).

En la Ficha de Observación de Actitudes Colaborativas, se registró en la primera reunión que: mientras que D2 describe y coordina con D1 las estrategias que utilizarán en la actividad de aprendizaje, tiene dudas sobre cómo propiciar que los alumnos ubiquen los países en los continentes. D1 le dice que pueden utilizar la estrategia del mapa mudo. D2 pregunta qué es un mapa mudo. Una vez que D1 le explica a D2 qué es un mapa mudo, esta última le sugiere que el mapa mudo se puede complementar con un trabajo en micas. D1 pide que le explique mejor cómo se utilizan (ver anexo 7- FOAC 15-11). De esta manera, ambas complementan la idea de hacer calcar en una mica un mapa a partir de un mapa mudo, para que después los alumnos investiguen la ubicación de los países y los escriban en la mica. D1 y D2 Pregunta sobre la coordinación de la impresión de la ficha.

En la siguiente reunión, D2 expresa la preocupación de que “los alumnos no están aprovechando los mapas”, ante esto D1 propone colorear los mapas de las micas (ver anexo 7- FOAC 22-11) y D2 le pide que le explique dicha técnica con mayor detalle.

Sobre la acción de poner en discusión un tema de interés. En la primera reunión no hubo algún tema de conversación sobre el que se notara intención de profundizar. En la segunda reunión mientras conversan sobre las estrategias didácticas, D2 resalta la dificultad de los alumnos para redactar respuestas a preguntas complejas. Comenta que está avanzando muy lento en clase. Parece que quisiera hacer alguna pregunta sobre el motivo por el que se está avanzando lento.

Por otro lado, sobre el intercambio de recursos y/ materiales, se registró en la primera reunión que D2 trajo el material en inglés con el que elaborarían la ficha interdisciplinaria. La consiguió en una capacitación de geografía en la PUCP por contacto del colegio (ver anexo 7- FOAC 15-11). D1 dijo que traería

un mapa mudo fotocopiado para que los alumnos pudieran hacer la actividad que ella propuso. En la segunda sesión no se propusieron materiales nuevos. Se siguieron trabajando con lo que ya habían comenzado.

D1 se propone para ponerla en formato de ficha interdisciplinaria ya que, según dijo, disponía de tiempo para hacerlo, y así lo hizo (se constató a la semana siguiente). D2 Trajo el material de inglés para las fichas interdisciplinarias.

Haciendo una síntesis de ficha de observación de actitudes colaborativas, de lo registrado en las reuniones de coordinación de HGE se puede notar que las docentes muestran disposición para escuchar a su colega. No tienen reparos en realizar preguntas a su colega sobre las estrategias didácticas que se aplicarían en clase. Sin embargo, las preguntas no parecen tener intención de iniciar un tema de discusión, ni de profundizar en otro tipo de temas de formación docente. Hay descripción de estrategias didácticas, pero no al nivel de un intercambio de argumentos.

Por otro lado, se demostró iniciativa y disposición de parte de ambas docentes de aportar con materiales. Sin embargo, estos fueron de materiales puntuales y necesidad inmediata para la aplicación de clases y no material para generar nuevos conocimientos docentes.

Continuando con la información recogida, en la Entrevista de Salida para docentes, ante la pregunta “¿De qué manera crees que aportaron las reuniones para el desarrollo de la unidad o de la última actividad de aprendizaje?” D1 señala las reuniones han logrado que ellas tengan una pauta en la programación, manteniendo autonomía ya que en la aplicación en aula cada una podía hacerlo de la manera que considerara. D2, por otro lado, señala que uno de los motivos por los que no se pudo llegar a profundizar más en la estructura propuesta “descripción-análisis-evaluación y propuesta” fueron los estilos de las docentes. Sostiene que “ya hay una forma de hacer actividades a las que ya cada uno está acostumbrado, por lo que si presentas otro tipo de

actividades, la otra persona ya está acostumbrada a otro y es difícil que se puedas llevar a cabo bien la estrategia.” Luego señala que si tuvieran más tiempo para reunirse, podrían explicar las estrategias más “específicamente” propiciando una mayor comprensión de esta y una mejor ejecución.

Sobre la información recogida a partir de la Entrevista con el Coordinador Académico, este señala que entre las dos hay comunicación, que en ninguna nota temor de preguntar a la otra alguna duda sobre los temas.

4.2.1.2. Análisis de la sub-variable Necesidad de otros

Antes de iniciar las reuniones para la coordinación para la programación y ejecución de la actividad de aprendizaje correspondiente, ambas docentes coincidían en que el trabajo en grupo era provechoso para ellas ya que podían intercambiar estrategias y aprender de su colega. Más adelante, sin embargo, una vez que se finalizó con la ejecución y, por lo tanto, no se notó el mismo entusiasmo. D1 resaltó que en la práctica existe autonomía para aplicar lo programado y D2 sostuvo que algunas estrategias no se aplican bien por la diferencia en los estilos que hay entre las docentes. Esta última afirmación podría indicar que D2 considera que las reuniones desfavorecen el desempeño del docente. Sin embargo, luego indica que si hubiera mayor tiempo para las reuniones entonces los resultados podrían ser mejores. Es decir, las docentes reconocen que es importante el espacio de intercambio, aunque existen ciertas dificultades en este.

Por otro lado, ambas se mostraron bastante dispuestas a escuchar, a preguntar y a compartir materiales en las reuniones, lo que coincide con la opinión que tiene el coordinador de área acerca de las docentes.

Podemos concluir señalando que las docentes manifiestan una disposición a trabajar con el otro - a pesar de que existen dificultades para hacerlo- porque consideran que es un modo para mejorar su formación y su práctica docente, lo cual se expresa en sus acciones y en sus afirmaciones.

4.2.2.1.3. Descripción de información para la Sub-variable Apertura al Diálogo

En la Ficha de observación de Actitudes Colaborativas, de acuerdo a los ítems, entre las docente no se registraron manifestaciones de valoración sobre trabajo. Sobre las actitudes de escucha, en la primera reunión, D2 propuso y describió las estrategias para la actividad de aprendizaje. D1 aprobó las estrategias propuestas por D2 y coordinaron la aplicación (ver anexo 7-FOAC 15-11). En la segunda reunión D1 mencionó que los alumnos “no están avanzando en clase”. Señala que utilizaron las dos horas de clase para hacer el calco del mapa a la mica y que aún algunos no terminaron. D2 le sugiere a D1 que no junte a los alumnos en grupo para realizar ese trabajo con el fin de que pueda avanzar más rápido. D1 se muestra receptiva a la experiencia de D2 y de su recomendación y señala que eso hará en la siguiente clase. Por otro lado D2 manifestó una inquietud sobre el poco aprovechamiento que los alumnos están teniendo del trabajo con las micas. Frente a esto D1 propone que los alumnos colorean las micas. D2 acepta la propuesta (Ver anexo 7-FOAC 22-11).

Tanto D1 como D2 señalaron las dificultades con respecto a su trabajo en aula a la recepción de las estrategias de parte de los alumnos.

Haciendo un resumen de la información registrada a partir de la Ficha de Observación de actitudes colaborativas, podemos afirmar de la conducta mostrada por las docentes que no se dan manifestaciones de reconocimiento sobre los logros del colega; que ambas se muestran propositivas con respecto al trabajo de su colega con el fin de mejorar la ejecución de lo programado por parte de la colega; que ambas se muestran receptivas ante las recomendaciones de su colega. Siendo que D2 suele proponer más estrategias que D1, se pudo registrar más conductas receptivas de parte de D1.

Por otro lado, las docentes no hablan de sus prácticas como docentes, es decir, de lo que ellas han propiciado o promovido estratégicamente en aula, o

de las dudas o logros que tienen como docentes. Se centran en señalar las deficiencias de los alumnos. Podemos señalar que no se ha registrado un diálogo que propicie la autoevaluación de sus prácticas, logros y dificultades de forma transparente.

Continuando con la información recogida en la Entrevista de Salida para Docentes, hemos registrado que D2 señala los motivos por los cuales no se pudo llegar a niveles de análisis y evaluación en las reuniones de coordinación. Por un lado, dice que es porque los estilos docentes son diferentes. Sostiene que ese factor impide que una estrategia propuesta de actividad se lleve a cabo de manera efectiva. Por otro lado, sostiene que porque no hay suficiente tiempo para seguir hablando de las estrategias. Sostiene que necesitan más tiempo para hablar de las estrategias de manera más “específica” (Ver Anexo 6 ESD-D2).

En la Entrevista al Coordinador Académico, este señala que para evaluar algo, por ejemplo los libros de texto que utilizarán en el año académico, él ha observado que ambas dan sus apreciaciones y luego deciden. Señala que D2 le ha hecho recomendaciones para 1º y 2º y lo mismo D1 a D2 con 4º y 5º. (Ver anexo 6-ECA)

4.2.2.1.4. Análisis de la sub-variable Apertura al diálogo

Las docentes muestran apertura al diálogo en las reuniones de coordinación, son receptivas y propositivas con respecto a los comentarios y sugerencias de su colega, pero en cuestiones que no atañen directamente a su desempeño como docente. Las recomendaciones fueron para la aplicación de estrategias y mejorar el desempeño de los alumnos (cómo mantenerlos más tranquilos), pero no hubieron comentarios de colega a colega sobre el desempeño de estas, ni tampoco una autoevaluación de parte de cada una.

La apertura al diálogo está limitada a comentarios que no impliquen el desempeño de la docente. Fuera de eso, las docentes mantienen un dialogo fluido en busca de la mejora en la ejecución de estrategias, sobre todo.

4.2.2.15. Síntesis de la variable Actitudes para el intercambio.

La apertura al diálogo está limitada a comentarios que no impliquen el desempeño de la docente. Fuera de eso, las docentes mantienen un dialogo fluido en busca de la mejora en la ejecución de estrategias, sobre todo.

Las docentes manifiestan una disposición a trabajar con el otro, a pesar de que señalan que existen dificultades para hacerlo -como consideró D2 con respecto a los diferentes estilos docentes -. Sin embargo, finalmente se considera que esta diferencia se puede aprovechar para mejorar su formación y su práctica docente.

4.2.2.2. Variable Actitudes Personales

4.2.2.2.1. Descripción de información para la Subvariable metacognición

En la Entrevista de Salida para Docentes, cuando se les pregunta a las docentes sobre las fases de reflexión a las que llegaron en sus reuniones de coordinación, D1 afirmó que llegaron al nivel de descripción, aunque no es muy determinante en dicha afirmación:

“descripción. Sí, porque más comentamos sobre lo que está pasando y luego ya hacemos las dos el análisis y luego ya la evaluación. Pero más, obviamente, descripción.” (Ver anexo 6 ESD-D1).

D2, por otro lado, afirma “que más nos hemos quedado en descripción. No hemos podido profundizar en el análisis...algunas cosas...y lo mismo en la evaluación, pero creo que más nos hemos quedado en la descripción.”(Ver anexo 6- ESD-D2).

Cuando se les pregunta por los motivos de esto, D1 no llega a explicarlos. Solo vuelve a describir lo ella considera que han realizado en las reuniones:

“más vemos los problemas que tienen los chicos ¿no? En la descripción, y luego ya pasamos al análisis. Evaluación...no vemos tanto, ah. Mas hacemos descripción y análisis...y luego sacamos las conclusiones para ver qué se puede hacer, cómo vamos a afrontar ese problema, cómo vamos a resolverlo.”

D2, en cambio expone tres motivos por los cuales se llegó solo al nivel de descripción. Primero señala que el área de Ciencias Sociales no está bien estructurada, por lo que las tareas o actividades de las distintas áreas (FCC, PFRH) que las docentes tienen que organizar de las distintas áreas se mezclan y terminan demandando mucho tiempo, tiempo que restan a la hora de la reunión de coordinación. Por otro lado, señala que los distintos estilos docentes que tiene cada una de las docentes que participa en la reunión también dificulta el hecho de que puedan entender del mismo modo las propuestas que aplicarán:

“porque ya hay una forma de hacer actividades a las que ya cada uno está acostumbrado ¿no? Entonces si tu presentas otro tipo de actividades, la otra persona ya está acostumbrada a otro y es difícil que tú puedas llevar a cabo bien la estrategia”

Por último señala que tienen mucha carga de trabajo. Pone de ejemplo la corrección de evaluaciones, lo cual, dice que les quita tiempo para poder conversar más con D1 y explicar mejor las propuestas que presenta:

Ahora por ejemplo, hubiéramos podido decir “mira estas actividades” y específicamente ir pensando cómo hacerlas. Pero lo que hemos hecho es decir “esto hay, estoy hay” y ya. Pero ha habido cosas que no he comentado y ahí han quedado...por el tiempo...porque siempre tenemos una y otra cosa y al final no quedamos en qué vamos a hacer con los chicos que son tan inquietos (ininteligible).

4.2.2.2.2. Análisis de la sub-variable metacognición

Si bien el día que se hizo la presentación del documento “Pautas para las reuniones de docentes de HGE”, las docentes confirmaron que la dinámica de

reuniones que ellas seguían era similar a la propuesta en dicho documento (descripción, análisis, evaluación, propuesta), luego de terminada la ejecución de la unidad y actividad de aprendizaje, y por lo tanto, de las reuniones de coordinación, las docentes, pudieron identificar que solo llegaron al nivel de descripción.

La metacognición o “capacidad de ser consciente de los errores y tropiezos de los propios pensamientos (...) y saber captar y corregir dichas fallas del pensamiento para hacerlo más coherente y eficiente” (Pinzas 1997:16) se evidenciaría en las docentes si es que hubieran podido dar una explicación, en base a su proceso intelectual, sobre el hecho que ambas señalaron, a saber, el que hayan llegado al nivel descriptivo en las reuniones de coordinación y dar opciones para mejorar las dinámicas de intercambio.

En D1 no se evidencia la capacidad de la metacognición. Además de que no identifica con total seguridad el nivel de reflexión al que llegaron en las reuniones (a pesar de que sí llegó a afirmarlo), luego no da explicación alguna del porqué de este hecho.

En D2 se nota una intención de explicar los motivos por los cuales no llegaron a mayores niveles de reflexión. Explica que los estilos docentes de ambas son diferentes y que, al no tener suficiente tiempo para explicarse unas a otras y entender más específicamente los temas sobre los que intercambian, no se puede profundizar más sobre estos. Si bien D2 ha explicado posibles motivos, esto no llega a ser un trabajo metacognitivo porque las explicaciones no aluden explícitamente a sus procesos de pensamiento, sino a hechos externos que afectan el desarrollo de las reuniones.

4.2.2.2.3. Descripción de información para la Sub-variable: Auto Conocimiento

De la Ficha de Observación de clases se registró que las docentes acordaron trabajar la estrategia de la ubicación de países en una mica, pero

cada una definió los contenidos que iban a trabajar, es decir, los países y tipos de geografía que los alumnos debían ubicar en los mapas.

El 18-11 D2 termina lectura de texto del libro sobre las características físicas, geográficas y económicas de Europa (Ver Anexo 7 FOCL-D2-18-11). Anima a los alumnos a turnar la lectura en voz alta. Indica a los alumnos el subrayado de las ideas principales que deben hacer en el libro. Luego les repartí una ficha para que completen con las características de Europa, sobre las que han leído

El 21-11 D2 Escribe en la pizarra los principales países y relieves de Europa que los alumnos deberán ubicar en la mica. Pide a los alumnos que se junten en grupos y explica la forma en la que pasarán la silueta del mapa mudo de Europa a la mica (Ver Anexo 7- FOCL-D2- 21-11).

El 18-11 D1 Termina lectura de texto del libro sobre las características físicas, geográficas y económicas de Europa. Anima a los alumnos a leer el texto en voz alta. Indica el subrayado de las ideas principales que deben hacer en el libro.

Viernes 24-11 D1 Escribe en la pizarra el nombre de determinadas penínsulas, mares, relieves del norte, sur, este y oeste de Europa que los alumnos deberán ubicar en la mica. Coloca un mapa de Europa en la pizarra para que los alumnos se acerquen a ubicar (Ver Anexo 7- FOCL-D1-24-11).

En Entrevista de Salida para Docentes se registró, cuando se les preguntó a D1 sobre las cualidades personales que aporta para el desarrollo de las reuniones, que D1 señaló que ella aporta con la capacidad de escucha. Dice: “Yo suelo escuchar bastante lo que me dicen y luego ya decidimos. Tratamos de hablar y de decidir lo mejor que se pueda.” Por otro lado, cuando se le preguntó sobre lo que caracteriza su trabajo, sostiene que son los valores que inculca a los alumnos, como por ejemplo, el de la responsabilidad. Sostiene que cuando ella asigna un trabajo y establece una fecha de entrega, no da más plazo de entrega, así los alumnos se lo pidan. Señala que con el ejemplo se

aprende, y ella tiene que dar ejemplo de responsabilidad demostrando ser firme con lo que propuso.

Sobre su estilo de enseñanza, afirma que tiene su propio estilo y que ella define cómo aplicar las estrategias que intercambia con D2, y que lo que la caracteriza es:

“...la forma en cómo se dan los temas. Hay temas bastante tediosos en los que el profesor o profesora tiene que ser lo más didáctico posible, entonces hay que tratar de agilizárselos más. Por ejemplo, una vez me preguntaron “Miss, van a venir fechas?” y yo les dije que no...les dije “a mi lo que me interesa es que aprendan lo básico”. Eso es suficiente. Tampoco es que nunca les pregunte sobre fechas. Pero bueno, yo creo que eso a los alumnos los alivia un poco, no? Que tu les enseñes cosas básicas que ellos tienen que saber.” (Ver Anexo 6 - ESD- D1)

Cuando se le preguntó a D2 sobre las cualidades personales que aporta para el desarrollo de las reuniones de coordinación, sostiene que ella suele pensar siempre en las necesidades de los alumnos y que en base a eso trata de proponer nuevas estrategias. D2 señala que, como D1 tiene un hijo, a veces no tiene tanto tiempo como ella para investigar. En cambio ella sí puede hacerlo y puede presentar propuestas que beneficien a los alumnos.

D2 señaló sobre su estilo de enseñanza:

“El grupo (de alumnos) ha sido un grupo muy difícil. Yo digo siempre “no los he dominado”. Son muy niños, en ese aspecto. No avanzan, no trabajan. Ya decía la profesora de Inglés “hay que gritarles, y ni así”. Yo también antes levantaba la voz, pero me di cuenta de que así no lograba nada. Les duraba un rato, pero de ahí volvían a lo mismo. Me da pena también gritarles. D1 tiene su forma de manejarlos sin necesidad de gritarles. Ella los controla bien. Ella no transige. Cuando alguien le pide una prórroga para un trabajo, ella no acepta...en cambio, como a mi me da pena les daba la prórroga y ya también se aplazaba el momento que yo tenía para corregir. Siento que no les he enseñado bien, había varias cosas, también eran muy pocas horas de HGE...pero los chicos no ayudaban...” (Ver Anexo 6- ESD- D2).

De la Entrevista al Coordinador Académico, se observó que este señala que en el trabajo conjunto de las dos docentes hay un buen complemento. Dice que

D2 es muy crítica y que en ese sentido que ella marca la pauta sobre cómo podrían hacerse las actividades. Aclara que no es que D1 no haga eso también, pero reafirma que D2 lo hace más. D1 aporta en que ella pone la pausa, la tranquilidad. Explica que cuando se deben hacer las cosas, ella lo hace sin desesperarse. Señala que las dos tienen la cualidad de que manejan los contenidos del área, que cada una desde su manera de investigar, de manejar la temática, son reflexivas. Señala que después de tiempo en el colegio ha tenido un buen equipo de Ciencias Sociales. (Ver anexo 6-ECA)

4.2.2.2.4. Análisis de la Sub variable Autoconocimiento

Como explicamos en el Plan de Trabajo de la presente investigación, haremos una equivalencia entre las cualidades para el trabajo en las reuniones de coordinación que las docentes se autoatribuyeron y las características designadas por Alonso (Cfr. Capella 2003. p. 25) para cada estilo de aprendizaje. Sobre el autoconocimiento que las docentes tienen sobre su estilo de aprendizaje, D1 reconoce que la mayor cualidad que tiene para el trabajo de coordinación es la capacidad de escucha. Se podría establecer una equivalencia entre esta característica señalada por D1 “capacidad de escuchar” y la característica “receptivo” propia de estilo reflexivo. Sin embargo, el coordinador de área, a pesar de que señala que D1 tiene tendencia a ser reflexiva, resalta que esta, en contraste con D2, “hace las cosas cuando deben hacerse”, haciendo referencia a que tiene mayor facilidad para concretar las acciones estratégicas que se vienen pensando en las reuniones de coordinación. Esta descripción encajaría más con las características “práctico” o “eficaz” propias del estilo pragmático, según la tabla de características de Alonso. Recurriendo a las “Fichas de Observación de intercambio de conocimientos sobre los Aprendizajes de los Alumnos” también podemos señalar que D1 suele dar soluciones prácticas ante los problemas ocurridos en la ejecución de las estrategias programadas, y suele ser muy receptiva ante las propuestas de programación de D1.

Consideramos que el estilo que más caracteriza a D1 es el pragmático, sin embargo, la única característica que esta se autoatribuyó no es representativa de este estilo, sino del estilo reflexivo. Si bien D1 puede poseer características del estilo reflexivo, este no sería el que más le representa ya que tiene mayor tendencia a un pensamiento práctico de tipo pragmático. Por este motivo concluimos que D1 no tiene un buen autoconocimiento de su estilo de aprendizaje, a pesar de que sí reconoce pertinentemente algunas características propias de ella.

D2 señala que “suele pensar siempre en las necesidades de los alumnos y que en base a eso trata de proponer nuevas estrategias. Señala además que ella se da tiempo para investigar y presentar propuestas que beneficien a los alumnos. Podríamos establecer una equivalencia entre estas cualidades que D2 se autoatribuye y las características propias del estilo reflexivo de la clasificación de Alonso. Así podríamos calificar a D2 de “analítica” porque se detiene a analizar la situación de los alumnos, “exhaustiva” porque investiga y “elaboradora de argumentos” porque busca proponer algo en base a su investigaciones. Esta autoimagen que tiene D2 de sí misma coincide con las cualidades que el coordinador de área dice de ella. Así, este señala que D2 “es crítica y que en ese sentido que ella marca la pauta sobre cómo podrían hacerse las actividades” y también dice que es reflexiva. Remitiéndonos a las Fichas de observación de intercambio de conocimientos de los aprendizajes de los alumnos, podemos confirmar que D2 suele hacer presentar propuestas. Podemos concluir que D2 tiene un autoconocimiento de su estilo de aprendizaje, porque se atribuye cualidades que concuerdan con las que le atribuyen otros actores implicados en los procesos de trabajo, producción (y por lo tanto de aprendizaje), y porque estas características son reconocibles dentro de un conjunto global, que es, en este caso, el estilo reflexivo.

Sobre el autonocimiento de los estilos de enseñanza, con respecto a la noción diferenciadora: Según se ha observado en clases, las docentes efectivamente aplican las estrategias acordadas en las reuniones de coordinación, pero cada una decide la los temas o la profundidad con la que

van a desarrollar el tema de la clase. D2 se reconoce distinta a D1 en su forma de relacionarse con los alumnos con respecto a la entrega de trabajos. D1 sostiene que D2 es más estricta con los alumnos en ese sentido y que logra con esto “manejarlos”, cosa que ella no ha logrado aún porque “le da pena”. Ambas reconocen que tienen estilos docentes distintos, aunque se refieren a esto como un obstáculo para la coordinación de estrategias.

Con respecto a la dimensión integradora, D1 señala que lo que caracteriza su estilo de enseñanza son los valores que inculca a los alumnos, como por ejemplo, el de la responsabilidad. Señala que no transige en la fecha de la entrega de trabajo de los alumnos. También afirma que le caracteriza la forma en la que desarrolla los temas: “a mí lo que me interesa es que aprendan lo básico”.

En conclusión del análisis, podemos decir que D1 no tiene un autoconocimiento definido de este y que D2 sí lo tiene. Con respecto al estilo de enseñanza, D1 tiene un autoconocimiento de este, pero D2 no. El hecho de que una de ellas no tengan un buen conocimiento sobre su estilo de aprendizaje o de enseñanza, podría ser un obstáculo para potenciar una complementariedad de capacidades en las reuniones de coordinación y también para que las docentes definan las metas para mejorar las deficiencias que tengan en su aprendizaje o en la práctica de enseñar.

Sin embargo, es importante notar que cada una de las docentes reconoció características acertadas que les permiten tener una buena relación de trabajo con su colega y como da a entender el coordinador académico, una relación de complementariedad. D1 con su “capacidad de escucha” (a pesar de que no es una de las características centrales que la caracterizan) y D2 con su capacidad para investigar y proponer.

4.2.2.2.5. Descripción de información para la Subvariable Compromiso con la formación docente

En la entrevista de entrada para docentes D2 mencionó que ambas docentes están llevando un curso de economía y que además tiene materiales de cursos que quisiera compartir con D1, pero que no puede hacerlo por falta de tiempo (Ver anexo 5 - EED-D2). D1, por otro lado no demuestra mayor interés. No señala nada con respecto al curso ni a los materiales que posee D2.

A partir de las Fichas de observación de actitudes colaborativas se observó que no hubo selección o demanda de recursos o materiales didácticos para la propia formación de parte de las docentes, ya sea a su colega o al coordinador académico, que resulten beneficiosos para su formación. Una vez, en una observación sin registro, se observó el interés de ambas por conocer un poco más sobre los tipos de mapas conceptuales, semánticos, etc. que podían aplicar en el aula para mejorar el aprendizaje de los alumnos. D2 tenía un poco de material sobre eso, y le propuso a D1 llevarlos para la siguiente reunión para que ambas pudieran revisarlo. D1 se mostró bastante entusiasmada. Dijo que era importante proponer a los chicos un mapa adecuado para cada tema. D2 mandó a fotocopiar tal material para compartirlo. El observador no hizo seguimiento de los eventos ocurridos luego.

En las reuniones de coordinación con registro se han observado la elaboración de consultas concretas sobre situaciones del aula que les resultan problemáticas a las docentes (sobre el poco aprovechamiento de las micas, sobre el avance lento de los alumnos para hacer las micas, etc. (Ver Anexo 7 - FOAC 22-11).

D2 ha propuesto material de cursos de formación docente que ha cursado para el trabajo de contenidos y aplicación de estrategias en el aula (Ver Anexo 7 - FOAC 15-11).

De las Fichas de Observación de Clases se registró que las docentes aplicaron en el aula las recomendaciones que se hicieron en las reuniones. En las clases, tanto D1 como D2 aplican la recomendación que surgió de D1 de colorear y hacer texturas en el mapa de la mica para cada una de los tipos de geografía que se ubicaran en esta. Por otro lado, ambas docentes siguen la recomendación que surgió de D2 sobre indicar a los alumnos que el trabajo es individual, con el fin de evitar el desorden y la distracción de estos. (Ver anexo 7- FOCL-D1-24-11 y FOCL-D1-01-12)

En la Entrevista de salida para Docentes D2 comentó que ganaron un concurso sobre la realización de un pequeño video sobre economía (trabajado por los alumnos) que era, en realidad, una asignación del curso de economía que las docentes estaban llevando. Se le notó bastante emocionada.

En una observación sin registro, D1 hace mención de dicho curso pero para coordinar con D2 sobre los tiempos que tienen para realizar los trabajos grupales que tienen como tarea de este.

4.2.2.2.6. Análisis de la subvariable Compromiso con la formación docente

Se podría evidenciar compromiso con su formación como docente en D1 por el interés que demostró en la reunión de coordinación por acceder a materiales sobre tipos de organizadores gráficos. Sin embargo, este interés solo se mostró una vez. Es decir, no fue constante. Por otro lado, sobre el interés en la innovación como parte de su formación docente, podemos considerar que aplicó en las clases las recomendaciones surgidas en las reuniones de coordinación, con la intención de mejorar la aplicación de una estrategia determinada. Sin embargo, no podemos considerar como innovaciones dichas aplicaciones pues no suponen un trabajo elaborado de planificación, ni monitoreo. Aun así, se debe rescatar que la docente está interesada en mejorar su práctica a través de la demanda de materiales y la apertura a recomendaciones y la aplicación de estas.

Con respecto a D2, podemos decir que evidencia mayor compromiso con su formación docente que D1. Se muestra entusiasta con la aplicación de materiales y estrategias aprendidas en los cursos de formación docente que ha cursado para el desarrollo de las clases. Por otro lado, muestra apertura a las recomendaciones surgidas en las reuniones de coordinación con el fin de mejorar la práctica. D2 parece estar dispuesta a la innovación ya que ha propuesto la adecuación de materiales a la programación y ejecución de las clases.

4.2.2.2.7. Síntesis de variable Actitudes Personales

Se evidencia un mayor compromiso con la propia formación docente en D2 y no tanto en D1, por el interés de aquella en aplicar en el desarrollo de las clases los materiales e instrumentos que ha aprendido en los cursos de formación que ha llevado en otros lugares. Aun así, podemos considerar que ambas están interesadas en su formación docente ya que tanto D1 como D2 estuvieron receptivas a las recomendaciones que se hicieron entre ellas para mejorar el desempeño en el aula.

Tal vez podemos inferir que esta impresión que dan las docentes con respecto al compromiso con su formación se relaciona con los estilos de aprendizaje de cada una. Siendo que a D2 la caracteriza un estilo más reflexivo, está más abierta a la investigación y a la elaboración de propuestas, en cambio, D1, teniendo un estilo más pragmático, tenga una tendencia a aprender desde las experiencias concretas. Esto daría a entender que no necesariamente D1 tenga menor compromiso en su formación continua, sino que en D2 se evidencia más.

Las docentes, por otro lado, no demostraron tener la capacidad de reflexionar sobre sus propios aprendizajes, ya que no fueron capaces de explicar las fallas y aciertos que tuvieron en sus procesos de intercambio las reuniones de coordinación, ni en la aplicación y ejecución de lo programado en

aula, lo que se evidenció en la información recogida para la subvariable metacognición.

D1 no llega a reconocer bien su estilo de aprendizaje y D2 no reconoce su estilo de enseñanza. Este hecho puede también ser un indicador del poco ejercicio metacognitivo que tienen las docentes. Sin embargo, es importante reconocer que (a la inversa) D1 reconoce su estilo de enseñanza y D2, su estilo de aprendizaje y que eso también puede haber sido un factor para que exista una buena dinámica entre las docentes.

4.2.2.3. Conclusión categoría Actitudes para la colaborativas

Las docentes manifiestan una disposición a trabajar con el otro y mantienen un diálogo fluido en busca de la mejora en la ejecución de estrategias, sobre todo. A pesar de que señalan que existen dificultades para trabajar con el otro, lo aceptan porque consideran que es un modo para mejorar su formación y su práctica docente.

Se evidencia mayor compromiso con su propia formación docente en D2 que en D1. Aun así, podemos considerar que ambas están interesadas en su formación docente, pero D1 se muestra más activa, por el estilo de aprendizaje que la caracteriza.

Las docentes tienen un autoconocimiento parcial de los estilos que las caracterizan. Así, D1 evidencia autoconocimiento de su estilo enseñanza, más no de su estilo de aprendizaje y D2 evidencia un autoconocimiento de su estilo de aprendizaje, más no de su estilo de enseñanza.

No se evidenciaron proceso de metacognición en las docentes. No fueron capaces de explicar las fallas y aciertos que tuvieron en sus procesos de intercambio las reuniones de coordinación, ni en la aplicación y ejecución de lo programado en aula.

Esto coincide poco con la apertura al diálogo de las docentes en las reuniones de coordinación pues, si bien la conversación entre ellas es fluida, esta se limita a comentarios que no impliquen un análisis del propio desempeño o el de colega, sino solo de situaciones concretas para la mejora en la aplicación de estrategias en el aula. Es decir, no hay una evaluación del desempeño o un proceso metacognitivo en el espacio común de las reuniones. Podríamos relacionar esto con los vacíos que tienen las docentes en el autoconocimiento de sus estilos, ya que si hubiera un mayor trabajo de metacognición podrían señalarse las cosas que cada una hace bien o mal y así reconocer sus cualidades o características.



CONCLUSIONES

- Las docentes practican actitudes colaborativas tales como una buena disposición para el intercambio, sin embargo, también tienen falencias en actitudes colaborativas tales como la apertura al diálogo. Las docentes mostraron en las reuniones de área aceptación por las propuestas del colega, así como también iniciativas para proponer; confianza para preguntar e interés en el compromiso con su formación continua, todo lo cual demuestra disposición para el intercambio. Sin embargo, las conversaciones que sostuvieron se limitaron a comentarios que no implicaban un análisis o evaluación de desempeño propio o del colega, lo que evidencia poca apertura al diálogo. Esta falta de profundidad en el diálogo, en realidad, es una falencia personal de las docentes en su disposición a realizar procesos metacognitivos, lo cual se evidencia a través del poco autoconocimiento que tienen sobre sus propios estilos de enseñanza y aprendizaje.
- Las docentes logran y reproducen más aprendizajes procedimentales que conceptuales en las reuniones de área, pero estos solo llegan a ser aprendizajes de técnicas y no de estrategias. Se encontró que las docentes se dedican más a la programación y ejecución de estrategias didácticas (o aplicación de técnicas de enseñanza), que en la reflexión sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos. Esto último requiere la utilización de conceptos específicos en el vocabulario de las docentes, en cambio, se mostraron más interesadas en solucionar los problemas que se les presentan evidentes en la práctica. Esto nos indicaría que hay predominancia por el aprendizaje procedimental, antes que el conceptual, ya que este se diferencia de este en que implican *hacer algo*, no solo decirlo o comprenderlo. Sin embargo, el aprendizaje procedimental necesita también de un soporte conceptual y no se evidenció tal cosa. Siendo así, las docentes estarían elaborando y/o reproduciendo un ser aprendizaje de técnicas, que como señala Pozo, se asemeja al procedimental porque implica *hacer algo*, pero no es

reflexivo como este sino que está basado en un aprendizaje asociativo de teorías implícitas de tipo conductual.

- Concluimos que las actitudes colaborativas de las docentes generan espacios que promueven el intercambio y posibilitan aprendizajes, sin embargo, estos últimos han quedado limitados a ser de tipo asociativo, implícito, técnico. En tanto las docentes tienen disposición para mejorar su práctica, reconocen en su colega un potencial para hacerlo y comparten sus propuestas, efectivamente se generan espacios que promueven el intercambio y posibilitan aprendizajes. Sin embargo, en tanto que entre las docentes no hay un diálogo abierto en el que se evalúe el desempeño propio y el del colega, y no hay una mayor capacidad de metacognición sobre los procesos que están llevando a cabo, los aprendizajes han quedado limitados a ser de tipo asociativo, implícito y técnico, sin que se desarrolle una mayor profundidad conceptual ni estratégica para la aplicación fundamentada de estrategias.

RECOMENDACIONES

- Sería pertinente que la coordinación académica del colegio Agustiniiano San Martín de Porres considere los estilos de aprendizaje en la formación de equipos docentes con la finalidad de que se complementen las capacidades que cada uno tiene particularmente como fortaleza para el trabajo, así como también para que aprendan de las habilidades del colega, y que exista un intercambio más enriquecedor. Tal como lo sugirió el coordinador académico, pudimos notar que los estilos de aprendizaje de cada docente se complementaban para el trabajo en las reuniones. De manera que D2, teniendo un estilo reflexivo, mostraba mayor tendencia a analizar los procesos de los alumnos, a investigar y a proponer, mientras que D1, teniendo un estilo más pragmático, mostraba mayor tendencia a escuchar, acoger y aplicar. D1 señaló que aprende de las propuestas que trae D2 y el coordinador académico señaló que D1 aporta en dar tranquilidad cuando es necesario y aportar soluciones prácticas.
- Es importante que la institución educativa promueva la metacognición como una herramienta para mejorar los procesos de aprendizaje de los docentes en su formación continua y se logren aprendizajes más profundos, como el procedimental de tipo estratégico o el conceptual. Se observó que las docentes fueron capaces de reconocer los procesos que habían llevado a cabo en sus reuniones pero no pudieron explicar ni comprender este hecho. Las docentes deberían contar con estrategias metacognitivas que les ayude a reflexionar sobre sus procesos con el fin de llegar a aprendizajes más profundos.
- Es importante que la institución educativa se muestre abierta a la colaboración, promueva la colaboración entre sus docentes y genere espacios colaborativos de encuentro entre estos para su formación continua. Si bien la Institución Educativa Agustiniiano San Martín de

Porres no promueve de forma explícita la colaboración entre docentes, podemos al menos decir que la buena disposición de las docentes para compartir estrategias de forma colaborativa es reforzada por la orden de Dirección de formar equipos docentes que se reúnan una vez a la semana para coordinar actividades del área o para revisar el avance de un curso. Sin embargo, este es un caso particular. Para formar, de manera más efectiva una cultura colaborativa, es necesario que este sea un tema explícito, ya que, como señala Fierro (1999) la cultura del colegio influye en la cultura docente.

- Sería significativo que la institución educativa organizara una forma de verificar los aprendizajes que logran los docentes en su práctica pedagógica en el aula, como un modo de evaluar los productos de su formación continua en colaboración. Tal vez podría ser en forma de observación y monitoreo en las reuniones de área y en aula. En la presente investigación se elaboraron fichas de observación para ser aplicadas en las clases de las docentes con la finalidad de contrastar qué propuestas acordadas en las reuniones eran aplicadas. Si bien hubieron algunas dificultades para la aplicación de estas fichas, la observación de clases fue una herramienta importante para constatar los aprendizajes de las docentes.

BIBLIOGRAFIA

Alberto, S. (2005) *La cultura colaborativa en el discurso y práctica de los docentes*. Recuperado el 3 y 4 de noviembre de 2011, de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/encuentros2005/albertoponencia11.pdf>

Armegol, C. (2001) *La cultura de la colaboración: reto para una enseñanza de calidad*. Madrid. La Muralla.

Cajahuarina, T. (2007) *Trabajo en equipo entre docentes del área de ciencias sociales en la institución educativa "San Judas Tadeo - Corazonistas"*. Lima.

Cano, E (2005) *Como mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona. GRAÓ.

Cárdenas, G y Cuan, M. (2010) *Autoconocimiento del estilo de enseñanza y del saber pedagógico para mejorar las prácticas docentes*. (Versión electrónica) Revista actualidades pedagógicas 55. (175 - 185)

Capella, J. (2003) *Estilos de aprendizaje*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú-Departamento de Educación.

Collazos, H. (2008) *Docencia y contextos multiculturales: reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural* *Docencia y contextos multiculturales: reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima. Tarea; Cusco: Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta, 2008

[Daniels, H; Parrilla, A](#) (1998) *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao. Mensajero.

Del Mastro. C. (2002) *Construcción de conocimiento en la formación permanente del profesorado*. En Educación. Vol. 11, n 21 (89-108)

Diaz Barriga, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México DF. Mc. Graw-Hill.

Eggen, P; Kauchack, D (1999) *Estrategias Docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México DF. FCE.

Fullan, M. (1999) *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid. Lavel S.A.

Gairín, J. (2006) *Las comunidades virtuales de aprendizaje*. [Versión electrónica] Educar 37 (p.41-64)

Guerrero, L (2011) *Marco del Buen Desempeño Docente*. Recuperado el 25 Junio 2012, de http://www.cne.gob.pe/congresopedagogico/archivo/CONSULTORIA_BDD_FIN_AL.pdf

Imbernón, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ.

Latorre, A (1996). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Recuperado el 12 de Abril de 2012, de <http://www.scribd.com/doc/7061202/Latorre-A-Bases-Metodologicas-de-La-Investigacion-Educativa>

López, A. (2005) *Colaboración y desarrollo personal del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura de trabajo*. Recuperado el 15 de Octubre de 2011 del sitio web de la Universidad de Valencia. Servei Publicacions: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/9652/lopez.pdf?sequence=1>

Lorente, A (2006) *Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria*. Recuperado el 23 de Setiembre de 2010 del sitio web de la Revista de formación de curriculum y profesorado: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART5b.pdf>

Mariño, M (2006) Desde el análisis de contenido hacia el análisis del discurso: la necesidad de una apuesta decidida por la triangulación metodológica. Recuperado el 27 de Noviembre de 2011, de http://uva-es.academia.edu/MiguelVicenteMarino/Papers/202303/Desde_el_analisis_de_contenido_hacia_el_analisis_del_discurso._La_necesidad_de_una_apuesta_decidida_por_la_triangulacion_metodologica

Pérez, A (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

Pérez, G. (2001) *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid. Narcea.

Perrenoud, Ph. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona. GRAÓ

Perrenoud, Ph (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. GRAÓ

Pinzas, J. (1997) *Metacognición y lectura*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú

Pozo, JI. (1999) *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid. Alianza Editorial

Rivas, J.I. (2003) *La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual*. [Versión electrónica] *Educar* 31 (p. 109-119) en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn31p109.pdf>

Soto, C (2002) *Metacognición, Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio,

[Taylos, S.](#) y [Bogdan, R.](#) (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires. Paidós.



ANEXOS

ANEXO 1

PAUTA DE REUNIÓN DE DOCENTES **Área de Historia, Geografía y Economía**

Objetivos: Evaluar la organización y ejecución de la Unidad Didáctica

Duración: 1 hora semanal

Descripción:

En este espacio los docentes compartirán información y opiniones sobre la organización y ejecución de la unidad didáctica del 3º grado de secundaria y de sus respectivas sesiones, con la finalidad de evaluar el desarrollo de estas. El intercambio se hará en forma de diálogo, de manera que los docentes pueden compartir cuestiones que consideren relevantes tanto para la mejora de su propio desempeño, como para la de su colega. ***Las pautas para la reunión serán las siguientes:***

Puntos de evaluación:

- Sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos (características de los alumnos, estilos de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, casos en el aula)
- Sobre las estrategias y recursos de enseñanza y aprendizaje

Estructura del proceso (para cada punto de evaluación)

- Descripción
- Análisis
- Evaluación

Acuerdos

Luego del análisis y evaluación de cada punto de evaluación, los docentes considerarán si es pertinente modificar o incorporar algún instrumento, estrategia, recurso, etc.

ANEXO 2 – ENTREVISTAS

GUIÓN DE ENTREVISTA DE ENTRADA PARA DOCENTES

Objetivo:

Registrar opiniones de las docentes sobre las actividades y procesos que llevan a cabo en las reuniones de HGE.

- ¿Cuál es la finalidad de las reuniones semanales de programación de HGE y FCC?
- ¿Consideras que son importantes? ¿Por qué?
- ¿Consideras que la finalidad se cumple? ¿Por qué?
- ¿De qué manera resulta provechosa la reunión para ti? ¿Es lo mismo hablar de una reunión de área?
- ¿Qué cambios deberían hacerse para que sea más provechosa?

GUIÓN DE ENTREVISTA DE SALIDA PARA DOCENTES

Objetivo:

Recoger las opiniones que los docentes tienen sobre las reuniones de HGE y su relación con el desarrollo de la última unidad didáctica.

Recoger opiniones sobre el autoconocimiento de las docentes.

- ¿Cuáles fueron los beneficios de trabajar en equipo esta última unidad de HGE?
- ¿Qué parte de esta hoja de pautas de reuniones (ficha de pautas de reuniones) crees que se trabajó más (descripción, análisis, evaluación)? Señala porqué.
- ¿qué temas tocaron más en las reuniones?(características de los alumnos ejm. Estilos de aprendizaje estrategias/recursos, relación con el currículo)
- ¿De qué manera crees que el trabajo aportó a un mejor desarrollo de la unidad? ¿Fueron las estrategias, los recursos, los temas...?
- ¿Qué habilidades posees que aportan al trabajo en las reuniones?
- ¿Qué crees que aportas a tu salón de clase? ¿Qué te caracteriza en tu trabajo?
- ¿Qué crees que aportas a tu salón de clase? ¿Cuáles son tus mayores cualidades para tu trabajo?

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA COORDINADOR ACADÉMICO

Objetivo:

1. Identificar las valoraciones que tiene el coordinador sobre el trabajo de las docentes en las reuniones de área

- ¿Qué idea se tiene en la I.E sobre el trabajo de áreas? ¿Qué opinas sobre el trabajo de área que propone la institución?
- ¿Cuáles son los objetivos de las reuniones de trabajo?
- ¿Se lleva a cabo el objetivo de las reuniones?
- ¿Qué cualidades tiene cada una de las docentes del área para el trabajo de área?
- ¿Qué caracteriza el trabajo docente de cada una de ellas? (en aula también)

ANEXO 3 – FICHAS DE OBSERVACIÓN

FOAC - FICHA DE OBSERVACIÓN DE ACTITUDES COLABORATIVAS

Objetivo: Registrar las actitudes de intercambio colaborativo que manifiestan las docentes en las reuniones de coordinación de HGE.

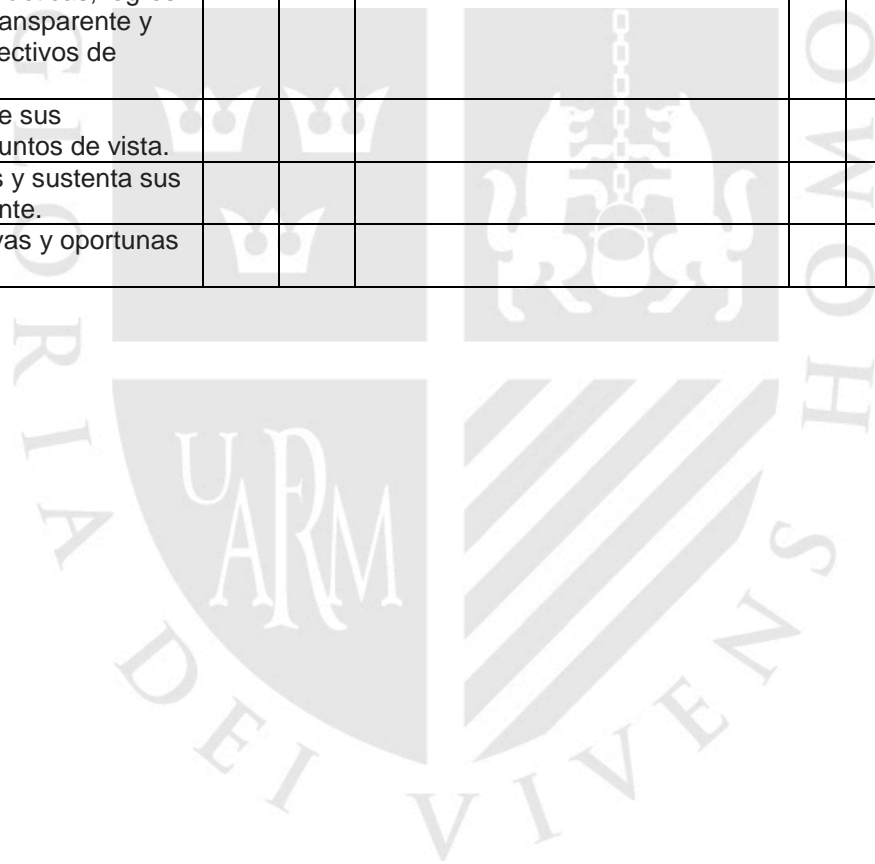
Fecha:

Tema de reunión:

Contexto:

Categoría	Indicadores	D2		Observaciones	D1		Observaciones
		Sí	No		Sí	No	
Necesidad de otros	Escucha atentamente las descripciones, explicaciones o argumentos que hace su colega.						
	Pregunta sobre los puntos que le son de mayor interés						
	Pone en discusión un tema de su interés.						
	Proporciona o facilita de manera solidaria a su colega instrumentos, recursos, formatos, etc. que necesite para su práctica, buscando el beneficio de los alumnos.						
	Cumple de manera eficaz y con buen ánimo las tareas que se comprometieron a realizar para el trabajo conjunto.						
Apertura al dialogo	Expresa frases de valoración del trabajo y desempeño de su colega						
	Se muestra propositivo frente al trabajo						

	de los demás.						
	Se muestra receptivo frente al trabajo de los demás.						
	Dialoga y examina sus prácticas, logros y dificultades de forma transparente y explícita en espacios colectivos de autoevaluación.						
Asertividad	Evita la descalificación de sus interlocutores o de sus puntos de vista.						
	Señala aciertos y errores y sustenta sus opiniones respetuosamente.						
	Aporta soluciones efectivas y oportunas a los conflictos.						



FOIPAA - FICHA DE OBSERVACIÓN DE INTERCAMBIO SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

Objetivo: Registrar los procesos de reflexión (descripción, análisis, evaluación) sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, que llevan a cabo las docentes las reuniones de coordinación.

Fecha:

Tema de reunión:

Contexto:

Categoría	Indicadores	Silvia Carrasco		Observaciones	Miriam		Observaciones
		Sí	No		Sí	No	
Intercambio de conocimientos sobre procesos de aprendizaje de los alumnos	Comparten información sobre procesos de aprendizaje y el desempeño de los estudiantes en su curso a partir de observación de su actuación, producciones, motivaciones.						
	Caracteriza las aptitudes, habilidades e inteligencias de los alumnos vinculados a los procesos de aprendizaje que han conducido en ellos.						
	Contrastan las implicancias y los enfoques pedagógicos del currículo con los procesos de aprendizaje de los alumnos.						
	Valoran la diversidad de aptitudes, habilidades e inteligencias en favor de las posibilidades de aprendizaje del análisis						
	Identifican (incorporan) una estrategia general que estructure la enseñanza y el aprendizaje de la unidad didáctica y/o actividades de aprendizaje que respondan a las características de los alumnos.						

FOIED - FICHA DE OBSERVACIÓN DE INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Fecha:

Objetivo: Registrar los procesos de reflexión (descripción, análisis, evaluación y propuesta) sobre los recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía, llevados a cabo por las docentes en las reuniones de coordinación.

Temas tratados:

Contexto:

Categoría	Indicadores	D2		Observaciones	D1		Observaciones
		Sí	No		Sí	No	
Intercambio de conocimientos sobre recursos y estrategias	Describen los recursos y/o estrategias que han programado y/o aplicado						
	Analizan la pertinencia de las estrategias y/o recursos didácticos.						
	Emiten juicios sobre las estrategias y recursos más adecuados para facilitar logros de aprendizajes.						
	Proponen y/o adecuan diversas estrategias y recursos						
	Discuten beneficios y dificultades después de aplicar dichas estrategias o recursos.						

ANEXO 4

I.E.P. AGUSTINIANO SAN MARTÍN DE PORRES

SESIÓN DE CLASES N° 3

Área: Historia, Geografía y Economía

Nivel: Secundaria

Profesor (a) : Silvia Carrasco/Miriam Garay

Año de estudio: 3º

CONTENIDOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none">• Distribución y dinámica poblacional en el mundo.• Europa, África, Asia y Oceanía. <p style="margin-left: 20px;">Regiones de Europa</p> <p style="margin-left: 20px;">Regiones de Asia</p> <p style="margin-left: 20px;">Población y poblamiento</p> <p style="margin-left: 20px;">Actividades económicas</p>	<p>Investiga datos sobre la distribución y dinámica poblacional en el mundo y lo presenta mediante un informe escrito. Lo comentan en clase y realizan preguntas aclaratorias sobre el tema.</p> <p>Observa mapas de Europa y Asia. Dibujan el mapa de Europa y Asia utilizando micas y señalando cada país y sus límites. Elabora una ficha gráfica sobre los aspectos más importantes de cada continente.</p> <p>Exponen de manera grupal sobre un aspecto de cada continente, en base a la información del libro.</p> <p>Elabora una ficha de trabajo en inglés, sobre los países de ambos continentes (intedisciplinariedad)</p> <p>Exposición gráfica sobre cada continente.</p>
CAPACIDADES DE AREA / HABILIDADES	VALORES / ACTITUDES
<p>Manejo de Información</p> <p>1. Indaga, identifica, compara, analiza, comunica, argumenta, organiza, registra, valora y evalúa.</p> <p>2. Comprensión Espacio Temporal</p> <p>2. Localiza, ubica, compara, interpreta, analiza y representa.</p> <p>3. Juicio Crítico</p> <p>3. Discrimina, selecciona, analiza, informa, argumenta, evalúa.</p>	<p>SOLIDARIDAD: Muestra empatía ante la necesidad de los que lo rodean.</p> <p>INTERIORIDAD: Busca respuestas y actuar desde lo más profundo de su corazón.</p> <p>- Realiza acciones de ayuda mutua para los más necesitados.</p> <p>- Ayuda a sus compañeros en las tareas y trabajos.</p> <p>- Colabora con el orden y disciplina en el trabajo en clase.</p>

CRONOGRAMA

	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4	
M A R					M A Y					J U L					S E T					N O V				3	3
A B R					J U N					A G O					O C T					D I C					

EVALUACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Manejo de información	Describe las principales características geográficas de cada continente.	Práctica calificada, desarrollo de cuestionarios en el cuaderno.
Comprensión espacio temporal	Ubica en el mapa las regiones de cada continente. Localiza en el mapa los principales países de cada continente.	Trabajo en el cuaderno, prácticas calificadas.
Juicio Crítico	Explica sobre la calidad de vida en cada continente. Analiza las características de cada continente y lo relaciona con la realidad actual.	Prácticas calificadas, trabajos en el cuaderno.
Vivencia y Promoción de valores éticos y agustinianos	Muestra interés por conocer los distintos países.	Revisión de tareas

ANEXO 5 – ENTREVISTAS DE ENTRADA APLICADAS

EED-D1 - Entrevista de Entrada para Docentes a D1

Fecha: 11 de octubre 2011

Objetivo:

Registrar opiniones de las docentes sobre las actividades y procesos que llevan a cabo en las reuniones de HGE.

Entrevistador: Para saber un poco más sobre lo que ustedes piensan sobre las reuniones...La primera pregunta sería: ¿Cuál sería la finalidad de las reuniones semanales de HGE y FCC?

D1: La finalidad es tratar de llevar los mismos temas y tratar de decir en qué los chicos está fallando. De repente, por ejemplo, vimos el tema de la guerra con España y D2 me dice “no, a los chicos todavía no les entra un poco esto”, no? Y yo le digo, “mira, yo lo he hecho así”. Entonces, combinamos estrategias, que ella las puede usar, como no las puede usar. De ahí ella también me dice “mira, yo voy a hacer una ficha para este tema para que los chicos trabajen en grupo” “ah ya!” entonces si se puede tomar y se hace, bien. Más que nada es eso. Compartir qué hace ella en aula y compartir qué hago yo en aula con ciertos temas. Por ejemplo si ella dice “no es que a los chicos les cuesta mucho” entonces yo le digo “ya que hagan una línea del tiempo del primer militarismo”. “¡ah, ya!”, dice D2. Entonces tratamos así pues, de compartir las estrategias más que nada.

Entrevistador: ¿Y esa sería para ti de repente la finalidad de las reuniones? Lo que resulta más provechoso para ustedes...

D1: Claro

Entrevistador: Pero dirección lo que le importa son los temas ¿No? Que vayan paralelos.

D1: Sí, que sean que vayamos iguales. Pero hay días que, por ejemplo, a ella le toca historia y a mí me toca cívica y ese día no hay clase, y ya nos retrasamos un tema. Entonces siempre hay q estar pendientes de eso, no? Y así nos preguntamos “¿ya avanzaste este tema?” y ella también me pregunta. Tratamos de estas parejas, como dice la dirección.

Entrevistador: ¿Consideras que son importantes las reuniones?

D1: Sí, sí, es un espacio que nos permite a nosotras conversar netamente del curso de historia. Y si no nos alcanza, pues durante la semana estamos coordinando también. Cuando le toca a ella o me toca a mí, nos preguntamos en dónde vamos, o en el libro. Entonces sí es muy importante ese tiempo.

Entrevistador: Además también, como tú me dices, para aprender un poquito de las estrategias que ella puede estar usando o de lo que puede aprovechar de lo que tú haces...

D1: Sí

Entrevistador: Entonces consideras que la finalidad, tanto al de ustedes, como la de dirección, se está cumpliendo...

D1: Sí, yo creo que sí. Tratamos de hacer lo mejor que podemos.

Entrevistador: ¿De qué manera resultaría más provechosa la reunión para ti? O ¿qué puntos crees que se podrán mejorar de lo que han ido haciendo todo este año, no?

D1: Bueno, no sé si tanto de las reuniones pero sí hubo problemas con el libro. El chico que vino a ofrecernos los libros, nos dijo "tienen esto, tienen estas opciones, tienen láminas, tienen videos, tienen fichas, que pueden usarlo en su grado". Entonces D2 como que estaba un poco descontenta con los libros de bruño.

Entrevistador: ¿Por qué no eran buenos los materiales?

D1: ...el texto sí te trae información pero no la suficiente. Entonces había que adicionar algo más. Y para ese algo mas, el chico nos dijo que habían varias cosas, que habían, fichas, que habían varios materiales. Y eso es lo que a veces no nos ha traído. Entonces Silvia a veces en las reuniones dice "el chico de Bruño no ha traído eso, no ha traído lo otro...". Entonces no es una cosa netamente de la reunión. Es una cosa externa que dificulta, en todo caso, el desarrollo de las clases para 3º.

Entrevistador: O sea, a ustedes, cuando están compartiendo, les gustaría tener más materiales...

D1: Sí. Exacto. Porque si bien, es verdad que el libro es bastante extenso, hay cosas que los chicos deberían saber de manera más profunda.

Entrevistador: Sobre la reunión ¿Qué cambios crees que deberían hacerse para que sea más provechosa?... ¿el tiempo es suficiente?

D1: Sí, yo creo que sí. Siempre respetamos la hora. Edison siempre nos pregunta. Bueno...de repente, a veces, como D2 tiene clases después de esa hora, a veces como que se tiene que apurar.

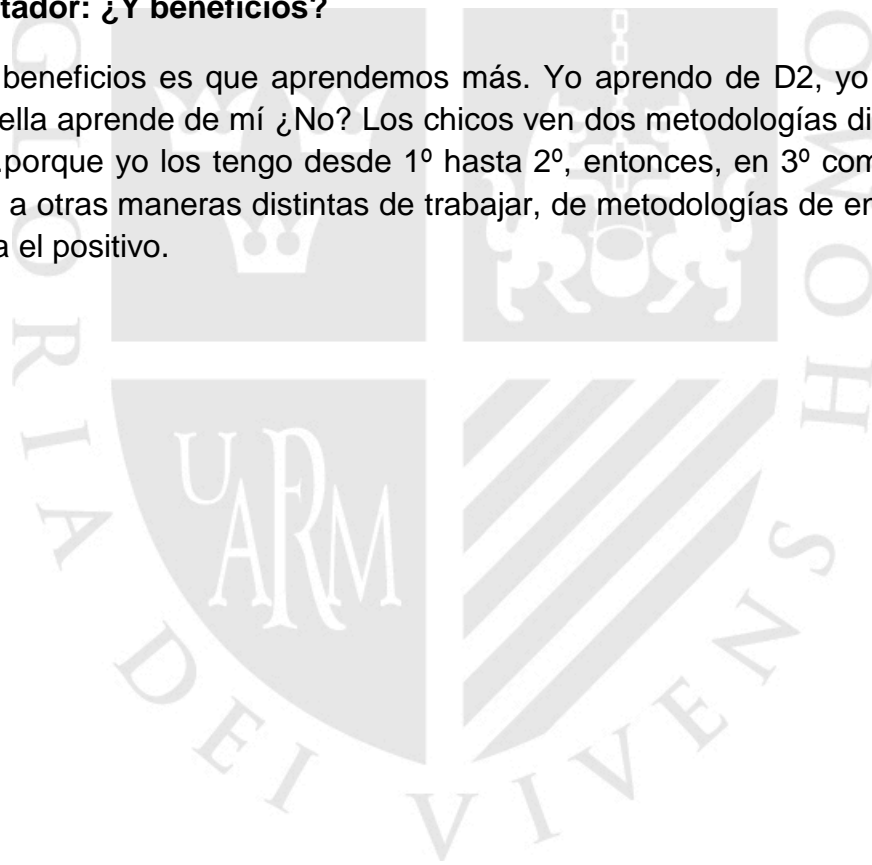
Entrevistador: ¿Y tú consideras que trabajar así, en paralelo con otra profesora, te resulta beneficioso o te dificulta más el trabajo que tienes con los otros salones?

D1: Claro que te dificulta aspecto de la evaluación, por ejemplo, no? Ella tiene otros criterios de evaluación y yo tengo otros criterios. Cuando yo estaba trabajando con otra profesora acá también, nos decían que teníamos que manejar los mismos criterios. Entonces, un poquito difícil a veces, porque a veces ella dejaba unas actividades y yo otras, entonces era un poco diferente la evaluación. Pero ahora no nos han dicho nada. Silvia entrega sus notas de 3ºB y Silvia las de 3ºA cada uno con sus respectivos criterios, y normal, ¿no?

Y otra cosa, en el trabajo que tenemos que hacer, por ejemplo, fiestas patrias, yo que trabajo con ambos salones de 1º y 2º, suelo dejar un poco olvidado a 3º. Suele ser como “el patito feo”. Y Silvia también, porque ella se avoca a 4º y 5º...y sí pues, como ella lleva el A y yo el B, tenemos que tratar de unir esas cosas ¿no? Por ahí eso sí dificulta.

Entrevistador: ¿Y beneficios?

D1: Los beneficios es que aprendemos más. Yo aprendo de D2, yo creo que también ella aprende de mí ¿No? Los chicos ven dos metodologías distintas de trabajo...porque yo los tengo desde 1º hasta 2º, entonces, en 3º como que ya se abren a otras maneras distintas de trabajar, de metodologías de enseñanza. Eso sería el positivo.



EED-D2 ENTREVISTA DE ENTRADA A D2

Fecha: 11 de octubre del 2011

Objetivo:

Registrar opiniones de las docentes sobre las actividades y procesos que llevan a cabo en las reuniones de HGE.

Entrevistador: ¿Cuál sería la finalidad de las reuniones semanales de HGE y FCC?

D2: La finalidad nuestra es que podamos coordinar el trabajo, hacer un trabajo coordinado, pero sobre todo, también, tener un objetivo. Ambas profesoras trabajamos un mismo grado y lo que la dirección nos exige es que trabajemos lo mismo. Es lo que siempre nos dicen “trabajen lo mismo, hagan lo mismo”, pero finalmente cada una tiene su estilo. Entonces lo que hacemos en las reuniones es ver el objetivo, qué es lo que queremos, el propósito del tema y en función de eso programamos... Siempre una de nosotras programa. Una cívica y la otra HGE y luego lo mostramos en la reunión y lo revisamos y evaluamos. Sin embargo, en la práctica cada una “le pone su toque”. Por lo menos yo... soy la que siempre cambio porque veo la necesidad de los chicos ¿no? A veces ellos están un poco más tensos y quieren más audiovisuales y entonces les programo algo de eso. O a veces también las reuniones sirven para reprogramar. Por ejemplo, ahora, en esta última que hicimos sobre revolución industrial, le decía a Miriam, mejor vamos a poner un video, el de Chaplin, y reunimos a los dos salones, al de Miriam y al mío, y los chicos estaban bien contentos... entonces yo le decía (a Miriam) en la evaluación que los chicos quieren (ese tipo de recursos). Ahora último les dije que voy a poner otro video. Y también le dije a Miriam “mira yo voy a hacer esto porque los chicos ya no están respondiendo, están cansados” y entonces ella me dijo “ya pues, entonces yo también voy a hacer eso porque sino después los de mi salón se quejan”

Entonces yo a veces hago ligeros cambios, viendo el momento, la necesidad. No ha habido quejas... porque antes los padres se quejaban de que en un salón se hacía una cosa y en el otro, otra. Pero ya estamos trabajando dos años y medio y hasta ahora no se han quejado. Lo que sí a veces los chicos dicen “ay en el otro salón han hecho esto...” y entonces D1 dice “ya entonces nosotros también vamos a hacerlo”... Pero yo siempre estoy atenta a los que están los chicos requiriendo... “D1, quiero a hacer esto, quiero a unir esto... ya si tu quieres puedes hacer lo mismo” y luego ya hacemos juntas los cambios. Al menos estos últimos bimestres los hemos hecho juntas. Pero siempre nos reunimos para saber qué hemos hecho... Ahora, no siempre avanzamos igual. Por ejemplo ella en cívica avanza a veces un poquito más, a veces un poquito menos. Por lo mismo que en este bimestre ha habido paseos, ferias... algunas

fechas más ya no he tenido clase porque se ha utilizado para eso. Entonces no avanzamos igual, pero la idea es tener un mismo objetivo. Y mira que ha funcionado porque los padres hasta ahora no se han quejado y tampoco la dirección. Eso sí cuando hay examen nos preguntan “están evaluando lo mismo, no?” Evaluamos lo mismo. Hacemos la misma evaluación, pero el desarrollo de clases no. Y por eso a mi me parece importante tener el propósito. Ya desde el comienzo lo tenemos claro. Ya la forma a veces se va cambiando. A veces D1 empieza de una manera diferente pero no se hacen problemas los chicos.

Entrevistador: Y cuando dices “objetivo, propósito” ¿Te refieres al que se elabora para las sesiones?

D2: Al general

Entrevistador: Es decir, el que se redacta como “analizar las características...”?

D2: Claro, el que incluye lo procedimental, lo actitudinal...

Entrevistador: ¿Eso lo coordinan con D1 o cada una?

D2: Sí, eso lo coordinamos con D1. A veces en el camino también cambiamos. Le digo “D1, no va a alcanzar el tiempo, así que mejor hacemos esto, esto...” y ella dice “pero falta este tema”, pero le digo que “lo central es esto”, entonces vamos achicando el propósito de cada temita, en el camino. Siempre estoy pendiente de eso. ..Para nosotras es importante la reunión porque llevamos dos salones...porque en el camino estamos viendo ajustes. En el tercer bimestre teníamos muchos temas, por ejemplo, entonces hemos tenido que hacer ajustes y ajustes...entonces Miriam decía “no he terminando civilismo” y yo le decía “no es que lo central es primer militarismo” y ese era su tema, nada mas ese... Entonces, ir coordinando eso me parece importante.

Entrevistador: ¿Y tú consideras que la finalidad de las reuniones, tanto la de coordinación que es la que ustedes que viene de parte de dirección, así como la tuya, que es la de coordinar los propósitos u objetivos, se está cumpliendo?

D2: Sí, yo creo que sí. No sé si dirección lo tenga tan claro, porque siempre nos han dicho que hagamos igual.

Entrevistador: Pero creo q se refieren a los contenidos ¿no?

D2: Sí, a los contenidos. En ese sentido sí, creo que sí se están cumpliendo. Es más creo que hasta se están prestando los cuadernos (los de un salón con los del otro).

Entrevistador : ¿Hay algún modo en el que las reuniones resultarían más beneficiosas para tí?¿Qué puntos de la reunión podrían aprovecharse más?

D2: Sí, a veces el tiempo nos falta. En la primera (reunión) siempre hacemos una coordinación general de área, que está llena de actividades.

Entrevistador: **Coordinan actividades institucionales que han sido designadas al área ¿no? ¿Son bastantes, no?**

D2: Sí. Y también del área. Luego ya pasamos a la parte de coordinación de área como curso. Ahí lo que nos está faltando es más coordinación de estrategias. Como te digo, nosotros comentamos, por ejemplo, los cambios que hacemos en el curso de las clases. Por ejemplo el bimestre pasado le dije que iba a trabajar un tema solo con juegos. Todo lo vamos a trabajar con juegos, apuntando al concurso, que por cierto, ganamos.

Entrevistador: Felicitaciones

D2: Lo que nos ha faltado con D1 ha sido integrar...ósea, las dos hemos estado en el curso² y las dos hemos escuchado los juegos. Hemos trabajado y vivido los juegos. El tema de economía a través del juego. Entonces yo le decía a D1 “ya vamos a hacer esto, esto, esto”, veíamos los materiales y ya. Ha sido fácil. Pero cuando estábamos en clase, a veces ha salido una estrategia...o sino averiguando, mirando...Edison también a veces nos trae...a veces no podemos compartir esas estrategias en la hora de reunión. Por eso a veces cuando voy a hacer, lo converso, pero no es lo mismo. Por eso D1 a veces aplica una parte, a veces dice “no ya no va alcanzar”. Como te digo, también tiene que ver con estilos, pero yo pienso que si intercambiáramos mas, estrategias, otras formas de enseñar, no? Con lo que vamos a los cursos...porque yo he tenido cursos³ ahora y le he dicho a D1. Le he traído materiales, pero no hemos tenido la oportunidad...y como en católica me mandaban a hacer unos trabajos., le he dado algunos de mis trabajos. Le he dicho “D1, mira haz tu los trabajos”. Ella los ha aplicado con primero de secundaria, a los que yo no enseñó. Y bueno, ella ha aplicado algunas estrategias muy simpáticas y yo le he dado mis modelos, todo. Y ya, hemos quedado en que le voy a dar más modelos y los libros y algunas cosas...pero no hay ese espacio...

Entrevistador: O sea, ¿Una hora no es suficiente?

²Diplomado de Didáctica de la Economía en la UPC

³Cursos en la PUCP

D2: Sí, no nos estamos dando en tiempo para compartir las estrategias, porque hasta ahora no le he podido dar a D1 lo que le dije, solamente los materiales que ella me ha visto hacer, pero hay muchas cositas ahí para compartir para que también los chicos puedan beneficiarse. Pero otra de las cosas que les digo a los chicos de 4º y 5º es que me cuesta mucho trabajar con ellos la investigación, la redacción, que sean concretos en sus respuestas. Eso necesita un trabajo. Entonces yo le decía a D1 “ahí hay que trabajar informes desde los chicos pequeños, de a poquitos, sencillito.” Pero compartir la forma en que lo vamos a hacer, cómo vamos a hacer la investigación, es muy complicado. Yo le veo a una profesora que está haciendo eso con primero desde el año pasado, y ahora ya está con segundo, entonces ya tiene una secuencia...Entonces yo le decía a D1 “es que si es que ustedes no están desde pequeños no les están haciendo, en cuarto ya es demasiado para nosotras comenzar de nuevo”. Esas cositas nos están faltando, porque si no unas profesoras hacen una cosa, otras, otra y no hablamos el mismo lenguaje.

Entrevistador: ¿Qué cambios podrías sugerir para este tipo de situaciones? ¿Más tiempo?

D2: No, yo creo que la primera parte de la reunión, la de organizar las actividades institucionales o de área debe ser rápida y distribuirse tareas. Porque a veces nos explayamos, volvemos a evaluar lo que ya pasó. Lo que ya evaluamos. A veces estamos conversando nuevamente sobre lo que ya pasó, cuando ya todo lo hemos evaluado. Tal vez en ese momento no lo tenemos presente...tal vez deberíamos ponerlo por escrito. Porque si no estamos conversando y la reunión se extiende y ahí perdemos el tiempo.

ANEXO 6 – ENTREVISTAS DE SALIDA APLICADAS

ESD-D1- Entrevista de Salida para docentes a D1

Fecha: 26-11-2011

Objetivo: Recoger las opiniones que los docentes tienen sobre las reuniones de HGE y su relación con el desarrollo de la última unidad didáctica.

Entrevistador: **¿Qué parte del esquema propuesto en la hoja de ruta crees que se trabajó más en las reuniones? Sobre la estructura del proceso: descripción, análisis, etc.**

D1: Descripción. Sí, porque más comentamos sobre lo que está pasando y luego ya hacemos las dos el análisis y luego ya la evaluación. Pero más, obviamente, descripción.

Entrevistador: **¿Y a qué crees que se debe eso?**

D1: Más vemos los problemas que tienen los chicos, no? En la descripción, y luego ya pasamos al análisis. Evaluación...no vemos tanto, ah. Mas hacemos descripción y análisis...y luego sacamos las conclusiones para ver qué se puede hacer, cómo vamos a afrontar ese problema, cómo vamos a resolverlo.

Entrevistador: **¿Y en las descripciones que hacen en las reuniones, sobre qué temas son sobre los que más conversan o realizan las descripciones? Sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, ya sean características, dificultades de aprendizaje, o sobre las estrategias y recursos para la enseñanza y aprendizaje.**

D1: Yo creo que ambas porque siempre comentamos lo que sucede en aula con los alumnos y por ejemplo nos dedicamos a describir cómo nos fue con tal estrategia o qué hicimos con tal tema y cómo los chicos lo recibieron. Creo que el cómo van los chicos se conecta bastante con el lado de las estrategias. Por ejemplo qué hacemos para que los chicos estén más tranquilos...o ocupados ¿no?

Entrevistador: **Y sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos ¿creen que ustedes suelen confrontar esos procesos o aprendizajes de los alumnos con los procesos que propone el DCN, no ejemplo, o sobre lo que se propone en el PEI del colegio?**

D1: No, no sobre el currículo (DCN), no nos hemos tomado la molestia. Solamente conversamos sobre las situaciones que se dan en el aula, cómo los afrontamos. Solemos hablar por ejemplo de casos bastante extremos, por ejemplo, Arce de 3º B. no es que nos dedicamos a hablar de todos los alumnos, sino de casos bastante extremos o especiales...Y más de las

estrategias, sobre cómo podemos abordar este tema para 3º A o para 3º B porque son grupos distintos. Unos son más movidos, los otros más tranquilos.

Entrevistador: ¿De qué manera crees que aportaron las reuniones de trabajo para esta unidad? Y sobre todo para las últimas sesiones.

D1: Yo creo que nos ha ayudado a poder establecer pautas para poder desarrollar el tema. Si D2 decía “podemos hacerlo así”, yo también decía “podemos hacerlo de esta manera”...O quedamos en hacer las mismas estrategias, pero lo hacemos de diferente manera, como en el caso de los mapas. Quedamos en hacer los mapas, pero lo hacemos de otra forma.

Entrevistador: Sí, pues ¿Por qué crees que no llegó a funcionar bien lo de la ficha interdisciplinaria, no? Entonces tuvieron que cambiar algunas cosas.

D1: No, no salió como lo habíamos planeado, o como Silvia lo había planeado, mejor dicho. La profesora de inglés no desarrolló la ficha con ellos, entonces no pudieron analizar los países de los continentes.

Entrevistador: Y eso ustedes lo compensaron de alguna u otra manera?

D1: Los chicos llegaron a trabajar, sí, pero de una manera muy ligera. Todavía les faltaría ahondar más en eso. Ellos tenían que trabajar en uno o dos países representativos de cada continente...Y eso se vio reflejado en el examen. Porque había una pregunta en la que los chicos tenían que mencionar dos países de cada continente y pues...en Egipto te ponían India...Fueron muy poquitos los que lograron contestar bien.

Entrevistador: Con respecto a lo que señalas que cada una aplica la estrategia según su criterio, no sé si te refieres a los de las micras.

D1: Sí.

Entrevistador: Por ejemplo, creo que tú, para trabajar Europa resaltaste más lo de los mares, cosa que no hizo Silvia. Entonces creo que ambas vieron distintos contenidos, pero utilizando la misma estrategia.

D1: Sí. Yo vi que D2 hizo a los chicos delinear todos los países y yo dije “no, si lo hago así se va a ver muy abultado”. Entonces dije “no, solamente accidentes geográficos”. Entonces de esa manera, solo la parte del contorno para que los chicos más o menos ubiquen y me ubiquen (ininteligible)... Lo que hubiera sido ideal es que tuvieran colores diferentes, pero los chicos no traen todos los materiales, para que más o menos distinguan o no se confundan de qué es una península, (ininteligible).

Entrevistador: ¿Qué habilidades o cualidades crees que aportas para el trabajo de las reuniones?

D1: Uhmmm, a de escucha. Yo suelo escuchar bastante lo que me dicen y luego ya decidimos. Tratamos de hablar y de decidir lo mejor que se pueda.

Entrevistador: **Por último ¿Qué caracteriza tu trabajo como docente? Ya sea en aula o fuera de ella. O podemos dividir en dos la pregunta. Qué caracteriza tu trabajo y qué aportas en clase.**

D1: Yo creo que a parte de los conocimientos, que es algo que de por sí se debe dar, la responsabilidad y transmitir a los chicos los valores con tu propia forma de ser. Yo creo que eso es lo más idóneo. Por ejemplo, si es que les dejo una tarea para un día, yo soy responsable de no postergar esa fecha de entrega, porque no sería justo. Entonces de esa manera yo creo que a los chicos también se les está inculcando los valores. Yo creo que es lo más importante. Los conocimientos ya vendrán luego.

Entrevistador: **¿Y qué caracteriza tu estilo de enseñanza?**

D1: Yo creo que la forma en cómo se dan los temas. Hay temas bastante tediosos en los que el profesor o profesora tiene que ser lo más didáctico posible, entonces hay que tratar de agilizárselos más. Por ejemplo, una vez me preguntaron “¿Miss, van a venir fechas?” y yo les dije que no...les dije “a mi lo que me interesa es que aprendan lo básico”. Eso es suficiente. Tampoco es que nunca les pregunte sobre fechas. Pero bueno, yo creo que eso a los alumnos los alivia un poco ¿no? Que tú les enseñes cosas básicas que ellos tienen que saber.

ESD-D2 Entrevista de Salida para docentes a D2

Fecha: 26-11-2011

Objetivo: Analizar la apreciación que los docentes tienen sobre las reuniones de HGE y su relación con el desarrollo de la última unidad didáctica.

Entrevistador: ¿Qué parte de la estructura del proceso creen que trabajaron más en las reuniones?

Yo pienso que más nos hemos quedado en descripción. No hemos podido profundizar en el análisis...algunas cosas...y lo mismo en la evaluación, pero creo que más nos hemos quedado en la descripción.

Entrevistador: ¿Y a qué crees que se debe eso?

Creo que el área todavía no está bien estructurada. Las reuniones de área en las que vemos las actividades de FCC, de HGE nos quitan mucho tiempo y ya no nos queda tiempo para la coordinación de HGE para 3º de secundaria.

Lo que influye también es el estilo del docente...porque ya hay una forma de hacer actividades a las que ya cada uno está acostumbrado, no? Entonces si tú presentas otro tipo de actividades, la otra persona ya está acostumbrada a otro y es difícil que tú puedas llevar a cabo bien la estrategia...entonces eso también influye.

También otro factor que influye es el tiempo. No hemos tenido tiempo. Tenemos mucho trabajo. Estamos siempre corrigiendo. El grupo (de alumnos) ha sido un grupo muy difícil. Yo digo siempre "no los he dominado". Son muy niños, en ese aspecto. No avanzan, no trabajan. Ya decía la profesora de Inglés "hay que gritarles, y ni así". Yo también antes levantaba la voz, pero me di cuenta de que así no lograba nada. Les duraba un rato, pero de ahí volvían a lo mismo. Me da pena también gritarles. Miriam tiene su forma de manejarlos sin necesidad de gritarles. Ella los controla bien. Ella no transige. Cuando alguien le pide una prórroga para un trabajo, ella no acepta...en cambio, como a mi me da pena les daba la prórroga y ya también se aplazaba el momento que yo tenía para corregir. Siento que no les he enseñado bien, había varias cosas, también eran muy pocas horas de HGE...pero los chicos no ayudaban...

Son esas cositas de tiempo, no? Del estilo del profesor, que no puedes coordinar. Tú dices "hay que hacer esto, aquello, aquello" y solo se lo comentan. Si es que a mi también me comentan, entonces yo también hago más o menos lo que creo o lo que he entendido de la explicación...pero lo ideal sería que pudiéramos hablar más específicamente.

ECA- ENTREVISTA AL COORDINADOR ACADEMICO

Objetivo:

1. Identificar la valoración del coordinador área sobre la visión que tiene la institución sobre las reuniones de área y sobre ejecución de estas.
2. Identificar las valoraciones que tiene el coordinador del área de CCSS sobre el trabajo de las docentes en las reuniones de área

Entrevistador: ¿Tu eres el coordinador, cierto?

Edison: Claro, yo soy el coordinador de Secundaria pero es una cuestión en un sentido más figurativo y en un sentido más práctico porque en realidad el director era el que asumía la parte de Secundaria y otra coordinadora la parte de primaria, pero como el director tiene muchas cosas, me pidió que fuera el coordinador para las cosas prácticas. Las cosas más de fondo las ve él. Por ejemplo si hay que comunicar algo o conducir algo programado, yo me encargo de eso, pero cuando hay cosas más de peso, como el tema de supervisión de los docentes o cambio de curso, modificaciones, algo, él lo plantea y lo comunica a los profesores, y ya me deja a mí la parte más operativa para hacerla con los profesores.

Entrevistador: Y cuando te reúnes con las profesoras de Ciencias Sociales, en las reuniones de área...

Edison: Sí, lo que pasa es que cuando yo llegue a trabajar acá, recién se implantó el área de Personal Familia y Relaciones Humanas, entonces ahí lo que nos ha faltado...no definimos bien quién era el coordinador de área. Una cosa es que yo sea el coordinador del área y otra cosa es que sea el coordinador de secundaria. Entonces cuando nos sentamos los tres, por ser yo el coordinador de secundaria, una de las dos, que debería ser la coordinadora de área, espera que yo dirija la reunión. Yo debería ser uno más del área, pero a veces por una cuestión práctica digo "ya yo lo hago esta vez", no sé si te has dado cuenta

Entrevistador: Sí...

Edison: Y eso es algo que ha pasado en todas las áreas. Lo que pasa es que ahora nadie quiere asumir una coordinación de área. Pero yo no he estado presionando mucho eso porque a la larga ha estado funcionando. No sé si te has dado cuenta.

Entrevistador: Claro, que siempre esperan que tú des un poco la pauta...

Edison: Claro, cuando empezamos, empezamos bien. Pero luego pasaba que yo llegaba, así como con todas las áreas, a llevar las noticias de dirección. Entonces como que se acostumbraron a que yo. Lo mismo pasa cuando nos reunimos con los de matemática. Hay áreas en las que también yo estoy

presente como coordinador, como hay áreas en las que no estoy como coordinador. Pero sí hemos hablado eso con el director. El próximo año vamos a definir quiénes van a ser los coordinadores de área. Yo tengo que delegar funciones también, porque con las clases y todas las cosas que el director me pide, no me alcanza el tiempo.

Entrevistador: ¿Qué objetivos tuvo el colegio al implementar estas reuniones de área?

Edison: Bueno, no me lo han dicho. De lo que he visto, se podría decir que el objetivo es agilizar un poco el trabajo pedagógico desde la perspectiva de cada área. Por ejemplo, tenemos tres profesora de matemática y la idea es que cuando estos se junten, el día que tengan que revisar su cartel de contenidos y que tienen que planificar su sesión de clases, las tres hablen en el mismo idioma en el sentido que sepan la secuencia que están haciendo. Entonces, al profesor que le toca el grupo del otro profesor, ya sabe qué deficiencias tiene y sabe de partida qué tiene que trabajar. Por otro lado, sobre la marcha, coordinar actividades que tengan programadas como área durante el año. Y también se quiere hacer algo con todas las áreas, aunque con nuestra área (ciencias sociales) sí se ha hecho, y es el tema de la evaluación. Tratamos de manejar como área los mismos criterios de evaluación, cosa que no pasa con otras áreas. Ellos dicen que sí hay deficiencias de aprendizaje, que deberían considerar una evaluación diferenciada, por ejemplo. Sin embargo, esto solo se menciona, y a la hora de lo concreto, tienes a cada profesor evaluando lo mismos que a todos.

Entrevistador: ¿Y en el área de ciencias sociales cómo es?

Edison: Bueno, lo hablamos al inicio. O sea, en febrero lo conversamos qué tipo de evaluación van a hacer, si les conviene, por ejemplo, tomar preguntas con desarrollo. El año pasado por ejemplo, las chicas hacían exámenes con preguntas de desarrollo, entonces las veías después a las pobres revisando las pruebas y que se le iba las semanas corrigiendo. Entonces yo les decía “porque no evalúan tomando una práctica objetiva”. “no, que se copian entre salones”, respondían. Claro, pero en el caso de tercero, por ejemplo, que cada una tiene un salón distintos, teniendo los mismos contenidos, una puede elaborar una prueba y la otra, otra, de manera que tengan un instrumento que les agilice.

Entrevistador: ¿Tú no enseñas los mismos cursos que ellas, no? Tu enseñas PFRH y Cívica...

Edison: No, solamente Persona y Familia. Por eso te digo, a mi me pusieron en un inicio en esa área para que apoyara lo de Fiestas patrias. El director me dijo “mira, ponte ahí para que tu animes a que se haga algo”. Porque cuando yo llegué, me acuerdo que me dijeron que lo de Fiestas Patrias era un

desastre. Entonces, de esa vez, yo quedé metido ahí. Pero en cuanto a temática y desarrollo, yo no tendría temas con qué reforzar, más que en la parte práctica. Pero en la preparación que ellas hacen de los temas, es más difícil. Lo que puedo hacer, es que como yo paso de 1º a 5º, puedo hacer un seguimiento de los murales, por ejemplo, que es una cosa práctica que puedo ver si están trabajando o no. Pero, sobre la temática no me puedo meter porque no tenemos lo mismo. Yo tengo que desarrollar mis temas.

En todo caso veo cosas generales con ellas. Trato de darles ideas sobre las evaluaciones diferenciadas, por ejemplo...Porque hay chicos que llegan hasta cierto techo. Puede sonar discriminatorio, pero no puedes ponerle al chico que siempre se saca 20 las mismas preguntas que a un chico que siempre saca 10. O por último que establezcan que puntos comunes debe tener "este" chico o chica para salga aprobada.



ANEXO 7 – FICHAS DE OBSERVACIÓN

FOAC-15-11 FICHA DE OBSERVACIÓN DE ACTITUDES COLABORATIVAS

Objetivo: Registrar las actitudes de intercambio colaborativo que manifiestan las docentes en las reuniones de coordinación de HGE.

Fecha: 15-11-2011

Tema de reunión: ficha interdisciplinaria de trabajo, definición de estrategias para la actividad de aprendizaje.

Contexto: D2 lleva material fotocopiado de un libro en inglés en el que hay dibujos y textos sobre países de todos los continentes.

Categoría	Indicadores	D2		Observaciones	D1		Observaciones
		Sí	No		Sí	No	
Necesidad de otros	Escucha atentamente las descripciones, explicaciones o argumentos que hace su colega.	x		Mira al interlocutor Sigue el hilo de la conversación. No hay intercambio de argumentos o explicaciones, solo algunas aclaraciones de dudas con respecto a las estrategias seleccionadas.	x		Mira y asiente a lo que dice el interlocutor. Sigue el hilo de la conversación. No hay intercambio de argumentos o explicaciones, solo algunas aclaraciones de dudas con respecto a las estrategias seleccionadas.
	Pregunta sobre los puntos que le son de mayor interés	x		En la coordinación de estrategias didácticas, pregunta qué es un mapa mudo. No abarca un tema, es algo muy puntual. Pregunta sobre la coordinación de la impresión de la ficha.	x		En la coordinación de estrategias didácticas, pregunta sobre cómo hacer el mapa con micas. No abarca un tema, es algo muy puntual Pregunta sobre la coordinación de la impresión de la ficha
	Pone en discusión un tema de su interés.		x	No hubo algún tema de conversación sobre el que se notara intención de profundizar.		x	No hubo algún tema de conversación sobre el que se notara intención de profundizar.
	Proporciona o facilita de manera solidaria a su colega instrumentos, recursos, formatos, etc. que necesite para su práctica, buscando el beneficio de los alumnos.	x		Trajo el material en inglés con el que elaborarían la ficha interdisciplinaria. La consiguió en una capacitación de geografía en la PUCP por contacto del colegio.	X		Dijo que llevaría un mapa mudo para fotocopiarlo. Lo llevó al día siguiente.

	Cumple de manera eficaz y con buen ánimo las tareas que se comprometieron a realizar para el trabajo conjunto.	X		Trajo el material de inglés para las fichas interdisciplinarias.	x		D1 se propone para a realizar la ficha interdisciplinaria (ponerla en formato de ficha) ya que, según dice tiene libre la primera hora del día siguiente y dispone de tiempo para hacerlo.
Apertura al dialogo	Expresa frases de valoración del trabajo y desempeño de su colega		x			x	
	Se muestra propositivo frente al trabajo de los demás.		x	No se mostró tal conducta. No hubo intercambio de opiniones o argumentos a partir de los cuales D2 propusiera algo sobre el trabajo de su D1.		X	No se mostró tal conducta. No hubo intercambio de opiniones o argumentos a partir de los cuales D1 propusiera algo sobre el trabajo de su D2.
	Se muestra receptivo frente al trabajo de los demás.		x	D2 se mostró receptiva a D1 con respecto a la programación de estrategias para la actividad de aprendizaje.	x		D1 asiente a las ideas que tiene D2 para las estrategias didácticas y coordina con ella la aplicación de estas.
	Dialoga y examina sus prácticas, logros y dificultades de forma transparente y explícita en espacios colectivos de autoevaluación.		x	No hubo dialogo de tal tipo		x	No hubo diálogo de tal tipo.
Asertividad	Evita la descalificación de sus interlocutores o de sus puntos de vista.	x		La conversación fluye sin problema. Tiene un trato amable.	x		La conversación fluye sin problemas. Tiene un trato amable.
	Señala aciertos y errores y sustenta sus opiniones respetuosamente.		x	No se mostró tal conducta ya que no hubo intercambio de experiencias, ni puntos que sustentar.		x	No se mostró tal conducta ya que no hubo intercambio de experiencias, ni puntos que sustentar.
	Aporta soluciones efectivas y oportunas a los conflictos.		x	No se observaron situaciones de conflicto		x	No se observaron situaciones de conflicto

FOICAA 15-11 FICHA DE OBSERVACIÓN DE INTERCAMBIO SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

Objetivo: Registrar los procesos de reflexión (descripción, análisis, evaluación) sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, que llevan a cabo las docentes las reuniones de coordinación.

Fecha: 15-11-2011

Tema de reunión: ficha interdisciplinaria de trabajo, definición de estrategias para la actividad de aprendizaje.

Contexto: D2 lleva material fotocopiado de un libro en inglés en el que hay dibujos y textos sobre países de todos los continentes.

Categoría	Indicadores	Silvia Carrasco		Observaciones	Miriam		Observaciones
		Sí	No		Sí	No	
Intercambio de conocimientos sobre procesos de aprendizaje de los alumnos	Comparten información sobre procesos de aprendizaje y el desempeño de los estudiantes en su curso a partir de observación de su actuación, producciones, motivaciones.		x	No hace mención de los avances o procesos de aprendizaje de los alumnos.	x		Mientras están coordinando la dinámica de exposiciones grupales sobre los países de cada continente, señala que los alumnos de su clase ya están acostumbrados a trabajar en grupo.
	Caracteriza las aptitudes, habilidades e inteligencias de los alumnos vinculados a los procesos de aprendizaje que han conducido en ellos.		x	No hay caracterización de las conductas de aprendizaje de los alumnos.		x	No hay caracterización de las conductas de aprendizaje de los alumnos.
	Contrastan las implicancias y los enfoques pedagógicos del currículo con los procesos de aprendizaje de los alumnos.		X	Si bien no habla sobre enfoques pedagógico y tampoco mencionan explícitamente los indicadores de logro, sin embargo, se nota una consecuencia entre estos últimos y la selección de estrategias didácticas. Es decir, al parecer tiene presente los indicadores de logro que formularon al momento de escoger las estrategias didácticas.		x	Si bien no habla sobre enfoques pedagógico y tampoco mencionan explícitamente los indicadores de logro, sin embargo, se nota una consecuencia entre estos últimos y la selección de estrategias didácticas. Es decir, al parecer tiene presente los indicadores de logro que formularon al momento de escoger las estrategias didácticas.
	Valoran la diversidad de aptitudes, habilidades e inteligencias en favor de las posibilidades de aprendizaje		x			x	

	<p>Identifican (incorporan) una estrategia general que estructure la enseñanza y el aprendizaje de la unidad didáctica y/o actividades de aprendizaje que respondan a las características de los alumnos.</p>		x	<p>D2 Señala que se trabajarán solo 4 continentes, ya que “América” ya ha sido trabajado manera indirecta en otras actividades. Propone la siguiente secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas en inglés de los continentes que trabajarán en el área de inglés • Lecturas del libro complementarias • Trabajo grupal en el que expondrán un país escogido de un continente. <p>Sobre todo, según lo que dicen las profesoras, la estrategia general responde a las necesidades de las docentes más que a las necesidades de los alumnos.</p>		x	<p>Estaba al tanto de las conversaciones de coordinación con la profesora de inglés para el desarrollo de las fichas interdisciplinarias. D1 también sugirió ya no trabajar América. Va aceptando la propuesta de D2. Se muestra conforme con el trabajo en grupo. Señala que los alumnos de su clase ya están acostumbrados a trabajar en grupo. Señala que la mejor manera de trabajar este tema es interdisciplinariamente porque sino el tiempo ya no alcanza.</p> <p>Sobre todo, según lo que dicen las profesoras, la estrategia general responde a las necesidades de los docentes más que a las necesidades de los alumnos.</p>
--	---	--	---	--	--	---	---

FOICAA 15-11- FICHA DE OBSERVACIÓN DE INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS SOBRE LAS ESTRATEGIAS Y/O RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFIA

Fecha: 15/11/2011

Objetivo: Registrar los procesos de reflexión (descripción, análisis, evaluación y propuesta) sobre los recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía, llevados a cabo por las docentes en las reuniones de coordinación.

Temas tratados: ficha interdisciplinaria de trabajo, definición de estrategias para la actividad de aprendizaje.

Contexto: D2 lleva material fotocopiado de un libro en inglés en el que hay dibujos y textos sobre países de todos los continentes.

Categoría	Indicadores	D2		Observaciones	D1		Observaciones
		Sí	No		Sí	No	
Intercambio de conocimientos sobre recursos y estrategias	Describen los recursos y/o estrategias que han programado y/o aplicado	x		Para la programación propone la estrategia de ubicar el país que les corresponde en el calco de un mapa mudo sobre una mica. D2 explica más detalladamente la manera en la que aplica cada una de sus estrategias y la secuencia que tienen.		x	D1 se concentra en el contenido que abordará cada estrategia didáctica y no tanto en cómo lo aplicará.
	Analizan la pertinencia de las estrategias y/o recursos didácticos.		x	Dijo que tenía muy poco tiempo para desarrollar sus clases, por lo que también había escogido la ficha interdisciplinaria y el trabajo en grupo.		x	
	Emiten juicios sobre las estrategias y recursos más adecuados para facilitar logros de aprendizajes.		x	Pareciera que D2 tiene más presente los indicadores de logro que Miriam ya que ella propone más las estrategias, pero no llega a contrastar una con la otra.		x	Tiene presente los indicadores de logro, pero no llegan a contrastar una con la otra.
	Proponen y/o adecuan diversas estrategias y recursos		x			x	Suele desarrollar las propuestas de D2
	Discuten beneficios y dificultades después de aplicar dichas estrategias o recursos.						

FOAC- 22-11 FICHA DE OBSERVACIÓN DE ACTITUDES DOCENTES COLABORATIVAS

Objetivo: Registrar las actitudes de intercambio colaborativo que manifiestan las docentes en las reuniones de coordinación de HGE.

Fecha: 22-11-2011

Temas tratados:

Contexto: La profesora de inglés ya repartió las fichas de trabajo interdisciplinario, pero no las trabajó. D2 ya aplicó la estrategia de calcar los mapas mudos en las micas, D1 todavía no.

Categoría	Indicadores	D2		Observaciones	D1		Observaciones
		Sí	No		Sí	No	
Necesidad de otros	Escucha atentamente las descripciones, explicaciones o argumentos que hace su colega.	x		Mira al interlocutor Sigue el hilo de la conversación. No hay intercambio de argumentos, solo descripciones de las estrategias que están aplicando.	x		Mira y asiente a lo que dice el interlocutor. Sigue el hilo de la conversación. No hay intercambio de argumentos, solo descripciones de las estrategias que están aplicando.
	Pregunta sobre los puntos que le son de mayor interés	x		Pregunta sobre las sugerencias que hizo Miriam de colorear los mapas de las micas.		x	
	Pone en discusión un tema de su interés.	X		Mientras conversan sobre las estrategias y las maneras de evaluarlas, Silvia resalta la dificultades de los alumnos para redactar respuestas a preguntas complejas. Menciona que los alumnos no están aprovechando los mapas.		x	Comenta que está avanzando muy lento en clase. Parece que quisiera hacer alguna pregunta sobre el motivo por el que se está avanzando lento.
	Proporciona o facilita de manera solidaria a su colega instrumentos, recursos, formatos, etc. que necesite para su práctica, buscando el beneficio de los alumnos.		x	No hubo nuevos materiales. Se siguió trabajando en base a los que ya habían seleccionado.		x	No hubo nuevos materiales. Se siguió trabajando en base a los que ya habían seleccionado.
	Cumple de manera eficaz y con buen ánimo las tareas que se comprometieron a realizar para el						

	trabajo conjunto.						
Apertura al dialogo	Expresa frases de valoración del trabajo y desempeño de su colega		x			x	
	Se muestra propositivo frente al trabajo de los demás.	X		Silvia le sugiere a Miriam que para avance más rápido en clase no divida a los alumnos en grupo para hacer el trabajo con micas, pues a ella le ocurrió que los alumnos se distrajeron al juntarse en grupo para hacer el calco.	x		Cuando Silvia comentó que los alumnos no estaban captando suficiente información con los mapas de la mica, Miriam le sugirió el coloreado de estos.
	Se muestra receptivo frente al trabajo de los demás.	x		Se muestra receptiva a la idea de Miriam de colorear los mapas en las micas y la desarrolla junto con ella.	x		Miriam se muestra receptiva a la experiencia que tuvo Silvia con el agrupamiento de los alumnos para la elaboración de los mapas en las micas y toma nota de sus recomendaciones
	Dialoga y examina sus prácticas, logros y dificultades de forma transparente y explícita en espacios colectivos de autoevaluación.		x	Señaló que los alumnos no estaban captando suficiente información del mapa de la mica, sin embargo, habla en términos de la respuesta de los alumnos, no de su práctica docente.		X	Señaló que se estaba avanzando lento en clase, pero no se detuvo a analizar el motivo.
Asertividad	Evita la descalificación de sus interlocutores o de sus puntos de vista.	x		La conversación fluye sin problema. Tiene un trato amable.	x		La conversación fluye sin problemas. Tiene un trato amable.
	Señala aciertos y errores y sustenta sus opiniones respetuosamente.		x	No se mostró tal conducta ya que no hubo intercambio de experiencias, ni puntos que sustentar.		X	No se mostró tal conducta ya que no hubo intercambio de experiencias, ni puntos que sustentar.
	Aporta soluciones efectivas y oportunas a los conflictos.		x	No se observaron situaciones de conflicto		X	No se observaron situaciones de conflicto

FOICAA- 22-11 FICHA DE OBSERVACIÓN DE INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS SOBRE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

Objetivo: Registrar los procesos de reflexión (descripción, análisis, evaluación) sobre los proceso de aprendizaje de los alumnos, que llevan a cabo las docentes las reuniones de coordinación.

Fecha: 22-11-2011

Contexto: La profesora de inglés ya repartió las fichas de trabajo interdisciplinario, pero no las trabajó. D2 ya aplicó la estrategia de calcar los mapas mudos en las micas, D1 todavía no.

Categoría	Indicadores	D2		Observaciones	D1		Observaciones
		Sí	No		Sí	No	
Intercambio de conocimientos sobre procesos de aprendizaje de los alumnos	Comparten información sobre procesos de aprendizaje y el desempeño de los estudiantes en su curso a partir de observación de su actuación, producciones, motivaciones.	x		Señala que los alumnos de 3º tienen problemas para definir, pero no detalla o explica los casos.	x		Comenta casos de su experiencia del tema que Silvia introdujo (dificultades en la redacción).
	Caracteriza las aptitudes, habilidades e inteligencias de los alumnos vinculados a los procesos de aprendizaje que han conducido en ellos.		x	Señala que hay diferencias de los alumnos de 3º y los de 5º con respecto a la capacidad de definir (en cívica) y sostiene que los últimos tienen mayor capacidad, pero no las caracterizan las capacidades de cada grupo de alumnos.		x	No hay caracterización de las conductas de aprendizaje de los alumnos.
	Contrastan las implicancias y los enfoques pedagógicos del currículo con los procesos de aprendizaje de los alumnos.		X			x	
	Valoran la diversidad de aptitudes, habilidades e inteligencias en favor de las posibilidades de aprendizaje del análisis		x			x	

FOIED 22-11 FICHA DE OBSERVACIÓN DE INTERCAMBIO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (FOIED 22-11)

Fecha: 22/11/2011

Objetivo: Registrar los procesos de reflexión (descripción, análisis, evaluación y propuesta) sobre los recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía, llevados a cabo por las docentes en las reuniones de coordinación.

Contexto: La profesora de inglés ya repartió las fichas de trabajo interdisciplinario, pero no las trabajó. D2 ya aplicó la estrategia de calcar los mapas mudos en las micas, D1 todavía no.

Categoría	Indicadores	Silvia Carrasco		Observaciones	Miriam		Observaciones
		Sí	No		Sí	No	
Intercambio de conocimientos sobre recursos y estrategias	Describen los recursos y/o estrategias que han programado y/o aplicado ⁴ .	x		<p>-Comenta que los alumnos se demoraron demasiado en hacer los mapas, que se pasaron toda la clase haciéndolo y no se pudo avanzar más.</p> <p>- comenta que la profesora de inglés no desarrollo la ficha interdisciplinaria con los alumnos de la manera que habían acordado.</p> <p>-Sostiene que los mapas no están ayudando a los alumnos a captar la información, pero no hay descripción de conductas o situaciones.</p> <p>Señala que los alumnos “quieren que se les de la respuesta exacta”.</p> <p>Señala que en una clase explicó muchas veces lo que es la “política pública, pero que no les decía el concepto exacto, a pesar de que había utilizado diversos recursos y estrategias (lecturas, esquemas, lluvia de ideas), los alumnos no pudieron</p>	x		<p>-D1 comenta que cuando hace preguntas para que los alumnos redacten respuestas, estos le preguntan continuamente sobre el tema sobre el que tienen que redactar a pesar de que ella ya lo ha explicado.</p> <p>Señala que los alumnos no están aprovechando el trabajo de los mapas en la mica.</p>

⁴ Este indicador se refiere

			redactar.			
--	--	--	-----------	--	--	--



	Analizan la pertinencia de las estrategias y/o recursos didácticos.		x	<p>Señala que los alumnos no pueden redactar. Afirma que “hay que ser mas condescendientes”. Comenta que le sugirió a la profesora de comunicación que los alumnos debían tener un mayor seguimiento para mejorar la redacción. Esta afirma que los alumnos sí son capaces de redactar bien.</p> <p>Señala que los alumnos dan las respuestas de memoria No establece relación entre las características que señala de los alumnos y las estrategias escogidas.</p>		x	Señala que la profesora les de comunicación les debió haber enseñado a redactar cuando les enseñaba y que los alumnos deben trabajar más la redacción. Insinúa la falta de capacidad de los alumnos para conceptualizar (sin embargo, no utiliza dicha palabra). No se evidencia que establezca relación entre las estrategias escogidas y las características de los alumnos.
	Emiten juicios sobre las estrategias y recursos más adecuados para facilitar logros de aprendizajes.		x	-Sostiene que el trabajo grupal no conviene para hacer los mapas ya que los alumnos se distraen mucho y porque es un trabajo que pueden hacer individualmente		x	
	Proponen o adecuan n diversas estrategias y recursos	x		<p>D2 acepta la sugerencia de D1 sobre colorear los mapas.</p> <p>Deciden revisar las fichas interdisciplinarias con los alumnos, ya que la profesora de inglés no lo hizo. Silvia le propone a Miriam no juntar a los alumnos en grupos para hacer el trabajo de las micas.</p> <p>-Señala que utilizará el recurso de preguntas, pero estas no serán complejas ya que los alumnos no son capaces de redactar una respuesta compleja.</p>	x		Frente al problema de redacción, señala que a ella le conviene hacer preguntas sencillas o hacer exámenes orales ya que no implica tanto esfuerzo al momento de corregir. Frente al problema que planteó D2 sobre el poco aprovechamiento de parte de los alumnos de los mapas, Miriam propone colorear las micas. Señala que los alumnos ya saben cómo hacerlo porque el año anterior lo hicieron y “quedó bonito”.

FOCL-D1-18-11 FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Objetivos:

1. identificar las correcciones o modificaciones que realiza en su práctica en aula a partir de la reflexión hecha en las reuniones de área de HGE para mejorarla.
2. Registrar prácticas que posiblemente serán motivo de atención o reflexión de los docentes en las reuniones de HGE

Profesora: D1	Fecha: Viernes 18-11-11	Duración: 50 min
---------------	-------------------------	------------------

Temas tratados	Estrategias de enseñanza		Respuesta de los alumnos
	Descripción de la dinámica de clase	Estrategias incorporadas o modificadas	
Características físicas, geográficas y económicas de Europa.	Terminar lectura de texto del libro sobre las características físicas, geográficas y económicas de Europa, que había empezado la clase anterior. (Los alumnos y la profesora se van turnando la lectura en voz alta. La profesora indica el subrayado)	No hubo estrategias incorporadas o modificadas ya que es la primera clase de aplicación. Esta se aplicó de acuerdo a la primera parte de estrategia general propuesta de D1 (FOIED-15-11), que consistía en la lectura de textos sobre el continente que correspondiera.	Los alumnos guardan silencio mientras se da lectura del libro de texto.

FOCL-D1-24-11 FICHA DE OBSERVACION DE CLASES

Objetivos:

1. identificar las correcciones o modificaciones que realiza en su práctica en aula a partir de la reflexión hecha en las reuniones de área de HGE para mejorarla.
2. Registrar prácticas que posiblemente serán motivo de atención o reflexión de los docentes en las reuniones de HGE

Profesora: D1	Fecha: Viernes 24-11-11	Duración: 100 min
---------------	-------------------------	-------------------

Temas tratados	Estrategias de enseñanza		Respuesta de los alumnos
	Descripción de la dinámica de clase	Estrategias incorporadas o modificadas	
Características físicas, geográficas de Europa.	<p>D1 Explica la forma en la que los alumnos deben calcar la silueta del mapa mudo de Europa en la mica (30 min)</p> <p>Escribe el nombre de determinadas penínsulas, mares, relieves del norte, sur, este y oeste de Europa que los alumnos deberán ubicar en la mica. Coloca un mapa de Europa en la pizarra para que los alumnos se acerquen a ubicar</p>	<p>D1 sigue las recomendaciones de D2 (FOIED 22-11) y propone la actividad del llenado de la mica de manera individual.</p> <p>Aumenta la cantidad de ubicaciones geográficas que los alumnos deberán ubicar en el mapa, especificando las diferencias de las formaciones geográficas de Europa. Esto surge como iniciativa personal. No fue comentado en la reunión de coordinación</p>	<p>Los alumnos se acercan al mapa, preguntan a la profesora. La mayoría avanza su trabajo en la mica.</p>

FOCL-D1-01-12 FICHA DE OBSERVACION DE CLASES

Objetivos:

1. identificar las correcciones o modificaciones que realiza en su práctica en aula a partir de la reflexión hecha en las reuniones de área de HGE para mejorarla.
2. Registrar prácticas que posiblemente serán motivo de atención o reflexión de los docentes en las reuniones de HGE

Profesora: D1	Fecha: Viernes 01-12-11	Duración: 100 min
---------------	-------------------------	-------------------

Temas tratados	Estrategias de enseñanza		Respuesta de los alumnos
	Descripción de la dinámica de clase	Estrategias incorporadas o modificadas	
Características físicas, geográficas de África.	Terminan lectura del libro sobre las características geográficas y económicas de África. Avanzan la mica de África que ya había comenzado la clase anterior.	Se incorporan el coloreado y utilización de texturas para cada una de los tipos de geografía, que fue propuesto por D2 en la reunión de coordinación (FOIED-22-11).	Los alumnos avanzan el mapa un poco dispersos.

FOCL-D2-18-11 FICHA DE OBSERVACION DE CLASES

Objetivos:

1. identificar las correcciones o modificaciones que realiza en su práctica en aula a partir de la reflexión hecha en las reuniones de área de HGE para mejorarla.
2. Registrar prácticas que posiblemente serán motivo de atención o reflexión de los docentes en las reuniones de HGE

Profesora: D2	Fecha: Viernes 18-11	Duración: 50 min
---------------	----------------------	------------------

Temas tratados	Estrategias de enseñanza		Respuesta de los alumnos
	Descripción de la dinámica de clase	Estrategias incorporadas o modificadas	
Características físicas, geográficas y económicas de Europa.	<ul style="list-style-type: none"> - Terminar lectura de texto del libro sobre las características físicas, geográficas y económicas de Europa. (los alumnos y la profesora se van turnando la lectura en voz alta. La profesora indica el subrayado) -----40 min - Llenado de ficha de características de Europa, a partir de la lectura, según criterios.10 min 	<p>D2 elaboró unas fichas para colocar y ordenar las características de Europa. Esto fue iniciativa de ella y no la compartió con D1.</p> <p>Sin contar las fichas, la clase se aplicó de acuerdo a la primera parte de estrategia general propuesta de D1 (FOIED-15-11), que consistía en la lectura de textos sobre el continente que correspondiera.</p>	<p>Los alumnos muestran interés en algunas partes de la lectura, cuando la profesora se dedica a profundizar algunos temas.</p> <p>El llenado de la ficha es lento. Los alumnos no se concentran y no terminan de hacerlo. Queda como tarea.</p>

FOCL-D2-21-11 FICHA DE OBSERVACION DE CLASES

Objetivos:

1. identificar las correcciones o modificaciones que realiza en su práctica en aula a partir de la reflexión hecha en las reuniones de área de HGE para mejorarla.
2. Registrar prácticas que posiblemente serán motivo de atención o reflexión de los docentes en las reuniones de HGE

Profesora: Silvia Carrasco	Fecha: lunes 21-11-11	Duración: 100min
----------------------------	-----------------------	------------------

Temas tratados	Estrategias de enseñanza		Respuesta de los alumnos
	Descripción de la dinámica de clase	Estrategias incorporadas o modificadas	
Características físicas, geográficas de Europa.	<p>Pide que le den las ficha de características de Europa y la ficha interdisciplinaria que trabajaron con la profesora de inglés.</p> <p>Pide a los alumnos que se junten en grupos, explica la forma en la que pasarán la silueta del mapa mudo de Europa en la mica.</p> <p>Escribe en la pizarra los principales países y relieves de Europa que los alumnos deberán ubicar en la mica. Coloca un mapa de Europa en la pizarra para que los alumnos se acerquen a ubicar</p>		<p>Los alumnos entregan la ficha de características de Europa, pero dicen que no trabajaron de inglés, que la profesora solo se las entregó.</p> <p>Los alumnos se distraen conversando dentro de los grupos formados. Se mueven de sus sitios para preguntar a otros compañeros cómo se hace el trabajo. La mayoría de alumnos no está trabajando con la mica. Está conversando. No terminan de hacer el trabajo.</p>

FOCL-D2-28-11- FICHA DE OBSERVACION DE CLASES

Objetivos:

1. identificar las correcciones o modificaciones que realiza en su práctica en aula a partir de la reflexión hecha en las reuniones de área de HGE para mejorarla.
2. Registrar prácticas que posiblemente serán motivo de atención o reflexión de los docentes en las reuniones de HGE

Profesora: D2	Fecha: lunes 28-11-11	Duración: 100 min
---------------	-----------------------	-------------------

Temas tratados	Estrategias de enseñanza		Respuesta de los alumnos
	Descripción de la dinámica de clase	Estrategias incorporadas o modificadas	
<p>Características físicas, geográficas y económicas de África</p>	<p>Examen oral sobre guerra italiana (Tema de la anterior actividad de aprendizaje que faltó evaluar) a través del juego de chapadas en el patio del colegio: el que se deja “chapar”, tiene que responder oralmente una pregunta que hace la profesora delante de todos.</p> <p>Lectura de características de África</p> <p>Llenado individual de la mica de África</p>	<p>Incorpora el juego “las chapadas” dentro de la clase, a pesar de que corresponde a otra actividad de aprendizaje. Señala que los alumnos son kinestésicos. No fue comentado en las reuniones de coordinación. Indica a los alumnos que harán el trabajo de las micas de manera individual, siguiendo la recomendación que ella misma dio en la reunión de coordinación (FOIED-22-11) Incorpora la estrategia recomendada por D2 sobre el llenado de la mica con diferentes texturas</p>	<p>La mayoría de alumnos se entusiasma con dar el examen oral a través del juego de chapadas.</p> <p>Entran al salón en orden y siguen la lectura de las características de África. Escuchan con atención las explicaciones que da la profesora sobre algunos puntos.</p> <p>Avanzan la mica con información sobre África. Los alumnos avanzan lento. No tienen claro lo que tienen que hacer.</p>