

La práctica pedagógica videograbada



Armando Loera Varela
Ramón Leonardo Hernández Collazo
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
José Simón Sánchez Hernández
(coordinadores)

12



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Como parte de los procedimientos de la evaluación cualitativa del programa: Escuelas de Calidad se han videograbado cientos de lecciones de español y matemáticas, específicamente del cuarto grado de primaria, con el propósito, por una parte, de que las maestras y maestros de las escuelas públicas autoevalúen su desempeño y, por otro lado, se conozcan en el mayor detalle posible las características, condiciones y sentidos de sus prácticas pedagógicas.

Este libro ofrece un primer acercamiento analítico tanto al conjunto de lecciones como a los modelos de “buenas prácticas pedagógicas”, desarrolladas en las escuelas con más altos niveles de logro académico, en términos absolutos o en relación con el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes (eficacia social escolar).

La obra es resultado de un esfuerzo colectivo de un numeroso grupo de maestros e investigadores de toda la República. Cientos de docentes, con gran generosidad y profesionalismo permitieron videograbar sus clases, dando muestra concreta de su compromiso por mejorar su desempeño. De igual forma, se reconoce a decenas de investigadores de los equipos de las áreas de evaluación de todas las entidades del país, que con sus propios recursos han hecho posible conformar una enorme videoteca de lecciones de español y matemáticas de las escuelas públicas mexicanas.

La práctica **pedagógica** videograbada



La práctica **pedagógica** videograbada

Armando Loera Varela
Ramón Leonardo Hernández Collazo
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
José Simón Sánchez Hernández
(coordinadores)

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS
GENERALES DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD
INFORME SOBRE VIDEOGRABACIONES DE LA LÍNEA DE BASE



La práctica **pedagógica** videograbada
Armando Loera Varela, Ramón Leonardo Hernández Collazo, Adalberto Rangel Ruiz de la Peña,
José Simón Sánchez Hernández (coordinadores)
Colección **mástextos**. Número 12

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Josefina Vázquez Mota

Secretaria

José Fernando González Sánchez

Subsecretario de Educación Básica

Juan Martín Martínez

Director General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Aurora Elizondo Huerta

Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo

Secretario Administrativo

Prócoro Millán Benítez

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía

**Director de Difusión
y Extensión Universitaria**

Coordinadores de Área Académica:

Andrés Lozano Medina.

Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Ernesto Díaz Couder Cabral.

Diversidad e Interculturalidad

Cuahtémoc Gerardo Pérez López.

Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Carlos Ramírez Sámano.

Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Julio Rafael Ochoa Franco.

Teoría Pedagógica y Formación Docente

Margarita Morales Sánchez

Subdirectora de Fomento Editorial

Diseño de colección, portada

e interiores: Margarita Morales Sánchez

Formación: María Eugenia Hernández Arriola, Rita Yolanda
Sánchez Saldaña y Fabiola Franco González

Los contenidos de *La práctica pedagógica videograbada* estuvieron a cargo de Heurística Educativa, sc

1a. edición 2006

1a. reimpresión 2007

ISBN 978-970-702-195-2

© Secretaría de Educación Pública
Subsecretaría de Educación Básica
Argentina 28, Centro
06020, México, D.F.

© Universidad Pedagógica Nacional.
Carretera al Ajusco núm. 24, col.
Héroes de Padierna,
Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F.
www.upn.mx

LB1044.75 La práctica pedagógica videograbada / (coord.) Armando Loera Varela. -
P7.2 México : UPN, 2006.

494p. -- (Colección mástextos ; no. 12)

"La práctica pedagógica en las escuelas primarias generales
del Programa Escuelas de Calidad"

"Informe sobre videograbaciones de la línea de base"

ISBN 978-970-702-195-2

1. VIDEOCINTAS EN LA EDUCACIÓN. 2. PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA. 3. ESPAÑOL-
ESTUDIO Y ENSEÑANZA (ELEMENTAL) I. Loera Varela, Armando, coord. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

COAUTORES DEL REPORTE

Heurística educativa:

Armando Loera Varela. Diseño del estudio, redactor del reporte final.

Ramón Leonardo Hernández Collazo. Microanálisis por logro académico, redactor principal del reporte de videos y coordinador del análisis de videos.

Óscar Cázares Delgado. Macroanálisis.

Esteban García Hernández. Videos en el contexto de la autoevaluación.

Universidad Pedagógica Nacional:

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña. Coordinador del grupo de trabajo de la UPN.

Actividades desarrolladas por los grupos de trabajo

1. Análisis de videos, procesamiento de información, elaboración de reporte parcial y reporte final integrado

María Elizabeth Rodríguez Ramírez. Unidad UPN 145, Zapopan, Jal.

Matías Fajardo Andrade. Unidad UPN 161, Morelia, Mich.

José Manuel Lara Pacheco. Unidad UPN 321, Zacatecas, Zac.

María del Carmen Lizárraga García. Unidad UPN 022, Tijuana, B. C.

María Guadalupe López Álvarez. Unidad UPN 082, Cd. Juárez, Chih.

Carolina Domínguez Castillo. Unidad UPN 081, Chihuahua, Chih.

Moisés Rizo Pimentel. Unidad UPN 011, Aguascalientes, Ags.

María del Carmen Lamadrid Marín. Unidad UPN 191, Monterrey, N. L.

Andrés María Juvencio Bravo y Rojas Vicencio. Unidad UPN 211, Puebla, Pue.

Bertha Angelita Magaña Barragán. Unidad UPN 144, Cd. Guzmán, Jal.

Alicia Rivera Morales. Unidad UPN Ajusco

G. Arturo Tapia Ortega. Unidad UPN 304, Orizaba, Ver.

José Luis Carballo Pelato. Unidad UPN 022, Tijuana, B. C.

2. Análisis de videos, procesamiento de información y elaboración de reporte parcial

Violeta Medina León. Unidad UPN 022, Tijuana, B. C.

Victor Manuel Caamaño Cano. Unidad UPN 141, Guadalajara, Jal.

Marco Esteban Mendoza Rodríguez. Unidad UPN 153, San Cristóbal Ecatepec, Estado de México.

Rosa María González Isasi. Unidad UPN 281, Cd. Victoria, Tamps.

María Esther Ordaz Hernández. Unidad UPN 241, San Luis Potosí, S. L. P.

Mario Ulises Martínez Sánchez. Unidad UPN 241, San Luis Potosí, S. L. P.

Martha Remedios Rivas González. Unidad UPN 101, Durango, Dgo.

3. Análisis de videos, procesamiento de información, elaboración de reporte parcial y reporte final integrado. Coordinador de equipo

J. Simón Sánchez Hernández. Unidad UPN Ajusco

Ruth AVECITA Díaz Ramírez. Unidad UPN 201, Oaxaca, Oax.

Cecilio Armando Esquivel Varela. Unidad UPN 082, Cd. Juárez, Chih.

Codificación de videos

María Ninfa Viveros Villa
José Luis Martínez García
Rodolfo López Ricardo
Heladio Sandoval
Héctor Gutiérrez García
Norma Angélica Rivera Alemán
Luz Angélica Navarro Medrano
Óscar Godoy del Valle
Rudy Aída Sánchez Carrillo
María Guadalupe Escamilla
Hernández
Claudia Alamilla Mendoza
María Lourdes Barrera Bojórquez
María Teresa Rueda
Luis Fernando Muñoz López
Judith Ce Sandoval
María Guadalupe Arteaga
Oralia Egure Tovalin
Javier Vargas Barrios
María Luisa Judith Sadik Cervantes
Alejandro Rivera Reyes
Nadia Alida Aguilar Buenfil
Cielo María Mijangos García
Román Zárate Padilla
José Antonio Rodríguez Sánchez
Ana Luisa Garza Orta
María Esperanza Mendoza

Docentes de escuelas normales de diversas entidades, convocados por la Dirección General de Normatividad

Martha Ortega Almaguer
Ventura Osorno Valencia
Benito Sánchez Colín
Adolfo Carro de la Fuente
Gilda C. Garza Contreras
Rusbelina González Padilla
Adrián Julián Encarnación
Oswaldo Álvarez Hernández
Aurelio Sandoval Trahyn
Beatriz Amelia Ruiz Reyes
Carlos Enrique Acuña Escobar
Rosalía Moreno Martínez
Alicia Carro Cano
Maribel Gutiérrez Fierro
Silvia Andrea Cano Bojórques
María de Lourdes Valles Montañó
Ana Luisa Bugarín García

David Rivera Ayala
María del Carmen Vicencio Acevedo
Rosa Lilia Zaragoza Alba
Benito Delgado Luna
Armando Urbina Zenteno
Vicente Ramón Guzmán
Patricia Herrera Pérez
Pedro César Luna R.
Juan Francisco Briones Coronado
José Antonio Moscoso Canabal
Gumersinda Edith Barbosa Acosta
Luis Ángel Ruiz Fernández
Guadalupe Cabello
Alicia Martínez Zaragoza
Lucina García Cisneros

Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Codificación de videos

Adolfo Payán Fierro
Susana Palma Hinojos
María Elisa Carrillo H.
Paulino Arreola Arreola
María Natividad López Aguilar
Isabel Cristina Cera Valdez
Mireya Anabel Duarte Martínez
Rosa Emma Ramírez Gardea
Sonia Soto Lozoya

Personal adscrito a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chihuahua que apoyó la codificación de videos

Socorro Cervantes Chavira
Raúl Alfaro
Fernando Sandoval Gutiérrez
Francisca Quezada Venegas
María Emilia Valdez Núñez

La práctica pedagógica comparada por logro académico en la segunda fase del estudio
La videograbación de la práctica pedagógica fue realizada por los equipos estatales de:

Baja California
Antonio Flores Coronado
Emma Sandoval Godínez

Campeche
Griselda Flores Alcocer
Genny Pacheco Sánchez

Coahuila

Mario Alberto Narro Reyes
José Luis Anzures García
Antolín Puente Vela
Ramón Cavazos Aguirre

Colima

Andrés Magaña Moreno
Hugo Leonel Castro Roca
Victor Manuel Sánchez Rodríguez

Chiapas

José Manuel Cárcamo Domínguez
Ernesto Castañeda Cabrera
Leónidas Suasnavar Torres
Luz María Rubio Nájera
Armando Rojas Hernández

Distrito Federal

Miguel Ángel Gómez Ortega
Lourdes Guerrero Peña
Leticia Araujo Morales
María Araceli Villareal Cedillo
Julio César Gómez T.
Sergio Arturo Solís Santacruz
Sara Cardoso Sánchez

Durango

Manuel Soto Bueno
Miguel Leonel López Barrera
Sergio Adame Calderón

Guanajuato

Rosario Luna Soto
Maribel Abonce Rodríguez
Eduardo del Río Colmenero
Maglorio Guzmán Vite

Jalisco

Flor de María Araceli Álvarez Rojas
Laura Leticia García Terrones
Lilia María Terán Hinojosa
Myrna Beatriz Ruiz Lara
Bertha Angelina Galindo Dávalos
Laura J. Velasco C.

Estado de México

Elizabeth Hernández González
Yazmín Lozano Bobadilla
Alicia Guadalupe Morales Padilla
Humberto García Arias
Ana Francisca Rodríguez Osnaya
Margarito Cirilo Romero
María del Carmen Lucía Torres

Nuevo León

Mario de Jesús Cortez García
Olga Leticia Gamero Vallejo
Sandra Treviño Lozano
Elida Guajardo Chapa
Luis Lozano Garza

Puebla

Ricardo Vega Sánchez
Virginia Huerta Fernández
María de los Ángeles Martínez Tesillo
María Elena Cruz Rodríguez

San Luis Potosí

Fernando Iracheta Torres
José Luis Romero Cuéllar
Luis Vázquez Ramírez

Sonora

Jesús Figuera Urias
Juan Ramón Zolórzano Zamora
Obdulia Moreno Ortiz

Tabasco

Sandra Elena Hernández Olivé
Patricia del Carmen Pérez Chable
Olga Yolanda Villa Agüero

Yucatán

Felipe Carrillo Puerto
Felipe Duarte Ramírez
Cristóbal Morales López

Los cambios longitudinales de la práctica pedagógica en la tercera fase del estudio
La videograbación de la práctica pedagógica fue realizada por los equipos estatales de:

Chiapas

Luz María Rubio Nájera
José Manuel Carcomo Domínguez
Ernesto Castañeda Cabrera
Leónidas Suasnávar Torres

Distrito Federal

Sergio A. Solís Santa Cruz
Miguel Ángel Ortega Gómez
Lourdes Guerrero Peña
Leticia Araujo Morales
María Araceli Villareal Cedillo
Julio César Gómez T.
Sara Cardoso Sánchez
Olga Porras Villareal

Durango

Manuel Soto Bueno
Miguel Leonel López Barrera
Sergio Adame Calderón

Nayarit

Juan José Altamirano Gómez
Rosa del Carmen Guillén González

Oaxaca

Noemí Pérez Naranjo
María Marcela Moreira Cruz
Loida Elizabeth Velasco Ruiz
Edgar Zavala Ruiz

Puebla

Ricardo Vega Sánchez
Virginia Huerta Fernández
María Elena Cruz Rodríguez

Quintana Roo

Isabel Valencia Poot

San Luis Potosí

Fernando Iracheta Torres
José Luis Romero Cuéllar
Luis Vázquez Ramírez

Sonora

Juan Ramón Zolórzano Zamora
Bernardo Ballesteros S.

Tabasco

Sandra Elena Hernández Olivé
Patricia del Carmen Pérez Chablé
Natividad Mayo Pérez

Índice

- 11 **INTRODUCCIÓN**
- 17 **1. NOCIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
EN LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DEL PEC**
- 22 **2. METODOLOGÍA**
- 27 **3. CONDICIONES DE LAS AULAS**
- 38 **4. MACROANÁLISIS DE LAS LECCIONES**
- 56 **5. MICROANÁLISIS DE LAS LECCIONES**
- 337 **6. FACTORES DIFERENCIALES DE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA VIDEOGRABADA**
- 355 **7. COMPARACIÓN POR NIVEL SOCIOECONÓMICO
EN DOS CASOS POLARES**
- 406 **8. EL TIEMPO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

- 417 **9. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIDEOGRABADA
EN EL CONTEXTO DE LA AUTOEVALUACIÓN
INSTITUCIONAL**
- 429 **10. AUTOEVALUACIÓN POR CONTRASTES DE LOGRO
Y EFICACIA SOCIAL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
VIDEOGRABADA**
- 465 **ANEXOS**

INTRODUCCIÓN

En este documento se presentan los primeros resultados sistemáticos del estudio sobre la práctica pedagógica en la enseñanza del español del cuarto grado en clases videograbadas. El estudio forma parte de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad (PEC), en el que se ha estado estudiando la práctica pedagógica que los maestros desarrollan en las escuelas que participan en el programa, así como otras dimensiones importantes de la escuela como la gestión escolar, la participación social, el contexto de la escuela (específicamente las familias de los estudiantes y las comunidades) y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El estudio reporta los resultados encontrados en la línea de base del estudio, correspondientes al ciclo 2001-2002.

La evaluación cualitativa del PEC está basada en una amplia muestra de escuelas, representativa del universo de escuelas con las que inició el programa en primaria general. La muestra es la más amplia que se haya realizado en México con relación a estudios cualitativos, ya que cuenta con más de 800 escuelas considerando las modalidades de primarias generales, primarias indígenas, educación especial y telesecundarias. Uno de los múltiples procedimientos de registro de información consiste en

videgrabar lecciones de los maestros, con lo que se ha podido constituir la videoteca de práctica pedagógica más grande. La videoteca se ha podido conformar gracias al profundo compromiso demostrado por los equipos técnicos de las áreas de evaluación de las entidades que han estado participando, ya que si bien se instruyó a los evaluadores para videgrabar a los maestros, con el fin inmediato de propiciar una autoevaluación de su práctica, no se les proporcionó ningún recurso para llevarlo a cabo. Además, consiguieron los permisos necesarios de los maestros videgrabados para contar con el video una vez que realizaron la autoevaluación. Los coordinadores de la evaluación, al proponer videgrabar lecciones, no tenían bases para tener una idea de cuántos videos se pudieran obtener, ya que el proceso debería ser absolutamente voluntario, respetando la dignidad profesional de los maestros. Al terminar la recolección de videos resultó que 63% de los maestros de cuarto grado de la muestra aceptaron ser videgrabados, al menos en una lección, y donar sus videos (únicamente 9 maestros no aceptaron donar sus videos). Este hecho llama la atención de cómo los maestros de escuelas públicas de México son capaces de abrir sus aulas y llegar a niveles de rendimiento de cuentas pocas veces demostrado de manera tan puntual por profesionistas. Entendemos que los maestros rinden cuentas primero ante sí mismos, dentro de un proceso por lograr mayores niveles de profesionalización. Con los videos obtenidos se ha logrado conformar una videoteca de práctica pedagógica de la educación básica que esperamos que no sólo nos permita conocer qué sucede en los salones de clase, sino reconocer las prácticas pedagógicas propias de algunos de los mejores maestros de escuelas públicas mexicanas, las condiciones que las facilitan y los obstáculos que enfrentan.

El segundo esfuerzo se refiere al hecho de que, una vez configurada la enorme videoteca, se le tuvo que codificar y analizar. Para ello, se buscó la participación de diversos grupos de profesionales que cumplieran un perfil idóneo para ser analista de práctica videograda. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) respondió de manera por demás entusiasta a la invitación y conformó un grupo de analistas que ha realizado su labor de manera muy profesional, lo que ha permitido que en relativamente poco tiempo haya sido posible obtener estos resulta-

dos. Los académicos de la UPN no sólo participaron en los procesos de codificación, sino también en los diversos tipos y modalidades de análisis. Estos elementos actualmente están en proceso de culminar y se integrará en próximas versiones de este informe. Desde la coordinación nacional reconocemos y agradecemos los esfuerzos de los evaluadores de las áreas estatales de evaluación y de los analistas de UPN y de otras instancias que están identificadas en el principio del reporte.

El análisis con base en videos debe considerar diversas precauciones para disminuir inferencias insostenibles. Por una parte, debe tomar en cuenta que los resultados se basan en la mediación de los analistas. A pesar de que se tiene como propósito describir las lecciones y dejar “la voz al dato” en los procesos de inferencia y conceptualización, es innegable que los analistas necesariamente interpretan y generan perspectivas subjetivas. Además, debe considerarse la calidad de los videos. Si bien, los evaluadores recibieron instrucciones de cómo videograbar, de ninguna manera son profesionales, por lo que especialistas en la videograbación encontrarán múltiples errores. Algunos se fueron superando en los siguientes ciclos, pero indudablemente los videos tienen calidad muy variada y existen deficiencias que pueden impactar en el análisis. Por otra parte, es importante señalar que el video informa únicamente sobre un momento específico de un largo y complejo proceso de enseñanza en un ciclo escolar. De ninguna manera se asume que la clase videograbada señala una rutina constantemente repetida por los maestros, más bien se considera que la clase es una de las modalidades que contiene el repertorio pedagógico característico del maestro. Este repertorio se va constantemente enriqueciendo y generando diversas modalidades y variantes, dependiendo del contexto y la singularidad característica del desempeño.

El estudio de la práctica pedagógica puede darse desde muy diversas perspectivas teóricas y con muy distintas fuentes de información. Por lo que, de entrada, reconocemos las limitaciones y precauciones que ofrece el botón de muestra que los maestros de las escuelas PEC nos ofrecen con sus lecciones videograbadas. A pesar de ello, consideramos que al haberse realizado esas ejecuciones en el ambiente real, con los alumnos y condiciones normales en que se trabaja, se nos ofrece

una situación realista para estudiar los desempeños en el aula. De igual forma, no se integra toda la información que la evaluación cualitativa del PEC ha obtenido sobre práctica pedagógica. El reporte únicamente informa sobre los resultados de los análisis de la práctica videograbada, pero no se refiere a la articulación de los diversos instrumentos, lo que se hace fundamentalmente en los videoportafolios por caso, que están siendo producidos. Así, los resultados de este informe son relativos a los videos de práctica pedagógica correspondientes a la línea de base, únicamente.

El propósito de este estudio, que se fundamenta en la línea de base del programa, es decir, en el estado inicial de las escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad, es doble: por una parte, describir los desempeños de los maestros de escuelas públicas en la enseñanza del español y las matemáticas en el cuarto año de primaria. Por otra parte, identificar las características propias de los maestros en grupos polarizados por rendimiento y eficacia social. Mostramos también un ejemplo de polarización por nivel socioeconómico en un solo caso debido a la alta asociación entre logro y nivel socioeconómico. Del análisis polarizado esperamos obtener patrones recurrentes propios de las prácticas de los maestros cuyos alumnos obtienen los más altos logros en general, y las de los maestros cuyos alumnos más pobres aprenden más de lo que estadísticamente es posible anticipar (eficacia social). Debe recordarse que de ninguna manera asumimos que precisamente estas prácticas son las que hacen diferencia o que “causan” que los alumnos aprendan más. Son muchos los factores que inciden en el aprendizaje, y algunos de ellos no ocurren en las escuelas. Únicamente mostramos lo que sucede en las lecciones en donde están estos alumnos. Esperaríamos que con la información longitudinal que se hará de la práctica pedagógica, nos acerquemos, aunque sea con precauciones, a identificar los esquemas pedagógicos que constituyen prácticas prometedoras en la escuela pública mexicana.

El documento se compone de diez capítulos. En el capítulo 1 se describe brevemente la noción de práctica pedagógica que se sustenta en el estudio. En el 2, se describe la metodología de obtención de datos y sus análisis. Los resultados inician su presentación en el capítulo 3 con

las condiciones físicas de las aulas. En el 4 se presentan los resultados del macroanálisis, que consiste en definir las características de toda la muestra de videos de la línea de base. El capítulo 5 es el más extenso y se dedica al microanálisis cualitativo de las lecciones de español y de matemáticas, con contrastes por logro académico y por eficacia social de la escuela. En el capítulo 6 se resumen los principales factores diferenciadores de la práctica por logro académico. En el 7 se muestran las características de lecciones polarizadas de dos maestros que desarrollan su labor en escuelas con familias muy diferentes por su nivel socioeconómico. En el capítulo 8 se destaca el tiempo, como característica distintiva de las buenas prácticas. En el capítulo 9 se describe la práctica en el contexto de la autoevaluación escolar y en el 10, los resultados del cuestionario de autoevaluación de la práctica pedagógica videograbada. Como anexos se presenta una breve descripción de los maestros de los casos estudiados, de los instrumentos y de los procedimientos aplicados en el análisis. Si bien el estudio cuenta con múltiples aportaciones, el maestro Ramón Leonardo Hernández Collazo es el autor con más aportaciones (capítulos 5, 6 y 7) y quien ha sido el responsable del trabajo del capítulo 8, del equipo de Heurística educativa.

1. NOCIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DEL PEC

La práctica pedagógica constituye una de las unidades de análisis de la evaluación cualitativa del PEC, junto con la gestión escolar y la participación social. Para los fines del estudio se ha considerado la noción de “práctica pedagógica” en un sentido muy amplio, incluyendo los desempeños, perspectivas y actitudes que maestros y alumnos desarrollan en el espacio áulico, con la explícita intención de configurar un ambiente favorable para el aprendizaje o experiencias de aprendizaje, considerados por el maestro como valiosos de ser enseñados o que forman parte del programa oficial, esté o no en concordancia con el enfoque pedagógico o curricular.

La práctica pedagógica es tratada de manera que se privilegia a los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a los docentes como a los profesionales de la enseñanza, como a los estudiantes, claves de la actividad escolar, al alinear todos los demás aspectos en cuanto a sus aprendizajes. Por motivo de las limitaciones logísticas y económicas del estudio, el análisis de la práctica pedagógica se centra en el cuarto grado, específicamente en la enseñanza de español y las matemáticas, al que se le considera como demostrativo de la práctica

realizada en la escuela, sin desconocer la heterogeneidad presente por ciclos y por temáticas curriculares. El cuarto grado fue seleccionado por ser uno de los grados evaluados con exámenes de estándares nacionales, no ser especialmente crítico para las escuelas como para seleccionar especialmente a los maestros (como es frecuentemente el caso en los primeros y últimos grados), ser evidente a ese nivel si se han o no logrado las competencias básicas esperadas de la escuela primaria (leer, escribir, calcular) y contar con suficiente heterogeneidad social al interior de las escuelas (que tiende a disminuir con fuerza en los dos últimos años).

Las videograbaciones de las lecciones tienen el propósito primario de “objetivar” la ejecución ante el propio maestro, con el fin de realizar una autoevaluación de su propio desempeño. La autoevaluación permite identificar los parámetros básicos de la noción de buena pedagogía, desde el punto de vista de los mismos maestros. De igual manera, permite conocer las atribuciones que realizan los docentes sobre sí mismos, sus alumnos y la naturaleza de la brecha entre la situación observada y un imaginario deseable por el maestro. De manera que la videograbación se complementa con el cuestionario de autoevaluación, que contiene preguntas abiertas para que los maestros lo contesten a partir de observar su propio video. Un segundo objetivo de la videograbación ha sido su uso para fines de este reporte, en el que se trata de describir las ejecuciones de los maestros al enseñar las lecciones de español y matemáticas, considerando contrastes por niveles de logro y de eficacia social, con el fin de caracterizar posibles patrones recurrentes, en el sentido del estudio que el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas lo realizó.¹

Es claro para el estudio que la práctica de los maestros no puede ser entendida únicamente a partir de ejecuciones registradas en un breve lapso, bajo condiciones inusuales, como tener un equipo que registre la práctica en videograbación. Si bien las videograbaciones nos permiten tener descripciones detalladas de momentos específicos, es fundamen-

¹ Para una versión resumida en español de los resultados de los análisis de videopráctica en Estados Unidos, Japón y Alemania véase: Stigler, James W. y James Hiebert, *La Brecha en la Enseñanza*, *Estudios Públicos*, 86 (otoño, 2002), p. 57-144.

tal reconocer que tales desempeños son únicamente un aspecto que los maestros nos han permitido observar de sus competencias pedagógicas, pero que esas capacidades muestran desempeños diferentes en circunstancias diferentes. Por otra parte, es importante, para cumplir con los objetivos del estudio de la evaluación cualitativa, describir puntualmente las actividades de enseñanza de los maestros y de aprendizaje de los alumnos, como una de las dimensiones en donde los componentes del PEC pueden influir en cambios que puedan asociarse a la construcción de mejores climas y condiciones de aprendizaje. Ahora bien, la práctica no se explica a sí misma, por importante que sea describirla. Tiene su historia, contexto y estructura de significados y atribuciones que trasciende la ejecución individual de los maestros y a cada ejecutante en lo individual.² A la manera de la perspectiva de comunidades de práctica en este estudio, se considera a la práctica en el contexto de la comunidad en donde se presenta y en la estructura institucional en donde adquiere significado. La comunidad de maestros ha construido en su historia profesional criterios que permiten discernir entre las que son prácticas adecuadas y las que no lo son, ya sea que satisfagan estándares explícitos o implícitos. Estos criterios se van instalando en la memoria de los ejecutantes y de la comunidad de docentes a la que se pertenece. Las prácticas se van instalando a través de prescripciones, recomendaciones, rituales, narrativas y hábitos tradicionales, y conforman la base que aporta identidad específica a la comunidad, en nuestro caso, a la comunidad de maestros. En este sentido, las ejecuciones que aportan sentido a las actividades cotidianas y que se constituyen como ejecuciones típicas o esperadas de los ejecutantes, son consideradas como prácticas. Las buenas prácticas son aquellas que satisfacen criterios de desempeño basados en resultados altamente valorados. En nuestro caso, las buenas prácticas son tipos de ejecuciones características de maestros cuyos alumnos obtienen altos niveles de logro, según exámenes estandarizados en las pruebas nacionales de español y matemáticas que se les ha aplicado, o ejecuciones de maestros de alta eficacia social, es decir, que

² Wenger, Etienne, *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1998.

obtienen logros académicos más altos de los esperados, en los alumnos cuyas familias tienen un alto nivel de marginalidad social y cultural. Las prácticas prometedoras, por su parte, son características de comunidades docentes en donde existe evidencia de que sus logros académicos van mejorando.

El saber pedagógico de los maestros se deriva de un proceso profundamente contextualizado, porque tiene como referentes las prácticas de los demás miembros de su comunidad, y se ejecuta en un proceso altamente fluido, en donde las decisiones se van tomando de acuerdo a las condiciones y circunstancias, con ciertos niveles de improvisación, lo que es casi inevitable. Se asume en este estudio que las decisiones que van tomando los maestros, en la ejecución de las lecciones, emergen y toman sentido de la historia de cada maestro, su preparación técnica, su postura filosófica sobre el aprendizaje, las circunstancias concretas que rodean su ejecución el día en que es registrada, así como las condiciones de infraestructura, equipamiento, mobiliario y espacio de su aula; y de clima de aprendizaje que se ha logrado estructurar en el transcurso del ciclo escolar. Algunos de estos aspectos se irán develando en el transcurso del estudio, pero no son descritos en este primer reporte. Su enunciación simplemente refleja que la descripción no intenta captar comprensivamente el sentido de la práctica de los maestros, sino, únicamente, describir la ejecución de los maestros, con algunos de los factores que las condiciones y circunstancias nos hacen ir identificando su sentido.

En este reporte se describe una práctica que debe cambiar, ya sea porque se transforman sus condiciones o porque los docentes resignifican su labor en el aula, al fortalecerse el colectivo docente. El Programa Escuelas de Calidad se propone, con sus diversos componentes, alterar las condiciones de desarrollo de la práctica mejorando la infraestructura, el equipamiento y mobiliario, enriqueciendo los acervos bibliográficos y los materiales instruccionales, así como provocar múltiples conversaciones entre los maestros sobre sus propios saberes, dudas y encrucijadas pedagógicas. Conversaciones que, enriquecidas con el compromiso y la autoevaluación, hacen posible esperar cambios en las prácticas. En los futuros análisis de la práctica pedagógica videograbada se

analizará si el PEC tiene o no éxito en ese objetivo, al comparar, en las mismas escuelas, las prácticas (ya que la muestra es tipo panel) que los maestros desarrollan una vez que los proyectos escolares se encuentran en operación.

2. METODOLOGÍA

Con los videos recolectados en el trabajo de campo, y voluntariamente proporcionados por los maestros, se conformó una videoteca de videos en formato de discos compactos. Estos videos han sido analizados con base en un esquema analítico, específicamente diseñado por el equipo de Heurística educativa. El esquema de codificación ha sido modificado y mejorado por el equipo de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, que se dedicó al análisis, así como de otros grupos involucrados en esta tarea.

2.1 ESQUEMA ANALÍTICO

Una vez que la videoteca fue analizada, se sometió a procedimientos de análisis estadísticos y de análisis cualitativos, contando como punto de partida un esquema de análisis de práctica pedagógica videograbada. Este esquema consiste en un cuaderno de codificación, tanto cuantitativa como cualitativa. Contiene tres apartados: el primero se refiere a una narrativa cualitativa en donde el analista describe lo que observa en el

video. La segunda parte es la más estructurada, y se basa en un esquema doble de las actividades realizadas en una lección. Por una parte un esquema diacrónico, en donde las actividades de maestros y alumnos son vistos como partes de un mismo flujo de acciones. El flujo de actividades se compone de segmentos, que son periodos discernibles conceptualmente, en donde los maestros y alumnos están desarrollando un mismo tipo de actividad de enseñanza o de aprendizaje; y de transiciones, que constituyen ciertos “quiebres”, entre los tipos de actividades identificados.

Por otra parte, el esquema diacrónico, con una secuencia de segmentos y transiciones, se complementa con un esquema sincrónico, compuesto por aspectos del manejo de una lección de clase que la literatura especializada ha considerado relevante de focalizar. Así, por cada segmento, se consideran los objetivos o propósitos, los materiales usados, los equipos empleados, las estrategias de enseñanza, las formas de organización de los alumnos, el nivel de claridad de las instrucciones, las características físicas del aula, el mobiliario, el material de lectura presente, condiciones de iluminación, el clima del aula en cuanto a niveles de confianza, disciplina y respeto, el nivel de atención, el nivel de complejidad epistemológica que las actividades requieren de los alumnos (con base en la taxonomía de Benjamín Bloom), los usos del tiempo (en tarea y fuera de tarea), la distribución de participación de actividades de aprendizaje, los tipos de preguntas y el trato de alumnos considerando su género.

Cerca de 80 profesionales de la educación, la inmensa mayoría formadores de maestros, participaron en talleres en que se codificaron videos, habiéndose capacitado en la aplicación del esquema analítico. Una vez codificado un buen número de análisis, se discutieron públicamente. La codificación de videos fue revisada por el maestro Ramón Hernández, manteniendo en lo posible un mismo criterio, pudiendo cambiar contenidos de la codificación si no se contaba con el suficiente detalle o si no carecía de la tónica descriptiva en las narrativas. En la codificación de los videos participo personal académico de la UPN, de escuelas normales, del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado y de la Secretaría de Educación del gobierno del Estado de Chihuahua.

Una vez terminada la codificación se procedió a realizar el análisis cuantitativo, la cual estuvo a cargo del maestro Óscar Cázares Delgado, y a elaborar el análisis cualitativo de patrones recurrentes en deciles polarizados, por logro académico en español y matemáticas, y por eficacia social del cuarto grado de las escuelas. El logro académico fue determinado por los resultados obtenidos en la aplicación de los estándares nacionales de español y matemáticas, del segundo al sexto grado, como fue reportado por la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública. El indicador de eficacia social es estimado por el equipo de Heurística educativa, a partir de los residuos estandarizados de una regresión simple de logro académico integrado (de español y matemáticas), con relación al nivel socioeconómico y educativo de las familias de los estudiantes. De manera que se pueden identificar a las escuelas y a los grupos de cuarto grado, como es el caso en este reporte, en donde los estudiantes aprenden en rangos predecibles (para la muestra) por el nivel socioeconómico de la familia (y en donde la aportación de la escuela es limitada) y, en todo caso, sigue un papel “reproduccionista”, de niveles que están por debajo de lo esperado (deciles inferiores) o en donde los alumnos aprenden más de lo estadísticamente esperado, que se identifica con los deciles más altos, particularmente con el decil 10. En este grupo de aulas es posible plantear la hipótesis de que la aportación, que depende de factores escolares al nivel de logros, es más importante que el de la familia o la comunidad.

2.2 MUESTRA

La muestra de lecciones videograbadas corresponde a lecciones de maestros del cuarto grado de escuelas que forman parte de la muestra de la evaluación del Programa Escuelas de Calidad. Esta muestra la forman 476 escuelas de 31 entidades del país, y es representativa del universo de escuelas con las que se inició el Programa en el ciclo 2001-2002. Los maestros aceptaron de manera voluntaria la videograbación de sus lecciones, en primera instancia para desarrollar una autoevaluación de la práctica por parte del mismo docente. La autoevaluación se registra en

un instrumento específico, dentro del procedimiento de la evaluación. La manera más frecuente en que se realizó la autoevaluación fue a través de una entrevista guiada por el evaluador, una vez que el docente y el evaluador veían, de manera conjunta, el video. Terminada la sesión de autoevaluación, el evaluador solicitaba la videograbación al docente para usarla en esta investigación.

La base de datos, que se conformó con la videoteca de línea de base, cuenta con 232 lecciones de español y 204 lecciones de matemáticas, para un total de 436 lecciones videograbadas. Hasta donde tenemos noticia es probablemente la videoteca de práctica pedagógica más extensa.

2.3 CARACTERÍSTICAS DE LAS LECCIONES

A inicio de la semana del trabajo de campo, los maestros y los evaluadores acordaron el día de esa semana en que se llevaría a cabo la videograbación. La consigna para identificar a un proceso áulico, como “lección”, consistió en un proceso de enseñanza-aprendizaje que se inició cuando así lo decidió el o la docente, y terminó cuando así lo indicó a los evaluadores. Por ello, la duración de las lecciones varía de una manera importante.

Las lecciones de español tienen un promedio de duración de 52.18 minutos, con un rango que parte de 11.35 minutos como mínimo y 150 minutos como máximo (desviación estándar de 21.08 minutos). Las lecciones de matemáticas manifiestan un promedio de 44.87 minutos, con un mínimo de 8 minutos y un máximo de 143 minutos (desviación estándar de 20.19 minutos). En general las lecciones de español de esta videoteca tienen una duración mayor que las de matemáticas ($F = 14.90$; $p < .0005$).

2.4 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS

Los análisis estadísticos toman en cuenta todos los videos de *línea de base* codificados con el propósito de considerar categorías amplias que estén asociados a niveles de logro o de eficacia social, los dos aspectos

que se toman como variables dependientes en la *línea de base* de esta evaluación. La codificación corresponde a las mismas categorías que en la dimensión cualitativa, únicamente que en ella no se detallan las modalidades específicas en que se presentan los factores. Básicamente se considera la presencia o ausencia de los factores. En cambio, en los análisis cualitativos se detalla al máximo, aunque el muestreo cambia y las aulas de cuarto grado se polarizan de manera que se contrastan las prácticas pedagógicas de las aulas correspondientes al decil más bajo, con relación a las aulas del decil más alto, tanto en logro académico, como en eficacia social. A esta estrategia de polarización se le denomina muestreo conceptual y es ampliamente utilizado en la perspectiva de “grounded theory”, aplicado en este estudio.³

³ Glaser, Barney G. y A. L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, New York: Aldine Publishing Company, 1967; LeCompte, M.D. y J. Preissle, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, New York: Academic Press, 1993.

3. CONDICIONES DE LAS AULAS

Las condiciones de las aulas se refieren a las características del espacio áulico, tanto físico como relativo al ambiente social, predeterminado como el definido activamente por los docentes.

3.1 CONDICIONES FÍSICAS

En cuanto a las condiciones físicas, los evaluadores de las lecciones videograbadas calificaron tres condiciones de las aulas que observaron, considerando si el espacio es adecuado para dedicarlo a procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo que aplicaron una escala de 0 a 10 puntos (donde 0 es absolutamente deficiente y 10 adecuado). Las condiciones observadas fueron las condiciones generales de las aulas, condiciones físicas del mobiliario y condiciones de iluminación del aula. Como se observa en la siguiente tabla, las condiciones físicas del aula fueron las calificadas más bajas, y con mayor diversidad, de las tres dimensiones. Las condiciones de iluminación fueron las mejor calificadas, aunque en todos los casos las lecciones son matutinas o vespertinas, pero no nocturnas.

	Cantidad	Promedio (0= Deficiente 10= Adecuado)	Desviación típica
Condiciones generales del aula (pintura, etc.)	422	7.99	2.795
Condiciones físicas del mobiliario usado por los estudiantes	424	7.77	3.024
Condiciones de iluminación del aula	420	9.42	1.715

Las condiciones físicas de las aulas, su mobiliario y su iluminación están asociadas con el nivel socioeconómico de las escuelas. Definitivamente, las escuelas con mejores condiciones físicas en sus aulas, mejor mobiliario y mejor iluminación corresponden a las escuelas cuyas familias tienen los mejores niveles en el indicador del Nivel Socioeconómico y Educativo (NSEE), como se puede observar en la siguiente tabla.

Media			
Cuartiles de NSEE	¿Cuáles son las condiciones generales del aula?	¿Cuáles son las condiciones físicas del mobiliario usado por los estudiantes?	Condiciones de iluminación del aula
1	7.48	7.39	9.32
2	8.06	7.50	9.44
3	8.02	7.97	9.42
4	8.65	8.56	9.53
TOTAL	8.02	7.82	9.42

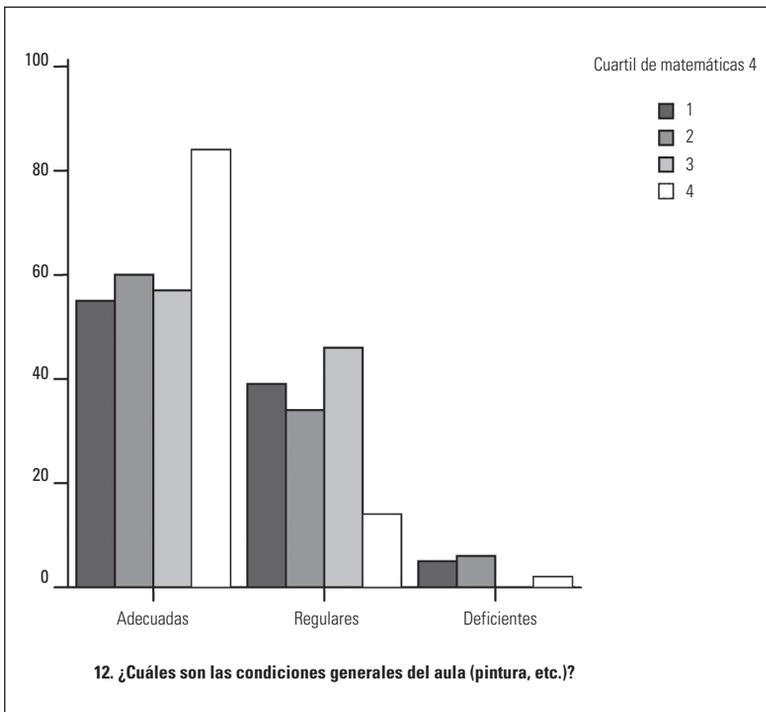
El cuartil 1 del NSEE corresponde a las escuelas cuyas familias son las más pobres. En secuencia el cuartil 4 correspondería a las escuelas con mejor nivel socioeconómico, relativo a la muestra. Es claro que los niveles 2 y 3 corresponden a estados intermedios, siendo 2 el nivel socioeconómico menor con relación a 3.

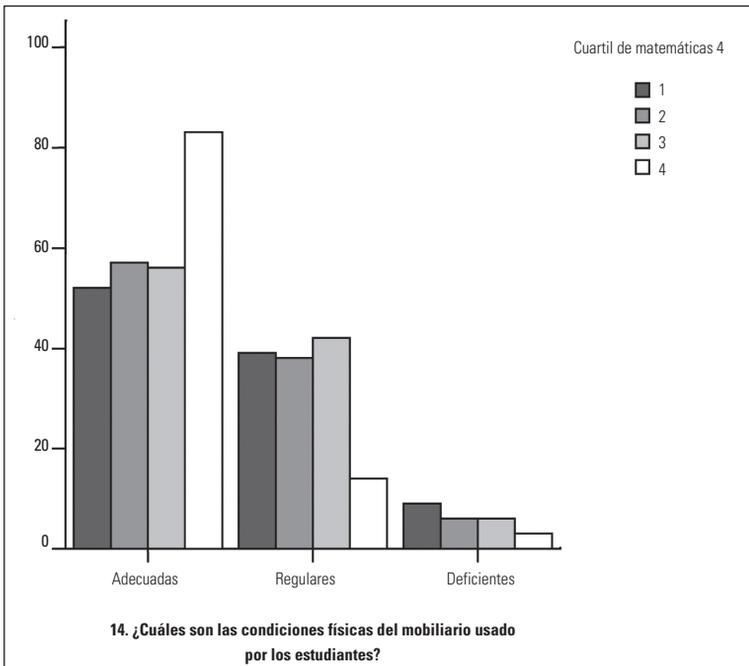
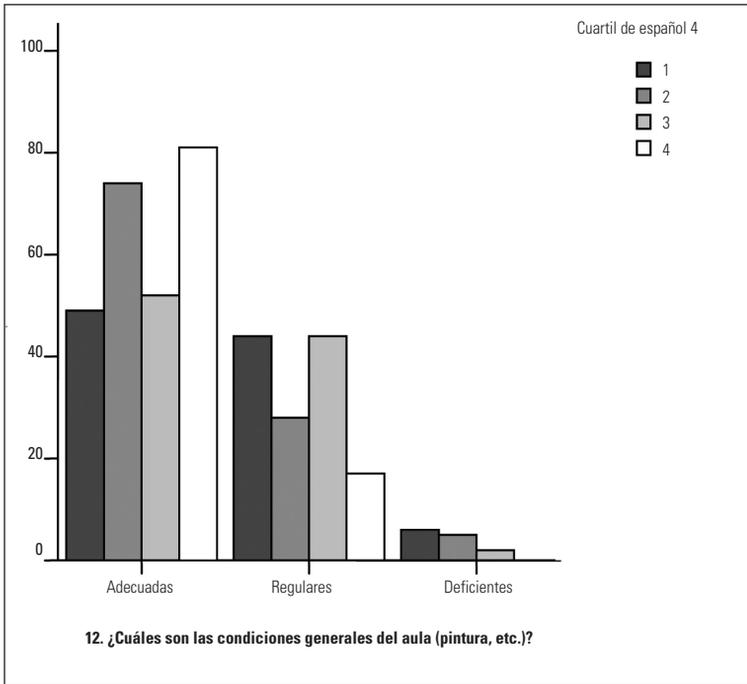
La asociación entre la calidad de las condiciones áulicas y el NSEE cobra mayor importancia cuando observamos que esta condición está asociada linealmente a los niveles de logro académico en español y matemáticas de las escuelas en cuestión, de manera que existen diferencias significativas en los niveles de logro cuando las condiciones de las aulas, mobiliario o iluminación, son deficientes o adecuadas.

3. Condiciones de las aulas

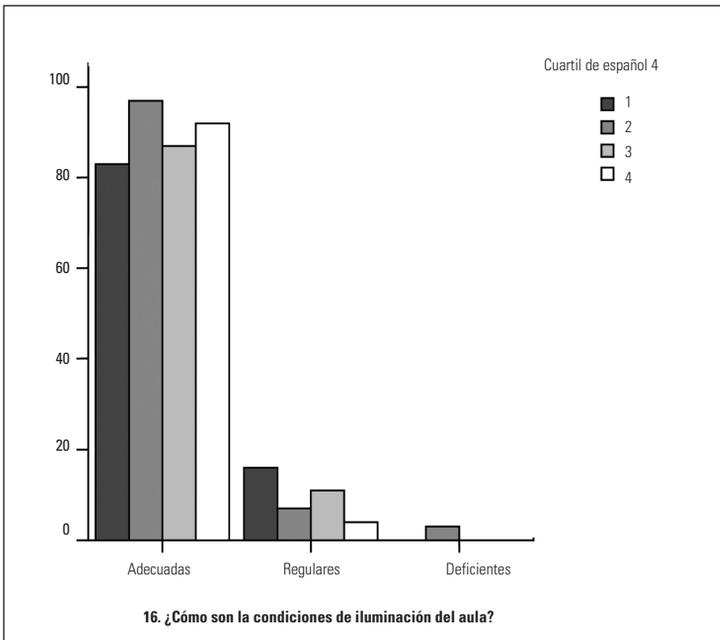
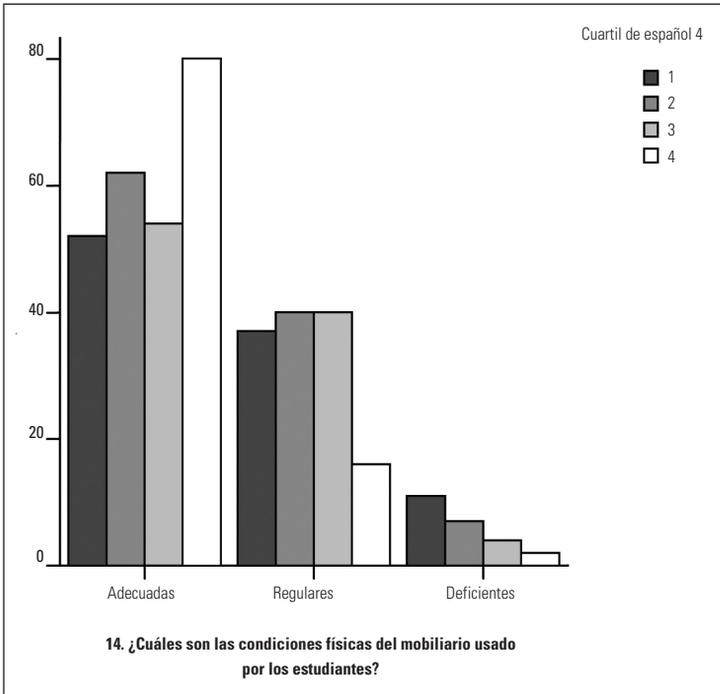
		ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	PROMEDIO
Condiciones generales del aula (pintura, etc.)	Deficientes	416.305	420.1486	419.765
	Regulares	430.0385	437.5433	433.3412
	Adecuadas	445.5775	455.1882	450.0239
Condiciones físicas del mobiliario usado por los estudiantes	Deficientes	424.132	426.3967	425.9285
	Regulares	431.4494	436.9381	433.6106
	Adecuadas	445.3314	455.505	450.2415
Condiciones de iluminación del aula	Deficientes	413.86	420.54	420.35
	Regulares	427.7856	424.5195	425.2559
	Adecuadas	440.5879	451.1018	445.4489

En general, en las aulas en donde se aprende más, éstas se encuentran en mejor estado en cuanto a sus condiciones. En Matemáticas de cuarto grado la asociación entre cuartiles de niveles de logro y condiciones de la pintura manifiesta una asociación de ($X^2 = 32.42; p < .0005$); en español resulta de ($X^2 = 34.51; p < .0005$).

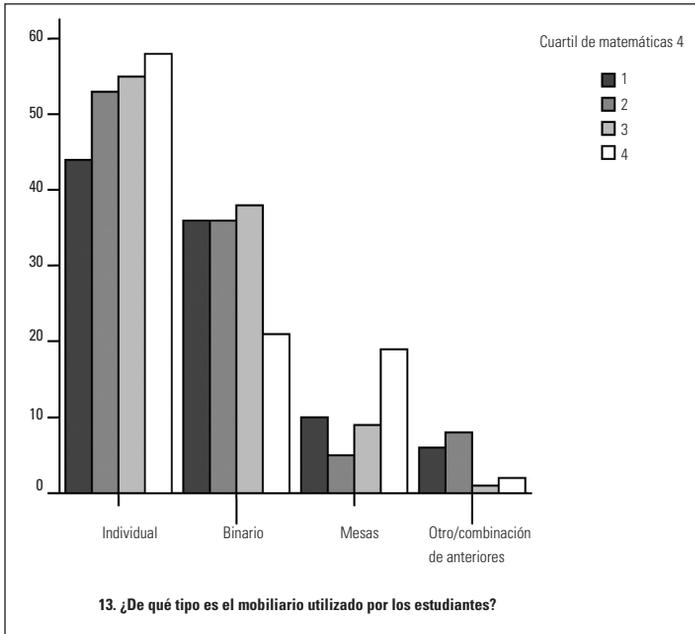




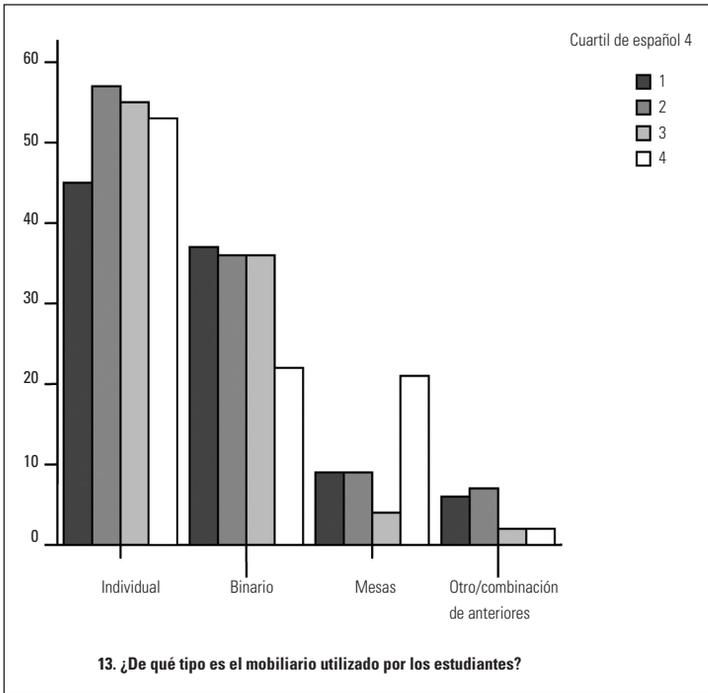
3. Condiciones de las aulas



Además de las condiciones del mobiliario, se consideró el tipo de mobiliario que esta presente en el aula, y su asociación con niveles de logro. En matemáticas, las mesas en donde trabajan varios alumnos, primero, y mobiliario para trabajo individual, en segundo lugar, está asociado con mejores niveles de logro que las bancas binarias ($X^2=24.86$; $p=.003$). En cambio en español, la asociación del tipo de mobiliario no es tan claro, pero lo favorece el mobiliario del tipo individual ($X^2=25.19$; $p=.003$).



3. Condiciones de las aulas



El material observado en el aula varía de una manera importante, según lo permite observar el video. En la mayor parte de las aulas se encuentran ilustraciones y equipo instruccional básico, como los globos terráqueos. Como se muestra en la tabla, únicamente en una sola aula se observa computadoras y esto se debió a que se realizó en la sala de cómputo de la escuela.

Material	Código	Cantidad	Porcentaje	Casos
Pizarrón	1	166	13.4	41.1
Láminas o carteles adheridos	2	324	26.1	80.2
Librero, estante	3	324	6.8	21.0
Escritorio	4	27	2.2	6.7
Accesorios (pizarrón y escritorio)	5	50	4.0	12.4
Murales, mapas, ilustraciones prefabric	6	215	17.3	53.2
Libros (incluyendo de texto)	7	70	5.6	17.3
Equipo instruccional globos terráqueos,	8	213	17.2	52.7
Computadoras y accesorios	9	1	.1	.2
Trabajos de los niños	10	10	.8	2.5
No se aprecia para afirmar algo	11	21	1.7	5.2
Se dice que no existe en el salón	12	3	.2	.7
Accesorios del salón (agua, botiquín, limpi	13	56	4.5	13.9
Total respuestas		1241	100.0	307.2

Los evaluadores de los videos calificaron el nivel de adecuación de presencia del material, para las lecciones observadas. Su calificación se asocia de manera significativa, y casi lineal, a los niveles de logro general (combinado español y matemáticas) del cuarto grado.

Prom. material prom. grupo (condiciones del material)			
	Cuartil de logro 4o	Promedio (0= Deficiente 10= Adecuado)	Cantidad de grupos por cuartil
	1	7.3495	94
	2	8.0473	88
	3	7.9553	74
	4	8.9428	88
Total		8.0659	344

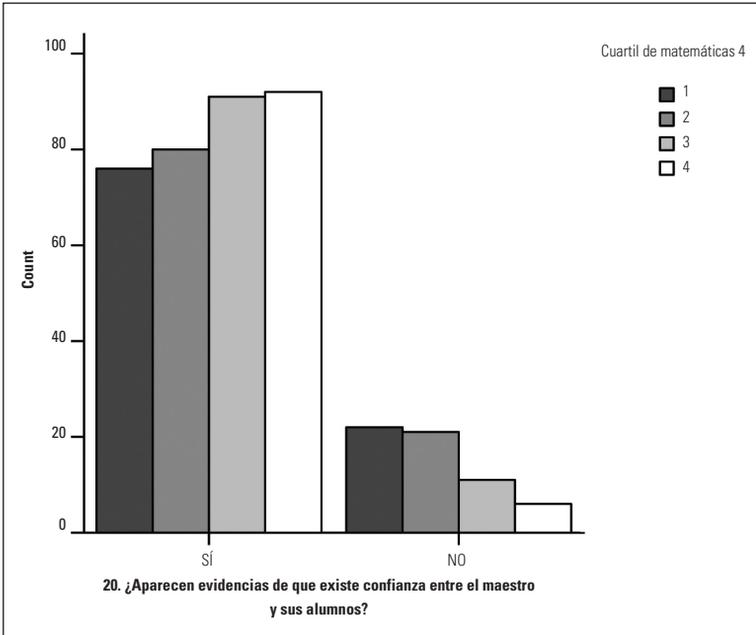
Condiciones de clima

Los evaluadores consideraron el clima en las relaciones entre el docente y sus alumnos; específicamente se estructuró la observación a señalar. Estas relaciones interpersonales entre los alumnos, dentro del aula, se expresan mediante formas variadas de respeto (como escuchar al compañero, dejar que siga hablando alguien que tiene la palabra en ese momento, dirigirse entre ellos sin buscar la humillación del otro o no permitir que con amenazas se logren objetivos extra académicos, y por supuesto, dejar la agresividad a un lado como actitud para conseguir diversas cosas, entre otras formas de respeto).

Parece obvio que en el aula donde se practican este tipo de formas de relaciones de respeto mutuo (quizás se expresen en el fondo como “valores”), la organización del grupo resulta mejor, y por lo tanto, los desempeños académicos de los alumnos mejoren por ese aspecto; sin embargo, ésta es una tendencia que se manifiesta en las estadísticas, de tal forma que resulta necesario conocer a fondo los casos en los cuales las expresiones de este tipo de relación interpersonal se vea tan clara como para conformar un argumento poderoso que apoye el fortalecimiento de mejoras en el clima del aula.

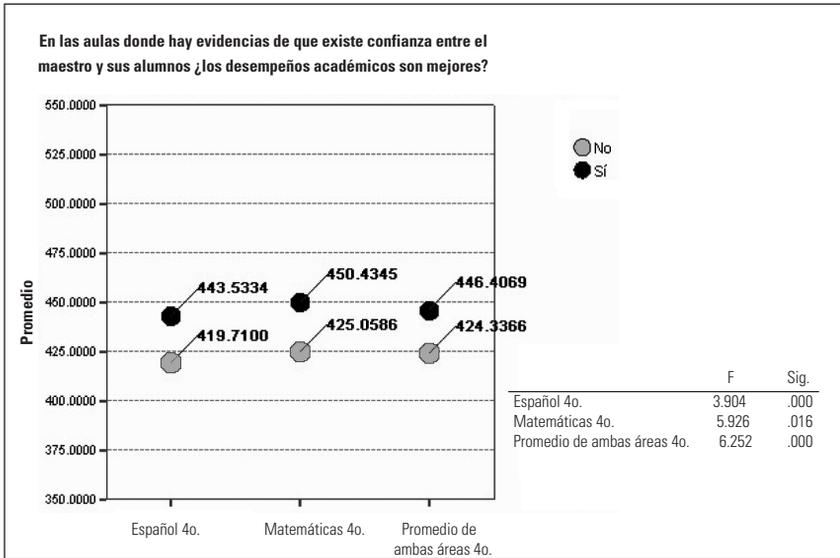
Las lecciones en cuyos climas domina la confianza entre los maestros y sus alumnos, y en donde las relaciones entre ellos son de armonía, se ubican con los mejores niveles de logro académico. En español

($X^2 = 19.27$; $p < .0005$) la asociación entre confianza y logro es aún más alta que en matemáticas ($X^2 = 14.37$; $p = .002$).



En resumen, las condiciones físicas y el “clima organizacional” del aula importan para el aprendizaje. Se aprende mejor en donde existen mejores condiciones para hacerlos, tanto físicas (estado del edificio, de la iluminación y del mobiliario) como las relativas a la forma de estructurar la relación entre maestros y alumnos, y entre los alumnos. La confianza, el buen trato y el respeto, son satisfactores tan importantes como la buena temperatura, la iluminación y el espacio adecuado. Los estudiantes necesitan tener un ambiente adecuado, y sentirse bien dentro de ese ambiente.

3. Condiciones de las aulas



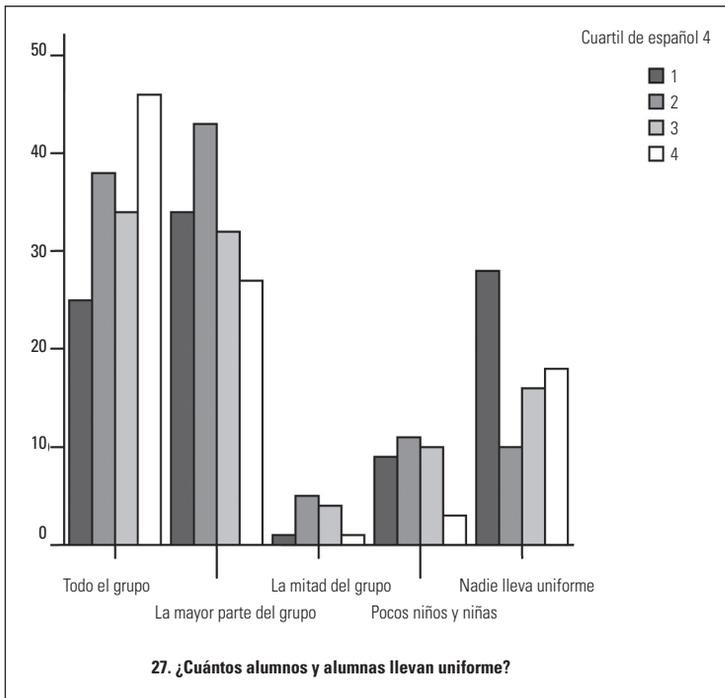
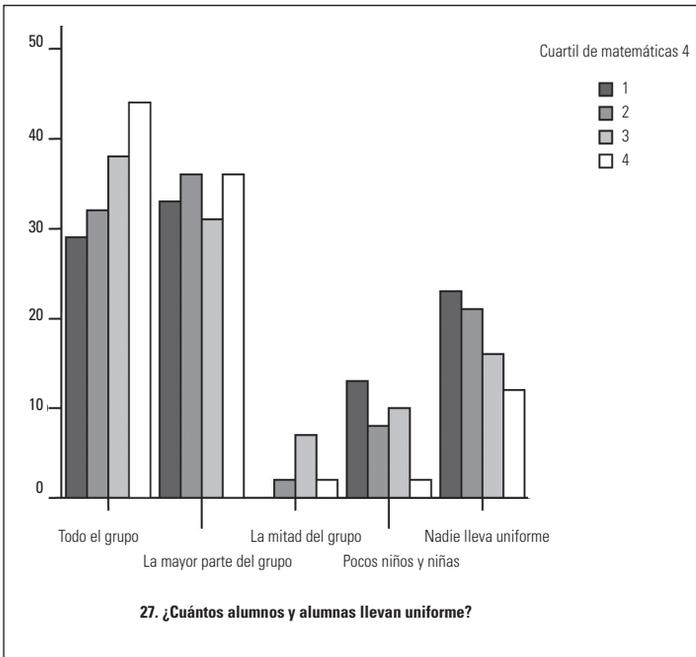
4. MACROANÁLISIS DE LAS LECCIONES

El análisis a nivel macro consiste en identificar las tendencias generales de la práctica pedagógica videograbada, como resultado de los análisis realizados en la base estadística de videos.

4.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS

Las prácticas desarrolladas en escuelas urbanas es más probable que se asocien con los más altos niveles de logro en español ($X^2 = 26.78$; $p < .0005$) y matemáticas ($X^2 = 20.13$; $p < .0005$). De igual manera, es más probable que los alumnos con mayores niveles de logro en español ($X^2 = 12.12$; $p = .007$) y matemáticas ($X^2 = 13.53$; $p = .004$) pertenezcan al turno matutino. Por otra parte, es más probable que los alumnos que portan uniforme, observados así por los evaluadores, sean los que pertenecen al cuartil de más altos niveles de logros en español ($X^2 = 27.99$; $p = .006$) y en matemáticas ($X^2 = 25.81$; $p = .01$).

4. Macroanálisis de las lecciones



4.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS LECCIONES

Las lecciones están caracterizadas diacrónicamente, como secuencia de un proceso de flujo, y sincrónicamente, de acuerdo a una serie de factores asociados a una buena gestión de los recursos de aprendizaje. Para fines de presentación, en el macroanálisis se sigue el esquema diacrónico, considerando inicio y desarrollo de las lecciones.

4.2.1 La introducción en la lección

El inicio de la clase representa la primera forma de captar la atención del alumno hacia los temas que estén por desarrollarse. La forma de iniciar con los temas puede hacer que el alumno logre una mejor comprensión de las tareas que se proponen por el profesor.

Según las observaciones, la manera más frecuente en la que el profesor inicia con el tema de clase es tratando de ofrecer al alumno una especie de explicación de lo que está por desarrollarse. Sin embargo, más adelante se expone cómo estos intentos de explicación o explicaciones, más o menos completas, se llevan a cabo de manera muy diferente entre los profesores.

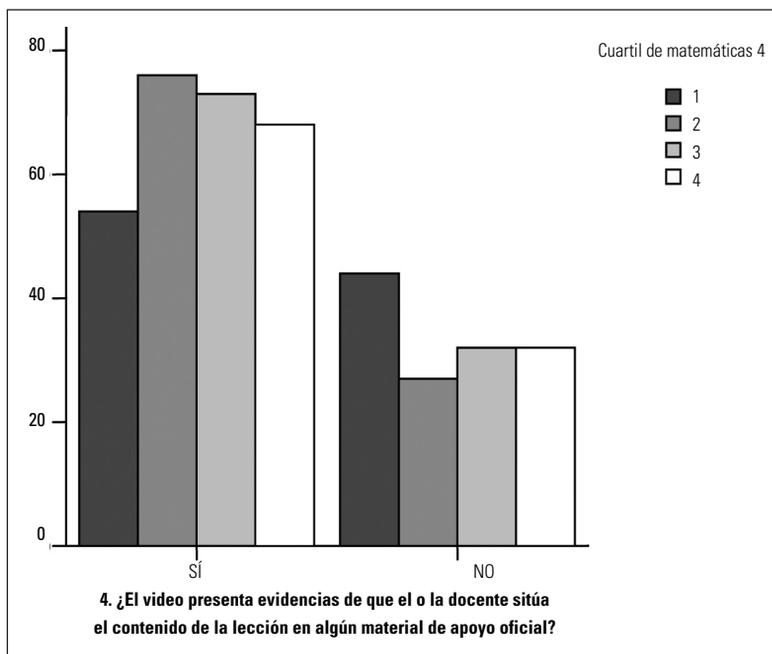
De las tres actividades que se presentan, la que se refiere a la explicación del tema es la más usual, aunque existen variantes dentro de lo observado, como la forma de introducirse en los temas de la clase, tanto de español como de matemáticas. Si bien, cerca del 47% (en ambas áreas del conocimiento), no reporta que haya habido algún tipo de introducción al tema, se puede revisar la forma en que lo hizo el resto de los profesores. El predominio fuerte por el tipo de introducción que se hace, se inclina con un porcentaje alto sobre el hecho de mencionar solamente el tema de la clase, esto es, nombrarlo o bien anunciarlo a los alumnos.

En menor grado, los profesores explican a los alumnos el sentido que tendrá el tema de acuerdo a los objetivos de la lección, y de igual manera se expresa la preocupación de presentar la ubicación de la temática por desarrollarse dentro del programa.

4. Macroanálisis de las lecciones

Formas de introducir el tema de la clase	Materia de la clase	NO	SÍ	TOTAL
El (la) docente explica al grupo el tema de la lección	Español	33.60%	66.40%	100%
	Matemáticas	40.20%	59.80%	100%
El profesor o la profesora explica al grupo el objetivo de la lección	Español	70.30%	29.70%	100%
	Matemáticas	77.50%	22.50%	100%
El profesor o profesora ubica ante el grupo la lección en el desarrollo del programa de cuarto grado	Español	71.10%	28.90%	100%
	Matemáticas	76.50%	23.50%	100%

Es más probable que en las lecciones, donde se obtienen los niveles de logro más alto, el o la docente sitúe el contenido de la lección en algún material instruccional de carácter oficial, especialmente el libro de texto ($X^2 = 8.72$; $p=.03$).



La estrategia más frecuente para introducir el tema se refiere únicamente a la mención del nombre del tema.

% de materia			
Materia de la clase	Español	Matemáticas	Total
Se respondió: NO	42.2%	52.0%	46.8%
Ubica el tema en el libro	5.6%	2.9%	4.4%
Recordatorio de tema	5.2%	5.9%	5.5%
Menciona el nombre del tema	30.6%	27.0%	28.9%
Se explica el tema con cierto detalle de los avances	5.2%	2.9%	4.1%
Preguntas referentes al tema	5.6%	3.9%	4.8%
Se introduce en el tema sin decir de qué se trata	5.6%	5.4%	5.5%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%

Cabe destacar que en el 5.6% de la clase de español y en el 2.9% de la clase de matemáticas se observa que, desde el principio de la clase, los profesores comienzan a hacer uso de los libros de texto oficiales. A pesar de que este porcentaje es globalmente pequeño, se ha encontrado que la mayoría de los profesores emplean, en algún momento dentro del desarrollo de la clase, los libros de texto o algún tipo de material oficial relacionado con éstos, como por ejemplo, los libros de lectura, actividades, etc. En este sentido, los libros de texto y algunas de sus variantes se tienen como parte fundamental de apoyo a la clase.

Sin embargo, en 146 casos no se aprecia evidencia del uso de algún tipo de libro o material como parte del instrumental didáctico que se maneja dentro de la clase, contra 282 en los que se aprecia el empleo de algún tipo de material didáctico de entrada a la clase. En estos profesores predomina el empleo del libro de texto (184 = 42.2%) para el profesor o el alumno (aunado a los libros de lecturas y de actividades generales de la materia). Son pocos los profesores que inician su clase con material didáctico que no necesariamente es extraído de los libros o del material didáctico oficial. Así, se reporta que de 15 profesores que se introdujeron al tema con el uso de material didáctico, 10 de ellos estaban trabajando con la materia de matemáticas, los otros 5 con español.

4. Macroanálisis de las lecciones

% de materia			
Materia de la clase	Español	Matemáticas	Total
Sin evidencia	28.9%	42.2%	35.1%
Libro de texto	37.5%	47.5%	42.2%
Libro de texto (lecturas)	12.1%	.5%	6.7%
Libro de texto (actividades)	18.1%	4.9%	11.9%
Libros del rincón de lecturas	1.3%		.7%
Material didáctico	2.2%	4.9%	3.4%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%

En el caso de las lecciones videograbadas, en su inmensa mayoría, el material que utilizó el o la docente, lo llevaba preparado.

% de materia			
Materia de clase	Español	Matemáticas	Total
No lleva preparado el material	3.6%	9.6%	6.4%
Lleva preparado el material	96.4%	90.4%	93.6%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%

4.2.2 Desarrollo de la clase

4.2.2.1 Posición frente al grupo

En 77 clases observadas, se aprecia una preferencia de los profesores por la forma de trabajo frontal, que no cambiaron su ubicación a lo largo de la clase. Siempre permanecieron en el espacio que se ubica entre el pizarrón (generalmente acomodado en la pared de frente) y los alumnos. En 6 clases, sus profesores mantuvieron, a lo largo de toda la clase, su estilo personal de intercalar su posición frente al pizarrón con recorridos ocasionales en el salón, caminando entre las filas o entre los grupos de alumnos. En 14 clases, sus profesores desarrollaron una actividad muy dinámica, dado que fueron descritos desplazándose constantemente entre los alumnos. Por otro lado, en 5 de las clases, se observaron profesos-

res que optaron por dirigir la clase desde su escritorio, durante todo el tiempo que duró ésta.

La suma de las clases donde los profesores mantuvieron siempre su misma práctica durante toda la clase es de 102 (23.2% del global) de 403 clases (91.3% del total de esta muestra de videos) sobre una cantidad global de 440, quedando sin información en este sentido 37 clases.

En resumen, casi las dos terceras partes de los maestros se ubican de manera frontal con respecto al grupo.

Ubicación del profesor en el salón	Cod	Cantidad	Pct. de Respuestas	Pct. de Casos
Frente al grupo/de manera frontal	1	1544	62.7	359.9
Al frente con recorridos ocasionales	2	216	8.8	50.3
Recorre frecuentemente el salón	3	602	24.5	140.3
Dirige desde el escritorio	4	85	3.5	19.8
No se aprecia en el video	5	14	.6	3.3
Total respuestas		2461	100%	573.7
11 sin respuesta, 429 casos válidos				

Si se polarizan los grupos y se consideran únicamente los más altos y los más bajos niveles de logro, con el fin de optimizar los contrastes, es posible identificar que si bien en ambos grupos los docentes están frente a grupo, los de más alto rendimiento muestran un repertorio un poco más diverso de posicionamiento en el grupo.

Alto - Bajo rendimiento			
Ubicación del profesor dentro del salón	1	2	Total
Frente al grupo/de manera frontal	16	22	38
Al frente con recorridos ocasionales	3	0	3
Recorre frecuentemente el salón	6	4	10
Dirige desde el escritorio	2	0	2
Total	28	26	54

Particularmente en matemáticas, es posible identificar la asociación que tiene con mejores rendimientos, el posicionarse al frente y hacer recorridos ocasionales como estrategia para monitorear el trabajo de los alumnos.

Aunque parece que no se presentan las mismas actividades en español que en matemáticas, dado que la relación en la primera no resulta significativa, mientras que en matemáticas esta se acerca de forma importante a serlo. En matemáticas existen diferencias grandes en rendimiento cuando se observa al profesor estar alternando continuamente con la práctica frontal y los recorridos ocasionales (498.46, el más alto puntaje promedio relacionado con estas prácticas) que realiza desplazándose por el aula con la finalidad de apoyar el trabajo de los alumnos.

La tabla siguiente muestra los promedios de ambas materias y el tipo de movimiento o ubicación del profesor, tomando en cuenta su grado de recurrencia en dicha práctica. En otras palabras se anotan enseguida las clases en que más frecuencia llevó a cabo una de las posiciones analizadas.

¿Dónde se ubicó el docente en el aula mientras se desarrollaba la clase?				
Ubicación		Español	Matemáticas	Promedio de ambas
Frente al grupo/de manera frontal	Promedio Cantidad	436.13 153	443.56 121	439.66 275
Al frente de/d preferencia/con recorridos ocasionales	Promedio Cantidad	445.42 5	498.46 5	471.44 10
Recorre frecuentemente el salón	Promedio Cantidad	445.65 36	446.12 45	445.10 81
Dirige desde el escritorio	Promedio Cantidad	445.17 6	436.52 3	446.80 9
Total	Promedio Cantidad	438.35 200	445.68 174	441.85 375

Tabla de ANOVA		
	F	SIG.
Español	.782	.505
Matemáticas	2.604	.054
Promedio de ambas	2.532	.057

4.2.2.2. Organización de los alumnos en el grupo

Durante el desarrollo de las actividades de clase, los profesores llevaron a cabo como una de las fuentes principales del aprendizaje, cuestionamientos en forma de preguntas con diferentes orientaciones, como por ejemplo, recordatorio de temáticas ya vistas (muy frecuente), como forma de ubicar al alumno en el tema a desarrollar, como forma de promover una discusión o despertar en los alumnos su interés por el tema.

Desde que el profesor llega al salón o bien inicia su clase, el grupo tiene ya una cierta organización que el mismo maestro le ha impreso a través del ciclo escolar y del momento de la clase en la jornada escolar, antes de iniciar con la grabación. Por eso es que se han apreciado varias formas de organizar al grupo en el inicio de la clase o bien en el primer segmento, para que enseguida, se vea su desarrollo en la clase y los cambios de organización del grupo que el maestro lleve a cabo.

El esquema de análisis considera a las lecciones de manera sincrónica (con las categorías que se han estado utilizando) y diacrónica (secuencia de eventos en el tiempo). Considerando de manera diacrónica las fases de una lección es posible observar que las modalidades de organización de alumnos en grupo suele acontecer en los primeros momentos de las lecciones.

¿Cómo se organizó el grupo para trabajo de clase?												
	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6	Fase 7	Fase 8	Fase 9	Fase 10	Fase 11	Fase 12
1. En forma individual	115	135	134	107	102	70	47	39	26	14	12	10
2. En forma grupal (pleno)	209	175	150	102	89	61	50	33	24	17	14	7
3. En alguna variedad de trabajo en equipo	63	78	95	88	59	51	38	29	17	17	13	10
4. Se observa movimiento de los alumnos fuera de sus bancas	4	6	8	7	5	5	1	3	4	3	1	1
5. En parejas	1	5	3	14	6	5	5	1	1	2	1	1
6. En semicírculos, círculos	3	5		2	2	2	2	1	2	1	1	1

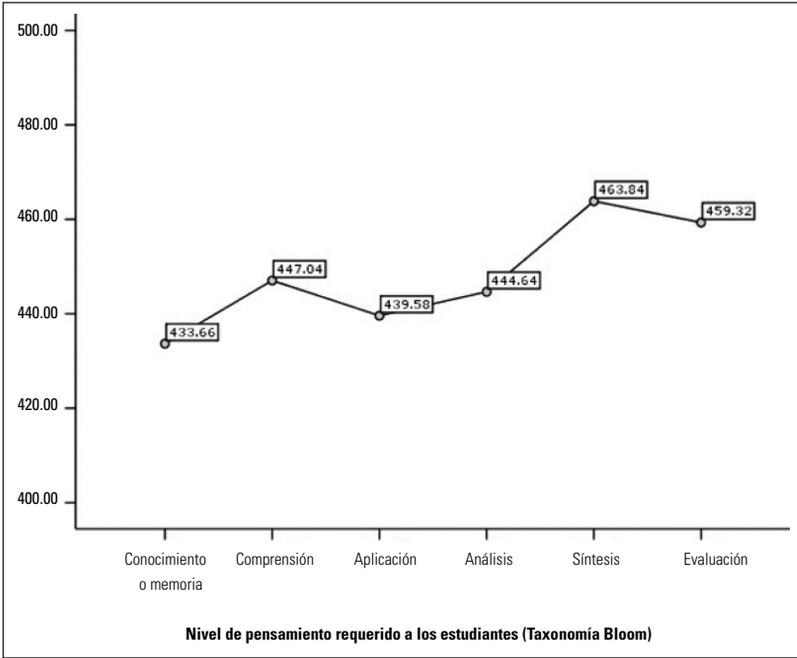
Parece identificarse una tendencia en el sentido de que el trabajo en equipo se asocia más a los mejores niveles de logro académico, pero no llega a ser estadísticamente significativo.

Organización del grupo			
Media	Español 4	Matemáticas 4	Promedio de ambas
Trabajo individual	438.7161	441.6525	440.6153
Trabajo en plenaria	435.0830	448.1092	440.0686
Trabajo en equipo	451.5886	454.3127	452.9347
Total	439.4263	447.6516	443.0960

Tabla de ANOVA		
	F	SIG.
Español 4°	2.609	.961
Matemáticas 4°	.961	.385
Promedio de ambas	3.270	.039

4.2.2.3. Nivel de complejidad involucrado en las actividades de enseñanza-aprendizaje

En el esquema de análisis se les solicita a los evaluadores identificar el nivel de complejidad epistemológica que involucra la tarea, específicamente en los estudiantes. Para hacer la tarea más sencilla se usó la reconocida taxonomía de objetivos de Benjamín Bloom. Como se muestra en la siguiente tabla, los niveles de complejidad en la tarea, según esa taxonomía, corresponden al logro académico más alto.



Esta asociación es particularmente importante en español, en donde las diferencias llegan a ser estadísticamente significativas.

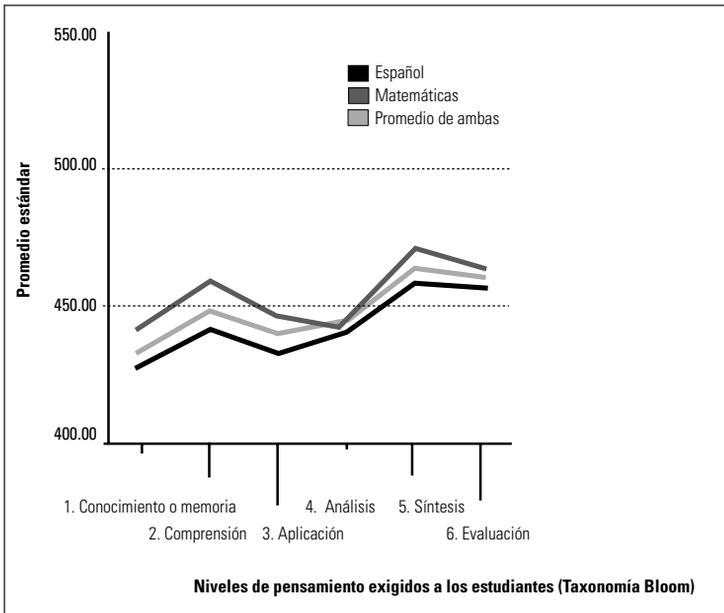
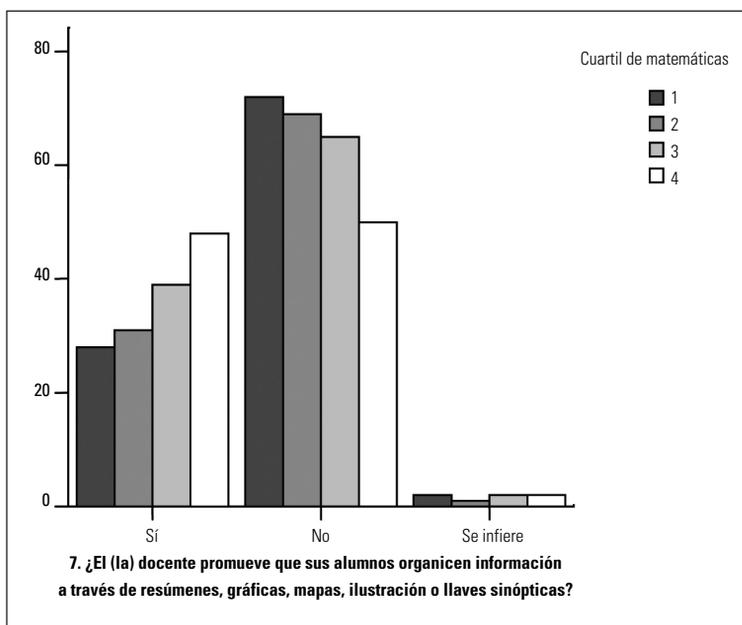


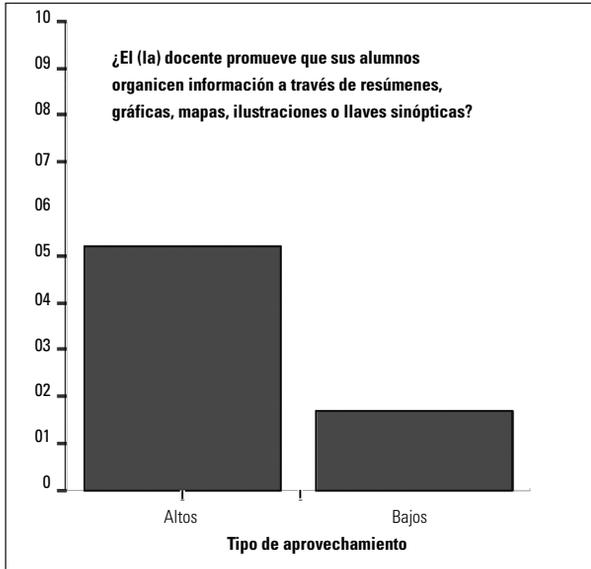
Tabla de ANOVA		
	F	SIG.
Español	.782	.505
Matemáticas	2.604	.054
Promedio de ambas	2.532	.057

4.3 Lecciones de matemáticas

Se manifiesta una tendencia, sin llegar a niveles estadísticamente significativos, en el sentido de que los docentes, cuyos alumnos tienen los más altos niveles de logro, promueven que sus alumnos organicen su información a través de resúmenes, gráficas, mapas, ilustraciones o llaves sinópticas.

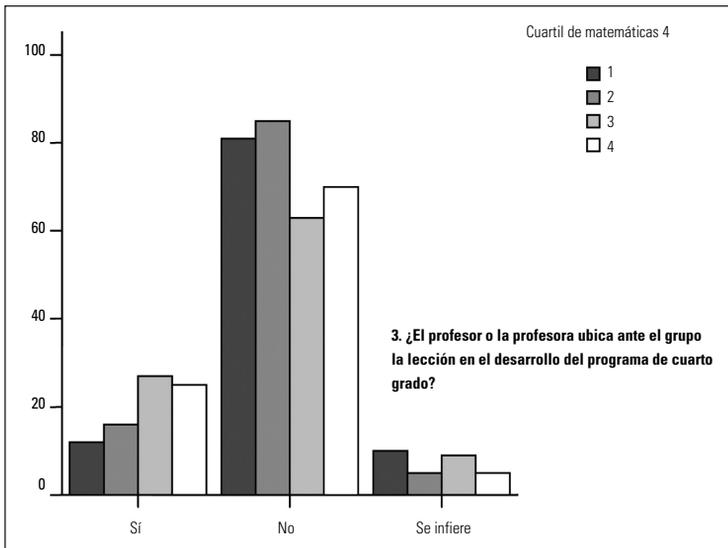


Si se polarizan los grupos por nivel de logro, se observa un patrón más recurrente del uso de las estrategias de síntesis en los grupos de mayor logro ($F=8.64$; $p=.005$).



4.4 La ubicación del tema

La ubicación del tema que se desarrolla en la lección, dentro del programa general, no es una práctica dominante en el grupo de lecciones de español observadas, pero para los maestros que realizan esta práctica es más probable que sus alumnos obtengan los rendimientos más altos en español ($X^2 = 14.38; p=.02$).



4.5 Uso del tiempo por actividad

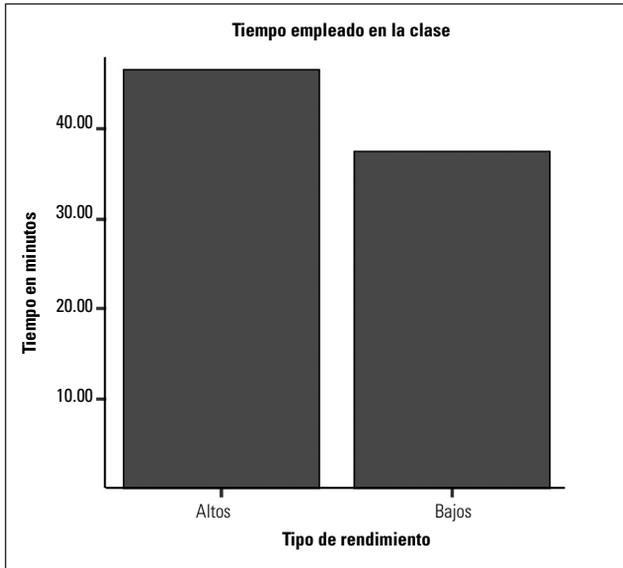
Las actividades que demandan más tiempo –en las lecciones– son aquellas en las los alumnos trabajan siguiendo las instrucciones que recibieron del docente (promedio de 30.4 minutos) y posteriormente, las típicas de los maestros frontales: que dan instrucciones, explican, responden o preguntan.

Uso del tiempo de clase						
	Docente dando instrucciones, explicando, respondiendo y preguntando	Alumnos trabajando en una actividad indicada por el docente	Docente regañando fuera de cámara en asuntos no relacionados con aprendizaje	Docentes elaborando material de apoyo	Docentes atendiendo alumnos de manera particular	Docente sin aparecer en el video
Número de casos con información de tiempo	383	323	137	23	56	47
Mínimo descrito	1.00	1.00	.05	.20	.50	.78
Máximo descrito	138.00	123.00	93.00	20.00	70.00	29.00
Suma de tiempo	8895.93	9832.48	1449.42	86.20	369.50	391.90
Promedio de tiempo	23.2270	30.4411	10.5797	3.7478	6.5982	8.3383
Desv. típ.	17.07811	20.91233	12.48037	4.20485	9.92003	7.74919

Este patrón general se localiza tanto en español como en matemáticas, aunque el tiempo dedicado a asuntos fuera de tema o regañando, es casi el doble en español que en matemáticas.

¿Cómo se distribuye el tiempo de clase? ¿Cuál es su uso?							
		Docente explicando, respondiendo o preguntando	Alumnos trabajando con indicaciones	Docente en otros asuntos y/o regañando	Elaborando material	Atendiendo alumnos de manera particular	Sin aparecer en el video
Español	Promedio de tiempo	23.6948	31.6291	13.4343	3.7077	7.4500	9.7606
	Clases con información	201	168	74	13	30	31
	Desv. tít.	17.3794	20.78389	15.45030	5.15856	12.90038	8.73252
Matemáticas	Promedio de tiempo	22.7836	29.0841	7.2787	3.8000	5.6154	5.5825
	Clases con información	179	152	62	10	26	16
	Desv. tít.	16.87239	21.11577	6.31864	2.78089	4.64471	4.39871
Total	Promedio de tiempo	23.2656	30.4203	10.6281	3.7478	6.5982	8.3383
	Clases con información	380	320	136	23	56	47
	Desv. tít.	17.12516	20.94800	12.51360	4.20485	9.92003	7.74919

Polarizando los grupos, es posible identificar que en los de más altos niveles de logro las lecciones duran más tiempo, 46.4 minutos, en contraste con los 37.5 minutos de las lecciones características de los grupos de más bajo rendimiento ($F=4.85$; $p=.03$).



4.6 Relación con alumnos y alumnas

Es más probable que los alumnos formulen y respondan preguntas, que sean motivados positivamente al igual que sean regañados o ignorados, y que sean puestos como ejemplo negativo. En cambio, es más probable que las alumnas sean puestas como ejemplo positivo para el resto del grupo.

Interacción profesor-alumnos											
	Hombres			Mujeres			Ambos géneros				Casos sin información
	Cantidad	% Respuestas	% casos	Cantidad	% respuestas	% casos	Cantidad	% respuestas	% casos	Casos válidos	
¿Quién responde preguntas?	177	12.2	48.2	93	6.4	25.3	1445	100	393.7	367	73
¿Quién formula preguntas?	133	28.4	74.3	74	15.8	41.3	262	55.9	146.4	179	271
¿Quién es motivado positivamente?	70	12	39.3	36	6.2	20.2	479	81.9	269.1	178	272
¿Quién es regañado?	127	59.9	111.4	31	14.6	27.2	54	25.5	47.4	114	326
¿Quién es ignorado?	54	35.1	70.1	47	30.5	61	53	34.4	68.8	77	363
¿Quién es puesto como ejemplo negativo?	25	53.2	71.4	17	36.2	48.6	5	10.6	14.3	35	405
¿Quién es puesto como ejemplo positivo?	13	22	36.1	22	37.3	61.1	24	40.7	66.7	36	404

El macroanálisis identifica características importantes de las lecciones. Estas características son importantes de tomar en cuenta, pero difícilmente informan del sentido pedagógico que tienen para los maestros y los alumnos, de la diversidad de sus modalidades y de su articulación en los contextos concretos de las aulas. Por lo que las caracterizaciones en detalles, de los aspectos aquí descritos, en lo general, se presentan en la siguiente sección dedicada a los microanálisis.

5. MICROANÁLISIS DE LAS LECCIONES

El análisis a nivel micro consiste en la identificación de patrones recurrentes de agrupamientos de prácticas pedagógicas, específicamente por nivel de logro o de eficacia social, por una parte, y el análisis del sentido en el marco de la singularidad de la práctica, en casos ilustrativos. Se trata de caracterizar la práctica pedagógica de los profesores de 4º grado de las escuelas que participan en el PEC, y paralelamente, identificar modelos de práctica pedagógica en español y matemáticas.

En esta sección se focalizan los análisis a 48 casos de enseñanza de matemáticas y 45 casos de enseñanza del español, polarizados por nivel de logro promedio en los exámenes de las pruebas nacionales. El proceso de análisis y sistematización de la información se realizó con base en la optimización de contrastes que ofrecen los casos polarizados, los que son desplegados en matrices. Estas matrices permiten identificar patrones recurrentes de las lecciones de alto y bajo nivel de logro.

Por otra parte, para comprender el sentido de casos particulares, se utilizó el proceso de mapeo de clases, como registro gráfico de las lecciones. También se usó el software *Qualrus*, para identificar los constructos latentes en las descripciones de las lecciones.

5.1 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL ESPAÑOL

Una de las actividades que realizaron los evaluadores, al llegar a las escuelas, fue solicitar a los maestros de cuarto grado que permitieran ser videograbados cuando impartieran una lección de español, y en una de matemáticas, durante la semana que los docentes estuvieran en el aula.

Las lecciones de español fueron videograbadas una vez que los docentes lo permitieron y que explícitamente señalaron que se iniciaba la lección. Se grabó hasta que ellos así lo indicaron.

5.1.1 Contraste por nivel de logro

Una vez que se tuvieron los resultados de logro académico de los estudiantes, se procedió a agrupar a los maestros por deciles de logro en español. El primer análisis caracteriza a los estudiantes en esta dimensión.

Género de los docentes

Al comparar el género de los profesores, se observa cómo, aun cuando siempre es mayor el número de mujeres (16) en relación con los hombres (menos de la mitad de los casos -7-), en los casos de alto nivel de logro, es notoria la diferencia de profesores del género femenino sobre los del género masculino, en una proporción de 3 a 1. Mientras que, si revisamos los casos de bajo nivel de logro, de las 12 lecciones estudiadas, la relación es más equilibrada: 7 mujeres por 5 hombres.

Nivel de logro	Género femenino	Género masculino	Total
Alto logro	9	2	11
Bajo logro	7	5	12
Total	16	7	23

Alto logro académico

Componentes generales de la clase

Género de los docentes

Al comparar el género de los profesores, se observa que aun cuando siempre es mayor el número de mujeres (16) en relación con los hombres (menos de la mitad de los casos -7-), en las lecciones de alto nivel de logro es notoria la diferencia de profesores del género femenino, sobre los de género masculino, en una proporción de 3 a 1.

Nivel de logro	G. Femenino	G. Masculino	Total
Alto logro	9	2	11

Duración de la clase

La duración de clase videograbada puede considerarse una categoría de valor muy relativo, ya que influyen circunstancias como el momento de iniciar y terminar la toma, las condiciones inherentes a la misma videograbación (cortes, baja de batería, etc.); sin embargo, resulta interesante identificar cómo las clases de profesores –de grupos de mayor logro– se ubican en una duración de entre media hora a una hora, y en el lapso de más de una hora, siendo la clase de mayor duración de 1 hora 24 minutos y la de menor tiempo de 31 minutos.

Nivel de logro	Menos de 30 minutos	Entre 30 minutos y 1 hora	Más de una hora	Total
Alto logro	0	6	5	11

Los segmentos de la clase

El inicio y fin de la clase

Periodos importantes en el desarrollo de una clase son, sin duda, la etapa de inicio y la etapa de culminación. En éstas pueden presentarse los momentos fuertes o claves de la sesión, ya que el inicio es básico para

generar un ambiente de aprendizaje para abordar el contenido y con el final se puede apreciar el nivel de logro o desarrollo del contenido o tema de la clase. A continuación se presentan las actividades que proponen los docentes al iniciar y al finalizar la clase de español.

El inicio de la clase

Las actividades o estrategias de inicio de clase pueden presentarse en dos formas: con relación directa hacia el contenido a trabajar en la clase o con acciones independientes al tema a abordar en la sesión.

A. Cuando el inicio se asocia al contenido de la clase

a. La pregunta como común denominador del inicio de clase

En las clases de grupos de mayor nivel de logro, la pregunta como estrategia de inicio de clase es recurrente, se presenta principalmente para recuperar y predecir el contenido de la lectura de textos del libro de lecturas, de cuentos o de fábulas propuestas por los profesores (C 1906, C2603, C2607, C714 y C924). También como recurso para rescatar conocimientos o información sobre algún contenido a tratar (C2403, C709, C907 y C1110).

En el siguiente ejemplo se presenta un fragmento de la narrativa de un caso que inicia con la narración de un cuento por el docente y enseguida les plantea preguntas sobre el mismo.

La maestra pregunta al grupo si les gustó el cuento, y ellos responden que sí; les hace unas preguntas, indicándoles que después entrarán de lleno a la clase: *¿Por qué Juanito se sentía triste?, ¿cómo se llamaban los marcianitos amiguitos de Juanito?, ¿qué le dijeron los marcianitos que tenía que hacer para que las cosas le salieran bien?*

C 1906

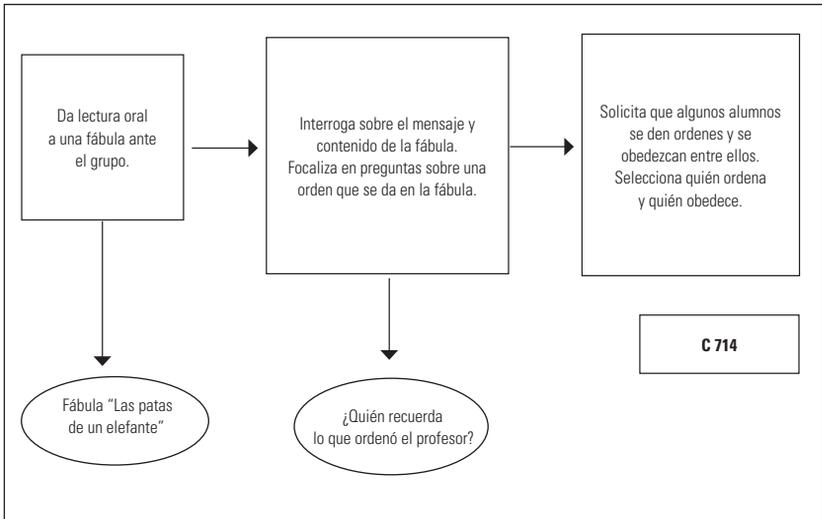
Un caso singular es el de un profesor que después de formular preguntas sobre un texto leído declara:

Estamos partiendo de los saberes previos. c 709

b. El trabajo con la lectura para comenzar la clase

Actividades con la lectura son recurrentes para iniciar la clase, tanto en grupos de alto como de bajo logro. En las de mayor aprovechamiento se proponen, generalmente, a partir de lecciones del libro de lecturas (C 2403, C 808, C 2603, C 709, C 907, C 2607), donde, principalmente, se recuerda un contenido ya trabajado (preguntas y/o descripción del docente) y sólo en un caso se inicia directamente con la lectura del libro; en dos clases (C 714 y C 1906) el trabajo con la lectura parte de producciones de los propios profesores (un cuento y una fábula), textos que en su contenido integran el tema que se deriva para la clase.

En el ejemplo que sigue se observa como, para introducir el contenido de oraciones imperativas, se parte de la lectura de una fábula, de cuya trama se desprende el tema base de la clase.



c. El juego como actividad introductoria

El juego se propone como parte del contenido a trabajar, como una estrategia para organizar el grupo o para recordar contenidos trabajados previamente. En la siguiente tabla se aprecian los tipos de juegos y el propósito con el que se plantean en el grupo de alto nivel de rendimiento.

Alto nivel de logro	
Tipo de juego	Propósito
Juego de basta con música (C 1610)	Para recordar contenidos trabajados a partir de aspectos de la lección
Juego de transformar palabras derivadas de un texto (C 907)	Para abordar un contenido de reflexión sobre la lengua

Destaca en este grupo el empleo del juego para repasar y recordar contenidos ya revisados y para desarrollar un tema.

B. Otras formas de iniciar la clase

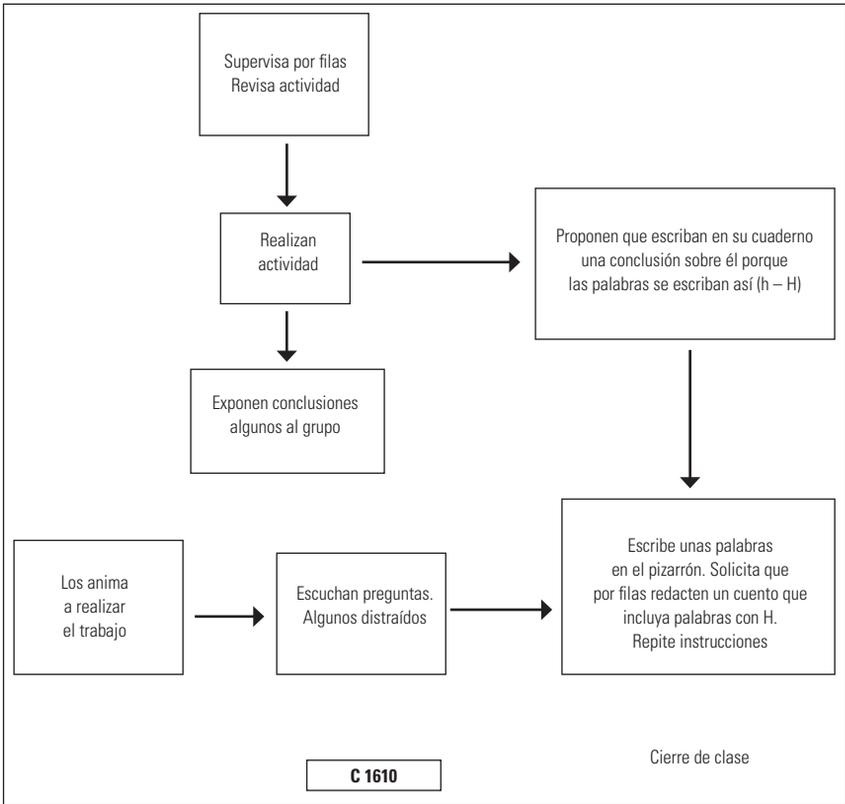
Acciones menos recurrentes fueron las siguientes: Iniciar directamente con actividad en el libro de texto (en el libro de actividades para los grupos de alto nivel de logro) y el trabajo con la fecha y con la frase del día.

Los finales o cierres de clase

a. Ejercicios del contenido trabajado

En algunos de los casos de alto nivel de logro (C 808 y C 1610) se culmina la clase con un ejercicio relacionado con el contenido trabajado: en uno construyen y ubican un anuncio, en otro, inventan un cuento con palabras que llevan *h*, y en otro más terminan una ficha bibliográfica. Una característica común en estos ejercicios es que se desarrollan en equipo.

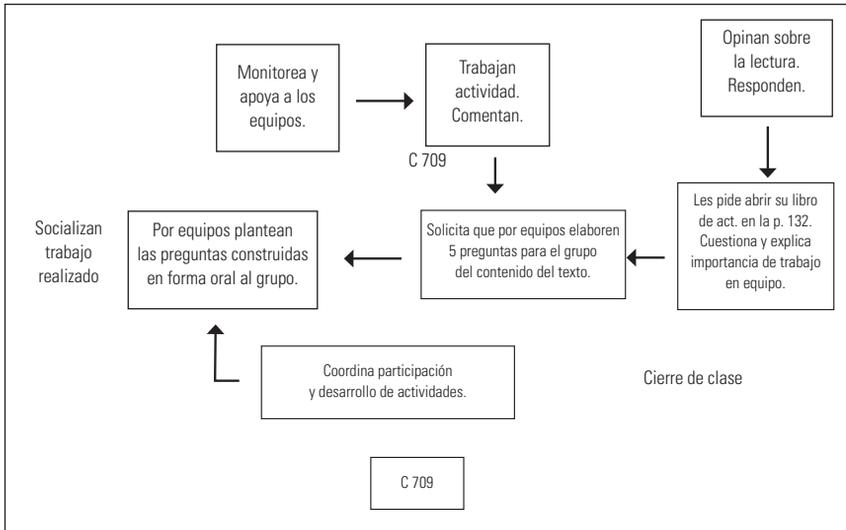
Ejemplo de cierre de clase con un ejercicio de equipo.



b. Presentan el producto del trabajo al grupo

En ambos grupos de casos se culmina, en algunas de las clases, con la socialización del trabajo realizado ante el grupo. Principalmente en grupos de alto nivel de rendimiento, donde, como situación común, se identifica que el trabajo presentado es producto de una labor de equipo y cuya socialización también se desarrolla por equipo o por un representante del mismo.

Caso ejemplo de alto nivel de logro donde se culmina la clase presentando el resultado de un trabajo de equipo.



Componentes de la clase de español

Tipos de preguntas

Una estrategia muy utilizada por los profesores es la de plantear, con diferentes propósitos, preguntas durante la clase. El cuestionamiento se muestra como patrón recurrente en las prácticas videograbadas. A continuación se revisan las formas y los propósitos que se proponen en casos de alto nivel de aprovechamiento.

Como estrategia para introducir contenidos

Menos frecuente en los de alto nivel de rendimiento, la pregunta como estrategia para introducir contenidos, se emplea para rescatar información o conocimientos del contenido a tratar en la clase y en ocasiones se alterna mostrando láminas de apoyo.

Ejemplos:

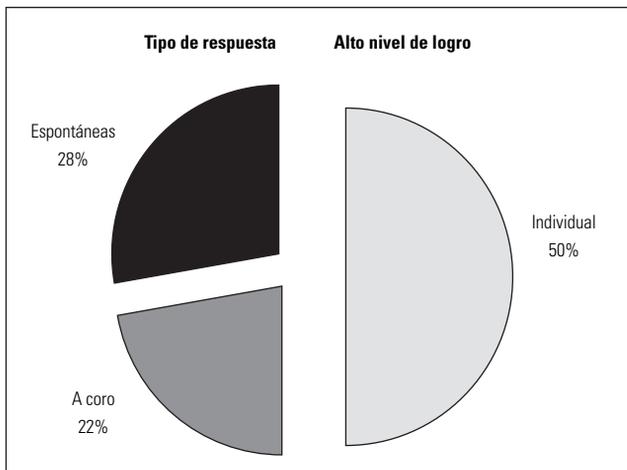
Tipo de pregunta para introducir el contenido	Ejemplos de preguntas
Sobre conocimientos del tema (contenidos de la vida o de experiencias)	¿Qué es el papalote? ¿Cómo se elabora? C 709
	Se acuerdan cuando Chuy, el conserje, vino a armar el abanico, ¿qué hizo? C 1906

Las preguntas que se proponen para introducir contenidos se orientan básicamente en este grupo asociadas a contenidos que usualmente se aprenden en la vida cotidiana como producto de la experiencia, como se puede apreciar en los ejemplos del cuadro anterior.

Tipos de respuestas

El tipo de respuestas de los estudiantes, ante las preguntas o solicitudes de participación de los profesores, presenta diversas variantes entre los grupos de estudio.

En los grupos de alto nivel de logro, las respuestas más frecuentes se dieron a nivel individual, seguidas de respuestas espontáneas (principalmente para plantear dudas, comentarios y experiencias sobre contenidos trabajados), y después, respuestas de tipo grupal (a coro), en la minoría de los casos.



En este grupo de prácticas de alto aprovechamiento sobresale el hecho de que en casi la mitad de los casos (C 2403, C 2603, C 2607, C 1610, C 907 y C 924), es común que los estudiantes levanten la mano y/o se pongan de pie para responder o participar en la clase.

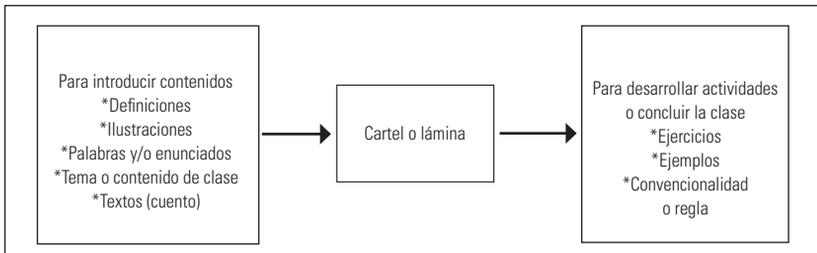
Ubicación del profesor en la clase

La ubicación del docente, ya sea para dar instrucciones, dirigir o coordinar las actividades durante la clase, se presenta de dos formas: al

frente y en forma alternada, al frente y entre el grupo. La mayor parte de los profesores de grupos de alto nivel de logro se ubican al frente y entre los estudiantes (entre filas o por los equipos), mientras que pocos de ellos se mantienen al frente para trabajar su clase.

El uso de material didáctico o instruccional

Por material didáctico o instruccional se entiende todo aquel insumo que emplea el docente como apoyo para su trabajo de enseñanza u organización de la clase, así como aquel material que proporciona el profesor y que utilizan los estudiantes para realizar las actividades. El tipo de material más empleado por los profesores es el cartel o la lámina, y se propone con diferentes propósitos y contenidos, como se muestra en el siguiente esquema.

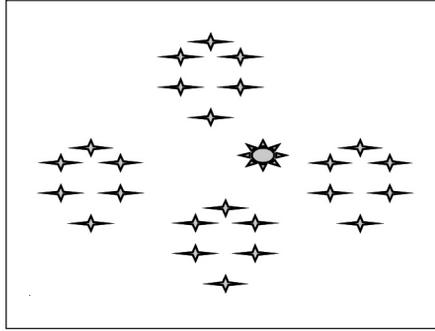


El uso del cartel como material de apoyo se presenta principalmente en lecciones de alto nivel de logro. Con relación al propósito de su uso, en general es más recurrente utilizar el cartel para introducir o presentar contenidos o de apoyo en este momento de la clase. Son pocos los casos donde se emplea para proponer actividades o concluir con ellos la clase. Cuando se emplea el material instruccional para desarrollar actividades o concluir la clase, en los grupos de mayor aprovechamiento se proponen, generalmente, para desarrollar actividades o ejercicios del tema tratado.

Como material que sólo utilizaron los profesores del grupo de mayor nivel de logro, se encuentran una fábula y un cuento relatados por los docentes, para introducir la clase y música, para acompañar un juego con los estudiantes. Entre los materiales empleados para los estudiantes se recurre generalmente a hojas o papel de rotafolio, donde las actividades son principalmente de trabajo en equipo.

La organización del grupo

La organización que presenta de forma exclusiva el trabajo en equipo (al menos en su distribución) es la menos frecuentemente encontrada, aunque con mayor ocurrencia en el grupo de mayor logro académico.



Formas de monitoreo

Las formas de monitoreo del profesor, es decir las maneras de dar seguimiento a las actividades propuestas a los estudiantes durante la clase, presentan diferentes modalidades, sin embargo, las que distinguen al grupo de alto logro son las siguientes:

- Preguntas para verificar la terminación de actividades.
- Dar tiempo específico para terminar actividades.

De las formas de monitoreo que destacan por su presencia en las clases de mayor logro son: el hecho de que se focalizan preguntas para verificar terminación de actividades y el seguimiento al observar que se desarrollen las actividades propuestas (supervisión).

Formas de revisión o evaluación

Sin ánimo de profundizar en conceptos o procesos sobre la evaluación, en este apartado se identifican las estrategias que los profesores utilizan para revisar y/o corregir las actividades que desarrollan los estudiantes y aquellas donde se busca confirmar los aprendizajes de los alumnos.

Un procedimiento usado por los dos grupos de docentes consiste en la revisión del grupo, es decir, los alumnos aprueban o desaprueban las

acciones, respuestas o productos de los mismos estudiantes. En esta modalidad se identifican casos donde se solicitan comentarios, opiniones y hasta señalar errores por parte de los estudiantes, en especial en casos de mayor nivel de logro.

Ejemplos:

Docente cuestiona sobre las respuestas al grupo: ¿Qué más hizo?, ¿está completa la respuesta?, ¿que le falta?, ¿se escribió bien? C 1614

En uno de los casos de alto nivel de logro, se cuestiona cada acción o respuesta de los estudiantes, al revisar una actividad del libro de actividades (C 714).

Resumen del contenido trabajado

Sólo en casos de alto nivel de logro se identifican lecciones donde el docente destaca la relevancia del contenido trabajado en la clase, pero además, desarrolla un resumen o un recuento de los temas tratados en la sesión.

Ejemplos:

“A ver, una oración es: puede ser que me haya perdido. Lo que a mí me importa es que ustedes comprendan el significado de la palabra posibilidad porque muchas veces no logran comprender el significado”.

C 2403

Señala que se revisó lo del anuncio, su importancia, su utilidad, las partes que lo integran.

Para terminar el resumen les recuerda a los alumnos lo relativo a los nombres propios, lo que son, el cómo se escriben y su diferencia con los apodos, los que sin ser nombres propios, también permiten distinguir a una persona por alguna característica que da origen al apodo.

C 808

Formas de confirmación de lo aprendido

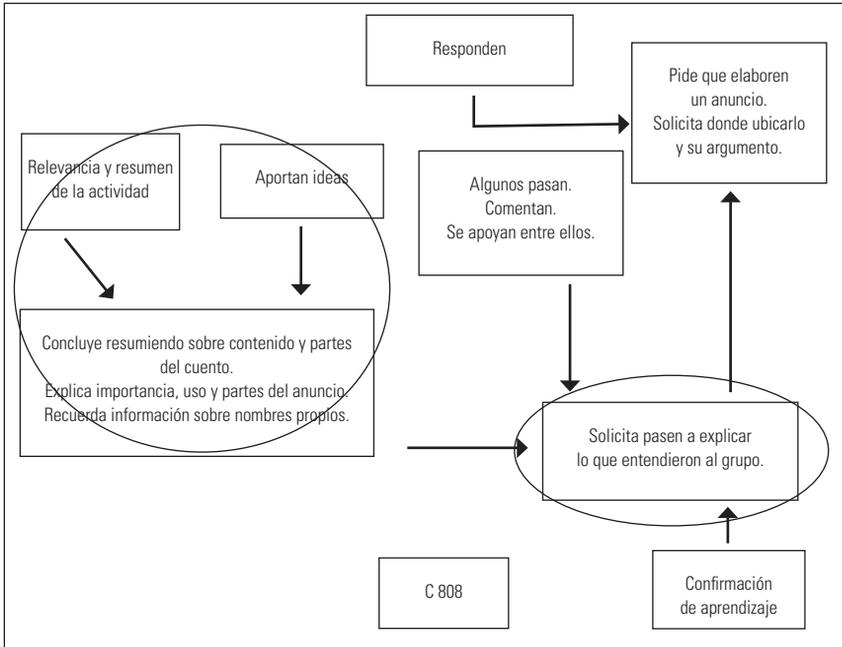
Únicamente en casos de alto nivel de logro se identifican espacios durante la clase donde el profesor intenta recuperar –con preguntas o pa-

sándolos al frente– el aprendizaje de los contenidos trabajados. Estas situaciones coinciden también en que son estos mismos casos los que resumen o refieren relevancia de los contenidos estudiados.

Ejemplo:

Agotado el resumen, pregunta a los niños si entendieron, cómo estos señalan que sí, entonces la profesora solicita que pasen niños al frente y que comenten lo que entendieron de todo lo visto. Pasan varios niños al frente, hacen sus comentarios, la profesora los interroga y cuando los niños tienen problemas para contestar, solicita que otros niños apoyen a sus compañeros con las respuestas. C 808

Segmento final de una clase donde se trata de recuperar el aprendizaje de lo trabajado en la sesión.



El trabajo con la lectura

Las formas en que los profesores proponen las actividades para trabajar con la lectura se organiza en tres categorías, las que fueron emergiendo en el análisis de los datos: ejecución de la lectura, estrategias de lectu-

ra y secuencia de actividades de lectura. La información se recupera de aquellos casos donde el contenido de la clase de español se relaciona directamente con la lectura o con actividades que la incorporan en su desarrollo, por lo tanto no se considera el total de los casos del contraste.

A.Ejecución de la lectura

Las propuestas de ejecución de la lectura se refieren a las formas que se manifiestan en la clase para interactuar con el material escrito por los estudiantes y por el docente. Se identificaron diversas variantes de ejecución, algunas comunes a los dos grupos de contraste, y otras, exclusivas de cada grupo.

En el siguiente cuadro se pueden observar las propuestas de ejecución su descripción y el grado de uso por parte de los profesores de alto nivel de aprovechamiento.

Tipo de ejecución	Descripción	Uso
Lectura en voz alta por turnos de los estudiantes	El docente selecciona a estudiantes que leen en voz alta por turnos, mientras los compañeros del grupo siguen en silencio la lectura, se apoyan señalando con su dedo, con el lápiz y otros con la vista el texto leído.	Es la estrategia más utilizada por los profesores de grupos de mayor nivel de logro.
Lectura individual	La lectura se realiza en forma individual de un texto completo, se observa en dos formas: en silencio y en voz alta. Cuando se lee en silencio se realiza sobre actividades del libro de texto (casos de alto nivel de logro) y cuando se lee en voz alta, es sobre un cuento en carteles al frente (caso de bajo nivel de logro).	Se ubica en mayor medida en el grupo de alto nivel de logro.

Dentro de estas modalidades de ejecución de la lectura se identifican, además, algunos requisitos o “formalidades” que solicitan los docentes a los alumnos durante la realización de la lectura:

- Ponerse de pie al leer. Se presenta primordialmente en casos de alto nivel de logro.
- Dicción, volumen y pronunciación. En algunos casos donde se lee en voz alta por los estudiantes, se solicita y se corrige la pronunciación de palabras, respeto de signos de puntuación, volumen de voz y fluidez de la lectura.

B. Estrategias de lectura

Al trabajar con la lectura, los profesores recurren a diversas estrategias para facilitar la comprensión del contenido a leer, la mayoría de estos procedimientos se sugieren en los materiales de apoyo del docente (libro del maestro). Enseguida se muestran las estrategias que utilizaron los maestros del grupo de alto nivel de rendimiento, a partir de ubicarlas según los momentos en que se organizan las actividades con la lectura; no se mencionan aquellas estrategias que son compartidas entre los grupos en comparación o que se identifican principalmente en el grupo de bajo nivel de logro.

• *Antes de leer*

Como la estrategia más utilizada previa al acto de leer es la **predicción de contenido** del texto a leer, se presenta en ambos grupos de comparación y se caracteriza por plantear preguntas a partir del título o subtítulo de la lección a trabajar, o con preguntas y comentarios sobre el tema, antes de ejecutar la lectura.

Una de las modalidades para predecir el contenido a leer y que se desarrolla principalmente en grupos de alto nivel de logro, es comentando o recordando, con preguntas, parte del contenido leído, para anticipar el contenido que sigue de la misma lección –cuando se subdivide el texto–. Como ejemplos de este tipo se identifica un caso donde leen por episodios una lección, y en un segundo momento, después de recordar en una revisión colectiva el contenido del primer episodio, el docente declara:

“Ahora sí se acordaron del primer episodio, ahora vamos a continuar con el segundo episodio, en la página 169”. Luego, la maestra dice: “Quiero que los que no han leído el cuento se imaginen lo que pasó en el primer episodio, ¿cómo se imaginan los que no han leído el cuento?, ¿habrán secuestrado a los niños?”. C 2403

En otra variante, el profesor describe primero la trama del texto a leer, y enseguida, propone preguntas para anticipar el contenido a leer (C 2607).

- *Después de leer*

La estrategia que privilegian los profesores al interactuar con los materiales de lectura, es la de plantear preguntas para rescatar la comprensión del contenido. Se propone preponderantemente en el momento posterior a la ejecución de la misma. Las preguntas se establecen con diferentes propósitos al abordar el contenido de lectura; a continuación se presentan las modalidades encontradas en las clases analizadas.

De opinión

Preguntas donde el docente busca que los alumnos ofrezcan opiniones hacia el contenido del texto leído. Se promueven en dos sentidos:

- Por un lado están aquéllas donde simplemente se solicita la apreciación de lo importante de la lectura o se plantea la interrogante de si *les gustó el texto*.
- Además de preguntas donde se pretende profundizar en la percepción del estudiante hacia el contenido, fragmento o idea sugerida por el docente del texto.

En esta modalidad de cuestionamientos se observa, como rasgo común, que la mayoría de las preguntas son de tipo cerrado y con una idea implícita seleccionada por el docente para introducir determinado contenido o valorar cierta situación, como se muestra en los siguientes casos:

¿Les gustó la fábula? Los niños dicen: ¡Sí!

La maestra dice: *¿Hay que reírse de los compañeros? Los niños contestan: ¡No!*

C 714

¿Es bueno o es malo lo que hizo Miguel?

Los niños responden a coro: *Es una buena acción.*

C 1614

La pregunta sí: *“los niños y niñas pueden jugar juntos al fútbol, beisbol por ejemplo; o se tendrá que hacer un equipo de niñas y otros de niños”.* C 2603

Para propiciar interpretaciones o de relación con la vida cotidiana

En un solo caso del grupo de alto nivel de logro, el docente, después de leer el contenido de una fábula, guía a los estudiantes (presumiblemente con preguntas) para que identifiquen el mensaje que proporciona el texto (la moraleja declara el propio profesor).

Viñeta de la narrativa del caso.

También conduce a los niños a que señalen la moraleja que el cuento les proporciona y ésta es que no debemos señalar de algo a las personas hasta no estar totalmente seguros, porque de no hacerlo así, podemos estar en situaciones no deseables.

C 808

Preguntas que involucran dilema o controversia

Se ubicaron en lo específico dos casos (alto nivel de logro), donde los profesores proponen cuestionamientos que incluyen enunciados o respuestas que promueven la discusión y el contraste de ideas o posiciones de los estudiantes, mas allá de lo que informa explícitamente el contenido de la lectura.

Les pregunta si: “los niños y niñas pueden jugar juntos al futbol, beisbol por ejemplo; o se tendrá que hacer un equipo de niñas y otros de niños, una niña dice que “los niños también pueden jugar a los juegos que juegan las niñas, pero que ellos a veces no quieren.”

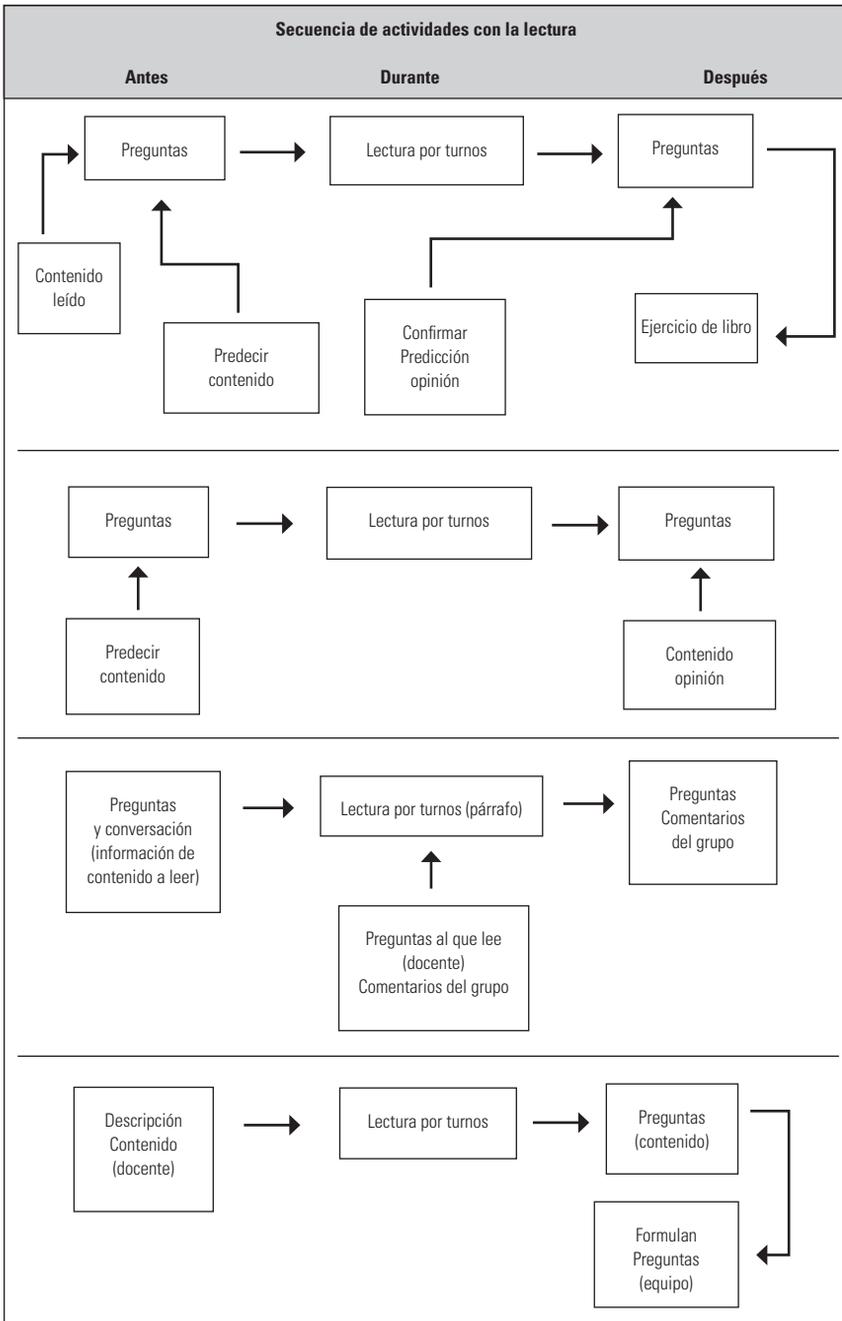
C 2603

Un niño comenta “Mireya quiere participar pero que no la dejan”, el profesor pregunta “será por que es mujer” y los niños dicen “no, es porque es nueva en la escuela”. C 709

C. Secuencia de actividades con la lectura

La organización y estructura de las actividades que se proponen para trabajar con la lectura permite tener una perspectiva global del tratamiento de este contenido durante la clase. A continuación se muestran los esquemas de secuencia de actividades que se observan en las clases del grupo de mayor rendimiento.

Grupos de alto nivel de logro



A través de los esquemas de secuencia de actividades, se observa cómo este grupo de alto nivel de logro presenta como características recurrentes:

- Presentar actividades previas al acto de ejecutar la lectura, principalmente preguntas o información sobre el contenido a leer.
- La propuesta de ejecución en todos los casos es a partir de la lectura por turnos y sólo en una de las clases hay intervención del docente en el momento de leer con preguntas y comentarios sobre lo que se lee.
- Las actividades posteriores a la lectura también son preguntas sobre lo leído, principalmente de comprensión y opinión del contenido.

Los materiales de lectura

La principal fuente de lectura en todos los casos es el libro de texto de lecturas oficial, en menor grado, y sólo en lecciones de alto nivel de logro, se emplean otras fuentes como textos contruidos o seleccionados por los profesores: cuentos y fábulas. Una situación que distingue a los profesores en relación con el uso de los materiales de lectura, es que en los casos donde se recurre a material diferente al libro de texto de lecturas, el propósito de la actividad de lectura no tiene como fin específico la lectura en sí, sino que del contenido de estos materiales se rescatan elementos o ideas que se conectan después con la temática de la clase. Por ejemplo, en el caso de la fábula que se propone al inicio de una clase (C 714), inmediatamente después, el docente plantea preguntas para rescatar el tema objeto de la clase:

A ver. ¿Quién recuerda lo que ordenó el profesor? Los niños contestan: Que escribieran su nombre. La maestra dice: La orden que dio el profesor ¿fue? Los niños responden: Que escribieran su nombre.

Y de ahí deriva y conecta con actividades del tema de clase:

Bueno. Ahora, ustedes, entre compañeros se van a dar una orden. A ver. ¿Quién quiere dar la primera orden?

Para finalizar con el tema de clase (oraciones imperativas):

Bueno. Cuando nos comunicamos instamos oraciones, no siempre son oraciones para dar órdenes, también preguntamos. Hay, este, oraciones donde nos admiramos, como cuando platicamos, siempre utilizamos oraciones. En estas oraciones, para dar, este, órdenes que ustedes utilizaron... ¿se llaman?

Formas de abordar o introducir contenidos

Resulta difícil detectar estrategias o procedimientos específicos y recurrentes con los cuales los profesores proponen los contenidos durante la clase. La práctica pedagógica videograbada presenta un gran espectro de formas para introducir o trabajar los contenidos del currículo: en algunos casos, la clase se compone sólo de proponer actividades o ejercicios generales (del libro de actividades o del fichero), en otras, la clase es un repaso de contenidos abordados durante cierto periodo de trabajo, y por otro lado, se ubican aquellas prácticas donde se proponen o introducen contenidos específicos durante la clase (inclusive varios temas en la misma sesión). En esta sección se reportan las formas de introducir o abordar los contenidos por los docentes de aquellos casos que, por la naturaleza de la clase, fue posible identificar en casos de alto nivel de logro.

Dimensiones de abordaje de los contenidos

La forma o estrategia específica para introducir contenidos se puede revisar desde distintas perspectivas, por un lado, la dimensión de la estrategia didáctica tiene que ver con el momento en que se produce (dimensión temporal), con el tipo de acciones que se realizan al proponer el contenido y con la clase de contenido o temática que se trabaja.

A. El momento para introducir los contenidos.

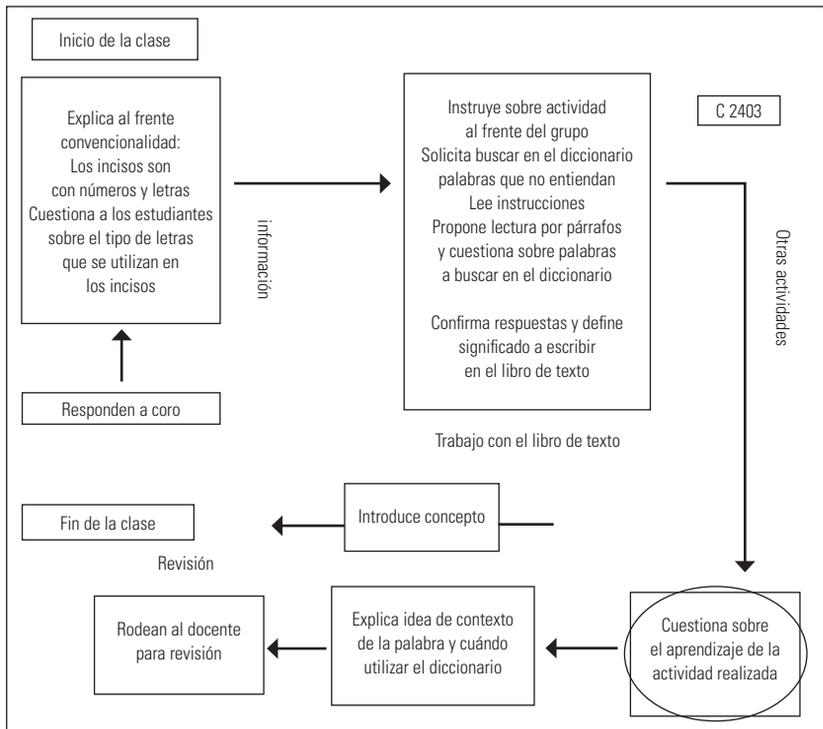
(Dimensión temporal de la estrategia pedagógica)

La introducción del contenido se ubica en los diferentes momentos de una clase, puede encontrarse al inicio de la sesión, durante las actividades y al final de la clase. El acercamiento o aproximación al contenido se presenta en situaciones específicas y explícitas por parte del profe-

or, como puede ser al iniciar o concluir con determinada actividad, o en momentos identificados con la intención de “enseñar” el contenido, pero también en otros casos se abordan contenidos en situaciones que emergen y se aprovechan durante la clase, como por ejemplo cuando los estudiantes desarrollan alguna actividad, cuando completan ejercicios del libro, ante preguntas o comentarios de los alumnos o cuando se reconocen dificultades de comprensión del contenido trabajado. En casos de alto nivel de logro, el tratamiento del contenido puede darse en diversos momentos de la clase y se presenta en las siguientes modalidades:

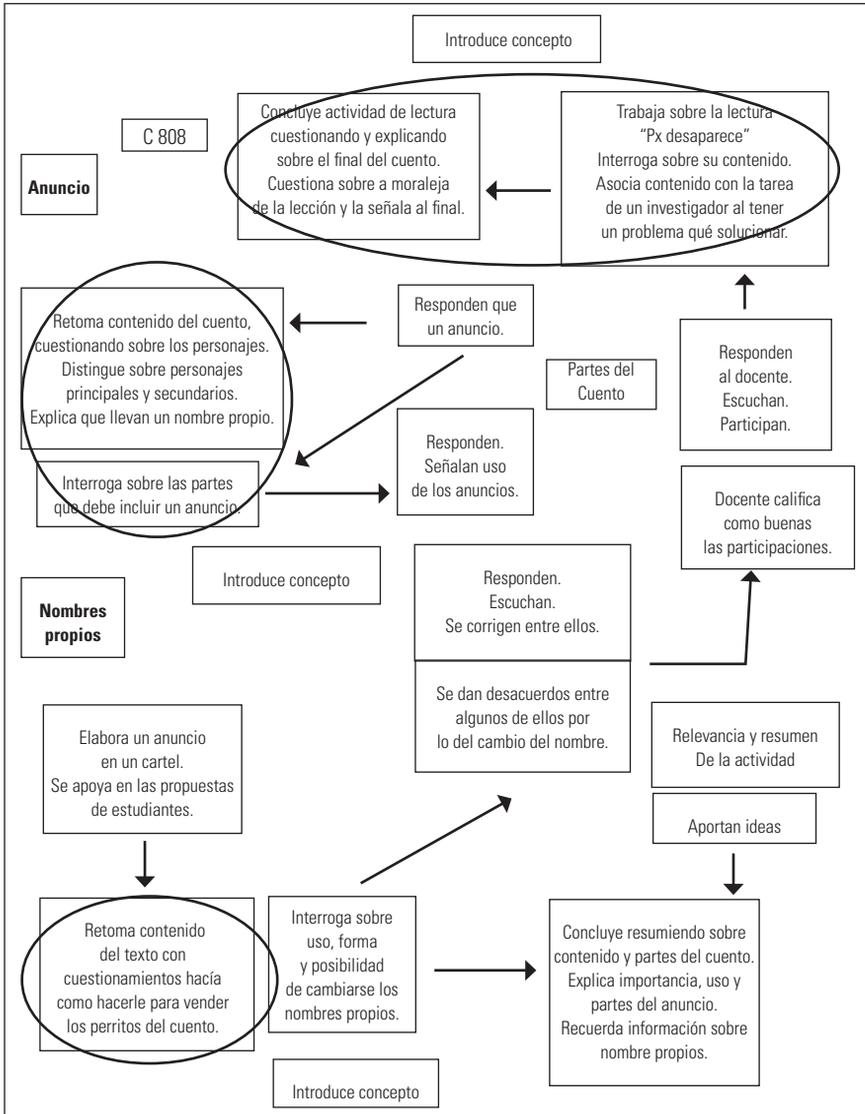
- Al iniciar y culminar la clase; se propone al principio como fuente para derivar actividades del contenido de la clase, y al final, para concluir con la explicación del tema tratado y/o su funcionalidad.

Ejemplo:



Al iniciar, durante y para finalizar la clase, el abordaje del contenido se observa en los diversos momentos de la sesión, se origina de algún material de lectura como fuente de las actividades y el manejo de los contenidos. El contenido de trabajo es uno durante toda la clase o incluso varios temas en la misma clase.

Ejemplo donde se introducen tres contenidos diferentes en momentos diferentes de una misma clase, tomando como base un material de lectura.



B) Tipo de acciones de la estrategia didáctica

Cada práctica pedagógica videograbada presenta características singulares que las hacen distintas, sin embargo, es posible observar patrones de actividad recurrentes o actividades con mayor énfasis en los segmentos de clase donde se introducen contenidos en algunos de los casos revisados; a continuación se muestran los tipos de actividades encontradas.

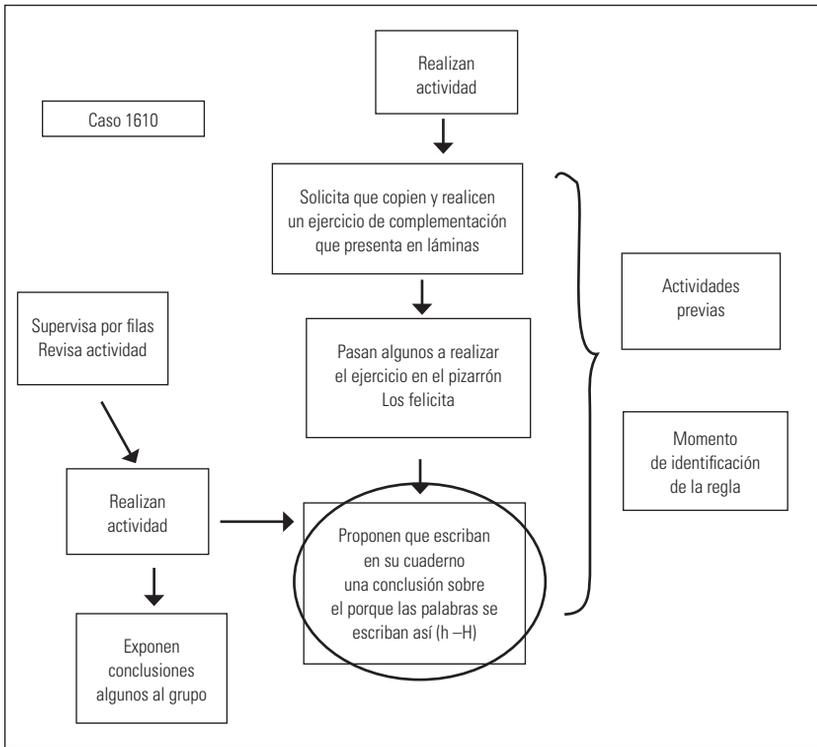
La regla o convencionalidad como cierre de la etapa de abordaje

Es más recurrente encontrar momentos de clase donde la convencionalidad o regla del contenido se propone al final de una serie de actividades propuestas previamente.

Casos de alto nivel de logro

Actividades previas		Información, convencionalidad o regla del contenido
Preguntas	Sobre aprendizaje de la actividad (construcción de enunciados)	
	Sobre contenidos a abordar y derivadas de un material de lectura (Cuento y texto de libro de lecturas)	
	Sobre conocimientos previos (contenidos ya trabajados)	
	Para revisar palabras (reflexión sobre la lengua)	
Ejercicios	Dar ordenes a partir de un texto (fábula)	
	De complementación (lámina)	

Un dato a destacar en esta estrategia de introducción de contenidos es que, generalmente, el docente es quien determina o señala, al final, la regla o convencionalidad trabajada, sin embargo, en uno de los casos de alto nivel de logro, son los estudiantes quienes después de algunas actividades identifican y señalan la regla en su cuaderno, sin participación específica del profesor, quien sólo propone la actividad.



La convencionalidad, información o regla, se presentan a partir de una explicación verbal del docente, con el apoyo de láminas o carteles, tomando como base el libro de texto, señalando en el pizarrón, y con ejemplos o experiencias. El contenido se expresa mediante el manejo de definiciones o conceptos, procedimientos y a través de señalar información (convencionalidad -regla-, funcionalidad o la importancia del contenido).

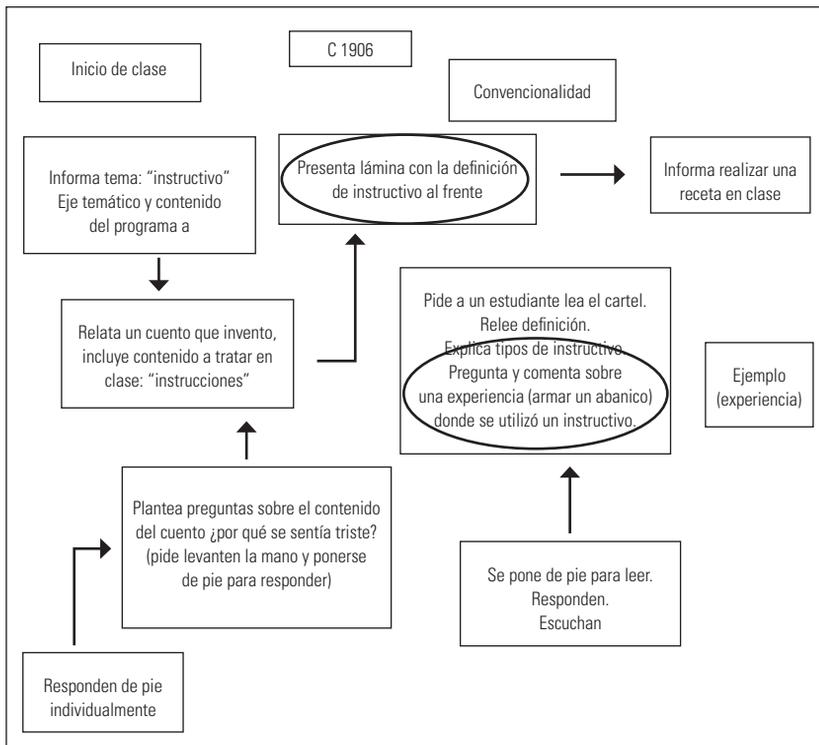
Ejemplos de modalidades de expresión del contenido

Tipo	Ejemplos
Convencionalidad	Recuerda que hay que manejar palabras aisladas para construir un texto. C 2415
	Explica que "cuando estamos leyendo algo y que no entendemos una palabra hay que ver las otras que están junto a ellas, el contexto de esa palabra que ustedes desconocen. Cuando ya de plano nosotros no comprendemos la palabra, nos vamos a buscarla en el diccionario o en el glosario de algunos libros". C 2403
Regla	Entonces nos vamos a fijar que las terminaciones de los verbos son ar, er, ir. Cuando digo buscando es un verbo, si dice en voz alta, el verbo buscar. Recuerden que los verbos están en diferentes tiempos según como nosotros estemos haciendo las cosas. C 3105
Funcionalidad e importancia	Es muy importante seguir instrucciones y el objetivo es que ellos sean capaces de seguir el orden de las acciones y redactar la secuencia en forma ordenada. C 1906
	El profesor dice las letras nos sirven para comunicarnos. C 709
Conceptos o definiciones y procedimientos	La maestra explica "cuando se pierde algo, decimos, yo creo que se lo llevó alguien, es un indicio" C 2403
	El instructivo es una forma para elaborar un objeto. C 709
	En un cartel se muestra definición y pasos para elaborar una convocatoria. C 2707

Al comparar los grupos se observa que tanto los casos de alto como los de bajo nivel de logro, emplean las diferentes formas de expresar la información o convencionalidad. No obstante, se pondera el manejo de conceptos o definiciones (ligera tendencia en los de alto nivel de logro) como modalidad más recurrente, le sigue en frecuencia el tratamiento a partir de revisar información convencional o regla del contenido. La funcionalidad y la mención de la importancia del tema se centra en las clases de mayor nivel de logro y el trabajo con procedimientos es el menos empleado por ambos tipos de grupos y en especial en contenidos de escritura.

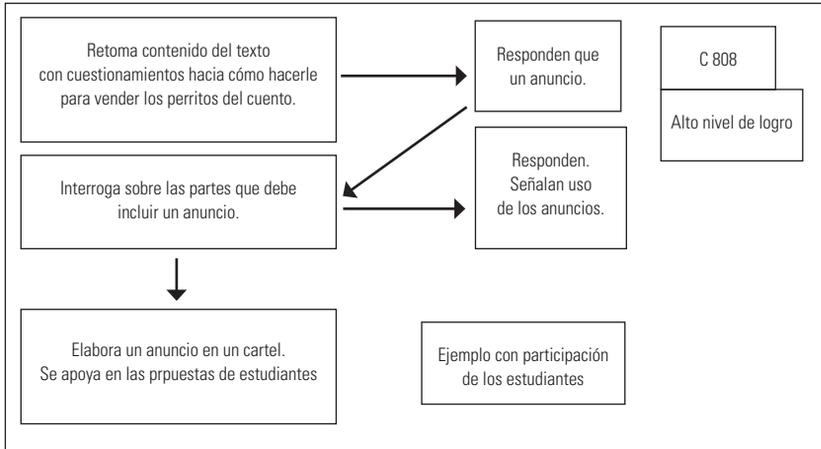
El ejemplo como estrategia de enseñanza

Algunos de los profesores utilizan el ejemplo como parte del repertorio de estrategias que proponen al introducir contenidos. Se emplea como etapa posterior al momento de enseñanza, para demostrar o hacer referencia a la información ofrecida, después de haber revisado la convencionalidad, información o regla del contenido.



Introducción de contenido donde el ejemplo es empleado en un momento posterior a la presentación de la convencionalidad para evidenciar la información revisada.

En los casos de alto nivel de logro, el ejemplo que tiene que ver con el contenido que se trabaja, generalmente es propuesto por el docente, y se construye o se desarrolla durante la clase con la participación de los estudiantes (en donde incluso se recuperan experiencias de la vida cotidiana).



En los grupos de alto nivel de logro el ejemplo se emplea en contenidos diversos como en escritura (instructivo y anuncio), lectura y reflexión sobre la lengua.

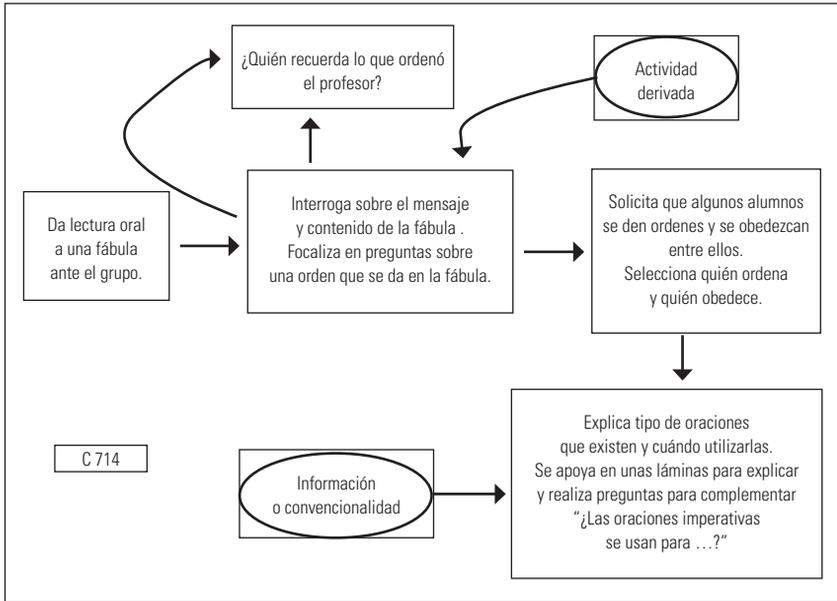
La pregunta como estrategia didáctica

El planteamiento de preguntas se identifica como la estrategia más utilizada por los profesores para introducir contenidos en la clase. En algunos casos, como la estrategia de mayor peso, y en otros, como una alternativa más dentro de la secuencia didáctica, la pregunta es, sin duda, el medio más preferido para abordar los contenidos. Puede proponerse al principio, durante o al final de la secuencia didáctica, antes o después del manejo de la convencionalidad, regla o información y con diferentes sentidos para el tratamiento del contenido.

• *Preguntas de conexión*

Se identifican casos (C1906, C808, C2603 y 714) donde la pregunta se propone para vincular o conectar el contenido a revisar con alguna fuente o situación que da origen a la secuencia didáctica y que generalmente es un material de lectura (cuento, fábula o texto del libro de lecturas). Son preguntas que buscan enlazar una primera actividad (que integra el contenido de forma implícita) con el tema específico a abordar en la clase. Se presenta con mayor incidencia en grupos de alto nivel de logro.

Como muestra, el siguiente caso, donde de una fábula que lee el docente se desprenden cuestionamientos para abordar contenido de oraciones imperativas y de ahí pasar a una actividad de darse órdenes entre los estudiantes.



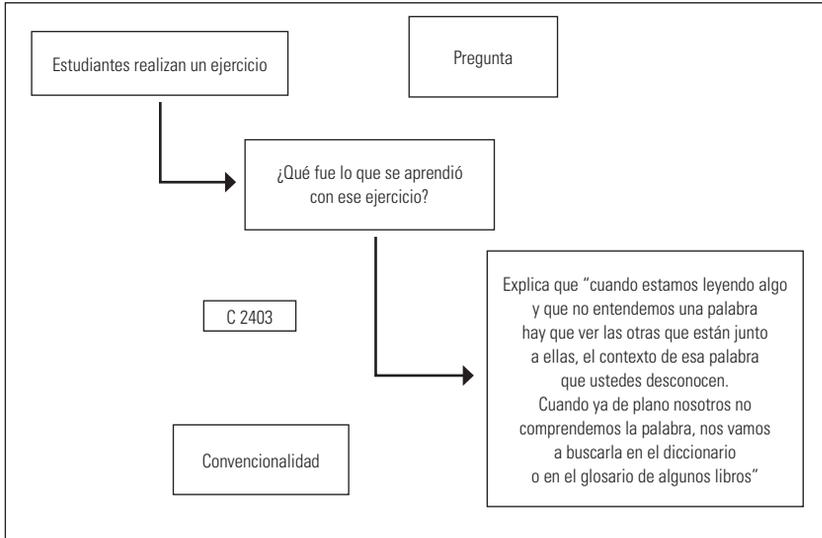
• *Pregunta para recuperar conocimientos previos*

La clase de información que se rescata con este tipo de preguntas se orienta, en este grupo de alto nivel de logro, a recuperar conocimientos de la vida cotidiana del alumno, donde se indagan datos de la experiencia o contexto cercano al estudiante.

Preguntas de la vida cotidiana
¿Qué es un papalote? ¿Cómo se elabora? ¿Cómo se le nombra en la comunidad? C 709
¿Qué es una fotografía? C 1532

• Preguntas para recuperar aprendizaje del contenido revisado

De forma específica, en grupos de alto nivel de logro se ubican casos (C2403, C808 y C714) donde se cuestiona a los estudiantes sobre el aprendizaje o nivel de comprensión del contenido trabajado en la clase. Las interrogantes se plantean después de algunas actividades y antes de señalar la convencionalidad o en la etapa posterior al tratamiento o resumen de los contenidos abordados en la clase.



C) Tipo de contenido o temática que se trabaja

El estilo o estrategia didáctica también puede observarse desde la perspectiva del contenido o tema que se revisa en la clase. Los profesores proponen actividades específicas para cada tipo de contenido. A continuación se presentan las formas de abordaje de los contenidos más trabajados por los docentes, en la asignatura de español.

Reflexión sobre la lengua

Para los contenidos que corresponden al componente temático “reflexión sobre la lengua”, se identifican algunas variantes para su tratamiento –donde incluso se combinan–, entre ellas destacan los siguientes tipos:

• *Utilizando como referente un material de lectura*

Este tipo de estrategia sólo se observa en casos de alto nivel de logro, y se caracteriza por iniciar la secuencia didáctica a través de analizar un texto, del cual se desprende el contenido de reflexión sobre la lengua que se aborda en la clase. Se emplea la pregunta para conectar el contenido de la lectura con el de reflexión sobre la lengua y, al final, se concluye con la información de la regla o convencionalidad.

Contenido	Texto de referencia	Actividades de conexión al contenido	Regla o convencionalidad
Nombres propios C 808	Texto "Px desaparece" del libro de lecturas	Pregunta sobre los personajes. Distingue personajes principales de secundarios. Interroga sobre uso, forma y posibilidad de cambiarse el nombre.	Explica que llevan nombres propios. Recuerda información sobre los nombres propios.
Enunciados imperativos y admirativos C 714	Fábula inventada por el docente (incluye diálogos donde se dan órdenes)	Preguntas sobre el contenido focalizando las órdenes que se dan en la fábula. Ejercicio donde entre los estudiantes se dan órdenes.	Señala tipo de oraciones que existen y cuando utilizarlas (se apoya en láminas con información)

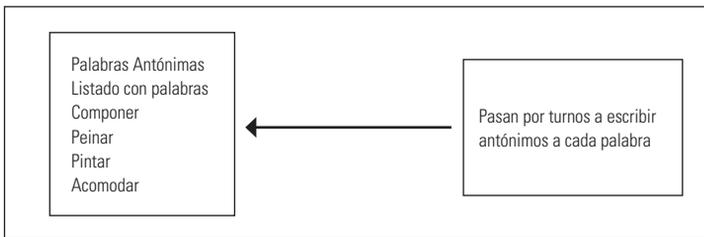
• *Ejercicios orales y de complementación*

En ciertos casos, sobre todo de grupos de mayor nivel de aprovechamiento, se proponen actividades donde el docente promueve ejercicios orales y de complementación, como una manera de apoyar la estrategia didáctica. En esta clase de actividades se ubican aquellas situaciones donde el profesor promueve, mediante preguntas verbales o con ejercicios escritos en el pizarrón y en carteles, que los estudiantes practiquen o identifiquen el contenido que se introduce. Por ejemplo, cuando se alternan preguntas, palabras o enunciados por parte del docente, que los estudiantes tienen que responder o completar durante el proceso de la explicación del contenido.

En el siguiente fragmento se muestra una evidencia de preguntas ejercicio, durante la secuencia didáctica de una clase, con el contenido "enunciados imperativos y exclamativos".

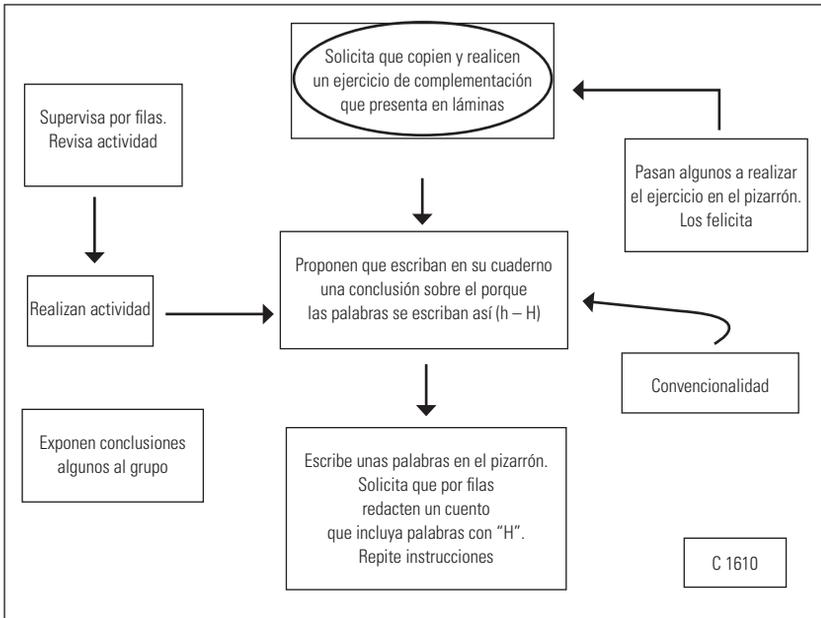
Bueno. Ahora, ustedes, entre compañeros, se van a dar una orden. A ver. ¿Quién quiere dar la primera orden? Algunos niños levantan la mano. A ver. Rubí, dale una orden a Laura. Se escuchan murmullos, no se entiende lo que dice la niña. La maestra se oye decir: Bueno. Cuando nos comunicamos, instamos oraciones, no siempre son oraciones para dar órdenes, también preguntamos. Hay, este, oraciones donde nos admiramos, como cuando platicamos, siempre utilizamos oraciones. En estas oraciones, para dar, este, órdenes que ustedes utilizaron... ¿se llaman?... Las oraciones imperativas... se usan ¿para? Los niños contestan: Para ordenar. La maestra se oye decir: También se usa... ¿para? (...) para dar indicaciones. C 714

Por otro lado, se proponen ejercicios escritos en el pizarrón o en carteles, donde los estudiantes completan, señalan o identifican datos que solicita el docente.



Estos ejercicios orales y de complementación se requieren antes de que se anuncie la regla o convencionalidad del contenido.

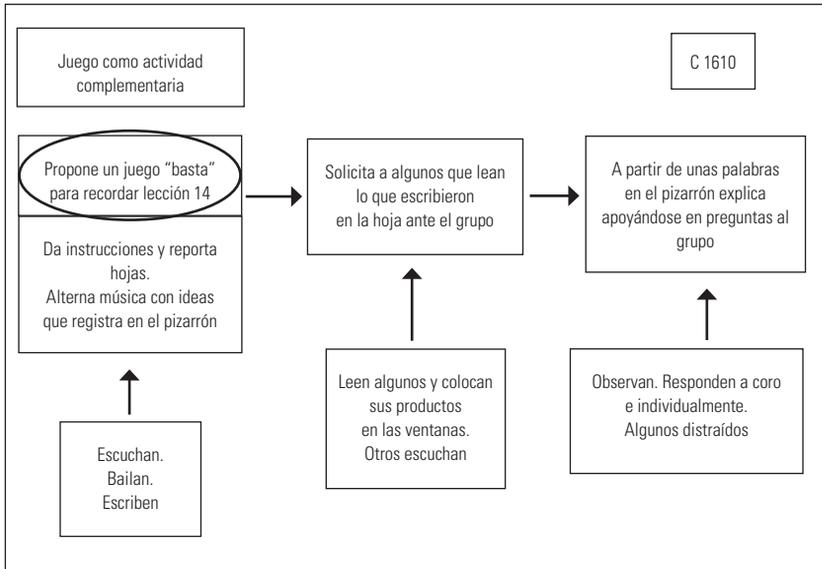
Secuencia didáctica donde el ejercicio de complementación se ubica previo a la información convencional.



• *Con actividades de juego*

El juego es otra de las actividades utilizadas por los docentes para abordar contenidos de reflexión sobre la lengua. Se presenta con dos orientaciones: como la estrategia fuente donde se centra la introducción del contenido y como actividad complementaria para iniciar la secuencia didáctica.

El juego, en uno de los casos de alto logro, se presenta como actividad previa y complementaria al abordaje del contenido y como ejercicio base de la estrategia didáctica.

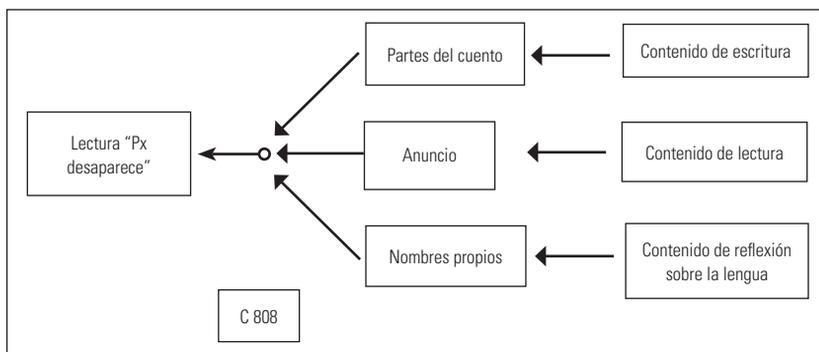


Lectura

Las estrategias específicas para abordar los contenidos de lectura se desarrollan y detallan en el apartado denominado: “El trabajo con la lectura”. En esta parte, sólo se identifican algunas situaciones generales sobre las prácticas pedagógicas de los casos en estudio, que involucran contenidos de lectura.

Por lo general, el trabajo con la lectura se realiza en combinación con otros contenidos y son mínimos los casos donde la clase se dedica exclusivamente al tema de la lectura. En los grupos de alto nivel de logro, el trabajo con la lectura se alterna con los contenidos de los diferentes componentes que sugiere el programa de español (escritura, reflexión sobre la lengua y expresión oral), sin una prominencia de alguno de ellos (C2403, C1906, C808, C2603, C709 y C714).

Caso donde de una lectura se desprenden tres contenidos de los distintos componentes temáticos del programa.



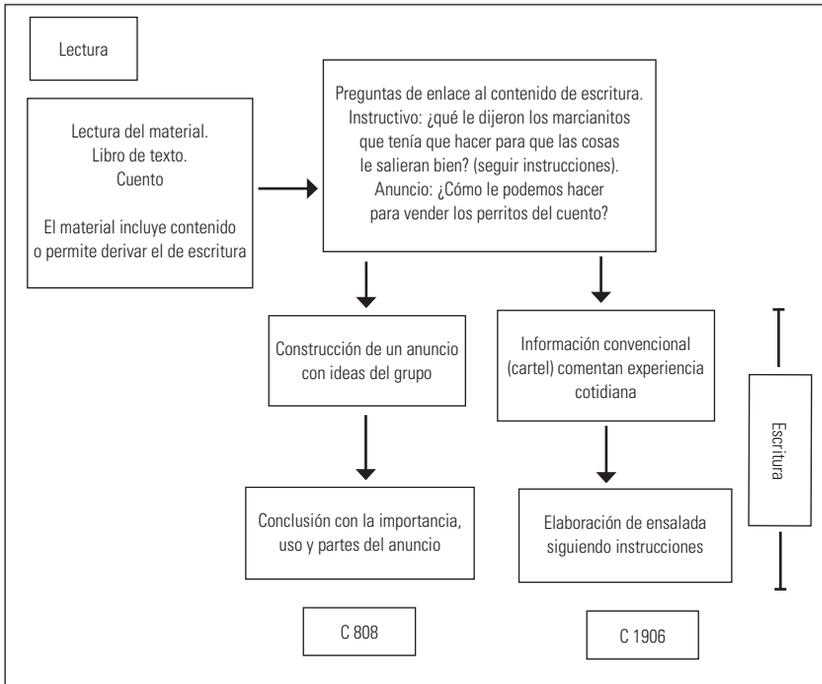
Escritura

Los contenidos que se relacionan con el componente de escritura se trabajan preponderantemente con el propósito de producir textos, en la mayoría de los casos de los grupos en contraste. No obstante, los procedimientos para su construcción siguen diferentes propuestas de actividad.

• *A partir de un material de lectura*

Es característica recurrente iniciar la secuencia didáctica de contenidos de escritura a través de un material de lectura (libro de lecturas o textos propuestos por el docente). En los casos de alto nivel de logro (C 1906 y C 808), el tratamiento de los textos se realiza por medio de cuestionamientos que vinculan el contenido de la lectura con el de escritura, en este sentido, la temática de la lectura integra el contenido de escritura que se rescata a partir de las preguntas. Como acciones finales de la estrategia didáctica, se propone la información convencional y la construcción colectiva del texto en la clase, con la guía del profesor.

Ejemplo de la estrategia didáctica, que parte de un material de lectura, para abordar un contenido de escritura en grupos de alto nivel de logro.



Por otra parte, también se identifica otra forma de abordar contenidos de escritura, donde no se concreta la producción de un texto, sino que simplemente se revisa el contenido de escritura (su concepto, tipos, características o formas de elaboración) como información. La estrategia característica de esta forma de trabajar el contenido es que se parte de cuestionamientos del docente para recuperar conocimientos sobre el tema, y enseguida, se muestra información convencional (definiciones, ejemplos o procedimientos), o se complementa por parte del docente. En los grupos de alto nivel de logro, la estrategia se ofrece de forma previa a actividades de lectura o de ejercicios del libro, donde en uno de los casos sí hay relación con el contenido de lectura (C 709 “Instructivo”), y en el otro, son temas diferentes (C 1110 “Texto informativo” y “Leer y compartir”).

Expresión oral

Los contenidos del componente temático de expresión oral son los que menos se desarrollan de manera específica, por los profesores, en las prácticas pedagógicas videograbadas. En lo particular, sólo se identifica el tratamiento de dos contenidos de este componente en las clases analizadas: Uno de ellos es “Manifestar y expresar opiniones”, como función de la comunicación, y se concreta a través de la realización de una actividad del fichero de español denominada: “Los niños y las niñas... todos a jugar” (p 64).

En el grupo de alto nivel de logro (C 2603), las actividades con la ficha se desarrollan después de trabajar con la lectura del bloque “Pateando lunas” y conectando los contenidos por medio de preguntas; el tema de expresión oral (la ficha), se propone por parejas de estudiantes (niño-niña) quienes, a partir de intercambiar juguetes, responden dos preguntas y, al final, exponen resultados al grupo.

Por otro lado, se identifican casos donde se desarrollan actividades encaminadas a presentar productos del trabajo en equipo ante el grupo y donde se ponen en juego habilidades de comunicación y toma de acuerdos por parte de los estudiantes, y que se pueden ubicar como elementos del contenido de expresión oral. En el cuadro siguiente se caracterizan estos casos, mostrando el contenido trabajado y la estrategia propuesta por los profesores, cuyas acciones se pueden asociar al componente de expresión oral.

Estrategia	Contenidos
Socializar preguntas, construidas por equipo, de una lectura ante el grupo. C 709 y C 2607	Lectura compartida e instructivo
Presentar enunciados construidos por equipo ante el grupo para su revisión. C 907	Uso de prefijos (des)
Exponen ante el grupo por un representante un mensaje elaborado por equipo. C 924	Redacción de mensajes

USO DE LOS MATERIALES DE APOYO DEL DOCENTE EN LECCIONES DE ESPAÑOL

Grupo de alto nivel de logro

A. Uso del libro de texto

Dentro de los materiales de apoyo a las actividades del docente, el libro de texto es el que más se utiliza en las prácticas pedagógicas videograbadas y analizadas en el estudio. Su uso se hace evidente cuando los estudiantes trabajan directamente con el durante la clase de español, pero también se aprecia una funcionalidad indirecta cuando el contenido o las actividades de clase se asocian y toman de referencia lo que proponen los libros de texto.

Al revisar la frecuencia de uso por tipo de libro de texto, se advierte que el libro de actividades es el más utilizado por los profesores de los grupos en comparación. El libro de lecturas generalmente se emplea en combinación con el de actividades, y en muy pocos casos, de forma exclusiva, durante la clase. En los grupos de alto nivel de logro es recurrente utilizar o alternar los dos tipos de textos en la clase.

A continuación se presentan algunas dimensiones que sobre el uso del libro de texto se identifican en el análisis.

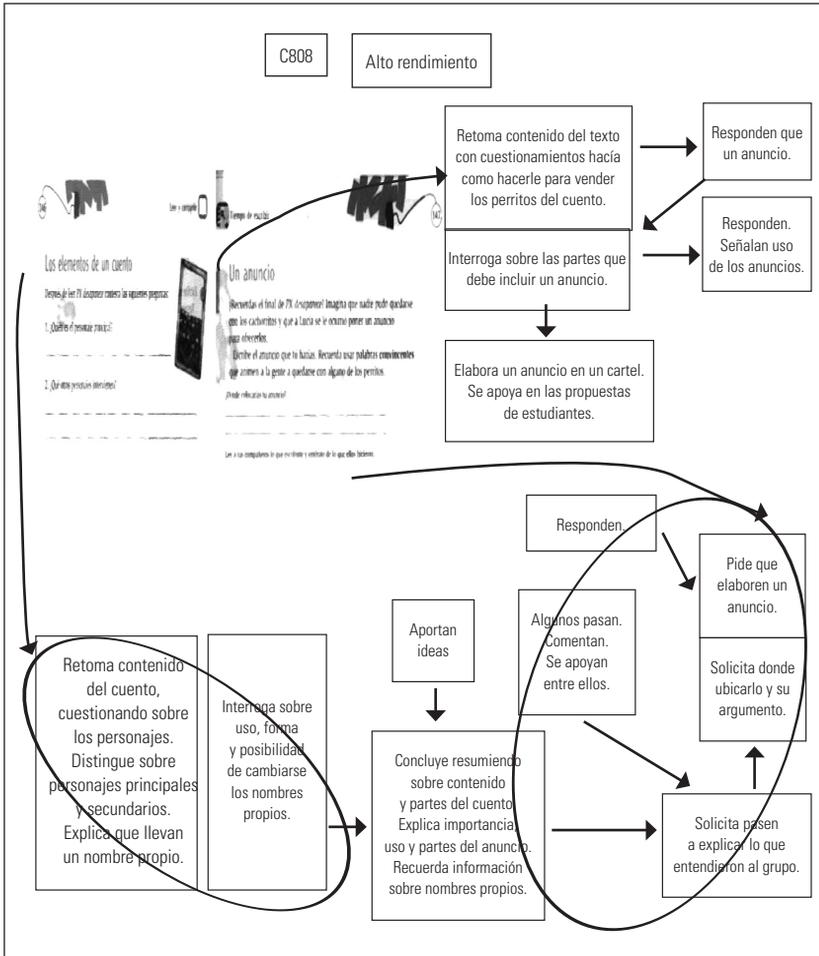
a. Formas de uso

Libro de actividades

•El libro como modelo de actividades de clase

Se identifican casos donde, sin hacer un uso concreto del libro en el aula, las actividades que se proponen son semejantes o idénticas a las que se muestran en el libro de actividades. La clase se compone, parcial o casi totalmente, de actividades que se sugieren en el libro de texto, en una especie de réplica de ejercicios o procedimientos que emplean los profesores de ambos grupos de comparación (con ligera tendencia en los de alto nivel de logro), para proponer las lecciones de clase. En algunos casos lo que se retoma son actividades como juegos o estrategias diversas (plantear preguntas del texto) que corresponden incluso al tratamiento de otros contenidos y no específicamente al de la clase analizada.

El caso que se presenta a continuación muestra tres momentos de la clase donde se proponen actividades similares a lo que se observa y sugiere en el libro de texto. Los contenidos son diferentes.



Por otra parte, se identifican casos exclusivamente de alto nivel de rendimiento, donde la clase se compone sólo por desarrollar actividades en el libro de ejercicios.

Con relación a la organización de los estudiantes, para completar o resolver los ejercicios del libro de actividades, en los casos de alto nivel

de rendimiento (C 709, C 2607, C 924 y C 1110), el libro de actividades generalmente se contesta en equipo, en menor medida de forma grupal y el trabajo, en forma individual, se identifica sólo en uno de los casos.

El libro de lecturas

Cuando se utiliza el libro de lecturas, generalmente se hace en combinación con actividades del libro de ejercicios. El empleo de forma exclusiva en la clase, sólo se identifica en uno de los casos. En los casos donde no se utiliza y que los contenidos tienen relación con la lectura, se proponen otros tipos de materiales, como textos en carteles, lecturas propuestas por los profesores (cuentos o fábulas) o únicamente se hace referencia a alguna lección del libro de lecturas, sin recurrir específicamente a éste. En la mayoría de los casos, donde no se hace uso del libro de lecturas, ni alguna referencia a materiales de lectura, el contenido de la clase se asocia al componente de reflexión sobre la lengua. En clases de alto nivel de logro, generalmente cuando se proponen contenidos de reflexión sobre la lengua *—aún sin recurrir al libro de lecturas—*, se hace referencia a materiales o a contenidos de lectura.

Tipos de contenidos de casos de alto nivel de logro que no emplean de manera concreta el libro de lecturas	
Contenidos asociados a la lectura	Contenidos sin relación con la lectura
Instructivo a partir de cuento en cartel C 1906	Uso de la h-H con ejercicios y un juego C 1610
Oraciones imperativas derivadas del relato de una fábula C 714	
Construcción de mensaje de un texto C 924	
Antónimos y uso de prefijos tomando como referente contenido de una lectura del libro C 907	
Anuncio, partes del cuento y nombres propios tomando de referencia una lectura del libro C 808	

B. El uso del libro para el maestro

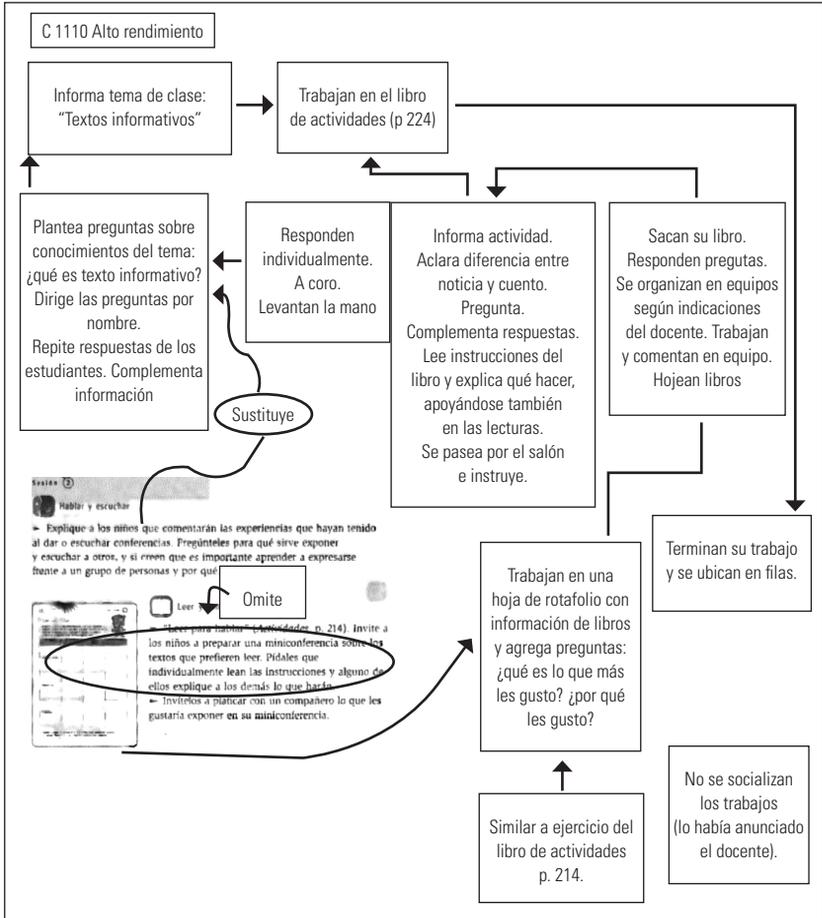
Dentro del repertorio de elementos de apoyo a la práctica pedagógica, el libro para el maestro es, sin duda, uno de los recursos de mayor empleo por parte de los profesores, en la asignatura de español. El libro para el maestro representa el intermediario entre el currículo y los enfoques que se proponen en los planes y programas de estudios y la práctica real que se da en el aula. En éste, se aplican y sistematizan los contenidos a través de propuestas diferentes que los profesores pueden utilizar para organizar y difundir el currículo. Sin tener plena certeza de que los docentes cuentan físicamente con este material, al revisar e identificar las actividades, estrategias y manejo de materiales (como el libro de texto y los ficheros), es evidente el empleo y/o toma de referencia del libro para el maestro en las prácticas pedagógicas videograbadas. En mayor o en menor medida, el uso de este recurso se muestra en la mayoría de los casos analizados.

Modalidades de uso

- *Seguimiento puntual de las sugerencias del libro*

Se reconocen prácticas pedagógicas que permiten apreciar un seguimiento parcial, y a veces casi literal, de las sugerencias que se proponen en el libro para el maestro. En esta modalidad se ubican aquellos casos que principalmente aplican las actividades o estrategias que ahí aparecen; pueden omitir, cambiar o modificar el orden de las alternativas, pero se siguen, en lo general, las propuestas sugeridas. Esta forma de uso se presenta con mayor recurrencia en los de alto nivel de logro (C 2403, C 808, C 2603, C 709, C 2607, C 924 y C 1110), siendo la lectura, el contenido que sobresale asociado a la modalidad de uso del libro para el maestro.

En el siguiente caso se sigue la secuencia de sugerencias, pero se sustituye la primera actividad y se omite hablar de un aspecto “la miniconferencia”.



• Seguimiento de sugerencias de uso del libro de texto, en el libro para el maestro

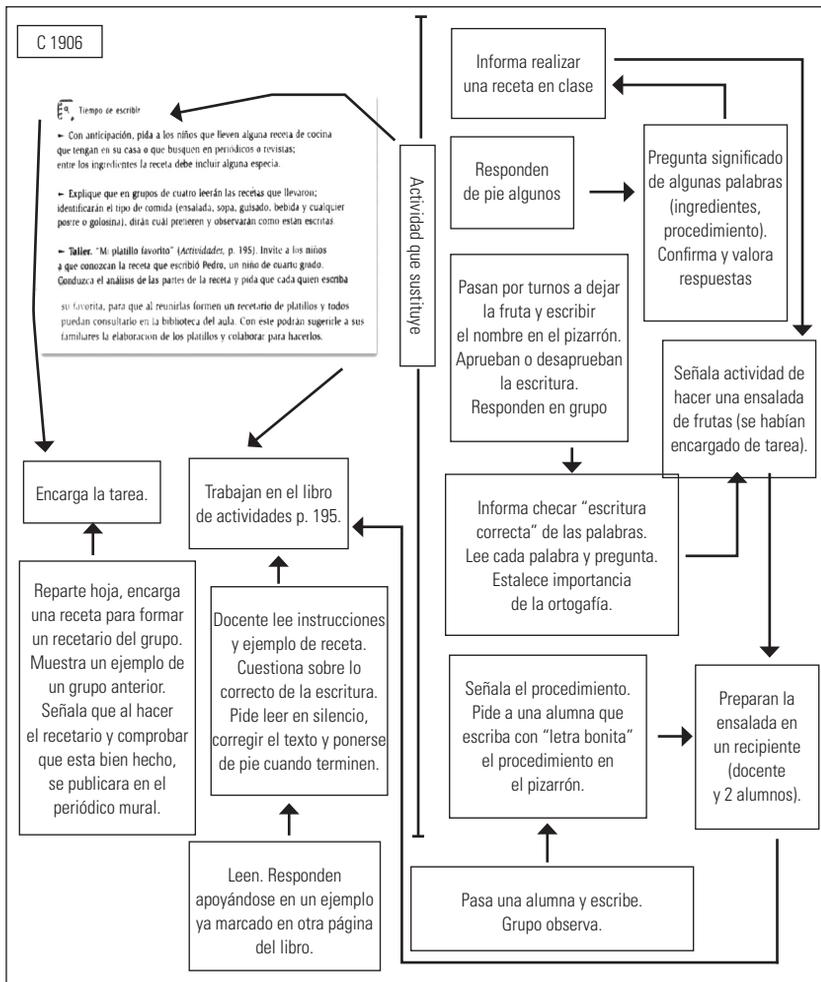
Una de las sugerencias del libro para el maestro que los profesores más siguen, es la de recurrir a las actividades con el libro de texto, ya sea el de lectura, al iniciar cada bloque de contenidos, o el de actividades durante las diferentes sesiones que se proponen en el libro.

Con el libro de actividades

Con relación al manejo de las sugerencias que el libro para el maestro propone para trabajar con el libro de actividades, se identifican diferentes maneras de uso.

Se ubican casos exclusivamente de alto nivel de logro (C1906, C714, C907 y C1110) donde, al desarrollar las actividades del libro de actividades, que sugiere el libro del maestro, cambian el orden o sustituyen actividades previas o posteriores a la ejecución del ejercicio del libro.

Por ejemplo en el siguiente caso, donde se aborda un contenido de escritura “El instructivo” a partir de la elaboración de un platillo siguiendo una receta, en el libro para el maestro se propone trabajar a través de recetas encargadas a los alumnos y en la clase se sustituye por la elaboración en vivo de un platillo con apoyo de los estudiantes en la construcción de la receta siguiendo instrucciones.



Las actividades con la lectura y lo que sugiere el libro para el maestro

El trabajo con las actividades de lectura, que sugiere el libro para el maestro, es de uso común entre los profesores, la gran mayoría recurre a sus propuestas al abordar contenidos de lectura. Sin embargo, algunas estrategias son más utilizadas que otras. Por otro lado, también, como en otros contenidos y como en otro tipo de materiales de apoyo, se proponen actividades diferentes a lo que el libro sugiere.

La tabla siguiente presenta una comparación entre lo que sugiere el libro para el maestro y lo que se realiza en la clase grabada de alto nivel de rendimiento. Se organiza a partir de los momentos que propone el libro para el maestro para abordar los contenidos de la lectura: antes de leer, durante la lectura y después de leer.

Organización de las actividades antes de leer

Grupo de alto nivel de rendimiento	
Lo que sugiere el libro para el maestro	Lo que se realiza en el aula
Platicar y comentar sobre tema del contenido a leer (información)	Coincide con lo que se propone en clase (preguntas) C 709
	Descripción y preguntas de la lectura por el docente C 2607
	No se realiza. C 2603
Predicción a partir de títulos o subtítulos	Coincide con lo que se propone en clase C 2603 y C 2403
Predicción a partir de preguntas (2º episodio)	
Predicción a partir de información con su registro escrito	No se realiza. C 2607 y C 709
Resumen por estudiantes del primer episodio leído	Lectura en voz alta por turnos de algunos estudiantes C 2403
Proponer un propósito para leer	No se realiza en la clase. C 2607 y C 709
Ubicación de página a leer por el título	

Al revisar las actividades con la lectura que se proponen antes de leer, se observa cómo la predicción de contenido es una de las acciones que

emplean los docentes antes de leer, principalmente a partir de títulos o subtítulos, y con mayor recurrencia, en los casos de alto nivel de logro.

Organización de las actividades al leer

Grupo de alto nivel de rendimiento	
Lo que sugiere el libro para el maestro	Lo que se realiza en el aula
Lectura de estudiantes en voz alta por turnos (grupo sigue en silencio) C 2403	Coincide con lo que se propone en clase
Audición de lectura (docente) C 2603	Lectura de estudiantes en voz alta por turnos (grupo sigue en silencio)
Audición de lectura (estudiantes). C 2607 y C 709	
No se sugiere al leer, solo después de leer	Preguntas sobre el contenido en el momento de leer C 709

La organización de las actividades en el momento de leer la muestra, como en lo general, no se siguen las sugerencias que propone el libro para el maestro; en su lugar, se aplican otro tipo de estrategias. En el grupo de alto rendimiento, la estrategia de ejecución de la lectura más común es la que se realiza por los estudiantes, en voz alta y por turnos; en uno de los casos sí coincide con la propuesta del libro para el maestro.

Organización de actividades después de leer

Grupo de alto nivel de rendimiento	
Lo que sugiere el libro para el maestro	Lo que se realiza en el aula
Preguntas de comprensión del contenido leído (Comprensión específica, de inferencia y de opinión)	Coincide con lo que se propone en clase. (preguntas de comprensión específica y de opinión principalmente) C 2607, 808, 2403, 2603 y 709
Confirmación de predicción	Coincide con lo que se propone en clase. C 2403
	No se realiza en clase C 709 y C 2603
Ubicar significado de palabras a partir de su contexto	No se realiza en clase C 2607 y 709
No se sugiere en el libro para el maestro	Preguntas sobre la moraleja o mensaje del cuento C 808

Las estrategias que se proponen después de leer en lo específico, la situación de formular preguntas sobre el contenido leído, es la acción más recurrente después de leer; generalmente coincide con lo que sugiere el libro para el maestro, no obstante, el tipo de preguntas que privilegian los profesores son de comprensión específica (literal) y de opinión sobre lo leído, mientras que el libro para el maestro propone, además, preguntas para propiciar inferencias sobre lo que se lee.

C. Aplicación de estrategias o actividades distintas a las que proponen los materiales de apoyo

Usualmente los profesores de los grupos videograbados emplean estrategias o actividades sugeridas o que aparecen en los diversos materiales de apoyo. Pueden identificarse omisiones, cambios en la secuencia de acciones que se proponen o transformación de las actividades sugeridas en la práctica en clase, pero por lo general, resulta recurrente seguir las indicaciones o ejemplos de los materiales de apoyo, ya sea del libro para el maestro, del libro de texto y/o del fichero de español. No obstante, pese a que la mayoría de las prácticas siguen este patrón, es posible ubicar la aplicación de estrategias diferentes en el trabajo de algunos de los profesores, que sin llegar a considerarlas como acciones novedosas o más creativas, sí podemos hablar de prácticas pedagógicas que integran actividades distintas a lo que se puede hallar en los diversos materiales de apoyo o que por lo menos no se presentan en la lección del contenido que se trabaja en la clase analizada.

A continuación se muestran algunas de las actividades y estrategias diferentes a lo que se propone en los materiales de apoyo, que solicitan los profesores, de lecciones de alto nivel de aprovechamiento.

5. Microanálisis de las lecciones

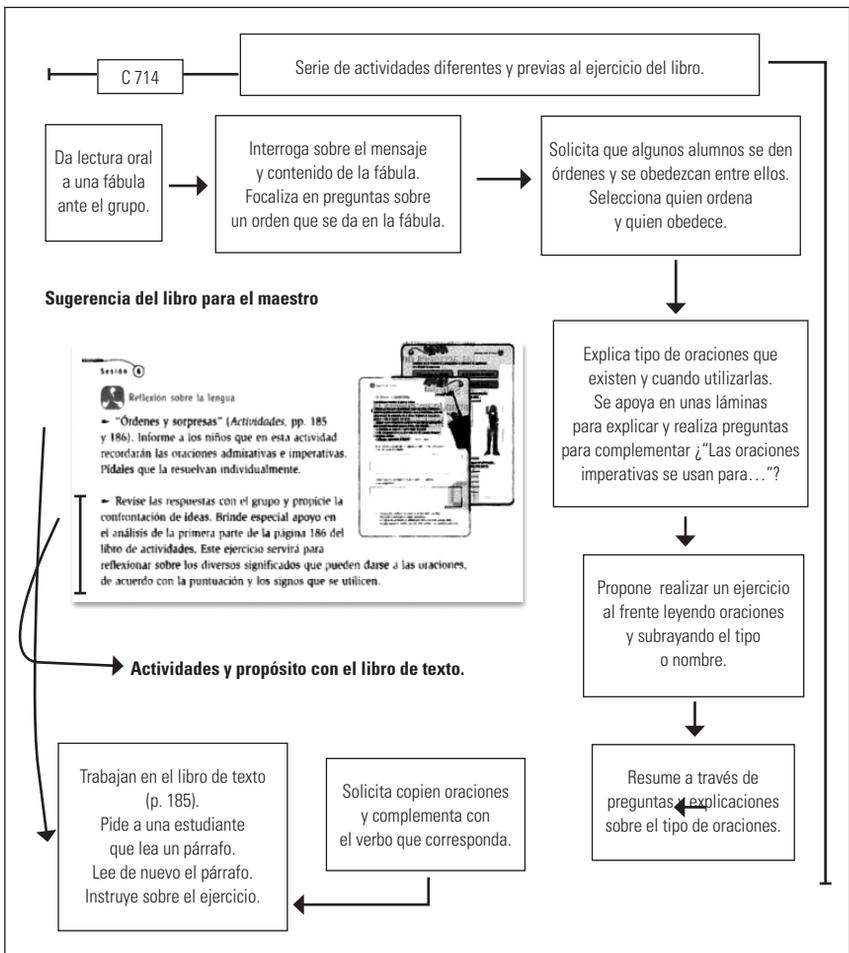
Alto nivel de logro	
Contenidos	Actividades
Sin referencia a contenido específico	Estrategias para formar equipos a partir de figuras o tarjetas
Sin referencia a contenido específico	Mostrar definiciones, información o imágenes en carteles (acción recurrente en los diferentes casos)
Reflexión sobre la lengua y escritura	Introducir a partir de material de lectura que involucra contenido de clase
Escritura y reflexión sobre la lengua	Privilegiar revisión de ortografía y forma de la letra (legibilidad) en diversas actividades
Escritura y reflexión sobre la lengua	Desarrollar ejemplos o ejercicios junto con los estudiantes en la clase. (acción recurrente en los diferentes casos)
Reflexión sobre la lengua	Realizar ejercicios en carteles (complementar o transformar palabras o enunciados) Estrategia recurrente
Sin referencia a contenido específico	Resumir contenidos trabajados al final de la clase (por el docente o por los estudiantes)
Sin referencia a contenido específico (al final de clase)	Proponer dinámicas de relajación
Reflexión sobre la lengua	Uso de contenidos de lecturas distintos al de la lección de la clase en ejecución
Escritura y reflexión sobre la lengua	Focalizar relevancia del contenido trabajado en clase
Sin referencia a contenido específico. (secuencia, relación de contenidos y manejo de actividades del libro y del fichero)	Realizar un tratamiento distinto de las sugerencias de los materiales de apoyo. Situación recurrente.
Reflexión sobre la lengua	Deducción de regla por los estudiantes

Los contenidos donde se desarrollan estas actividades o estrategias complementarias a las de los materiales de apoyo son preponderantemente del componente de reflexión sobre la lengua (C 808, C 714, C 1610 y C 907) y de escritura (C 1906, C 808, C 924 y C 1110).

Una situación a destacar es el hecho de que, al revisar y comparar los casos donde se identifica mayor aplicación de estrategias diferentes a las que proponen los materiales de apoyo o que no corresponden a la lección de la clase analizada, encontramos cómo, principalmente en el

grupo de los de alto nivel de logro y exclusivamente con los contenidos de *reflexión sobre la lengua*, se establecen este tipo de actividades o estrategias cuando en el libro para el maestro no se ofrecen propuestas concretas y *sólo se sugiere pasar al ejercicio del libro de actividades*, donde en lo específico se señalan instrucciones, acciones colaterales o el propósito de la actividad a desarrollar en el libro de texto.

En el siguiente ejemplo se realizan varias actividades previas al ejercicio del libro de texto (que es la única sugerencia que muestra el libro para el maestro).



Dejando de lado las estrategias que se retoman de otros contenidos, lecciones y bloques del programa o incluso de otros grados, al observar estas prácticas, pareciera que este tipo de estrategias o acciones distintas a lo que sugieren los materiales de apoyo, y que proponen los profesores, tienen que ver con la experiencia y tradición profesional de los docentes o que provienen de otro tipo de materiales que no fue posible identificar en el estudio.

Grupo de bajo nivel de logro

Componentes generales de la clase

Género de los docentes

Al revisar el género de los profesores, de los casos de bajo nivel de logro, se encuentra cómo la relación es más equilibrada que en los casos de alto nivel de aprovechamiento, siendo 7 mujeres por 5 hombres de las 12 clases analizadas.

Nivel de logro	G. Femenino	G. Masculino	Total
Bajo logro	7	5	12

Duración de la clase

La duración de la lección de español en las clases de menor nivel de logro –en la mayoría de los casos–, es de menos de media hora; en 3 casos, de 30 minutos a 1 hora, y sólo una clase con una duración de más de 1 hora, siendo la de mayor duración de 1 hora 4 minutos y la más corta de 24 minutos.

Nivel de logro	Menos de 30 minutos	Entre 30 minutos y 1 hora	Más de una hora	Total
Bajo logro	8	3	1	12

Los segmentos de la clase

El inicio de la clase

C. *Cuando el inicio se asocia al contenido de la clase*

a. La pregunta como común denominador del inicio de clase

Los docentes de grupos de bajo nivel de logro plantean preguntas para recuperar contenidos o conocimientos previos a la revisión de un tema o para repasar contenidos trabajados (C2707, C1535, C1532 y C3105). En menor medida para revisar el contenido de textos leídos.

Ejemplo

¿En dónde han visto fotografías? Pregunta el profesor antes de iniciar lección de la fotografía. C 1532

O en este otro caso, donde se anuncia el propósito de la clase y enseguida se formulan cuestionamientos: *Lo que vamos a hacer es un repaso de temas que ya se vieron vamos a empezar recordando a que se les llama verbos, no me den ejemplos, nada más recordemos a que se les llama verbos.* C 3105

b. El trabajo con la lectura para comenzar la clase

La lectura, como trabajo de inicio de clase en grupos de bajo nivel de logro, se presenta principalmente considerando textos del libro de lecturas (C 2407, C 2707, C 1119, C 2415), sin embargo, su abordaje se da de dos formas: se pasa directamente a la lectura ejecutada por el docente (una del libro y otra de una lámina C 2108) o se proponen preguntas previamente a la lectura del texto. Sólo en un caso (C 2707) se trabaja indirectamente el tema de un texto, a través de preguntas, para recordar el contenido.

c. El juego como actividad introductoria

El juego, como estrategia de inicio de clase, presenta en grupos de bajo nivel de logro la característica de emplearse como parte del contenido a desarrollar en la sesión o para organizar al grupo clase. En la siguiente tabla se pueden observar los juegos y los propósitos identificados en la dinámica de clase.

Bajo nivel de logro	
Tipo de juego	Propósito
Juego de retratos hablados C 2401	Describir características de la persona (adjetivos calificativos y sustantivos)
Memorama de sinónimos C 2713	Como parte del contenido de clase
La papa caliente C 2708	Para organizar equipos

D. Otras formas de iniciar la clase

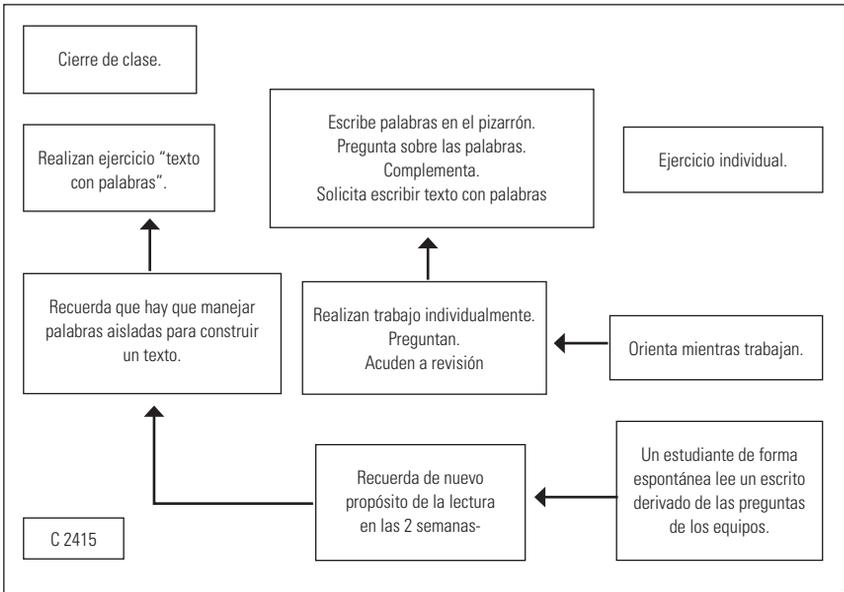
Las situaciones menos recurrentes, en casos de bajo nivel de logro, fueron: Iniciar directamente con actividad en el libro de texto y específicamente en el de lecturas. Pasar lista y realizar el saludo de pie, por parte de los estudiantes, son otras formas diferentes para iniciar la lección en este grupo de comparación.

Los finales o cierres de clase

c. Ejercicios del contenido trabajado

En pocos de los casos de bajo nivel de logro (C3105 y C2415) se termina la clase con ejercicios sobre el contenido de la sesión: en uno el docente propone preguntas y solicita ejemplos para confirmar el aprendizaje del tema, y en otro, se construye un texto a partir de palabras del pizarrón.

Estos ejercicios se caracterizan por ser dirigidos por el profesor y trabajarse de manera individual, como se muestra en el siguiente segmento de clase.



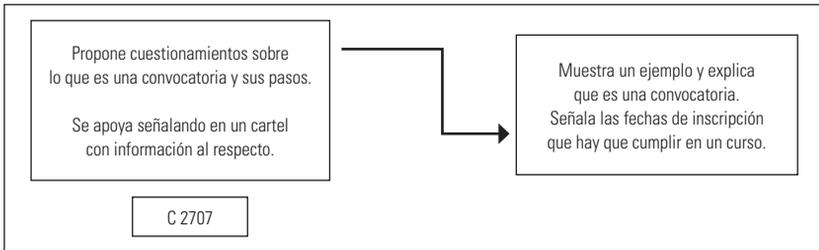
c) La conclusión del profesor como fin de clase

En ciertos casos y sólo en grupos de bajo nivel de logro, el docente termina la clase proponiendo información convencional del contenido trabajado en la clase:

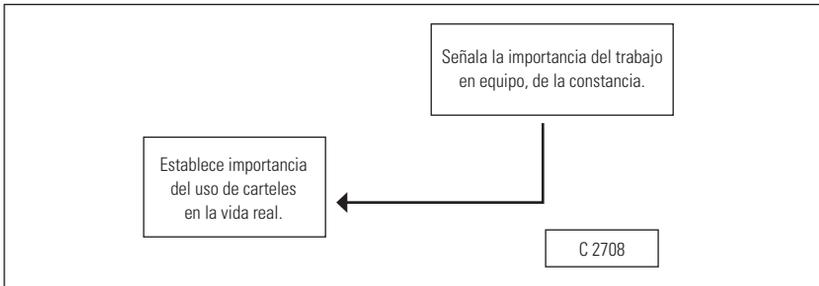
- a) Establecer convencionalidad del contenido de clase.

Después de leer por turnos enunciados escritos en el pizarrón, el docente culmina la clase explicando la convencionalidad: *“ya para terminar la clase de español vamos a ver que los enunciados empiezan con mayúscula y terminan con un punto”* C 2108

- b) Presentar una lámina con un ejemplo del contenido trabajado (convocatoria).



c) Comentar uso del contenido en situaciones de la vida cotidiana.



Componentes de la clase de español

Tipos de preguntas

Como estrategia para introducir contenidos

Propuesta recurrente sobre todo en grupos de bajo nivel de logro. La pregunta como estrategia para introducir contenidos, se emplea para rescatar información o conocimientos del contenido a tratar en la clase.

Ejemplos:

Tipo de pregunta para introducir el contenido	Ejemplos de preguntas
Sobre conocimientos del tema (contenidos académicos)	¿A qué se les llama verbos? C 3105
	¿Qué es un texto informativo? En las enciclopedias ¿qué encontramos? C 1110

Las preguntas propuestas para introducir contenidos de clase se relacionan en este grupo con el propósito de indagar sobre conocimientos o información de contenidos esencialmente académicos, es decir, que se

trabajaron en clases previas o que tienen que ver con saberes escolares (producto de la enseñanza en la escuela).

Para corregir respuestas

En especial, los profesores de grupos de bajo nivel de logro (C 1532, C 3105 y C 1614), privilegian el planteamiento de preguntas orientadas a buscar que el estudiante modifique o corrija su respuesta, en aquellos casos donde considera inadecuada la reacción inicial del alumno.

Ejemplo:

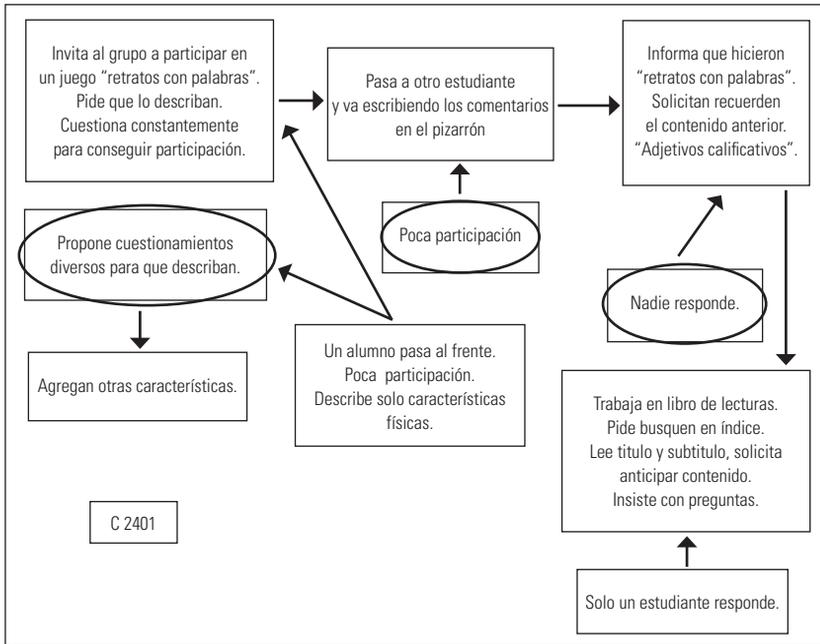
Estás seguro ¿por qué dices eso? C 1614

En este otro caso se recalcan preguntas que se responden de forma incompleta: *quiero que me digan exactamente a qué se le llama enunciado, un enunciado tiene sujeto y predicado C 3105*

Uso constante de la pregunta como estrategia de participación

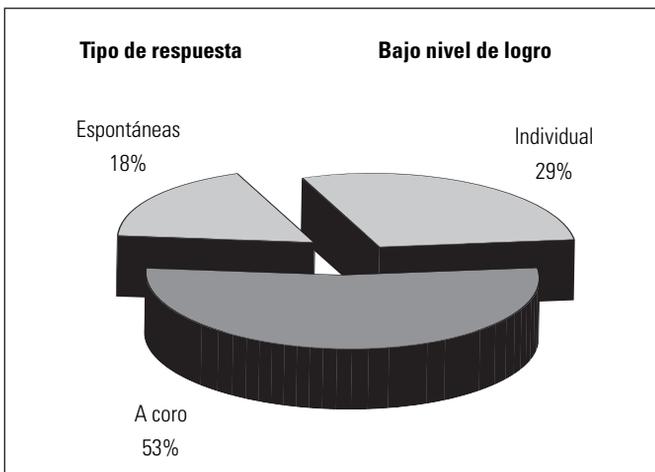
Un caso de bajo nivel de logro, en lo particular del grupo de más bajo nivel de logro de español (C 2401), se caracteriza porque el docente constantemente plantea preguntas a los estudiantes buscando mayor participación del grupo, se observa cómo, en esta clase, es mínima tanto la participación como las respuestas de los estudiantes.

Segmento de la clase de este caso que demuestra esta situación de propuesta insistente de preguntas para propiciar la participación:



Tipos de respuestas

En las clases de español de bajo nivel de logro, sobresalen las respuestas a coro del grupo, en menor grado se responde en forma individual y sólo en tres casos (C 2707, C 1119 y C 2415) se identifican participaciones espontáneas de los alumnos, que generalmente son para plantear dudas sobre el trabajo.



En uno de los casos, destaca la participación espontánea de un estudiante que solicita al docente un espacio para leer su trabajo al frente después de la participación de los equipos del grupo (trabajaban construyendo preguntas de lección “Una visita a la sierra Tarahumara”).

En la lección vimos a una tribu que se llama Rarámuris que viven en la sierra Tarahumara, ahí vive una niña que de grande se llamará Lorenza, se dedicaban a tejer canastas y metates, la niña quedó huérfana de padres. Sus padres murieron por una picadura de serpiente.

C 2415

Ubicación del profesor en la clase

En el caso de los profesores de grupos de bajo nivel de logro, se reparten la mitad, se ubica al frente y entre los alumnos, y la otra parte, sólo se coloca al frente del grupo para proponer la clase.

El uso de material didáctico o instruccional

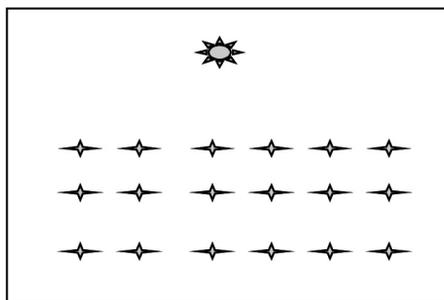
Es claramente menos posible identificar el uso de material concreto en las clases de bajo nivel de aprovechamiento. Una característica distintiva del uso de material didáctico en este grupo se ubica en el propósito de su empleo, ya que usualmente, en los pocos casos que evidenciaron uso de material, se realiza con la intención de mostrar ejemplos o la convencionalidad trabajada en la clase.

Un dato a destacar es que en la mitad de los casos, de clases de bajo nivel de logro, no se utilizó ningún tipo de material, ni por el docente ni por los estudiantes (C 2401, C 2407, C 1535, C 1119, C 3105 y C 2415).

La organización del grupo

Las actividades de clase se desarrollan comúnmente a través de la organización grupal de los estudiantes, donde tradicionalmente la atención se centra al frente con el profesor, o en algunos casos con estudiantes, realizando actividades, y el grueso del grupo observa o trabaja en forma individual. Este tipo de organización se presenta primordialmente de forma exclusiva en los grupos de bajo logro, y en menor grado, en clases

de alto logro.



Formas de monitoreo

Las formas de dar seguimiento a las actividades de la clase en el grupo de bajo nivel de logro se presentan en el siguiente cuadro:

Grupos de Bajo nivel de logro
Preguntas sobre el contenido que se trabaja
Levantar la voz para controlar disciplina del grupo
Apresurar y contar para marcar fin de la actividad
Registrar actividades realizadas durante la clase

Dentro de las estrategias de monitoreo en los grupos de menor logro, se pondera el levantar la voz para controlar la disciplina o el exceso de ruido en clase, como se aprecia en la siguiente declaración:

“Siéntate Víctor” –dice el profesor-, “Edgar, siéntate”, “Pancho” –grita cuando el nivel de ruido se ha elevado. “A ver, jóvenes” –dice el profesor y el grupo baja el volumen de ruido un momento. C 1119

Además de la situación de contar para marcar el fin de la actividad, como en el siguiente ejemplo:

Voy a contar hasta diez para terminar el ejercicio (esta acción es frecuente cuando desea que terminen). C 1614

Se identifica un caso especial entre los grupos de más bajo nivel de logro (C 1614), donde el docente tiene escrito en el pizarrón un listado de las cosas que van a ver en la clase del día y tacha lo que los niños indican que ya se vio y pone una marca a lo que trabajarán enseguida.

Formas de revisión o evaluación

Dentro de los contenidos que se revisan en el español, destaca la preocupación por la ortografía, la legibilidad (forma, tipo y tamaño) de la escritura. Se encuentran, incluso, casos donde se felicita cuando no hay faltas de ortografía. La comprensión del mensaje al escribir, se pondera sólo en uno de los casos de grupos de bajo logro, allí se hace hincapié constantemente cuando los estudiantes van a generar algún escrito sobre los elementos en que habrán de fijarse:

Pongan atención en la información que escriben, organicenla para que la entiendan los demás, fíjense en la ortografía. C 1614

Por otro lado, en relación a formas de corrección, se corrigen las respuestas que se consideran equivocadas o incompletas, a través de replantear o enfatizar preguntas, además de corregir en voz alta (C 2407, C 2707, C 1535, C 1532, C 2713, C 3105 y 1614).

En uno de los casos del grupo de bajo nivel de logro, al terminar cada actividad o instrucción de la clase, es constante el cuestionamiento de si entendieron el contenido o la explicación dada.

El trabajo con la lectura

D. Ejecución de la lectura

Tipo de ejecución	Descripción	Uso
Lectura en voz alta del docente	El profesor lee en voz alta y el grupo de estudiantes sigue en silencio la lectura. En el único caso de alto nivel de logro, la lectura parte de un cuento inventado por el docente para iniciar la clase.	Se presenta principalmente en grupos de bajo nivel de logro.
Lectura a coro	El grupo de estudiantes, con o sin el apoyo del docente, leen en voz alta siguiendo el mismo ritmo. Resalta un caso de bajo logro donde se lee de un cartel con definición y ejemplo del contenido de la clase.	Se da en muy pocos casos, en los dos grupos, con mayor presencia en grupos de bajo nivel de logro.
Lectura individual	La lectura se realiza en forma individual de un texto completo, se observa en dos formas: en silencio y en voz alta. Cuando se lee en silencio se realiza sobre actividades del libro de texto (casos de alto nivel de logro) y cuando se lee en voz alta, es sobre un cuento en carteles al frente. (caso de bajo nivel de logro).	Se ubica en mayor medida en el grupo de alto nivel de logro, aunque también hay casos en los de bajo logro.
Lectura robada	Estrategia sugerida en los materiales de apoyo donde, por turnos, se lee en voz alta y se roban o adelantan a leer entre los participantes.	Se identificó un caso del grupo de bajo logro (C 2401). En su aplicación sólo se anticipa o roba el docente y él termina la lectura.
Lectura por equipos	Se lee por equipos, un representante a la vez en voz alta ante el grupo y se turnan entre los equipos la misma lectura.	Se identifica sólo en un caso de bajo logro (C 1532). El docente denomina a este tipo de ejecución como "lectura guiada".

Dentro de estas modalidades de ejecución de la lectura, se identifican, además, algunos requisitos o “formalidades” que solicitan los docentes a los alumnos durante la realización de la lectura:

- Utilizar el metro para leer. En un caso de bajo nivel de logro, donde se lee en voz alta un cuento en carteles, se propone apoyarse con un metro para señalar y seguir el texto que se va leyendo.
- Posición corporal al leer ante el grupo. Se señalan formas inadecuadas de leer en voz alta ante otros. Ejemplo: *ahora miren, vamos a pasar a leer, es antipedagógico que pasen a leer y estén así (se pone de espaldas)* C 2108 (bajo logro)

E. Estrategias de lectura

Para abordar las estrategias de lectura del grupo de bajo nivel de logro, se consideran aquellas estrategias que se identificaron únicamente, o con mayor incidencia, en este grupo de comparación.

• Al leer

Al momento de leer se identifica sólo una forma de intervención durante la ejecución:

Preguntas y comentarios sobre el texto. Aquí, el docente detiene la ejecución de la lectura para formular preguntas o para realizar –generalmente él mismo– comentarios sobre el contenido o párrafo que se lee. Las preguntas que se proponen son, generalmente, sobre comprensión literal del fragmento leído o comentarios para ampliar información al respecto. Esta situación se presenta en los dos grupos de contraste, pero sobresale en los de bajo nivel de logro.

• Después de leer

Con complemento del docente

Se identificaron dos casos de grupos de bajo nivel de logro, en los que los profesores, además de formular preguntas de comprensión sobre el contenido, después de la participación de los estudiantes, repiten y complementan la respuesta con información del texto.

Ejemplo:

“¿Qué creen que es Tarahumaras?”, los niños contestan a coro “una sierra”, ella dice “una sierra como la lectura que hicimos”.

C 2415

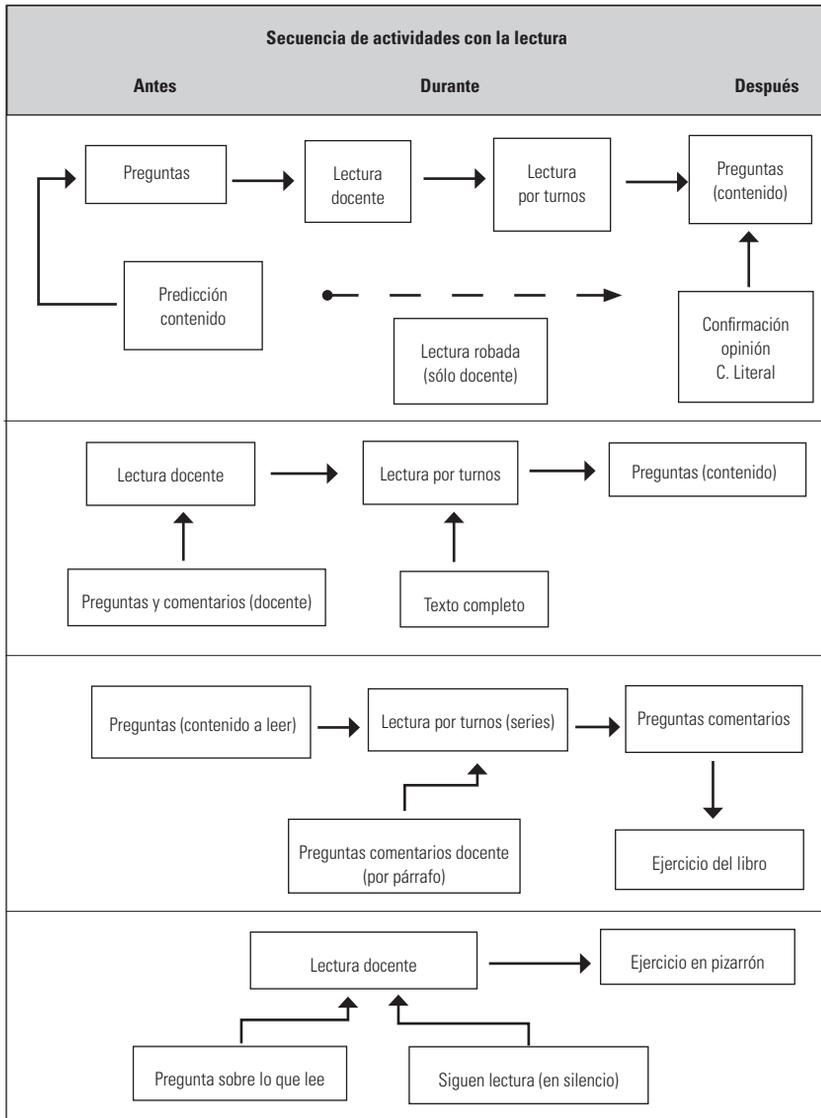
Cuestiona si les gustó, si tenían razón de lo que habían pensado qué se trataba, “si se pueden imaginar cómo son los personajes”, pregunta por cada uno de los integrantes cómo son, qué hacen, la maestra siempre repite lo que dijeron los niños y agrega otras cosas sobre los personajes.

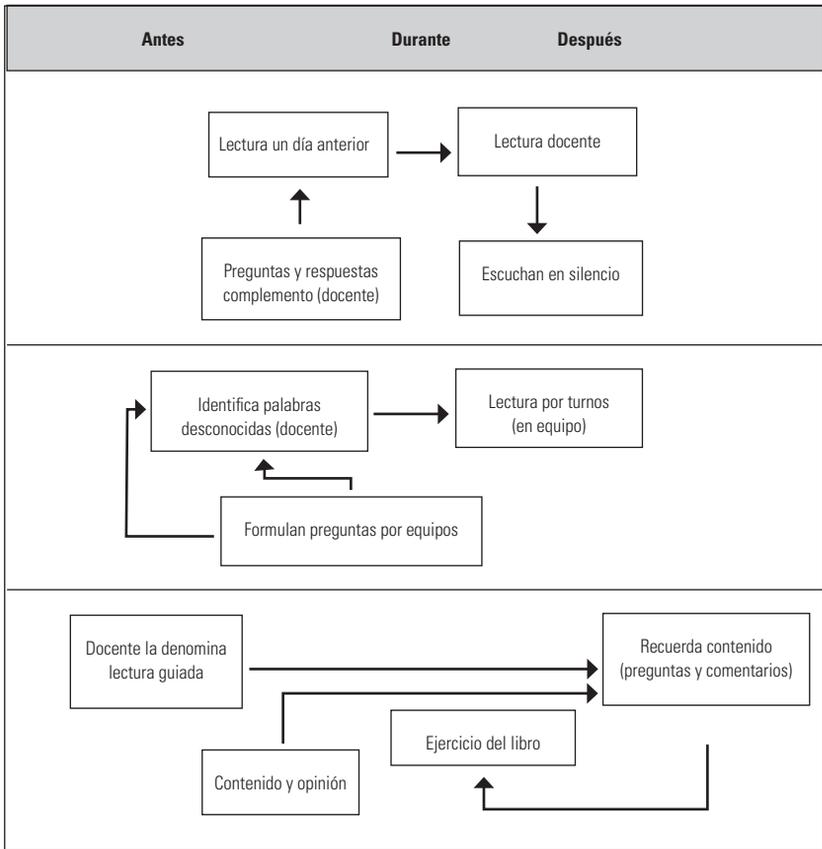
C 2401

F. Secuencia de actividades con la lectura

Una revisión de la secuencia global de las actividades para con la lectura en grupos de bajo nivel de logro, permite caracterizar y distinguir el manejo de este contenido en las lecciones.

Grupos de bajo nivel de logro





En los grupos de bajo nivel de logro, las actividades previas a la lectura también son plantear preguntas: unas para predecir, otras sobre el contenido a ser leído; sin embargo, lo constante en la mayoría de los casos es no presentar situaciones previas y pasar directamente a la ejecución de la lectura.

Por otro lado, durante la lectura se identifican tres tipos de ejecución: lectura por turnos en voz alta por algunos estudiantes, la lectura del propio docente y una combinación de ambas. La lectura por turnos se da en dos modalidades: lectura individual y lectura por equipo frente al grupo; esta última es reconocida por los profesores como lectura guiada. Después de leer, al igual que en grupos de alto nivel de logro, se proponen preguntas y comentarios generalmente del docente, en algu-

nos casos se culmina con otro tipo de actividades como ejercicios en el libro y en el pizarrón.

Un dato que destaca en las secuencias con la lectura en este grupo es que se observa una mayor participación del profesor en las diversas actividades que se sugieren. Es predominante su intervención al leer, ya sea que el docente lo haga solo o se alterne con los estudiantes –al coordinar la llamada lectura guiada por equipo–, seleccionando quién y en que turno se lee; y en la lectura robada donde es otra vez el propio profesor quien anticipa el turno. Después de leer, además de ser quien plantea las preguntas, en ciertos casos confirma o complementa respuestas, ofrece comentarios o incluso es quien determina, como desconocidas para los estudiantes, las palabras del contenido a revisar.

Formas de abordar o introducir contenidos

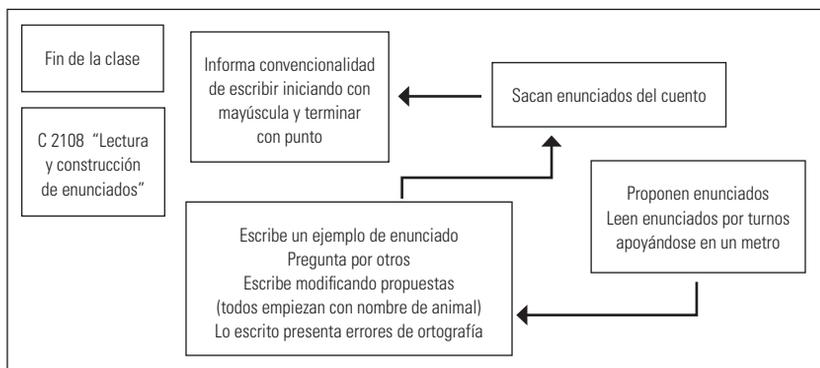
En esta parte se reportan las formas de introducir o abordar los contenidos, por parte de los docentes, sobre aquellos casos que por la naturaleza de la clase fue posible identificar en casos de bajo nivel de logro.

Dimensiones de abordaje de los contenidos

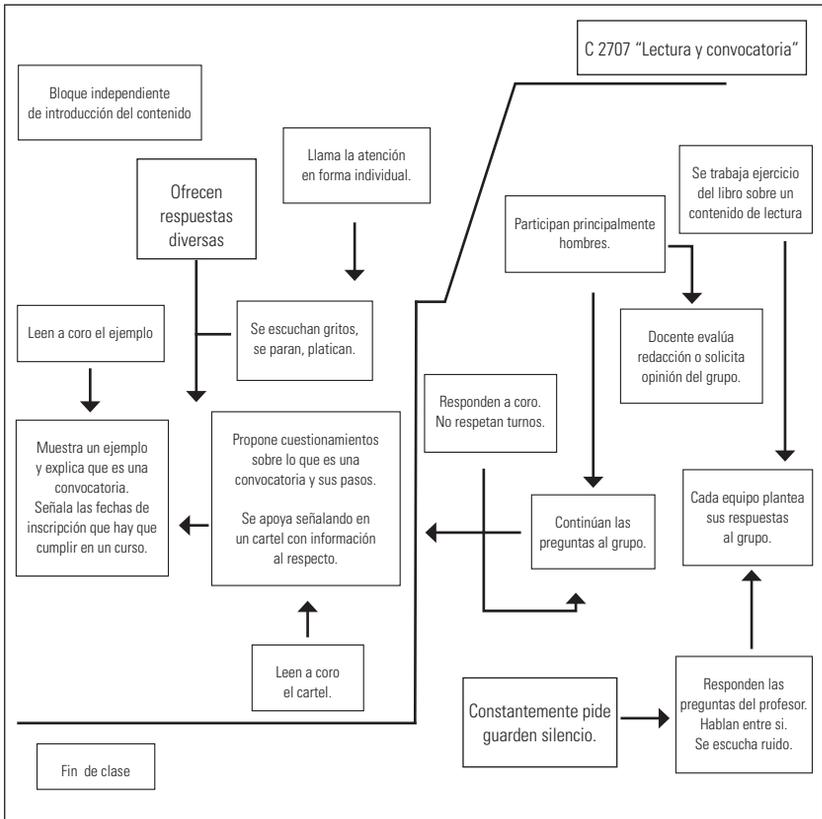
A) El momento para introducir los contenidos

(Dimensión temporal de la estrategia pedagógica)

Se identifican casos donde se propone que el momento de abordar el contenido sea en la parte final o *cierre de la clase*; esto, después de realizar actividades previas o diferentes al contenido que se introduce. Esta situación se presenta exclusivamente con profesores de bajo nivel de logro.



Ejemplo de cierre de clase con el abordaje de un contenido asociado a las actividades previas de la sesión (lectura de un texto).

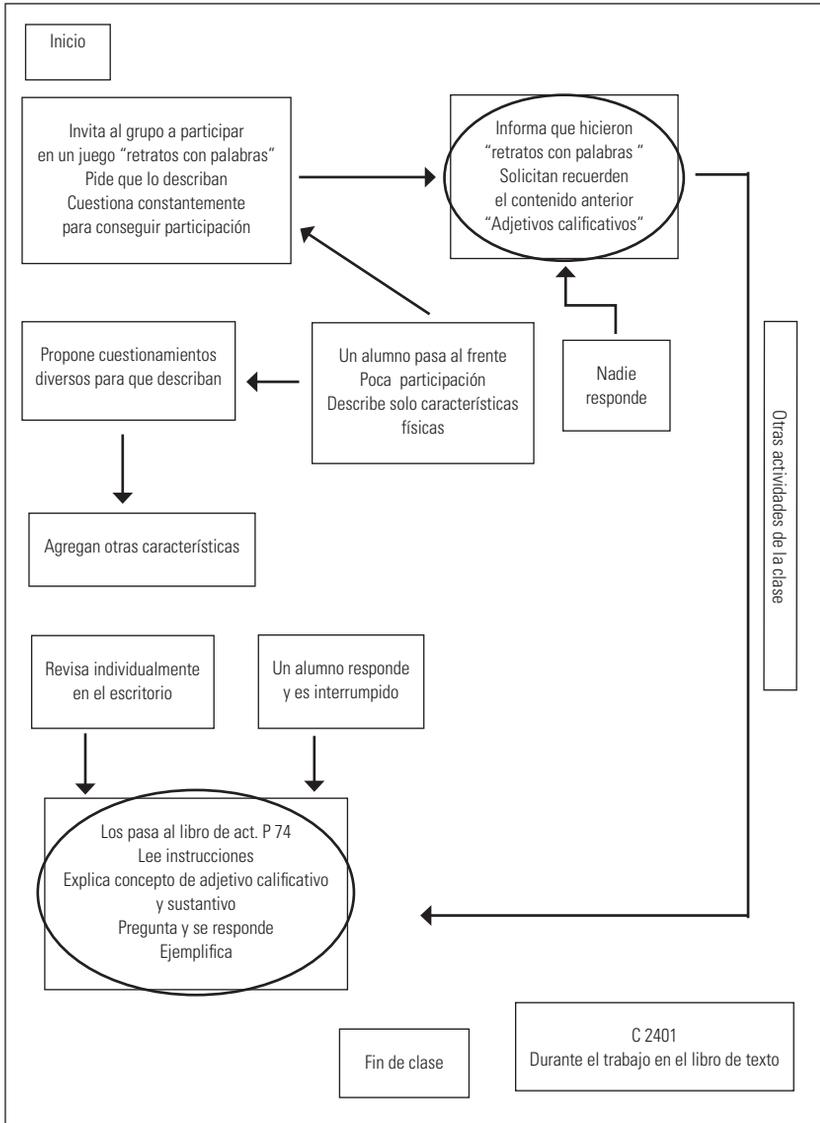


Ejemplo donde se termina la clase introduciendo un contenido (convocatoria) en un bloque de actividad distinto a la temática trabajada en la clase.

Se encuentran también prácticas donde el abordaje de contenidos se presenta en varios momentos durante la clase, es decir, que no se identifica un espacio de tiempo específico para la revisión de algún contenido, sino que su tratamiento puede darse al inicio, durante y/o al final de la clase.

En los casos de bajo nivel de logro, esta situación se observa con las siguientes variantes:

- Se propone al inicio y al final de la clase, durante la realización de ejercicios del libro de texto o para confirmar contenidos trabajados.



- En el desarrollo de la clase, principalmente antes y durante la ejecución de actividades. Este fenómeno se identifica cuando en la clase se proponen, sobre todo, series de actividades, sin momentos específicos e intencionados de enseñanza y en los casos donde se trabaja con repaso de contenidos ya revisados.

B) Tipo de acciones de la estrategia didáctica

La regla o convencionalidad como fuente de la etapa de abordaje

Se identifican fragmentos de clase donde, para introducir el contenido, se parte de enunciar o informar la regla o convencionalidad a revisar por parte del profesor y, enseguida, se plantean diversas actividades vinculadas a la idea presentada. Esta estrategia es poco utilizada por los profesores (C 3105 y C 2415) y presenta, como característica común, que el contenido a tratar es un tema ya revisado y la estrategia, una forma de recordatorio. Las actividades posteriores a la declaración de la regla o convencionalidad son principalmente preguntas que se responden a coro y que se formulan con el propósito de profundizar sobre el contenido propuesto.

En uno de los casos se informa la regla y en seguida se plantean preguntas para demostrar o evidenciar el contenido que se trabaja.

C 3105

Información del docente

Recuerden que los verbos están en diferentes *tiempos* según como nosotros estemos haciendo las cosas.

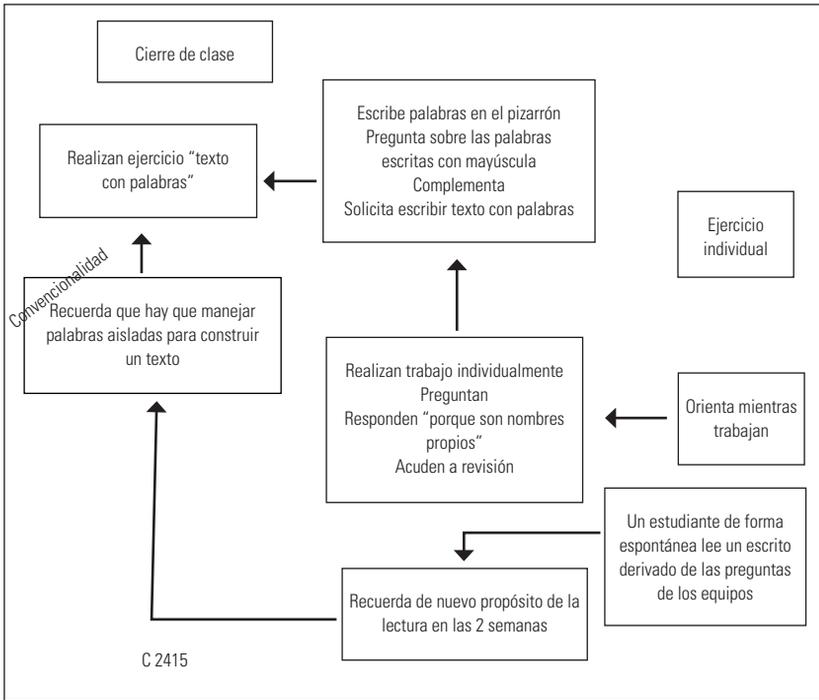
Cuestionamientos posteriores

Cuando digo bostezamos, ahorita está bostezando Yahir ¿verdad? Yahir tiene sueño. ¿Cuándo tiene sueño Yahir?

Este momento es presente. (Los niños están atentos). *Cuando digo: niños ésta va a ser la tarea, en la casa me van a hacer tres oraciones, ¿qué vamos a hacer en la casa?*

En otro de los casos, se propone la regla o convencionalidad del contenido de escritura por el docente al final de la clase, y enseguida se solicita

un ejercicio que tiene que ver con la información que se proporciona (recordatorio).



La regla o convencionalidad como cierre de la etapa de abordaje

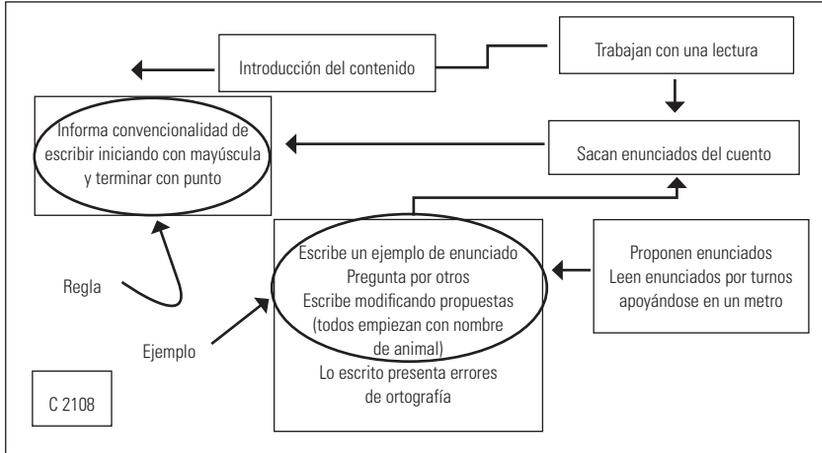
Las actividades que se solicitan y que anteceden a la información o convencionalidad (contenido) son fundamentalmente preguntas y ejercicios.

Casos de bajo nivel de logro

Actividades previas		Información, convencionalidad o regla del contenido
Preguntas	Para promover participación de estudiantes (descripción de características de los alumnos)	
	Para recuperar conocimientos previos (conceptos o información de la vida cotidiana)	
	Para revisar palabras o enunciados (reflexión sobre la lengua)	
Ejercicios	Del libro de actividades y de una lectura	

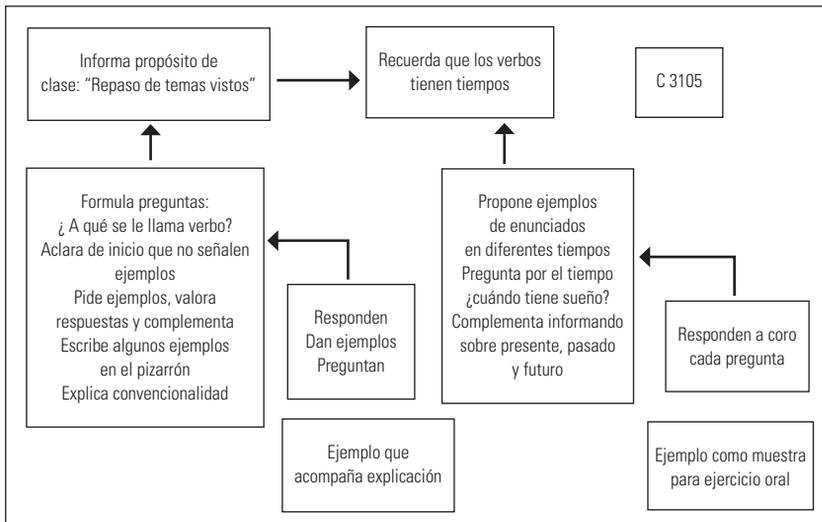
El ejemplo como estrategia de enseñanza

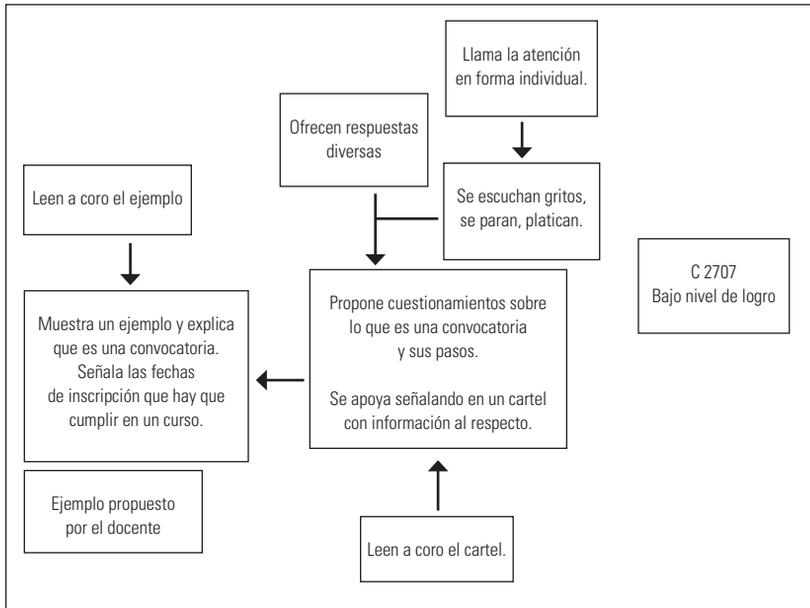
Se emplea como actividad previa a la presentación de información o convencionalidad del contenido, o como etapa posterior para demostrar o hacer referencia a la información ofrecida.



Caso de bajo nivel de logro donde se trabajan ejemplos de manera previa al manejo de la regla ortográfica.

Por otro lado, el ejemplo se propone por el docente al abordar el contenido para confirmar la comprensión y como forma de ejercitación del mismo.



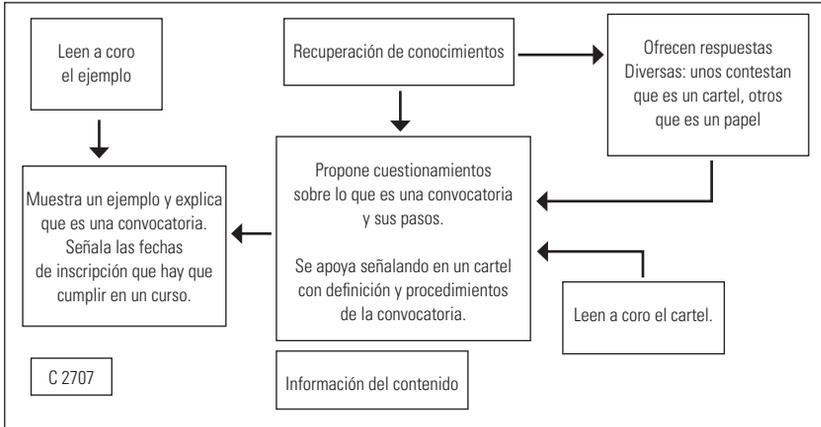


Este tipo de actividad parece estar asociado principalmente en grupos de bajo nivel de logro al manejo de contenidos de reflexión sobre la lengua, al proponer enunciados, palabras o verbos “tipo” del contenido que se busca introducir o como muestra (modelo) de la actividad o ejercicio propuesto para el contenido.

La pregunta como estrategia didáctica

- **Pregunta para recuperar conocimientos previos**

Son el tipo de preguntas que se proponen al iniciar una secuencia de introducción del contenido, donde se trata de rescatar los conocimientos o la información que, sobre el tema a trabajar en la clase, presentan los estudiantes. Se identifican principalmente en casos de bajo nivel de logro (C2401, C2707, C1535 y C3105) y ofrecen, como característica común, la situación de que inmediatamente después de la pregunta o serie de preguntas, se informa o se presenta la información, convencionalidad o la regla del contenido revisado o se complementa la respuesta a la interrogante.



Diálogo entre docente y estudiantes donde, con la pregunta, se recupera información y se concluye con la convencionalidad.

Maestro: Vamos a empezar recordando a qué se les llama verbos, no me den ejemplos, nada más recordemos a qué se les llama verbos.

Niño: Un verbo es lo que hacemos, por ejemplo agarrar, correr.

Maestro: ¿A qué se les llama verbos?

Niño: Es una palabra que termina con r.

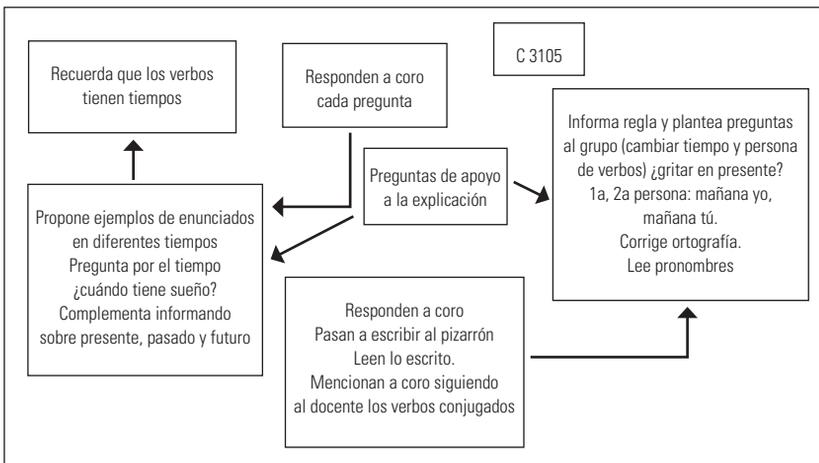
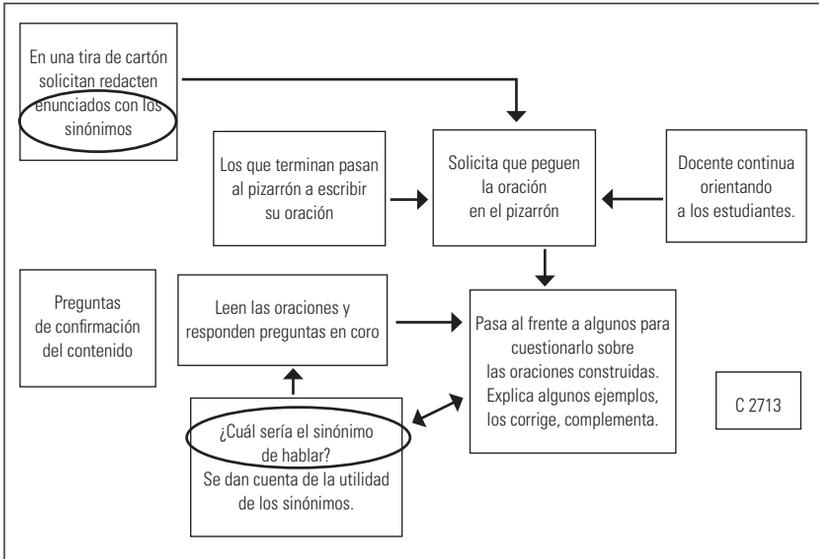
Maestra: ¿Quién más quiere participar? Nadie, bueno. Estuvo bien lo que dijeron los dos, verbo es una palabrita que indica la acción que hacemos nosotros y los animales, todas las cosas que realizamos se les reconoce con el nombre de verbos.

C 3105

La clase de información que se rescata con este tipo de preguntas se orienta a recuperar conocimientos “académicos”, es decir, información que presumiblemente se aprende en la escuela y que se retoma para abordar el nuevo contenido en la clase.

Preguntas de la vida escolar
¿Qué es un verbo? C 3105
¿Qué es un instructivo? ¿Cuáles son sus pasos? C 2707

Por otro lado se identifican casos (C 2713 y C 3105), principalmente de bajo nivel de logro, donde se formulan preguntas que se orientan a demostrar o evidenciar el contenido que se introduce. Este tipo de preguntas se alternan durante la explicación del docente para apoyar la información ofrecida o para confirmar la comprensión del tema tratado.



C) Tipo de contenido o temática que se trabaja

Reflexión sobre la lengua

Se identifican lecciones donde se proponen ejercicios escritos en el pizarrón o en carteles para que los estudiantes completen, señalen o identifiquen datos que solicita el docente. Estos ejercicios orales y de complementación se solicitan después de que se anuncia la regla o convencionalidad del contenido.

Fragmento de la narrativa de una clase que propone la convencionalidad y enseña los ejercicios orales.

Docente: Mañana, Martín, me vas a traer un recorte de tu casa, ¿qué tiempo es mañana? Futuro. Los verbos se pueden realizar en diferentes tiempos, hay más tiempos, mucho más tiempos, no solamente presente, pasado y futuro, que más adelante vamos a ir conociendo o repasando.

El verbo va cambiando de tiempo, ¿cómo dirían ustedes gritar en presente?

Niños: grito.

Docente: en primera persona vamos a decir: Yo grito. ¿Cuál es la segunda persona?

Niños: él.

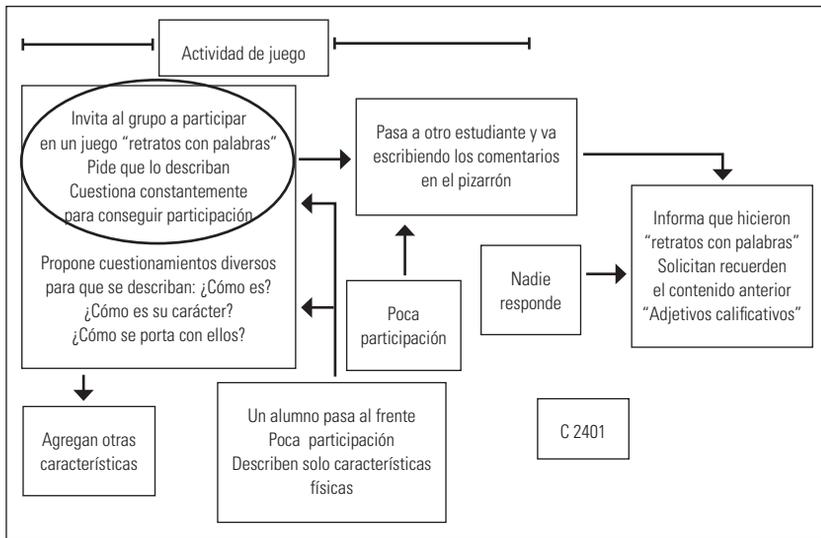
Docente: yo soy la primera persona, ¿segunda?

Niños: él.

C 3105

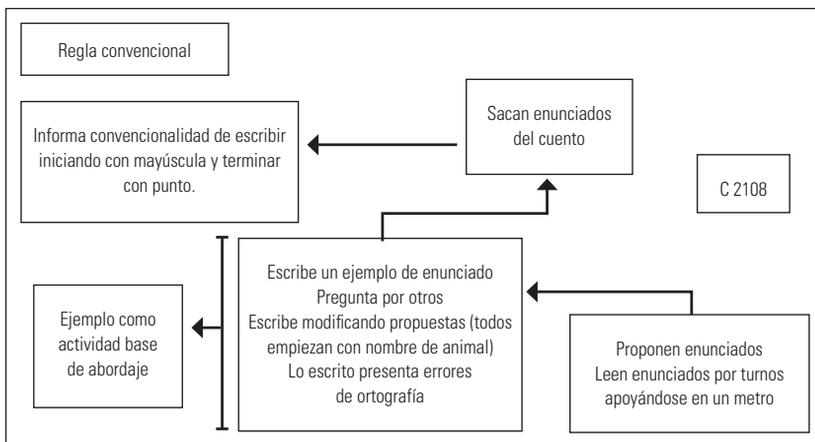
• Con actividades de juego

En los grupos de bajo nivel de logro, el juego se propone como actividad fuente de la estrategia de enseñanza; del juego se derivan actividades o la información convencional o regla.

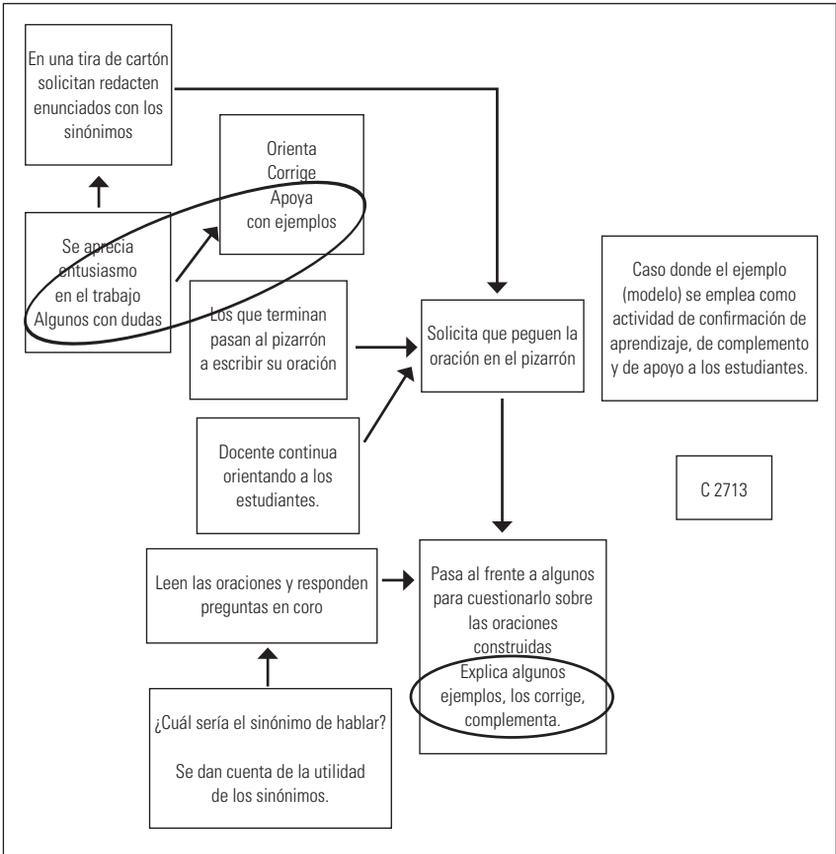


• **A través de ejemplos o modelos**

El ejemplo es una de las estrategias que utilizan los profesores de bajo nivel de logro para trabajar los contenidos de reflexión sobre la lengua (C2401, C2108, C2713 y C3105). Se proponen por el docente y/o se solicitan a los estudiantes durante el proceso de abordaje del contenido. El ejemplo se identifica como actividad base para explicar el contenido y también como estrategia de confirmación de aprendizaje o comprensión y como forma de apoyo en la secuencia didáctica cuando se solicita a los estudiantes.



Caso tipo donde el ejemplo es elemento base para introducir el contenido. En algunos de los casos que trabajan esta estrategia, el docente muestra el ejemplo de actividades o ejercicios que se solicitan como parte del contenido que se introduce, en una especie de modelo que proporcionan los profesores para facilitar el desarrollo y comprensión de las actividades, donde, además, se aprovecha para complementar con información, aclarar o corregir ejecuciones de los estudiantes.

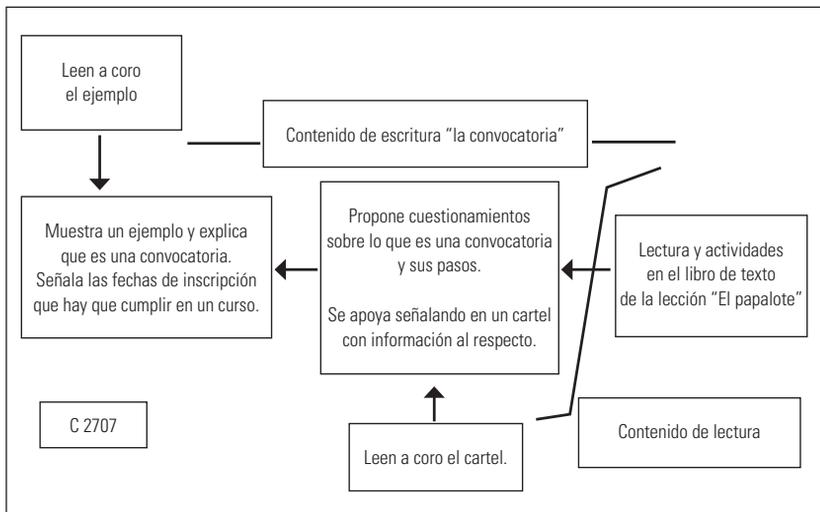


El ejemplo se ubica en los diferentes momentos del proceso de introducción del contenido, puede encontrarse dentro de las actividades previas a la presentación de información del tema o después del anuncio de la regla convencional, cuando se solicitan a los estudiantes o cuando se ofrecen como modelos de actividades a realizar.

Lectura

En los casos de bajo nivel de logro, la lectura, además de trabajarse con otros contenidos del programa, destaca su tratamiento con temas del componente de escritura (C2108, C1119, C2415, C1614 y C2707). Cuando se trabaja con otros contenidos, la lectura aparece como complemento y sin una relación específica hacia los otros contenidos de la clase.

Ejemplo de un caso donde se trabajan dos contenidos, el primero de lectura y el segundo de escritura. Ambos contenidos se proponen en la misma lección del programa de español, pero en la clase se trabajan en forma aislada sin relación del ejemplo de la convocatoria con el contenido de la lectura.

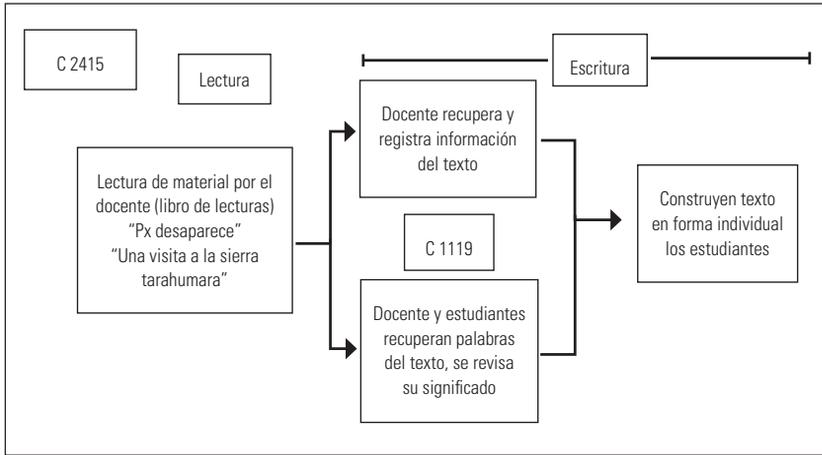


Escritura

• A partir de un material de lectura

En los grupos de bajo nivel de logro (C 1119 y C 2415), los contenidos de escritura se inician con la lectura por parte del docente, enseguida, se rescata información del contenido leído (enunciados o palabras), se analiza su significado y, al final, se solicita la construcción del texto por parte de los estudiantes.

Ejemplo



Se identifica otra forma de abordar contenidos, que parte de cuestionamientos del docente para recuperar conocimientos sobre el tema y enseguida se muestra información convencional (definiciones, ejemplos o procedimientos) o se complementa por parte del docente. En el caso del grupo de bajo nivel de logro, la secuencia didáctica se presenta al final de la clase y después de una actividad de lectura que no se relaciona con el contenido de escritura (C 2707 “Convocatoria” y “Lectura del papalote”).

Expresión oral

Uno de los pocos temas que se desarrollan sobre expresión oral es “Manifiestar y expresar opiniones” como función de la comunicación y se concreta a través de la realización de una actividad del fichero de español denominada “Los niños y las niñas... todos a jugar” (p. 64). En el caso del grupo de bajo nivel de logro, primero se aborda una lectura (sin relación al contenido de juegos de niños y niñas) y, enseguida, se proponen las actividades de la ficha a partir de formar equipos mixtos (niños y niñas), quienes elaboran un cuento con los juguetes y al final lo presentan al grupo y lo representan utilizando los juguetes. Otro tema del mismo contenido de expresión oral, pertenece al componente de hablar y escuchar; se trabaja a partir de resolver un ejercicio del libro de actividades

denominado: “Ésta es nuestra opinión” (p 122) y después de la lectura del bloque: “Pateando lunas” (lección 11 C 2407).

Uso de los materiales de apoyo del docente en lecciones de español Grupo de bajo nivel de logro

D) Uso del libro de texto

Aún cuando se emplean los dos tipos de libros de texto, en el grupo de bajo rendimiento es más común hacer uso del libro de actividades. En uno de los casos se identifica el uso de otro tipo de texto oficial (*Atlas de México*) para ubicar el lugar al que hacía mención una lección. Son contados los casos donde no se emplea de forma concreta el libro de texto y ocurre principalmente en grupos de bajo nivel de logro.

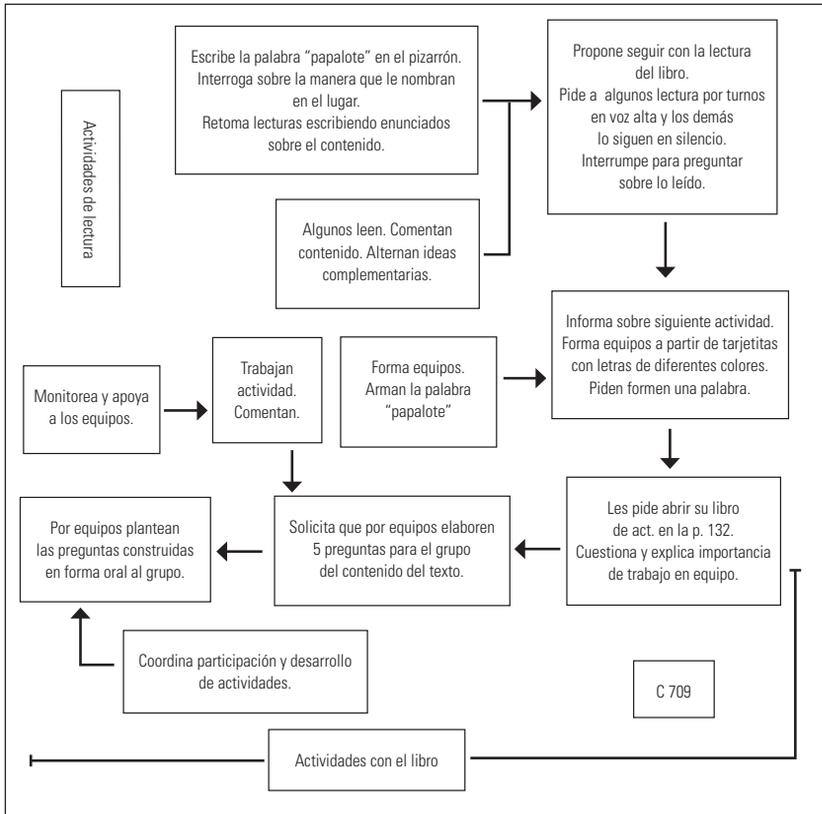
b. Formas de uso

Libro de actividades

- **El libro como complemento de las actividades de clase**

La mayoría de los profesores utiliza el libro de actividades de español como un complemento de las actividades de la clase, es decir, que su uso se propone, generalmente, como una estrategia para ejercitar el contenido revisado o como una acción más de una serie de actividades que se trabajan en la clase. Se emplea principalmente al final de la sesión, cuando ya se abordó el contenido o después de otras actividades. Por lo general, y sobre todo en casos de bajo nivel de logro, este tipo de uso del libro se presenta después de revisar o hacer referencia a contenidos o actividades de lectura.

Caso en donde el libro de actividades se emplea como complemento de actividades de lectura.



Organización del grupo

En los casos de bajo nivel de logro (C 2401, C 1535, C 1532, C 1119 y C 1614), las actividades del libro se completan principalmente en forma individual, le sigue en recurrencia la resolución grupal con apoyo del profesor, y sólo en un caso se realiza en equipo.

El libro de lecturas

El libro de lecturas se emplea en combinación con el uso del libro de actividades. Destaca como situación interesante que en la mayoría de los casos, donde no se hace uso del libro de lecturas, ni alguna referencia a materiales de lectura, el contenido de la clase se asocia al componente de reflexión sobre la lengua.

Tipos de contenidos de casos de bajo nivel de logro que no emplean de manera concreta el libro de lecturas	
Contenidos asociados a la lectura	Contenidos sin relación con la lectura
Cuento escrito en un cartel C 2108	Antónimos y uso de prefijos tomando de base una lista de palabras C 1535
Construcción de cartel en equipo C 2708	Sinónimos a partir de juego y construcción de enunciados C 2713
Convocatoria tomando de referencia una lectura del libro C 2707	Conjugación del verbo en oraciones mediante ejercicios orales y ejemplos C 3105
Comprensión lectora a partir de una lectura de referencia del libro C 1614	

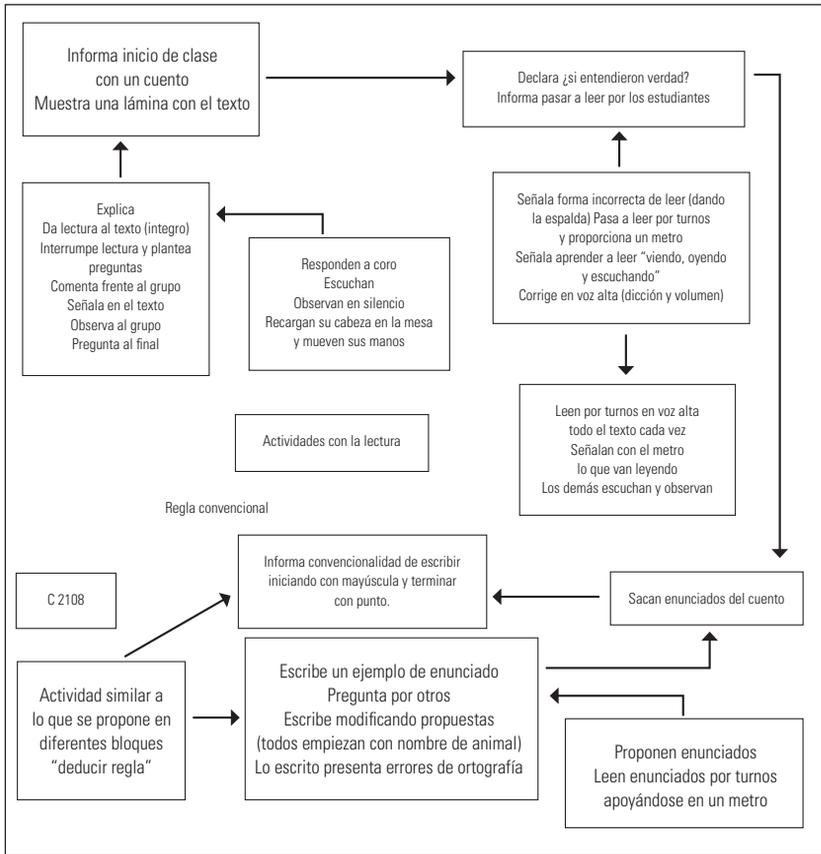
E) El uso del libro para el maestro

Modalidades de uso

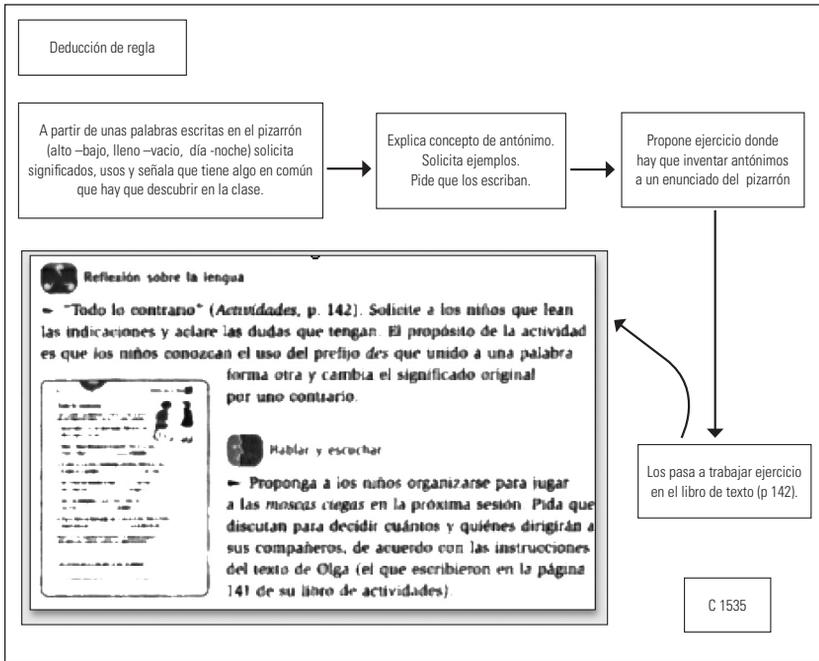
• Proponen estrategias diferentes

En un buen número de casos se identifican actividades diferentes a lo que se propone en el libro para el maestro. Aquí se observan prácticas donde los profesores ponderan la implementación de acciones distintas a las que aparecen en este material, también se agregan o combinan estrategias e incluso se retoman actividades de otras lecciones, pero la característica común es la aplicación de alternativas diferentes. Tal dimensión de uso del libro para el maestro se presenta también en ambos grupos de análisis, sin embargo, aquí se destaca su aparición en casos de bajo nivel de logro. Los contenidos recurrentes en este tipo de uso del libro para el maestro son los que tienen que ver con el componente de reflexión sobre la lengua.

En el siguiente caso se proponen actividades de lectura y del componente de reflexión sobre la lengua que no se identifican en lo específico en el libro para el maestro (ni en los libros de texto), se sugieren situaciones similares en varios de los bloques de español, pero no en este sentido y secuencia.



En este otro ejemplo se observan las actividades propuestas para introducir un contenido de reflexión sobre la lengua, la primera de ellas es semejante a estrategias sugeridas en otras lecciones donde se busca deducir la regla, pero no en ésta, donde el libro para el maestro sólo señala pasar al libro de actividades (se retoma al final de la clase).

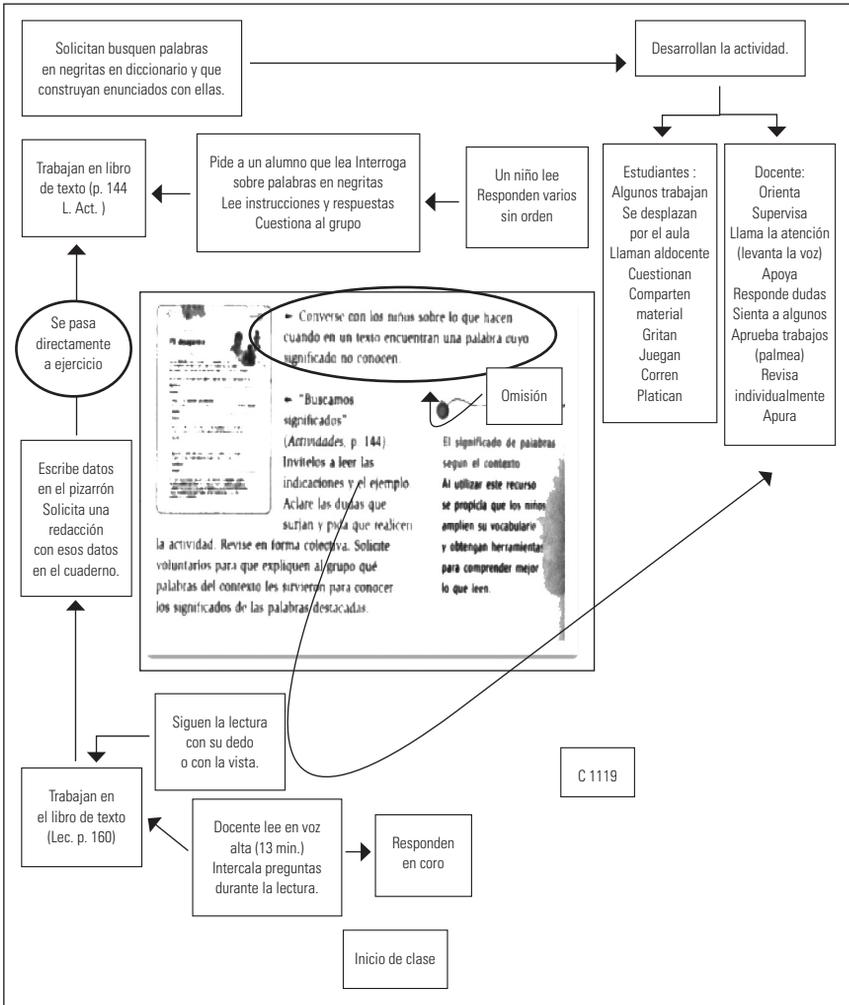


• Seguimiento de sugerencias de uso del libro de texto en el libro para el maestro

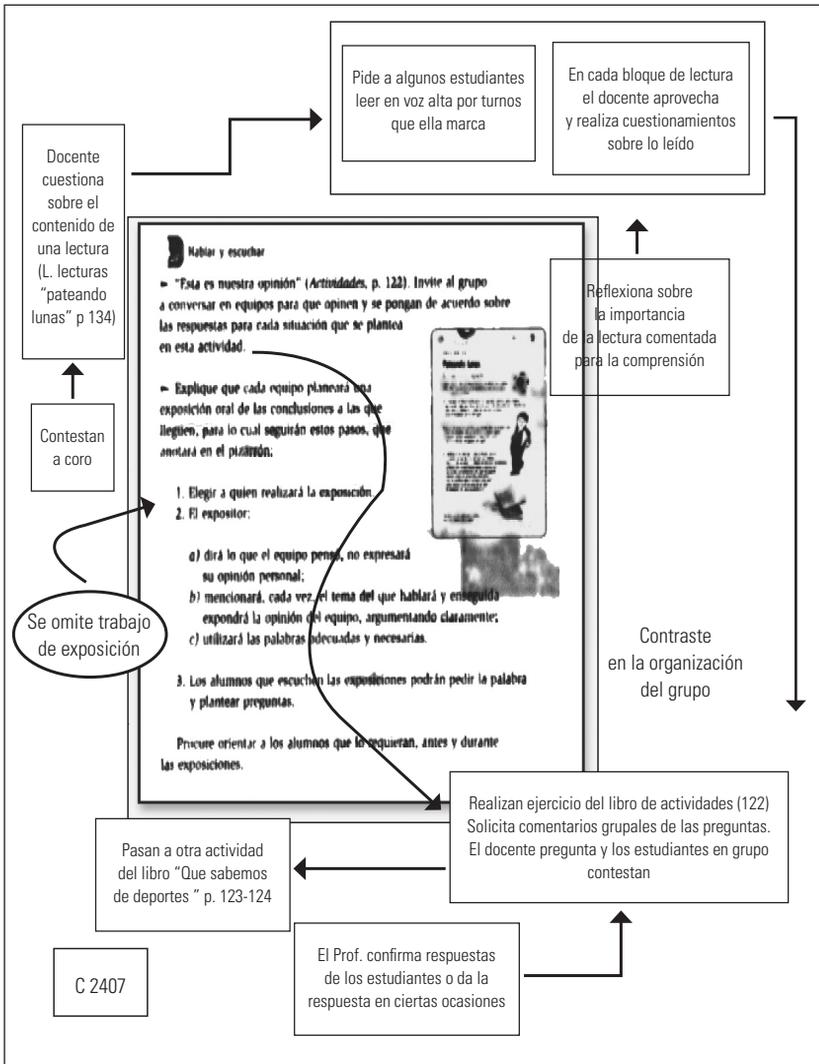
Con el libro de actividades

En casos de bajo nivel de rendimiento (C2407 y C1119), se reconocen prácticas donde se omiten actividades sugeridas en el libro para el maestro. Estas acciones tienen que ver con estrategias previas o finales a la resolución de los ejercicios del libro de texto. Se presentan además casos donde no se respetan indicaciones para el desarrollo de las actividades, como la organización de la clase, donde se trabaja generalmente en grupo y el libro para el maestro señala trabajar en equipos o en forma individual.

Ejemplo donde se omite actividad previa a pasar al libro de ejercicios y se revisa de forma distinta a lo sugerido en el libro para el maestro.



Ejemplo donde se omite estrategia de trabajo durante la actividad del libro de ejercicios y se organiza de forma diferente a lo sugerido en el libro para el maestro.



Las actividades con la lectura y lo que sugiere el libro para el maestro

Enseguida se muestra una tabla donde se revisa lo que sugiere el libro para el maestro y lo que se realiza en la clase videograbada de bajo nivel de logro. Se organiza a partir de los momentos que propone el libro para el maestro para abordar los contenidos de la lectura: antes de leer, durante la lectura y después de leer.

Organización de las actividades antes de leer

Grupo de bajo nivel de rendimiento	
Lo que sugiere el libro para el maestro	Lo que se realiza en el aula
Actividades antes de leer (retratos con palabras)	Coincide con lo que se propone en clase C 2401
Ubicación de lugar en el atlas	Coincide con lo que se propone en clase C 2415
Platicar y comentar sobre tema del contenido a leer (información)	No se realiza C 2407 y C 1119
	Preguntas sobre el contenido a leer e información del docente (coincide en la clase) C 1532
Predicción a partir de título o subtítulos	Coincide con lo que se propone en clase C 2407
	No se realiza C 1119
	Lectura del docente y revisión de palabras del texto C 2415
Predicción a partir de información con su registro escrito	Preguntas sobre el contenido a leer e información del docente (sustituye) C 1532
Proponer un propósito para leer	No se realiza C 1119

Organización de las actividades al leer

Grupo de bajo nivel de rendimiento	
Lo que sugiere el libro para el maestro	Lo que se realiza en el aula
Ubicación del texto a partir del título	Coincide con lo que se propone en clase C 2401
Predicción a partir de títulos o subtítulos	
Preguntas al leer (inferencia)	No se realiza en la clase C 2415
Lectura de estudiantes en voz alta por turnos (grupo sigue en silencio) C 1119	Lectura por parte del docente
Lectura comentada C 1532	
Audición de lectura (docente)	Lectura de estudiantes en voz alta por turnos C 2407
	Lectura del docente y estudiantes por turnos en voz alta C 2401
Lectura guiada (docente)	Lectura por turnos entre equipos C 2415
No se sugiere al leer, solo después de leer	Preguntas sobre el contenido en el momento de leer C 1119

La forma más recurrente de ejecutar la lectura en el grupo de bajo rendimiento es la lectura del docente y audición por parte de los estudiantes; en ninguno de los casos corresponde a la sugerencia del libro para el maestro. La estrategia de interrumpir la ejecución de la lectura y preguntar sobre lo que se lee se presenta con mayor frecuencia en casos de bajo nivel de logro (si consideramos actividades después de leer)), sin embargo, no se contempla en las sugerencias del libro para el docente, ya que generalmente se hace después de leer o en situaciones específicas como la lectura por episodios.

Organización de actividades después de leer

Grupo de bajo nivel de rendimiento	
Lo que sugiere el libro para el maestro	Lo que se realiza en el aula
Preguntas de comprensión del contenido leído	Coincide con lo que se propone en clase C 2401 y C 1119
	Preguntas en el momento de leer C 2407 y C 1532
Preguntas de opinión sobre lo leído	Coincide con lo que se propone en clase. C 1614
	Preguntas sobre lo leído a los estudiantes C 1614 y C 2707
	No se realiza en clase. C 2415
Actividades posteriores a la lectura (comentar un recado)	Coincide con lo que se propone en clase C 2401
Confirmación de predicción	No se realiza en clase C 2407, 1119, 2415 y 1614
	Coincide con lo que se propone en clase C 2707
No se sugiere en la lección de la clase	Formulan preguntas del texto los estudiantes C 2415
Revisión de palabras desconocidas	No se realiza en clase. C 2415

La confirmación de la predicción es una actividad frecuente para después de leer, dentro de las sugerencias del libro para el docente, y es poco aplicada por los profesores (principalmente por los encargados de grupos de bajo nivel de logro). El planteamiento de preguntas que privilegian los profesores es de comprensión específica (literal).

F) Aplicación de estrategias o actividades distintas a las que proponen los materiales de apoyo

A continuación se muestran algunas de las actividades y estrategias diferentes a lo que se propone en los materiales de apoyo que se solicitan por los profesores de lecciones de bajo nivel de aprovechamiento.

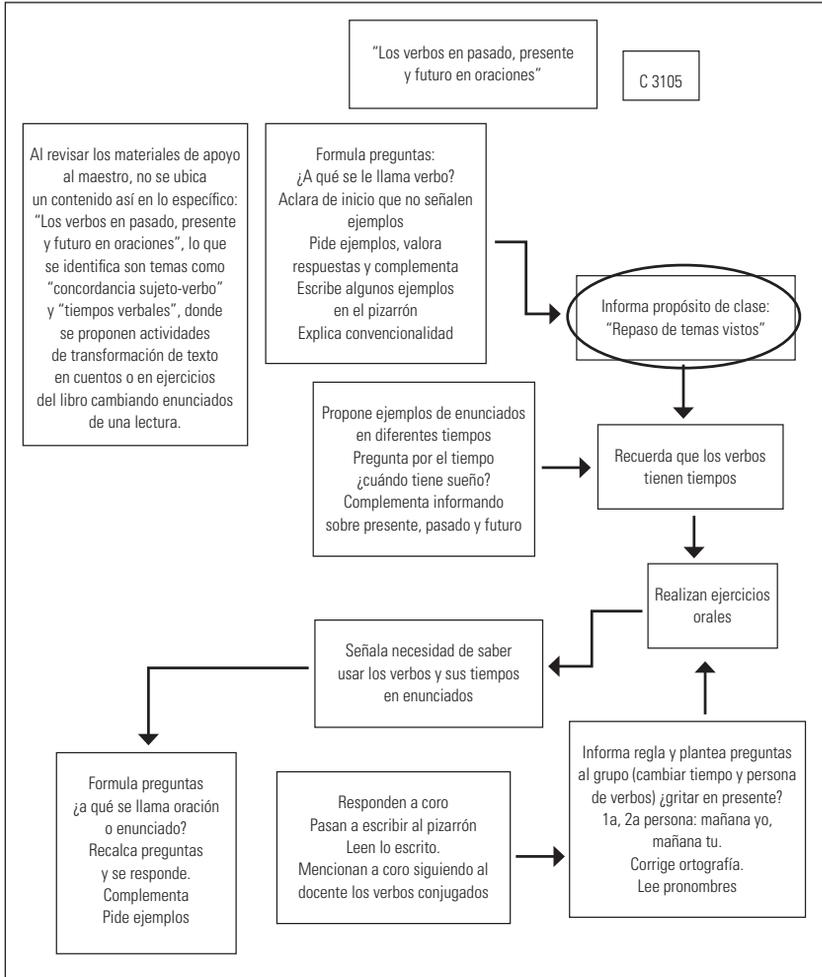
5. Microanálisis de las lecciones

Bajo nivel de logro	
Contenidos	Actividades
Sin referencia a contenido específico	Estrategias para formar equipos como juegos y a partir de figuras que se reparten entre los estudiantes
Escritura (Convocatoria)	Uso de carteles con información para introducir contenidos
Escritura	Construcción de cartel por equipo con tema del contexto del lugar
Reflexión sobre la lengua	Análisis de palabras para identificar regla
Reflexión sobre la lengua	Memorama para abordar el tema de sinónimos
Reflexión sobre la lengua	Ejercicios en el pizarrón (complementar o transformar palabras o enunciados)
Reflexión sobre la lengua	Ejemplos y ejercicios orales (complementación y transformación)
Escritura (sin identificación específica)	Construcción de textos a partir de datos de una lectura
Escritura y expresión oral	Construir un cuento por equipo tomando de referencia objetos.
Sin referencia a contenido específico.	Realizar un tratamiento distinto de las sugerencias de los materiales de apoyo. Situación recurrente.
Lectura	Uso de contenidos o actividades distintas al de la lección de la clase en ejecución.
Escritura	Referencia a relevancia del contenido

En el grupo de los de bajo nivel de logro, se proponen acciones diferentes cuando la clase es de “repaso” (es decir, de temas ya vistos en el ciclo escolar) de temas trabajados, y donde no es posible identificar los contenidos y las sugerencias de forma específica en los materiales de apoyo al docente. En estos casos generalmente se recurre a actividades y estrategias de otros bloques o de lecciones diferentes a las que se proponen en el contenido de la clase videograbada (C 2708, C 2713 y C 3105), además de que en algunos de los casos es difícil identificar actividades o incluso contenidos de la clase y asociarlos con las temáticas, sugerencias o ejemplos del libro para el maestro o del libro de texto (C 2108).

En el ejemplo que sigue se aprecia el propósito explícito de abordar temas de repaso y toda la serie de estrategias y actividades –como pre-

guntas, ejemplos y ejercicios orales– que el profesor propone y que no se identifican, ni se parecen, a los que se sugieren en los materiales de apoyo.



5.1.2 Contraste por eficacia social

El análisis a partir del contraste por nivel de eficacia social, busca identificar las características de la práctica pedagógica con base en las categorías que emergen de la revisión de las lecciones videograbadas. Es importante recordar que la noción básica de alta eficacia social tiene que ver con aulas, en donde los alumnos aprenden mucho más de lo espe-

rado estadísticamente, considerando el nivel socioeconómico y cultural de la familia y la comunidad (considerando, obviamente, las restricciones de parámetros de la muestra). En consecuencia, las prácticas identificadas en estas escuelas son las que se asocian a mayor aprendizaje entre los alumnos más pobres.

Los rubros contrastados entre los grupos son:

- a) Función y cómo son utilizados los materiales de apoyo oficial, así como las sugerencias de libro del maestro y los ficheros que son proporcionados por la SEP para ayudar a los docentes en la planeación y desarrollo de la enseñanza de los contenidos curriculares de español.
- b) Las estrategias y modalidades más recurrentes que emplean los docentes para trabajar con la lectura y la escritura.
- c) Desarrollo de la lección, en su estructura y componentes. Desde el inicio de clase hasta el cierre, pasando por las instrucciones, las formas de organización, las actividades e interacciones entre docentes y alumnos, hasta las formas de monitoreo, revisión de las actividades de los estudiantes por parte de los docentes y otras características del desempeño docente.
- d) Percepción que tienen los docentes sobre su trabajo, a partir de la autoevaluación que realizan sobre su práctica pedagógica videograbada.

El uso del libro de texto y los materiales de apoyo al docente

Características generales de uso de los libros de texto oficiales

El conjunto de libros de texto oficiales editados por la Secretaría de Educación Pública, constituyen los materiales fundamentales de la educación básica. Estos se utilizan como las herramientas y recursos de apoyo didáctico en las escuelas públicas de todo el país. En todas se identifica que estos materiales representan el currículo que se convierte en el contenido y las orientaciones sobre la enseñanza, es decir, las orientaciones de la práctica pedagógica del español en el aula. De este modo, los docentes son el elemento clave para vincular y hacer accesibles los contenidos a los estudiantes. A partir de las sugerencias de estos materiales, se

organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y se evalúa el avance relativo a los programas académicos propuestos por la propia Secretaría.

Grupo de alta eficacia social

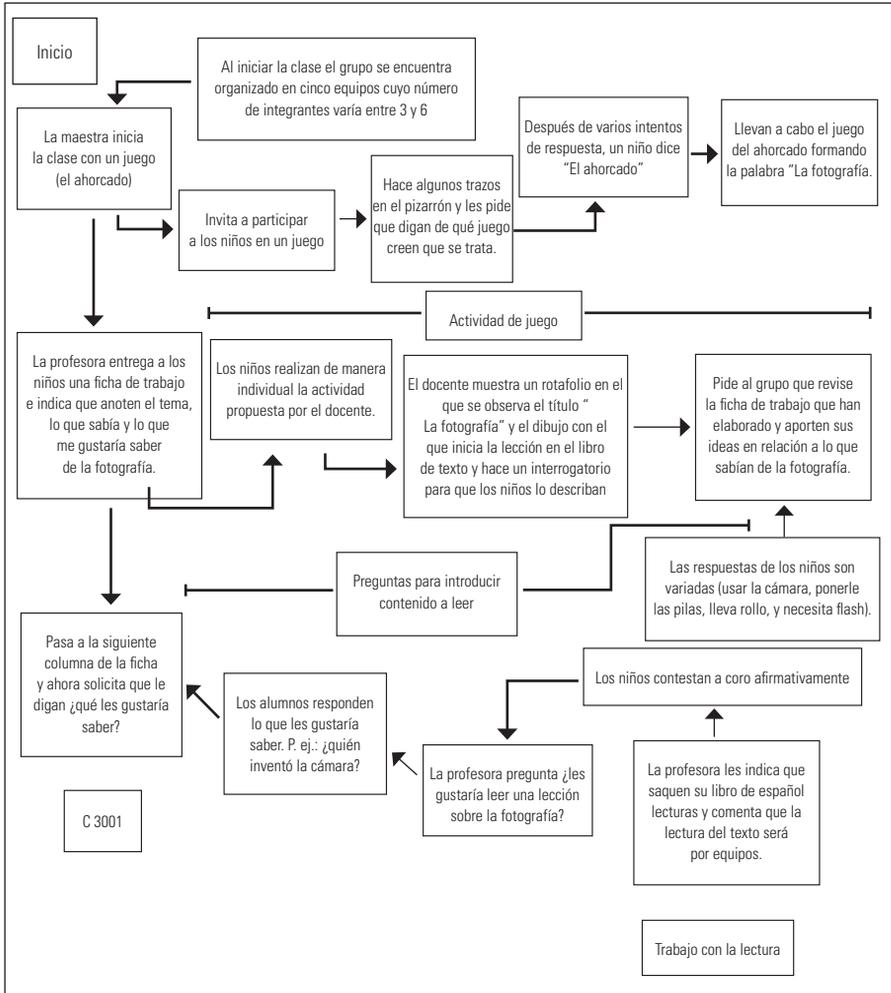
El uso de los libros de texto

De acuerdo con el material de apoyo didáctico, el libro de lectura del alumno, es el eje que articula las actividades de enseñanza-aprendizaje, ya que brinda una diversidad de temas estructurados para motivar a los alumnos y guía a los docentes con respecto al programa curricular del cuarto grado de primaria en el área de español. Con base en este texto, el libro de actividades propone ejercicios y juegos para desarrollar los contenidos del grado. En general, en los grupos de alta eficacia social, el desempeño de los docentes, y lo que acontece en clase, está dado en mucho por lo que sugieren estos materiales de apoyo, más lo que complementariamente los profesores pueden incluir a partir del libro del maestro y del fichero.

Asimismo, se observó congruencia en la forma en que se utiliza el libro de lecturas y el libro de actividades, al abordar tareas de lectura con diferentes modalidades, complementar enunciados, escribir oraciones, crear textos, y para promover y desarrollar diferentes contenidos que se proponen en el material de lectura, apoyándose constantemente en la escritura.

Cuando en la clase se utiliza únicamente el libro de lecturas, se propone a partir de información previa y mediante el uso de otros materiales, como carteles, para introducir el tema. En la mayoría de los casos, los docentes plantean preguntas que se relacionan con el contenido de la clase y realizan actividades de juego para propiciar el interés y la inferencia previa al abordaje directo del tema a desarrollar.

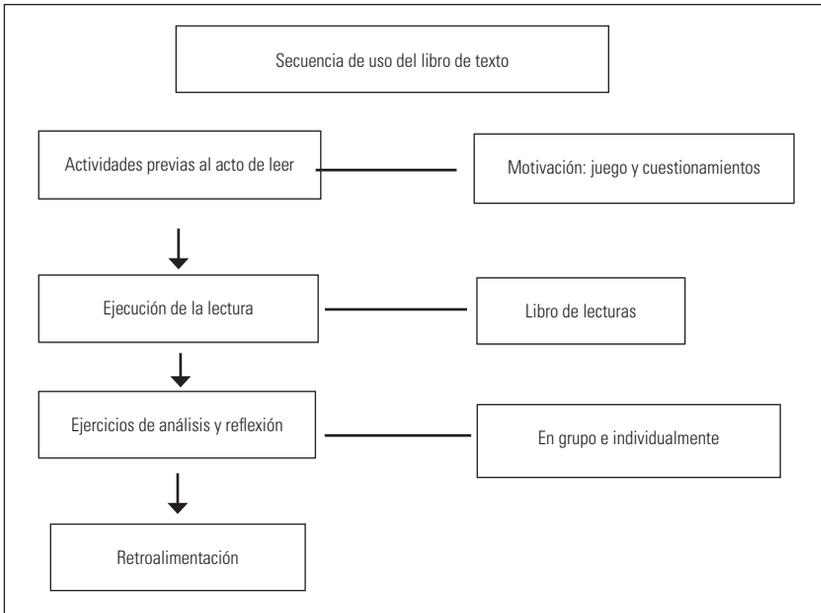
Mapa de clase típico donde se trabaja con el libro de lecturas después de actividades previas.



Es patrón frecuente en el grupo de alta eficacia social realizar actividades previas para introducir el tema con los estudiantes. Usualmente, se desarrolla a través de comentarios alusivos a lo que se aborda como contenido principal de la lectura, formulando preguntas directas, ofreciendo información para motivar al grupo a participar en la clase. Resulta recurrente utilizar el libro de lecturas intercalando preguntas sobre el contenido; al realizar esta actividad, se agrega información tanto por

docentes como por alumnos, se relaciona el texto con la experiencia de los estudiantes, se promueven intervenciones diversas y se relaciona el texto con otros temas.

Este grupo de profesores aplican actividades complementarias al libro de lecturas y de actividades como son el uso del cuaderno, las exposiciones por equipo y la elaboración de materiales por los estudiantes. El análisis en estos casos permite detectar una secuencia de uso de los textos: en primer término se trabajan actividades previas de tipo motivacional, enseguida, se desarrollan acciones con la lectura, la ejercitación para el análisis y las reflexiones tanto individuales como de grupo, y por último se promueven momentos de retroalimentación.



En otros casos (c714, c907 y c2709) el libro de actividades se utiliza también en forma independiente al libro de lecturas, con un trabajo previo de explicación, ya que algunos de los contenidos que se proponen no necesariamente se desprenden de una lectura inicial. En otras clases se entendía que la lectura se había realizado en otro momento previo a la clase observada. En estas clases también se utilizaron materiales diversos conjuntamente con el libro de actividades, como fueron: lecturas de

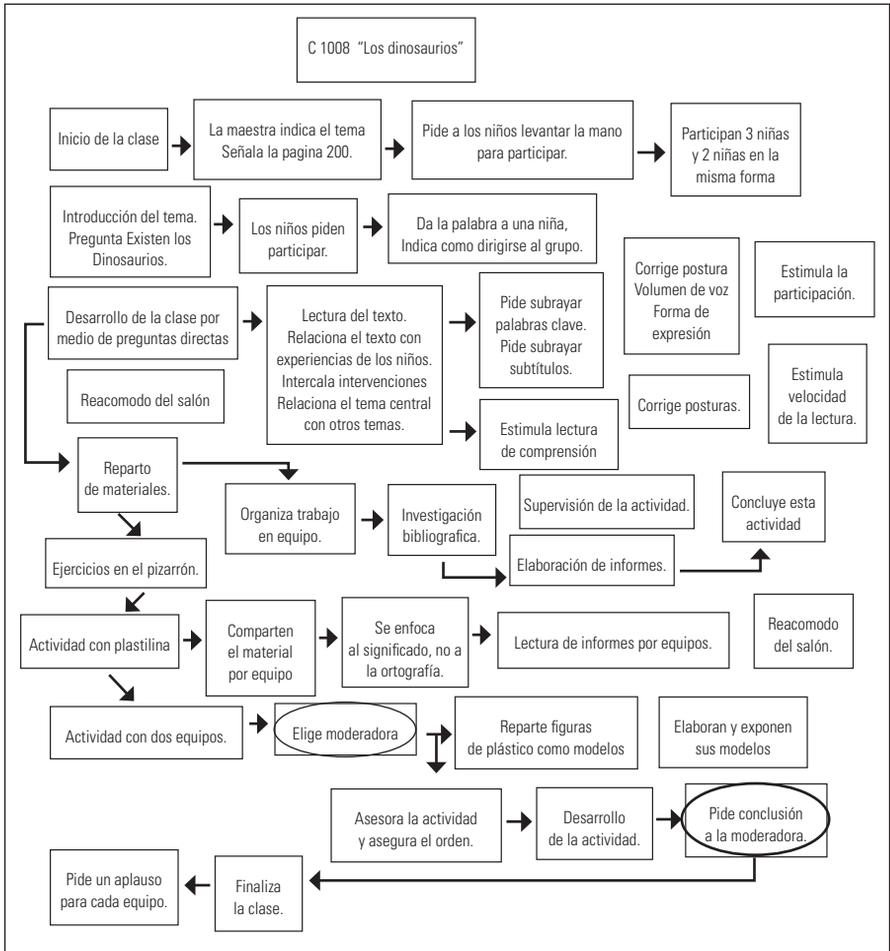
fábulas, fichas bibliográficas, diccionarios. En todos los casos, las actividades desarrolladas tuvieron una relación congruente con el libro de actividades, con excepción de uno de los casos (c907).

En otro grupo de casos de alta eficacia social, el libro de actividades se utiliza como guía de los contenidos, como forma de retroalimentación y repaso de los mismos, a partir de las notas realizadas en el cuaderno o respecto a otros materiales; esto da oportunidad al docente de ir reforzando los aprendizajes a partir del libro de actividades, tanto en el transcurso como al final de la actividad pedagógica. En otro bloque de clases de este grupo (c 3001, c1707, c1008 y c2609), se observan situaciones en las que no se utilizan concretamente los libros de texto (el libro de lecturas o de actividades), aquí los docentes sustituyen estos materiales y aplican estrategias de trabajo con ejercicios en el cuaderno de notas de los estudiantes o a través de la conformación de equipos, cuyas estrategias mantienen relación con lo que se sugiere en el libro para el maestro, proporcionando materiales elaborados con anticipación. Pareciera haber indicios de una preparación sistemática de la clase en este grupo de lecciones de español.

Otra característica que es preciso destacar en este grupo, es el hecho de que los docentes que conocen los textos oficiales, recuperan la propuesta curricular que contienen, aplican la sugerencia con flexibilidad e introducen variantes y propuestas didácticas que enriquecen los contenidos.

El uso del fichero de actividades didácticas

El uso concreto de las sugerencias del fichero de español es evidente en varias de las lecciones de este grupo (c3001, c3017, c2709). En este grupo, la actividad más utilizada, sugerida por el fichero, fue el uso del diccionario –como consulta del vocabulario– contenido en los libros tanto de lecturas como de actividades. En uno de los casos (c1008), se utilizó una interesante combinación de actividades sugeridas, que incluyó un debate en el grupo con la participación de una moderadora.



Grupos de baja eficacia social

El uso de los libros de texto

Por su parte, el grupo de baja eficacia social también se caracteriza por utilizar el libro de lecturas como el eje articulador de la actividad de aprendizaje en las lecciones de español, aunque se pudieron establecer algunas diferencias con relación a la modalidad de uso de este recurso y de los otros materiales. Al inicio de la clase, la mayoría de los profesores de este grupo solicita trabajar directamente con el libro de lecturas, en otros casos, comienza recuperando una lectura revisada previamente, y de ahí continuar con las actividades de la clase, a diferencia de los

docentes del grupo de alta eficacia social que, antes de pasar al libro de lecturas, proponen actividades de introducción al contenido a tratar en la sesión.

El uso del libro de lecturas es, por lo general, el medio para introducir contenidos del tema a tratar, dar instrucciones de lo que deben hacer para realizar la lectura, ofrecer explicaciones sobre el contenido y parcialmente el fragmento de una lectura, para la realización de un ejercicio. En todos los casos, la lectura se utiliza para organizar al grupo hacia una actividad relacionada con los contenidos, en forma individual o en equipo.

Las actividades relacionadas con la lectura sirven a los niños para responder a las preguntas del docente, realizar comentarios sobre la misma lección o para resolver los ejercicios en el cuaderno o en el libro de actividades. Los ejercicios de libro de lecturas se complementan con el libro de actividades, con ejercicios escritos en el pizarrón o en los cuadernos, copiando o elaborando enunciados contenidos en la lección. En todos los casos analizados, los docentes siguieron las sugerencias en forma secuenciada, primero abordando el libro de lecturas y luego complementando con el libro de actividades.

La forma de utilizar el libro de lecturas sirve al docente para cuestionar sobre el tema a los estudiantes, para localizar palabras en el diccionario, escribir significados o para revisar ejercicios del cuaderno. En algunos casos, el docente hace preguntas para que los niños reflexionen sobre una situación relacionada a sus experiencias cotidianas. Generalmente la lectura sirve para dar una explicación o para dar instrucciones.

El uso del libro para el maestro

La mayoría de los docentes siguen puntualmente las actividades recomendadas por el libro del maestro, sin alguna modificación sustantiva. En gran parte de las clases, los niños utilizan simultáneamente ambos libros, el de lecturas y el de actividades, para desarrollar la clase, siendo la actividad central la lectura del texto, con diferentes modalidades. El componente de reflexión sobre la lengua propuesto en el libro del maestro no se identificó con claridad en este grupo de clases.

Un aspecto característico de la forma en que este grupo de docentes emplea los libros de texto, según lo recomienda el libro para el maestro, es la aplicación de las sugerencias para el desarrollo del tema, omitiendo lo correspondiente a la introducción de la actividad y a la retroalimentación al final de la clase. Se observan varias estrategias y variantes en lo que se refiere a la forma de abordar los contenidos para lograr la comprensión de la lectura y lo que señala el libro para el maestro. Las sugerencias se consideran de forma parcial, de acuerdo a lo que se pudo comparar en algunas de las lecciones observadas.

El uso del fichero de actividades didácticas

No se reconocen evidencias de uso del fichero de actividades didácticas de español en el conjunto de clases correspondientes al grupo de BES. Si bien este grupo de profesores se apoyan en los materiales oficiales, su uso se concreta a la realización de las actividades básicas que ahí se proponen: se atienden a los contenidos de forma general, las explicaciones se enfocan a dar instrucciones de qué realizar y en qué momento utilizar los distintos materiales.

Inicio de la clase

El inicio de la clase es una categoría en cuyo análisis se identifican algunos significados que configuran la lógica que subyace en la práctica pedagógica de los docentes para estructurar las lecciones. Aunque supone una perspectiva parcial de la misma, examinar los primeros minutos de las sesiones –esto es, cómo se inician, qué estrategias se utilizan, cómo se implementan y cuál es su relación con el contenido de las lecciones–, permite acceder a la comprensión de la práctica pedagógica en un primer nivel de análisis que habrá de profundizarse en relación con las otras categorías que se abordan subsecuentemente.

Los casos estudiados muestran variadas formas de introducir, enmarcar, contextualizar o encuadrar el contenido de las lecciones que habrán de desarrollarse durante la sesión de clase. Como punto de partida, se presenta una clasificación general que incluye la identificación de las estrategias utilizadas por los docentes en los dos grupos de referencia: alta y baja eficacia social. Enseguida, las estrategias se abordan de manera

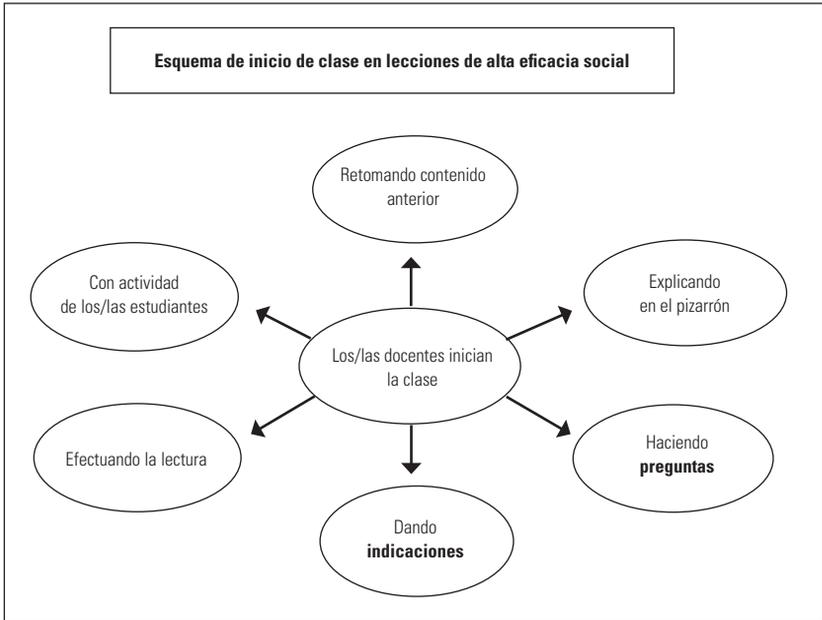
individual y se plantean nuevas tipificaciones para arribar en forma más puntual a los aspectos más significativos, con base en la información que los casos estudiados comportan acerca de su desenvolvimiento en el aula, con el fin de establecer puntos de contraste entre ambos grupos.

El siguiente cuadro resume y contrasta las tipologías encontradas en los dos grupos de estudio:

Estrategias de inicio de clase	Alta eficacia social	Baja eficacia social
Retomando contenido anterior	5 casos. Un caso (0709) se refiere más bien a "saberes previos" de los/as estudiantes que a contenidos abordados con anterioridad. Así lo explicita el profesor. Los otros dos (1707,0907) casos parecen referirse a contenidos que ya han sido estudiados por el grupo.	1 caso
Explicando en el pizarrón	En total, 5 casos. 2 casos (0709, 3001) explicitan que escribe en el pizarrón. 3 casos (2709, 3017, 0907) refieren que se coloca material sobre él.	Escribe en pizarrón, 1 caso Explica con ayuda de un rotafolio. 1 caso
Formulando preguntas	Sobre la tarea, Acerca de la fecha, Contenidos abordados anteriormente, Conocimientos escolares (alguna lectura), Relacionadas con el entorno de los estudiantes. 11 casos	Contenidos escolares. 11 casos
Dando indicaciones	12 casos presentan al/la profesor/a dando indicaciones al iniciar la lección.	El docente dando indicaciones para abrir el libro de texto, cómo se organiza el grupo o la manera de aprovechar el material de apoyo siguiendo las instrucciones que vienen en los mismos ejercicios. 3 casos.
Efectuando la lectura	5 casos. Los/as docentes efectúan lectura en voz alta.	Lee lectura en voz alta por parte de los profesores. 3 casos. Y alumnos leen lectura silencio, 2 casos
Con actividades para los estudiantes	Involucran la participación de los y las estudiantes en la actividad de inicio de la clase. Dos de los casos (3001/3109) coinciden al comenzar con un juego.	Por medio de un juego (retratos). 1 caso. Actividad física de relajación. 1 caso.

Estrategias utilizadas para introducir el contenido de la clase

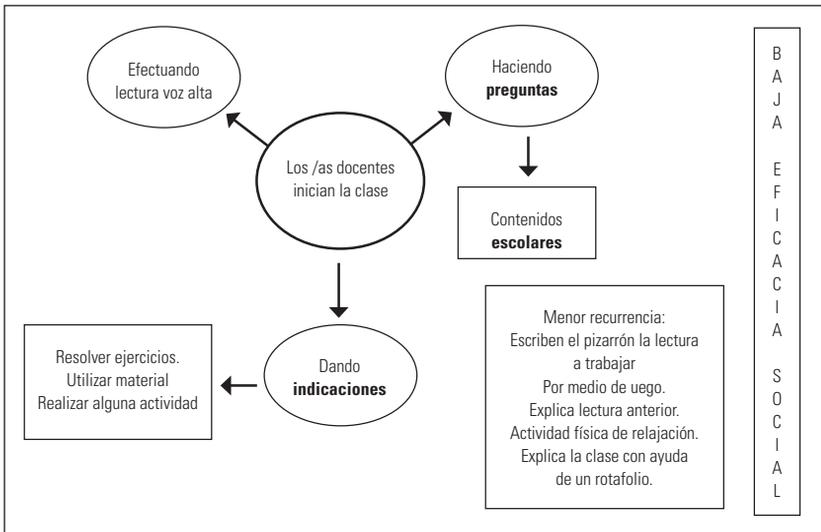
En los casos analizados, dentro del grupo de alta eficacia social, se identifican seis indicadores, considerados como estrategias, para tipificar primeramente cuáles son las que utilizan los docentes.



En contraste, este grupo se distingue del de baja eficacia social por la utilización de varias estrategias que se presentan en relación de complementariedad, y en ocasiones son interdependientes; además, que la mayoría de los docentes utiliza por lo menos dos actividades en el inicio de la clase.

En ambos grupos, de alta y de baja eficacia social, la estrategia más recurrente es la que presenta a los docentes haciendo preguntas al inicio de clase, no obstante, más adelante, se muestran algunas diferencias.

Otras estrategias, en el grupo de baja eficacia social, se observan en el siguiente esquema:

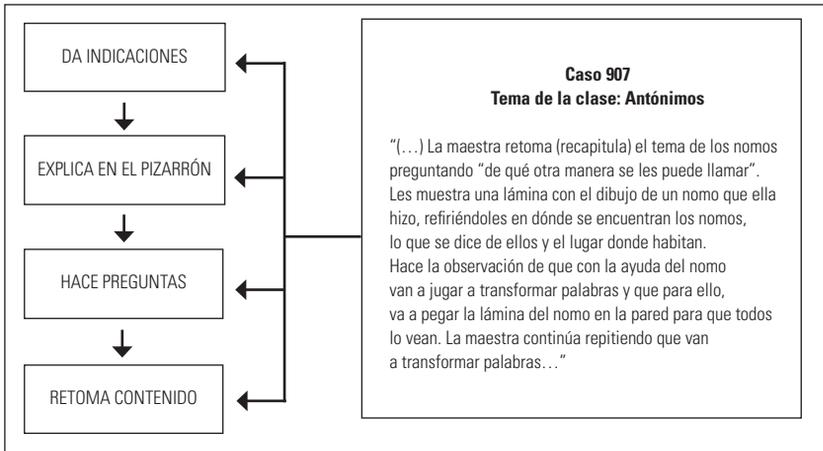


Cantidad y variedad de estrategias en el inicio de la clase

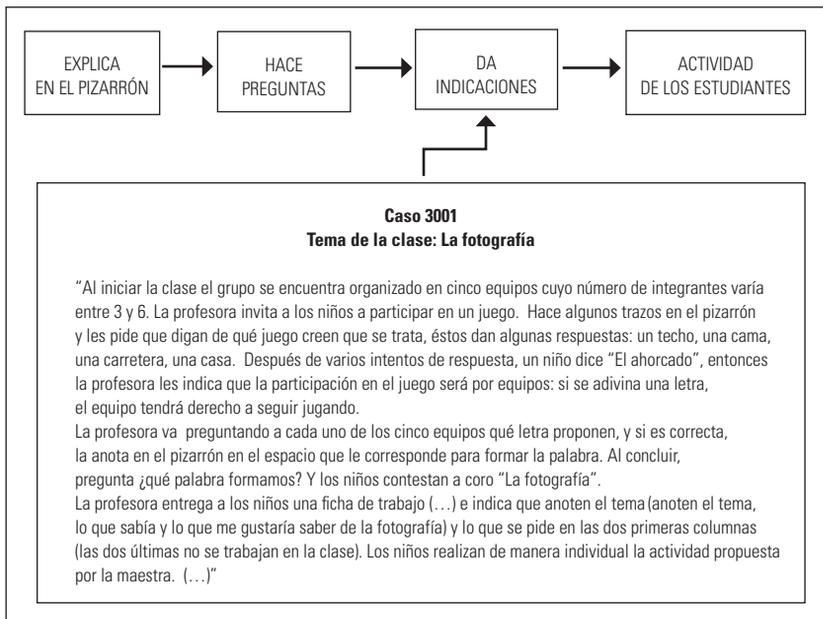
Grupos de alta eficacia social

Aunque no es la cantidad de estrategias o la variedad lo más significativo, sino la relación de ellas entre sí y con el contenido a desarrollar durante la clase, se pueden distinguir en el grupo de alta eficacia social, tres casos que se ubican en esta situación.

En uno de los grupos, el profesor inicia la clase retomando el contenido asociado a un tema del libro de lecturas, abordado con anterioridad por el grupo, y haciendo preguntas relacionadas con ese tema (sinónimos), y con el que tratarán en la sesión (antónimos). Continúa explicando junto al pizarrón, en donde pega una lámina que trae preparada. En seguida, se le observa dando indicaciones acerca de la actividad que deben realizar los estudiantes.



De igual forma, en otro de los casos, se observa el empleo de cuatro estrategias. A diferencia del caso anterior, en que el docente intenta imprimir en su introducción el tono de juego, en éste, la forma de introducir la lección es con una actividad de los estudiantes a partir del juego: “El ahorcado”. Aquí la diferencia radica en que se involucra la participación de los estudiantes mediante esta estrategia.



Se puede observar en el flujo de la sesión, durante el inicio de la clase, que las estrategias se combinan: realiza algunos trazos para explicar en el pizarrón a la vez que va haciendo preguntas para que el grupo adivine de qué juego se trata y continúa dando indicaciones para precisar las pautas de la actividad de los estudiantes.

En el tercero de los casos que llama la atención se utiliza sólo una estrategia, a diferencia de los anteriores. En éste la maestra introduce la lección haciendo preguntas:

Caso 2009
Tema de la clase: Signos de puntuación

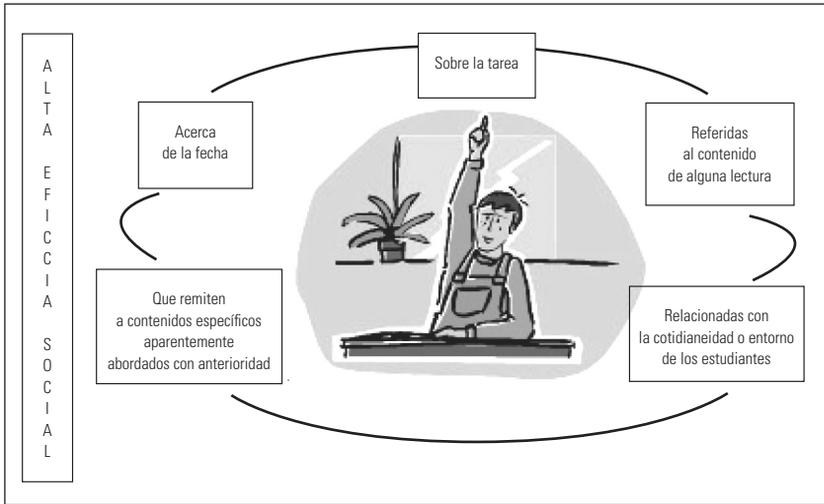
“(…) La maestra pregunta qué desayunaron y qué si saben cómo se preparó. Algunos niños dicen cómo se prepararon diversos alimentos. A otros niños no se les da la palabra. Pregunta si se saben de memoria cómo preparar alimentos. Dicen en coro que no. Un niño dice que se necesita la receta. Pregunta dónde encontrar recetas y cómo están hechas. Algunos niños mencionan ingredientes y otros procedimientos.”

Por otra parte, entre las seis estrategias identificadas, dos son las utilizadas con mayor frecuencia: haciendo preguntas y dando indicaciones. Las estrategias restantes son menos recurrentes, pero coinciden en presentar por lo menos cinco incidencias cada una.

Haciendo preguntas en el inicio de clase

Grupo de alta eficacia social

Dentro de ambos grupos en contraste, la mayoría de los docentes comienzan la lección planteando cuestionamientos a los estudiantes. En el grupo de alta eficacia puede distinguirse, por la forma de dirigir las preguntas, que casi en todos los casos se hacen al grupo en general, sólo en uno de ellos (C 1707), a estudiantes en lo específico. En cuanto a la variedad y a la incidencia de las preguntas, se puede establecer una tipificación general y observar cuáles son las más utilizadas al comenzar las clases. Es necesario recordar que esta clasificación responde a fines analíticos y permite distinguir cuáles son las formas que adoptan los interrogatorios realizados por los docentes.



Respecto a la relación de las preguntas con el contenido de las lecciones, entre las más frecuentemente utilizadas en los casos de alta eficacia social, se encuentran las que se refieren a alguna lectura, componente igualmente más trabajado en las clases analizadas dentro de este grupo. (Véase: Uso de Materiales de apoyo al docente). Los cuestionamientos se encaminan a introducir a los estudiantes en el proceso de comprensión de la lectura. Por ejemplo, en uno de los casos se pregunta a partir del título de la lectura, a manera de anticipación acerca de su contenido; esto es, como introducción al proceso de comprensión de la misma:

C2703

Presenta el título de un cuento y plantea preguntas: **¿de qué creen que se trata el texto?**

Asimismo, es posible observar el ejercicio de otras estrategias como muestreo y predicción a través de la utilización de preguntas (Véase apartado sobre estrategias de Lectura).

Dentro de esta clasificación, se puede distinguir más específicamente una de las lecciones, donde algunas de las preguntas también aparecen vinculadas con la cotidianidad o entorno de los estudiantes y, además, con el tema de la lectura. En este caso, el docente principia la lección familiarizando a los estudiantes con los términos contenidos en la lectura,

partiendo de sus experiencias. Así lo explicita al referirse a la consideración de los “saberes previos” como punto de partida.

“(…) ¿Qué es el papalote? Un niño dice: es un objeto que vuela por el aire, se escuchan otras participaciones, un juguete, es un juguete atractivo, un cometa, son pocos/as los niños/as que participan. Les dice: estamos partiendo de los saberes previos.

Cuestiona también sobre la forma de elaborar un papalote y dice: ¿cómo se le llama a ello?... se le dice instructivo; los niños opinan sobre la elaboración del papalote.

El profesor escribe en el pizarrón la palabra papalote y como los niños dicen papelote les dice fíjense bien papelote o papalote y cuestiona sobre la manera como le dicen ellos en su comunidad al papalote y los niños dicen: cometa.” (C 0709)

De igual forma, en otro caso, el docente establece la relación entre el tema a tratar y la realidad de los estudiantes en su introducción a la lección; a través de cuestionamientos los remite a la recuperación de experiencias:

“(…) la maestra les dice a todos que el tema a tratar es sobre los dinosaurios, indica la página 200 que corresponde a la lección 18 del libro de español. También les da la indicación de levantar la mano para participar, les pide que no se adelanten, dice: “cuando yo les diga”.

Introduce el tema con una pregunta: ¿todavía existen los dinosaurios?, varios niños y niñas levantan la mano, da la palabra a una niña, le pide que responda de pie, dirigiéndose al grupo, participan de esta forma tres niñas y dos niños; les corrige la postura, el volumen de voz, la forma de expresión, con pequeños comentarios como sí, está bien, ¿qué más?

Otra pregunta, ¿creen que en nuestro país existieron los dinosaurios?, “levanten la mano”, varios niños y niñas piden participar, les va dando la palabra siempre cuidando la postura de pie, la forma de dirigirse al grupo. Un niño comenta que en ese lugar se encontraron un Tiranosaurio Rex y se lo llevaron a la Ciudad de México.” (C 1008)

Otros casos (c907, c2609 y c1707) muestran preguntas que se refieren a contenidos específicos aparentemente abordados con anterioridad, pero

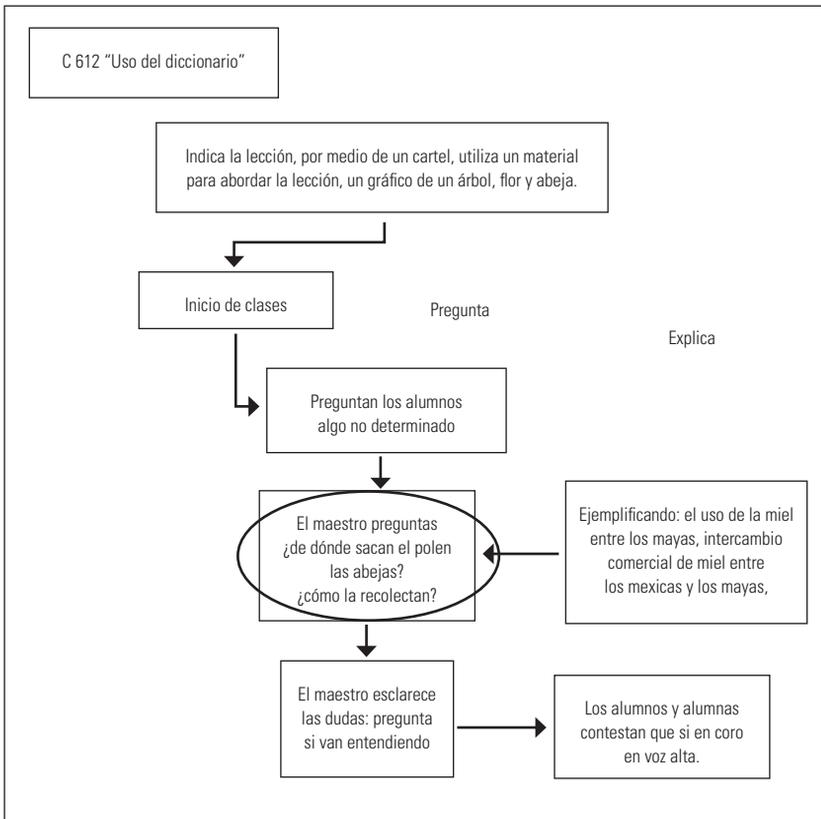
en relación con el tratamiento de la lectura; estos casos se asocian con la estrategia referida a los docentes que inician la clase *retomando un contenido anterior*. Obsérvese el siguiente cuadro.

Caso	Retomando un contenido anterior	
0709	Les dice: <i>estamos partiendo de los saberes previos</i>	Se refiere más bien a “saberes previos” de los/as estudiantes que a contenidos abordados con anterioridad, así lo explicita el profesor.
1707	Recuerden una actividad previa Recuerda contenidos de unos cuentos (y pregunta: ¿Sería una realidad o una fantasía?)	Parecen retomar contenidos que ya han sido estudiados por el grupo, relacionados con la lectura
0907	La maestra retoma (recapitula) el tema de los nomos (pregunta “de qué otra manera se les puede llamar”)	
2403	La maestra dice: “Los incisos son números con letra” y pregunta ¿qué tipo de letras se usan en los incisos? Pregunta quién hizo la tarea.(Levantar la mano)	Remite a la tarea y a contenidos ya trabajados con anterioridad
2609	Pregunta si recuerdan las clases de cuentos que existen.	Parecen retomar contenidos que ya han sido estudiados por el grupo, relacionados con la lectura

Por otra parte, en otros casos (C 3001 y C 2009), antes presentados (Ver cantidad y variedad de estrategias), se puede observar que las preguntas se vinculan con la cotidianidad o entorno de los estudiantes, pero remiten al manejo de otros componentes de la clase de español, distintos del contenido de lectura.

Grupo de baja eficacia social

En este grupo, cerca de la mitad de los docentes inician su clase haciendo preguntas. De cualquier forma, es la estrategia de mayor recurrencia. Respecto al tipo de preguntas, la mayoría se refiere a *contenidos escolares*; entre éstos, un caso muestra al docente explicando el tema (C 612), y en otro, se recuperan conocimientos a partir de la experiencia (contar un cuento).

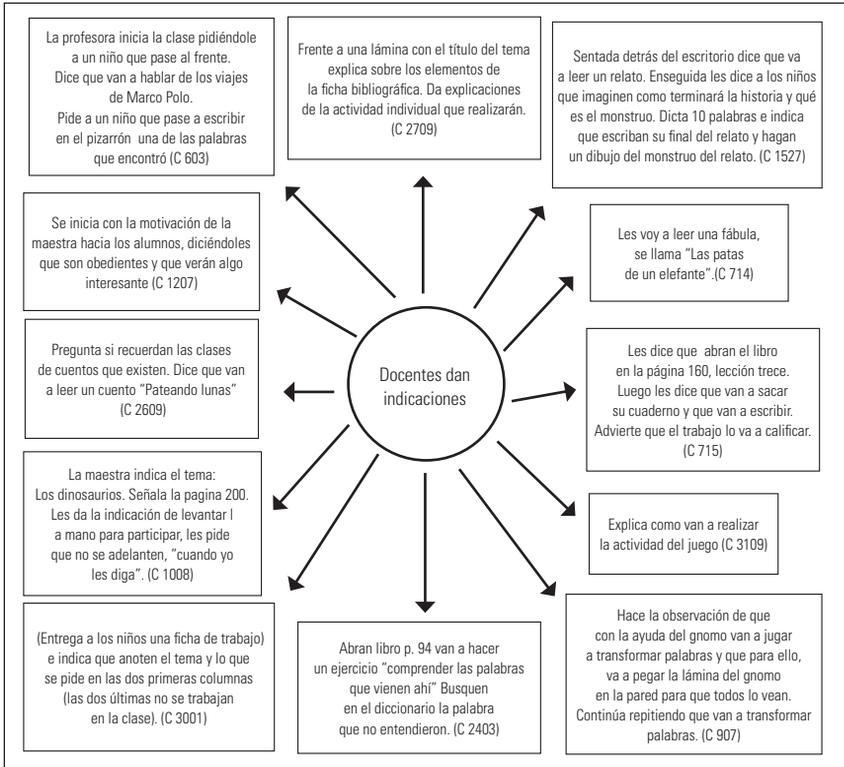


Dando indicaciones como inicio de clase

Grupo de alta eficacia social

Otra de las estrategias más frecuentemente utilizadas, es aquella donde los profesores dan indicaciones al comenzar la clase. En la mayoría de estos casos, las *indicaciones* sirven de marco para la realización de las actividades.

Ejemplos de indicaciones en segmentos de inicio de clase



Asimismo esta estrategia, por lo regular, se presenta relacionada con otras, como subsidiándolas, durante el inicio de la clase. Sólo en tres de los casos (1008, 715, 2403) se observa como principal forma para introducir la lección, esto es, no se observan otras estrategias complementarias. Las *indicaciones* se expresan específicamente para que los estudiantes se dirijan a *trabajar con los libros de texto*.



Por otra parte, con el uso de esta estrategia, resulta bastante frecuente que se conduzcan las actividades paso por paso, *dando indicaciones parciales*, expresando lo que se ha de ir efectuando conforme se desarrolla el segmento de inicio de la clase.

“Frente a una lámina con el título del tema explica sobre los elementos de la ficha bibliográfica.

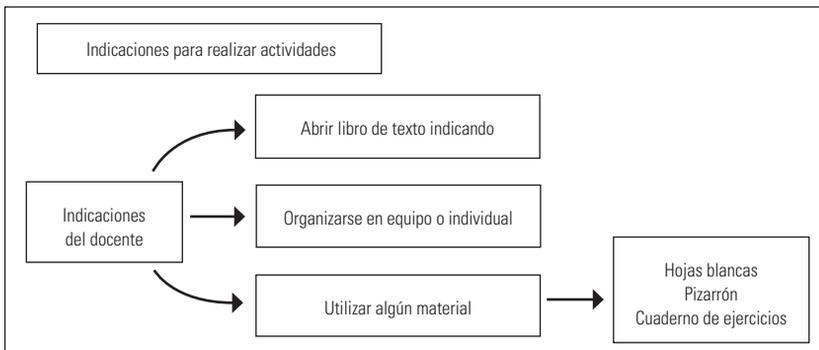
(...)Al término de su explicación, la docente da indicaciones claras de la actividad individual que realizarán: –Ahora, harán tres fichas bibliográficas con los libros que tienen-. Al mencionar esto, ella se desplaza entre los equipos para estar cerca de los/as estudiantes, a quienes entrega *tres fichas de trabajo en blanco* (las fichas bibliográficas son de menor tamaño). –Dos las escribirán en su libreta y una en la ficha-. “(C 2709)

El caso 1207 presenta una especie de preámbulo para “motivar” a los estudiantes:

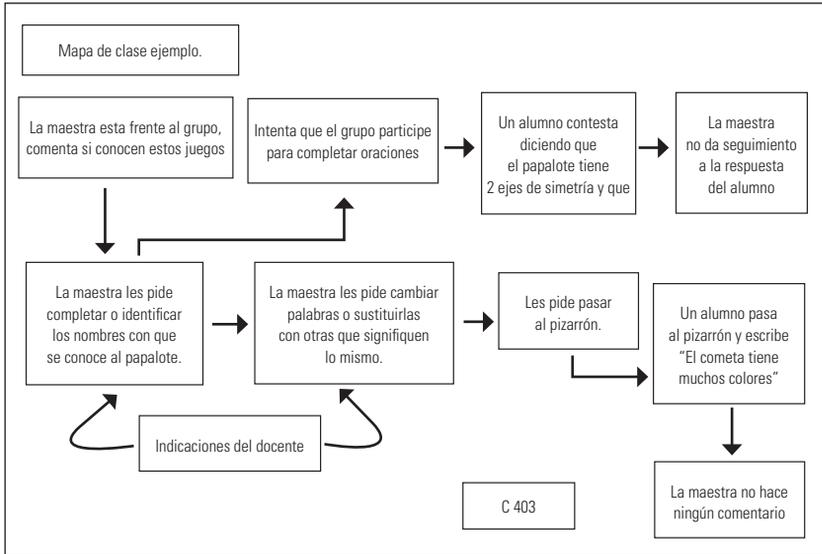
“Se inicia con la motivación de la maestra hacia los alumnos, diciéndoles que son obedientes y que verán algo interesante. Les indica trabajarán en lectura *Los viajes de Marco Polo*” (C1207)

Grupos de baja eficacia social

En este grupo son pocos los casos que inician la clase por medio de indicaciones; en ellos el profesor se dirige a los alumnos para anunciar que lleven a cabo algún ejercicio o actividad a realizar. Véase cómo se muestra en el siguiente esquema:



Las indicaciones de los docentes se orientan hacia abrir el libro de texto, para organizar el grupo o para aprovechar el material de apoyo, siguiendo las instrucciones que vienen en los mismos ejercicios del caso.



En el mapa se puede observar al docente dando indicaciones para realizar la tarea, pregunta para propiciar la participación del grupo y solicita que pasen al pizarrón.

Efectuando la lectura al inicio de la sesión

Grupos de alta eficacia social

Con menor frecuencia se observa una estrategia donde se identifica a los docentes “efectuando la lectura”, al inicio de la clase. Se presenta como la estrategia de introducción que utilizan para dar paso al tratamiento del contenido, aunque va seguida de algunos cuestionamientos posteriores a la lectura, sólo en uno de los casos se hacen preguntas previas (C 2703).

Caso	Docentes efectuando lectura
1527	(Sentada detrás del escritorio dice que va a leer un relato). Lo lee mientras camina entre los pupitres.
0714	Les voy a leer una fábula, se llama: "Las patas de un elefante". La maestra lee. Los niños/as atentos/as escuchan. <i>¿Les gustó la fábula?, ¿Hay que reírse de los compañeros?</i> <i>¿Quién recuerda lo que ordenó el profesor?</i> <i>La orden que dio el profesor ¿fue?</i>
2609	Dice que van a leer un cuento ("Pateando lunas"). Lee síntesis del cuento y hace comentarios.
1207	La maestra inicia la lectura sobre el cerro del "chiquiliche", al mismo tiempo, formula preguntas que los/as niños/as responden a coro.
2703	Presenta el título de un cuento plantea preguntas: <i>¿de qué creen que se trata el texto?</i> Las preguntas que aparecen en el pizarrón... <i>¿qué tipo de texto acabamos de leer?</i> Lee un cuento, pide respondan preguntas

Grupo de baja eficacia social

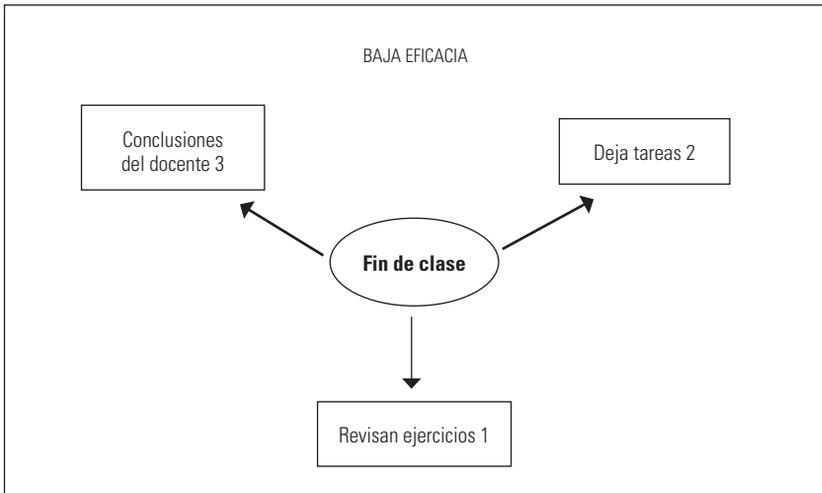
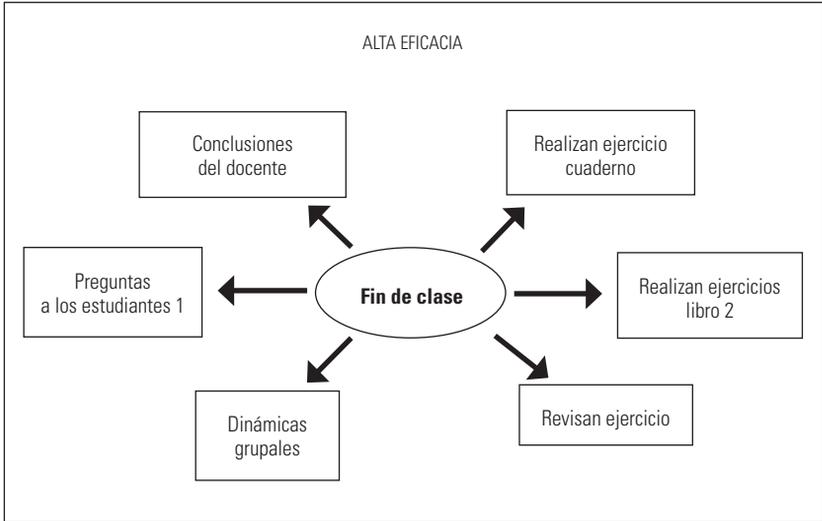
En el grupo de baja eficacia social, el inicio de la sesión de clase, a partir de ejecutar la lectura, aparece como segunda estrategia más recurrente. Se presentan 3 casos (1119, 2108 y 1910) en los que el docente desarrolla la lectura en voz alta; en dos de ellos, aparte de leer, se explican frases y se dan sugerencias de la actividad a realizar respectivamente; en otros casos, los estudiantes realizan la lectura en voz alta. (C1607 y C 602).

En otros casos, con menor recurrencia, el inicio de clase se presenta de la siguiente manera:

- Realizan actividad física de relajación (C 1103).
- El docente explica la lección anterior para introducir el nuevo ejercicio a realizar (C 207).
- El docente explica en un rotafolio las partes de las fichas bibliográficas, elabora en conjunto con los estudiantes una ficha bibliográfica en el pizarrón (C 214).
- El docente inicia escribiendo en el pizarrón el nombre de países y los estudiantes lo leen (C 1603).
- Propone un juego para armar retratos, pasa a estudiantes al frente y les pide a los demás describan a su compañero (C 2401).

Fin o cierre de la clase

En esta categoría se abordan las actividades que el docente realiza como parte de su ejercicio didáctico, tomando como eje de análisis, el fin de la clase; la forma en que se termina la clase es relevante, en la medida en que permite entender la lógica de inicio, desarrollo y culminación de las lecciones analizadas. Se obtuvieron los siguientes hallazgos en los grupos de alta y baja eficacia.



Grupo de alta eficacia social

Dentro de las estrategias de cierre de clase, en el grupo de alta eficacia social, lo más recurrente se presenta a continuación. (Coinciden con el inicio de lección al realizar preguntas y dar indicaciones).

Preguntando a los estudiantes

Una estrategia para asegurar la comprensión del conocimiento fue preguntando directamente a los estudiantes; esta forma de retroalimentar el aprendizaje fue la más recurrente en las clases revisadas:

Viñetas ejemplo:

Finalizan con la “actividad que es la de hacer las preguntas a los equipos y les pide quien lea las preguntas; una niña se pone de pié, el profesor le dice: *que a qué equipo le hará la pregunta le dice tenemos el color verde, negro, rojo, azul*, entonces la niña determina que al equipo verde le hará la pregunta”. (C 2709)

Continúan en los mismos equipos, el profesor les entrega unas hojas con recortes de juguetes, les indica que los vean, que analicen cuáles son para niños y cuáles para niñas (C 2609)

Posteriormente, pasan al libro de Actividades, p.130) y cotejan la explicación realizada por la maestra, con lo que dice el libro, (...) la docente hace algunas preguntas y los lleva a la reflexión mediante ellas. Los estudiantes hacen la comparación y mencionan sus observaciones durante la lectura alternada que realizan. (C 2709)

Al concluir la exposición de los cinco equipos, la profesora entabla un diálogo con los niños en relación a la importancia de la fotografía y les pregunta si les gustó la lección, que si le entendieron, y los niños contestan a coro afirmativamente. (C 3001)

(...) pide los resultados del crucigrama a todos los equipos. (C 3017)

Realizando ejercicios en el libro de actividades

La estrategia de completar ejercicios del libro de actividades aparece con frecuencia en cuatro lecciones de este grupo de comparación. Aquí, después de explicar, comentar y ejemplificar el contenido que el mismo libro de actividades ofrece y sirve de guía para los profesores, se dan indicaciones para realizar lo que ahí se presenta:

Viñetas ejemplo:

Realizando un ejercicio del libro de actividades mediante el trabajo en equipos.

(C 715).

Saquen su libro de español ejercicios. (C 907).

Luego la maestra toma su libro y dice: “ahora, con lo que ustedes leyeron, vamos a contestar esta página”, y señala una hoja del libro. (C 2403).

Después de las indicaciones de la docente, los alumnos proceden a trabajar en el libro de texto, contestando un cuestionario, lo revisan y socializan en grupo.

(C 2703)

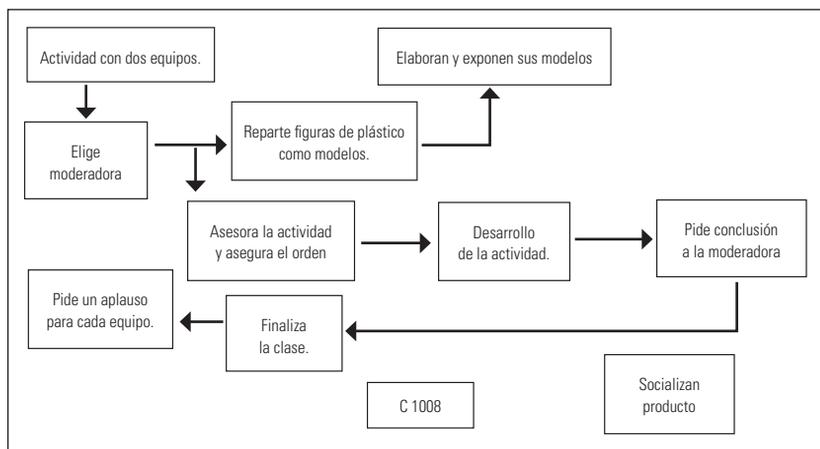
El ambiente de aprendizaje

Otros rasgos que distinguen a este conjunto de clases son: un interés constante por parte de cada uno de los docentes hacia el aprendizaje de sus estudiantes, un ambiente de confianza que permite y promueve la participación de los estudiantes, actividades lúdicas donde se aplica el aprendizaje de algún contenido de español, las oportunidades de intercambio de información y un frecuente trabajo en equipo.

Se socializan los resultados del trabajo de la clase

En otro grupo de lecciones de alta eficacia social, los docentes, al finalizar la clase, se interesan por mostrar las producciones realizadas por el grupo, dando oportunidad a que se observe, se analice y se opine, como una forma de revisión y retroalimentación del contenido, con lo cual los docentes promueven una última actividad de aprendizaje.

Segmento de mapa de clase donde se aprecia en el cierre de la lección el espacio de socialización del trabajo realizado.



Grupo de baja eficacia social

Revisión de ejercicios

Una actividad de cierre de clase, muy frecuente en este grupo de comparación, consiste en la revisión de ejercicios trabajados durante la lección de español, con algunas variantes donde el profesor o los estudiantes son los que desarrollan la revisión, se encontraron las siguientes situaciones:

El docente revisa ejercicios alumno por alumno	5 casos
Revisan ejercicios en voz alta	4 casos
Revisan ejercicios por medio de preguntas	3 casos
Revisa ejercicios por medio de una lámina con las respuestas del ejercicio	1 caso

El docente sentado, revisando lo que hicieron los niños y éstos en fila, esperando su turno para ser atendidos. (C 2401).

Conjuntamente docente y alumnos elaboran una ficha bibliográfica en el pizarrón. (C 214).

El maestro continúa mencionando los elementos del libro y sin preguntar opiniones a los alumnos, va escribiendo en el pizarrón. Los niños continúan copiando. (C 207).

El docente coloca en el pizarrón los primeros 10 trabajos (anuncios) de los alumnos, cada niño explica su trabajo en el pizarrón. Todo el grupo revisa, corrige y aprue-

ba las respuestas. Al mismo tiempo, el docente corrige algunos casos de ortografía, tamaño de letra, colorido, falta de dibujos en los anuncios elaborados. (C 1910).

El docente pide a un niño que lea su trabajo; hace el comentario de que faltó el problema; pide a otra niña que lea su trabajo remarcando cada parte del cuento, todos los alumnos comentan el cuento. (C 1115).

Dejando tareas al final de clase

Otra actividad recurrente es el dejar tarea para la casa, como último segmento de la clase de español. A continuación se presentan algunos ejemplos de casos que terminan con esta situación.

Caso	Fin de la clase
2106	Tarea de investigación de un conocimiento adquirido sobre los refranes.
1120	Tarea, explica y da instrucciones de la tarea a entregar la próxima clase. Un folleto.
0214	Deja tarea y da instrucciones.

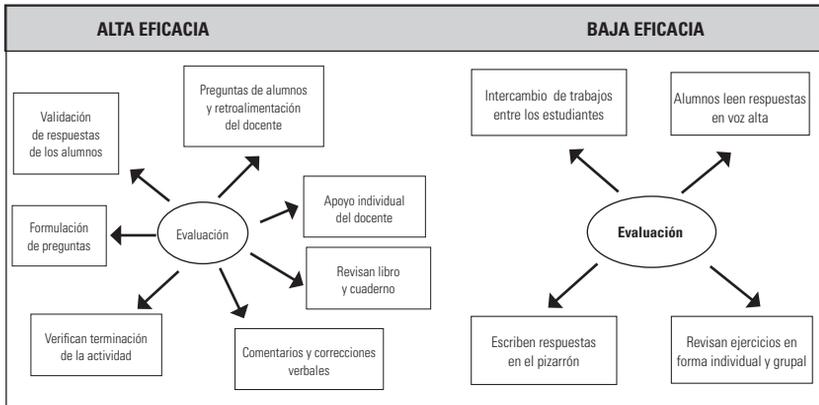
La conclusión del profesor como actividad de cierre

Por otra parte, se identifica una estrategia más para finalizar la clase donde los profesores concluyen o explican el contenido trabajado en la clase, situación menos recurrente, pero característica distintiva de este grupo de comparación.

Estrategias de evaluación o monitoreo

Es importante identificar y denotar las variadas estrategias que los docentes implementan para dar seguimiento a las actividades y retroalimentar el contenido trabajado durante la clase, por lo que en este apartado se presentan las formas más recurrentes de evaluación, así como la ubicación o interacción que el docente tiene con los alumnos. Esta categoría nos permite conocer que tan importante es calificar las producciones hechas por los estudiantes, así como utilizar la actividad como una forma de fortalecer y promover el contenido del aprendizaje.

En los siguientes esquemas se muestra un contraste general entre los grupos y las estrategias de evaluación y monitoreo identificadas.



Grupo de alta eficacia social

Validación de las respuestas de los estudiantes

Una estrategia identificada en este grupo es aquella donde el profesor confirma la respuesta acertada que los estudiantes ofrecen, ante alguna solicitud o cuestionamiento previo.

Viñeta ejemplo:

Entonces la maestra cuestiona al grupo, *¿Creen ustedes que sus mamás se lo saben todo de memoria?* Contestan en coro: *No*. La maestra afirma: *exactamente*. (C 2009).

Formulación de preguntas como recurso de evaluación o monitoreo

Se formulan preguntas cuando se trabaja con la lectura. Las preguntas vienen en su libro o bien se las formula el docente por separado. También va haciendo preguntas conforme van leyendo.

Ejemplo:

Cuando el profesor pregunta, los niños contestan formando un coro. En este momento la conducción de la clase gira en torno a que los niños observen los dibujos de las páginas. (...) el docente va escribiendo en el pizarrón estas frases, dice el profesor *¿antes del juego qué pasó?* Un niño contesta: *Maite y Esteban hicieron una apuesta*. Luego una niña más: *Maite dijo que si metía dos goles (...)*. Dice el profesor: *es este punto que lo que tenemos aquí es un recuento de lo que leímos hace ratito*, y mientras, les reparte unas hojas donde vienen preguntas... (1707).

Supervisa la terminación de la actividad

Como una estrategia de monitoreo, los profesores de este grupo buscan cerciorarse de que todos los estudiantes terminen la actividad solicitada.

Viñeta ejemplo:

Luego, la profesora pide que se sienten los demás porque van a revisar cómo quedaron las oraciones. Los niños lo hacen y permanecen de pie los alumnos con frisos, que ya han formado oraciones. Los niños leen los frisos y la maestra pregunta: *¿cuál es el sustantivo?*, los niños contestan a coro. (C 3109).

Preguntas de estudiantes y retroalimentación del docente

Al final de la clase, algunos de los docentes promueven situaciones donde los estudiantes plantean preguntas sobre el trabajo o contenido tratado y donde retroalimentan al grupo ante las inquietudes que surgen durante la clase.

Viñeta ejemplo:

“Cuando inician el trabajo, ella recorre los lugares contestando de manera individual algunas preguntas; como las preguntas son recurrentes, vuelve a mencionar los datos que conforman la ficha: *recuerden, primero va el apellido el nombre, el título del libro, el lugar donde se editó, la editorial, el año y el total de páginas del libro.*” (C 2709).

Apoyo individual del profesor

El docente auxilia individualmente a los estudiantes después de haber dado las indicaciones del trabajo a realizar. Esta asistencia del profesor se identifica cuando los estudiantes presentan dificultades para completar las actividades o cuando lo considera conveniente.

Luego de un rato, el docente comienza a recorrer las butacas, hablando en voz baja con algunos alumnos. (C 1707)

Durante el trabajo, ella permanece con un niño que al parecer no comprendió la explicación, él se para y cambia de libros constantemente, pues no encuentra los datos y eso lo inquieta, por ello la docente lo auxilia en su trabajo... (C 2709).

Revisión del libro de actividades

En las clases donde el desarrollo de la sesión se centra en las actividades con el libro de texto, una estrategia de retroalimentación, por parte del profesor, consiste en la revisión de los ejercicios cuando los estudiantes han finalizado el trabajo.

Viñeta ejemplo:

Ahora sí voy a ir pasando para ir calificando. La maestra toma el libro a un niño de adelante (C 714).

Cotejan la explicación realizada por la maestra con lo que dice el libro, para ello, se pide que voluntariamente algún niño lea y son los mismos alumnos quienes proponen quien lo haga (proponen a una niña). La docente hace algunas preguntas y los lleva a la reflexión mediante ellas. Los estudiantes hacen la comparación y mencionan sus observaciones durante la lectura alternada que realizan. Sobresale una niña que recupera y relaciona muy acertadamente lo del libro con las fichas realizadas. (C 2709).

Revisión de los cuadernos de trabajo

Otra estrategia de evaluación se ubica cuando se solicitan los cuadernos de los estudiantes para revisar las actividades propuestas durante la clase.

Viñeta ejemplo:

“Cuando termina, llama a varios niños que no se acercaron a llevar la tarea (...) la maestra pide a los niños que se acerquen al escritorio a revisar la tarea. Así lo hacen, por filas, y dejan los cuadernos sobre el escritorio donde ella se encuentra sentada”. (C 603).

La corrección como estrategia de evaluación

Una estrategia recurrente al evaluar o monitorear el aprendizaje de los contenidos es la corrección, se realiza generalmente a partir del docente y presenta algunas variantes: puede desarrollarse en forma verbal ante el grupo, cuando los estudiantes ejecutan alguna actividad, también se puede encontrar de manera escrita cuando se revisan los cuadernos o el libro de texto y además es posible reconocerla acompañada de estímulos verbales que ofrece el docente.

Una modalidad frecuente se presenta cuando se corrige la ortografía, tanto de forma verbal como por escrito.

Un equipo hace la oración con puras mayúsculas y uno de los alumnos de otro equipo pregunta “que si está mal escrita”, debido a que está con puras mayúsculas, a lo cual la maestra responde “que no, que es permitida esa forma de redacción”, felicitando a ese equipo por no tener faltas de ortografía. (C 907).

Algo más: lavado es con uv, es otro error. Dice un niño y afirma la maestra. Otro... Suave es con uve... ya... ya dice la maestra. Ya, ya (dice la maestra). Dice entonces: no va el punto... es con mayúscula, dice otro niño. ¿Cómo están seguros, a ver...? (C 2009).

A medida que lee, la profesora señala verbalmente algunos errores de ortografía, usando señalizaciones con su mano. (C 3109).

Por otra parte, también es común la corrección y el estímulo en actividades que se relacionan con la lectura, sobre todo para propiciar la comprensión del contenido leído.

Viñeta ejemplo:

“La maestra hace comentarios al finalizar la participación de los niños y niñas: *muy bien Caro, cuál es el subtítulo, enciérralo*; intercala las intervenciones al tocar el turno de un niño que lee un poco despacio, les pide a los demás que lo dejen solito no le digan, con su voz suave y pausada no deja de emitir comentarios para corregir, estimular la lectura y la comprensión parece bien, *¿qué puedes entender de ese parrafito?*, otra palabra que encierra es cieno, pide al niño explicar su significado...” (C 1008).

Recuperando conocimientos previos

Al iniciar la clase se pueden encontrar segmentos donde los profesores tratan de indagar la información que poseen los estudiantes sobre el contenido a revisar. El contenido que se busca recuperar puede orientarse hacia conocimientos de la vida o experiencia cotidiana de los estudiantes o información derivada de conocimientos escolares.

Viñeta ejemplo donde se trata de recuperar conocimientos de la vida cotidiana de los estudiantes:

¿Qué es el papalote? Un niño dice: *es un objeto que vuela por el aire*; se escuchan otras participaciones, *un juguete, es un juguete atractivo, un cometa*, son pocos/as los niños/as que participan. Les dice: *estamos partiendo de los saberes previos*. (C 709).

Monitoreo del trabajo de equipo

En esta estrategia, cuando los alumnos trabajan en equipo, el profesor se desplaza entre los grupos para supervisar la realización del trabajo y para propiciar el trabajo conjunto de equipo.

Viñeta ejemplo:

Después, el profesor se pasea por los equipos y parece que auxilia a un equipo; un niño se ve que está un poco aislado de sus compañeros y el profesor lo integra al equipo, se traslada a otro grupo y les dice que las preguntas son entre todos. Después de un rato pregunta al grupo si ya mero terminan... (C 709).

Como se observa, un dato que distingue a este grupo de docentes es el hecho de que todos revisan, evalúan o monitorean las diferentes acciones o trabajos que se solicitan, ya sea de forma individual o por equipos y cuando se trabaja en el cuaderno, en el libro de texto o incluso al realizar ejercicios en hojas sueltas.

Así, los docentes están pendientes del trabajo y la participación de cada estudiante, propiciando constantemente la retroalimentación del contenido.

Grupo de baja eficacia social

Las formas de revisión, evaluación o monitoreo identificadas en el grupo de baja eficacia social, presentan, al igual que los de alta eficacia social, algunas modalidades de aplicación. Con menor diversidad que el grupo contraste, en estas lecciones es posible reconocer las siguientes variantes.

Revisión a partir del intercambio entre los estudiantes

Una estrategia identificada principalmente en grupos de bajo nivel de eficacia social, es aquella donde las actividades o productos del trabajo de la clase se revisan a través del intercambio entre los estudiantes. La

revisión se desarrolla entre parejas de compañeros, a partir de la respuesta modelo de algún estudiante que generalmente al frente completa los ejercicios o tomando de base ejemplos o información de algún referente. A continuación se muestran algunos fragmentos de narrativa de clase donde se presenta esta estrategia.

Caso	Revisión por intercambio
1607	El docente pide intercambien cuadernos y lean el resumen del compañero, después el docente pregunta si contiene las ideas principales.
1805	Presentación de otra lámina con las respuestas (cuadro sinóptico)
0214	Los alumnos intercambian sus tarjetas para revisar el trabajo (fichas bibliográficas), una alumna pasa al pizarrón a compartir su trabajo y de manera conjunta revisan el trabajo de la alumna.
1103	El tema a estudiar es el de la "RR". Intercambien los trabajos con los compañeros más cercanos. Alumno pasan al pizarrón a escribir, el docente les pide revisen las palabras y vean si están bien.
0612	Terminado el ejercicio el docente les dice comparen las respuesta con otros compañeros, los alumnos cotejan resultados, después el docente solicita entregar los libros de texto para revisar la tarea asignada.

Revisión grupal

Una modalidad menos recurrente en este grupo de estudio, es la estrategia de solicitar al grupo la validación del trabajo de estudiantes en lo particular. Aquí, por lo regular, al terminar el trabajo, el profesor pasa a estudiantes al frente a que presenten su trabajo y el grupo valora y/o corrige lo realizado.

Caso	Estrategia de revisión grupal
1910	El docente coloca en el pizarrón los primeros 10 trabajos (anuncios) de los alumnos, cada niño explica su trabajo en el pizarrón. Todo el grupo revisa, corrige y aprueban las respuestas. Al mismo tiempo, el docente corrige algunos casos de ortografía, tamaño de letra, colorido, falta de dibujos en los anuncios elaborados.
0812	El docente solicita pasar a exponer una síntesis de lo visto en clases a los alumnos.

Revisión individual

Es una estrategia presente en varios casos, donde es el propio profesor quien acude a los lugares de los estudiantes o solicita que lleven el trabajo terminado para su revisión. Sin poder identificar específicamente el tipo de registro que el docente realiza en los productos de los estudiantes, lo característico en este grupo es la revisión individual.

Caso	Estrategia de revisión individual
1119	Revisa individualmente a los alumnos en sus lugares.
0612	El docente les pide los libros de texto para revisar la actividad realizada.
1607	Marca el final del tema y se pone a calificar el resumen.
1115	Revisión de ejercicios uno por uno recuerda la tarea encargada.
0602	Revisa el ejercicio de quienes van terminando.
2401	El docente revisa las respuestas de los niños que esperan en fila su turno de ser revisados.

Formas de monitoreo o evaluación

Es frecuente encontrar, en el grupo de baja eficacia social, lecciones donde los profesores son quienes revisan y reconocen lo que cada estudiante realizó. Solamente en uno de los casos se aprovechan las producciones hechas por los estudiantes, para efectuar una actividad de retroalimentación grupal del contenido.

Otra característica común en lecciones de baja eficacia social, es el hecho de que los docentes recurren a evidenciar el comportamiento de los estudiantes cuando consideran que están distraídos o que no están realizando lo solicitado, equivocarse puede ser motivo de una llamada de atención en este tipo de lecciones.

Estrategias y modalidades de la lectura y la escritura

En ambos grupos de comparación, la lectura se presenta como un eje articulador en el uso de los materiales de apoyo para la enseñanza del español. Para el análisis de la práctica de la lectura en las lecciones videograbadas y polarizadas por el nivel de eficacia social, se toman en

cuenta los siguientes aspectos o subcategorías: Primeramente se aborda el propósito de las actividades de lectura, enseguida se profundiza sobre las estrategias y las modalidades que proponen los docentes y, al final, se describen los momentos en que se trabaja este contenido.

Propósito de la lectura en la clase de español

Al tratar de reconocer el sentido con que los profesores proponen el contenido de la lectura, se identifican las siguientes situaciones:

- a) La clase de español gira en torno a la lectura y su objetivo esencial es la comprensión.
- b) Las actividades de lectura son un complemento en la clase de español y generalmente se realizan con el fin de completar ejercicios que requieren de haber realizado una lectura previa.
- c) La lectura se utiliza para abordar un tema, contestar cuestionarios, realizar un ejercicio o reflexionar sobre una situación.
- d) Resulta mínima la presencia de actividades donde la lectura se desarrolla para leer preguntas, instrucciones o revisar resultados.

En el siguiente cuadro se muestran los diferentes propósitos con que se plantea la lectura en los casos analizados y su presencia en los dos grupos de comparación.

Propósito de la lectura en la clase de español	Grupo de Baja eficacia social		Grupo de Alta eficacia social	
	No. de casos	Porcentaje	No. de casos	Porcentaje
Principal	6	25%	9	50%
Secundario o Complementario	12	50%	7	39%
Casual	6	25%	2	11%
Totales	24	100%	18	100%

En el cuadro anterior se puede observa como, en el caso del grupo de alta eficacia social, el mayor porcentaje (50%) de los casos, proponen,

como contenido principal de la clase, el trabajo con la lectura, mientras que en el grupo de baja eficacia social, este aspecto sólo alcanza un 25%. Por otro lado, en el grupo de baja eficacia social, se pondera el trabajo con las actividades de lectura como complemento en la clase de español y generalmente se efectúan con el fin de completar actividades que requieren de una lectura previa. (50% de los casos)

Estrategias de lectura

Las estrategias que se revisan e identifican en las lecciones videogradas, son las que propone el libro para el maestro de español en los diferentes grados. Aún cuando estas “estrategias”, las aplica el lector en forma automática cuando lee, se pretende que el profesor intervenga para que los estudiantes las desarrollen y apliquen eficazmente. Generalmente las estrategias utilizadas o aplicadas se expresan a través de preguntas que los maestros y las maestras proponen, y que, en su mayoría, se caracterizan por implicar la predicción o la evaluación de los contenidos de la lectura. Para registrar la ocurrencia de las demás estrategias, se necesita una revisión y un análisis a fondo de las preguntas que plantea el docente.

Por consiguiente, en este apartado sólo se enfatiza el análisis de lo relacionado con la estrategia de predicción.

Estrategias	Grupo de Baja eficacia social		Grupo de Alta eficacia social	
	No. De casos	Porcentaje	No. De casos	Porcentaje
Predicción	6	25%	9	50%

En lo relacionado al resto de las estrategias de lectura, se aprecia que el grupo de alta eficacia social presenta mayor recurrencia en el uso y/o promoción de estrategias de muestreo, predicción, confirmación y auto-corrección y monitoreo; en tanto que la tendencia en las escuelas de baja eficacia social se inclina por dos estrategias: la predicción y, curiosamente, una más compleja, la inferencia, la cual se presenta en un solo caso.

Ejemplo de estrategias más recurrentes:

Grupo de alta eficacia social

El texto que van a estudiar es “pateando lunas” (...). El profesor pregunta algunos datos de la lectura y de las ilustraciones, algunos niños contestan. (...) Los niños contestan formando un coro. En este momento, la conducción de la clase gira en torno a que los niños observen los dibujos de las páginas de la lectura que van a estudiar. Las preguntas son: ¿qué ven en la siguiente página?, ¿qué creen que pasó ahí? y ¿más o menos por las imágenes de qué se trató el cuento? Luego, el docente anuncia que él va a dar lectura al texto y que los niños van a irlo siguiendo en su propio texto. (C 1707).

Grupo de baja eficacia social:

“Pide a los niños se fijen en las imágenes del texto y digan de que creen que va a tratar la lectura”. (C 1120).

Predicción

Grupo de alta eficacia social:

La profesora pregunta *¿en el segundo episodio qué creen ustedes que pasará?, para todos es la pregunta;* varios niños contestan de manera individual, mientras los demás los observan y escuchan en silencio (...). (C 715).

La maestra presenta el título de un cuento y, a partir de ello, plantea preguntas para propiciar la predicción de qué creen que trata el texto, la maestra trata de recuperar los saberes previos de los alumnos. (C 714).

Confirmación y autocorrección

Se aprecia que algunas veces se promueve de forma verbal, y otras por escrito, cuando se les otorgan preguntas a los estudiantes para saber si coincide la información previa con lo encontrado en el texto; un ejemplo se presenta en el siguiente diálogo:

“Una vez concluida la lectura, interroga a los niños respecto a si se cumplieron sus predicciones respecto al contenido de la lectura a través de un cuestionario previamente proporcionado a los niños; aprovecha para identificar los términos desconocidos en la lectura y para solicitar a los alumnos, le señalen verbos, sustantivos propios y comunes, adjetivos, así como las palabras que sean desconocidas, para hacer la aclaración pertinente”. (C 1214).

Monitoreo

La maestra lee un cuento y solicita que respondan algunas preguntas que aparecen el pizarrón y que tiene que ver con el cuento leído, tales como (...)”C 2703

Momentos y estrategias derivadas de preguntas

Generalmente cuando se desarrollan actividades con la lectura, resulta recurrente encontrar como recurso de abordaje, la estrategia de plantear preguntas por parte de los profesores.

En este espacio se presenta un análisis comparativo de la frecuencia y los momentos en que se realizan las preguntas con relación al proceso de la lectura.

Preguntas		Baja eficacia		Alta eficacia	
En los tres momentos	Antes, durante y al final	2 de 24	8%	4 de 18	22.2%
En dos momentos	Antes y al final	0	0	3 de 18	16.6%
	Antes y durante	0	0	2 de 18	11.1%
En un momento	Antes	1 de 24	4%	1 de 18	5.5%
	Durante	1 de 24	4%	1 de 18	5.5%
	Al final	10 de 24	41.5%	1 de 18	5.5%
Totales	Antes	3	12.5%	10	55.5%
	Durante			7	38.9%
	Al final	12	50%	8	44.4%

El realizar preguntas, ya sea antes, durante y después de la ejecución de la lectura, se traduce en realizar estrategias tales como promover el conocimiento previo y/o la predicción, cuando se realizan las preguntas antes de la lectura. Cuando las preguntas se proponen durante o después de la lectura, se orientan para monitorear la comprensión de los estudiantes. En el cuadro anterior se puede observar una situación interesante, en el grupo de alta eficacia social es más frecuente encontrar preguntas antes de realizarse la lectura, este fenómeno parece indicar una mayor promoción de la predicción y/o el uso del conocimiento previo como estrategia antes de iniciar la lectura, aspecto que se puede profundizar con el análisis de las preguntas que plantean los docentes, a fin de determinar el tipo y el contenido de las preguntas. Por el contrario, en el grupo de baja eficacia social aparece más recurrente el planteamiento de preguntas al final de la lectura, con el fin de evaluarse la comprensión del contenido leído.

Modalidades de la lectura

Con relación a las modalidades de la lectura, se pudo observar una práctica común: el que una persona –sea el maestro o algún estudiante por turnos– lea en voz alta y el resto del grupo va siguiendo la lectura, en el material escrito, en silencio (audición de la lectura). De esto se presentan dos variantes: por un lado, el docente intercala preguntas o realiza y permite comentarios sobre lo leído. Estas preguntas las puede hacer antes y/o durante y/o al final de la lectura como ya se analizó en el apartado anterior.

Modalidades	Grupo de Baja eficiencia social		Grupo de Alta eficiencia social	
	No. de casos	Porcentaje	No. de casos	Porcentaje
Audición de la lectura	12/24	50%	14	77.7%

Las modalidades de lectura, en ambos grupos de contraste, son variadas, siendo la más frecuente la lectura en voz alta sobre la que se ejecuta en silencio o de forma visual: las lecciones de Alta Eficacia Social mues-

tran mayor evidencia de aplicación de la modalidad de audición de la lectura de un individuo, que puede ser el maestro o un alumno; la lectura comentada (lectura que realiza el maestro, con pausas para verificar la comprensión mediante preguntas a sus alumnos) y la lectura guiada (lectura de alumnos, seguida de preguntas por escrito).

Menos recurrentes son la lectura en episodios y la compartida, con preguntas intercaladas que plantea el maestro a los alumnos, sobre el contenido de lo recién leído. En las escuelas consideradas de baja eficacia social, se practica la lectura guiada, por turnos y coral (de todo el grupo, a coro). Lo significativo en este comparativo es que la lectura visual o en silencio, salvo en uno de los casos de baja eficacia social, es la modalidad menos utilizada por los profesores.

La escritura

En cuanto al contenido de la escritura, se encuentran diferencias entre los grupos de comparación; se utiliza como estrategia de recuperación de la lectura y de los otros componentes del español. En el grupo de baja eficacia social, de forma general, los estudiantes copian del pizarrón a su cuaderno de trabajo, o bien, escriben en el pizarrón y/o responden de manera escrita en su libro de actividades, a las preguntas guía de los ejercicios; en algunas clases los docentes elaboran un cuestionario en una lámina, para ser copiado y continuar con la actividad de escritura.

Para el caso de las clases de alta eficacia social, la escritura aparece como una parte importante y complementaria de la lectura, debido a que permite a los estudiantes completar las actividades del libro de ejercicios, las del cuaderno, además de responder a cuestionarios. Otra característica que es importante destacar, es que la escritura, como contenido, es utilizada para la producción de textos en este grupo de estudio. Por otro lado, también se escribe en el pizarrón, sin embargo, la diferencia substancial radica en el hecho de que la escritura es compartida, a diferencia de las clases de baja eficacia social. En los grupos de baja eficacia social, la escritura también es una “actividad colateral o complementaria” de la lectura. En forma general, los alumnos copian del pizarrón y en su cuaderno de actividades, o bien, escriben en el pi-

zarrón y responden de manera escrita en su libro de actividades, a las preguntas que ahí aparecen.

En pocos casos se identifica la redacción de borradores para elaborar un “relato”. Así, la escritura, en ambos grupos, es utilizada para la reproducción, más que para la producción y construcción de textos. Es una actividad de repaso de los contenidos que se derivan de la lectura. No se reconoce una intención, ni un objetivo explícito sobre el significado de esta habilidad, además de alguna diferencia con respecto a la lectura.

Modalidades de escritura	
Grupo de Baja Eficacia Social	Grupo de Alta Eficacia Social
La escritura como complemento de la lectura.	La escritura como complemento de la lectura.
La escritura se usa para realizar actividades de copia y complementación.	La escritura como recuperadora del contenido a aprender.
La escritura se utiliza más para la reproducción que para la producción de textos.	La escritura se utiliza más para la producción de textos que para la reproducción.
Igual que en la lectura, la escritura no se utiliza para la recuperación de saberes previos.	Al igual que la lectura, la escritura permite en la mayoría de estas clases, la recuperación de saberes previos.

Para cerrar este apartado es importante destacar que en clases de alta eficacia social, existe evidencia de promover los componentes para la enseñanza del español. Aunque se inicie en la mayoría de las lecciones con actividades de lectura, los demás contenidos se van favoreciendo de manera paulatina, de acuerdo a las necesidades que los estudiantes van presentando y según los diferentes momentos de la clase. Por lo tanto, lo que distingue a estos docentes es que todos recuperan los contenidos para la enseñanza del español, en este grado, y utilizan los diferentes materiales de apoyo.

5.1.3 Buenas prácticas en la enseñanza del español

En esta sección se desarrolla una recapitulación de los hallazgos más relevantes que arroja el estudio, integrando los diferentes apartados que conforman el contraste por nivel de eficacia social. Para una lectura

comparativa de los resultados, la información se organiza en el siguiente cuadro, acomodando, de manera paralela, características similares entre los dos grupos de estudio.

Componentes de la práctica pedagógica videograda del español	
Grupo Baja Eficacia Social	Grupo de Alta Eficacia Social
<ul style="list-style-type: none"> • Emplean los materiales de apoyo docente como recursos imprescindibles para el desarrollo de la clase. Las actividades están limitadas a las sugerencias del libro, no se percibe flexibilidad y diversidad de actividades a lo largo de la lección. Se observa un mayor seguimiento de las sugerencias de los materiales, aunque no se cubren consecuentemente. • Revisan los ejercicios y tareas, sin una retroalimentación a los estudiantes. • Implementan estrategias de lectura poco diversificadas, orientadas principalmente a la repetición oral. El trabajo con la escritura se ubica a un nivel de reproducción y con poca creatividad, ya que se limita a copiar del pizarrón, responder preguntas de ejercicios y/o a la copia de las lecciones de los libros de texto. • Organizan las clases con base en el trabajo individual, pocos son los casos donde los alumnos trabajan el equipo o en pequeños grupos. • La autoevaluación expresa un sentimiento de malestar con su trabajo, por la falta de dominio de los contenidos y la necesidad de mejora de su trabajo en aspectos que requieren de la actualización, con énfasis en las técnicas y materiales didácticos. Presentan una expectativa negativa de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usan flexiblemente los libros y materiales de apoyo, sin seguir rígidamente las sugerencias que ofrecen. Complementan y diversifican las tareas siguiendo las orientaciones curriculares y dan sentido a las recomendaciones de los materiales, sustituyendo, proponiendo o desarrollando otros ejemplos, casos o actividades no sugeridas. • Realizan evaluación de las tareas o actividades, dando retroalimentación al revisar los ejercicios y tareas de clase. • Implementan estrategias y modalidades de lectura orientándose más hacia la comprensión. Al igual que el grupo de baja eficacia social, el trabajo con la escritura es marcadamente reproductivo y poco creativo, ya que se limita a copiar del pizarrón, responder preguntas de los ejercicios o a copiar partes de los textos. • Organizan la clase mediante trabajo de equipo. • La autoevaluación apunta hacia el fortalecimiento y mejora de su trabajo, se ponderan y precisan aspectos que tienen que ver con la actualización y demuestran una expectativa positiva hacia los estudiantes.

Componentes de buena práctica en lecciones de español

A continuación se enlistan y describen aquellos factores que resultan característicos de la práctica pedagógica del grupo de profesores que se ubican en escuelas de alta eficacia social. Estos componentes de buena práctica en lecciones de español, resultan de la identificación de categorías que son representativas de este grupo de docentes y que emergen de diferentes vías:

- Características únicas de este bloque de lecciones.
- Elementos con mayor recurrencia y evidencia en este grupo.
- Componentes que se presentan en los dos grupos de comparación, pero con indicios de mayor presencia en casos de alta eficacia social.

Las características encontradas se organizan a partir de jerarquizar por grado de ocurrencia y evidencia en las lecciones revisadas.

- 1. Utilizan preguntas al inicio, durante y al final de la clase.** Los docentes muestran evidencias de utilizar el uso de la pregunta como una estrategia para activar el conocimiento de los estudiantes. Al inicio plantean preguntas para recuperar los saberes previos. Durante la clase lo hacen para monitorear la comprensión de los contenidos y, al final, las plantean con el propósito de evaluar.
- 2. Lectura orientada a la comprensión.** Se utiliza la lectura orientada a la comprensión, poniendo en práctica diversas estrategias de lectura, reconociendo a la anticipación y a la predicción como las acciones más recurrentes, además de ubicar evidencias de muestreo y de autocorrección, así como diferentes modalidades de la misma en el proceso de la lectura.
- 3. Interacción constante entre el docente y los estudiantes.** El docente se dirige a los estudiantes en lo particular, plantea preguntas y escucha sus exposiciones, de manera frecuente durante la clase.
- 4. La evaluación y el monitoreo presentan modalidades diversas y se focaliza el proceso del aprendizaje.** El docente emplea diversas estrategias para evaluar los contenidos tales como: revisión del libro y de los cuadernos, realiza comentarios y correcciones verbales, supervisa el desarrollo y cumplimiento de las actividades, ofrece apoyo individual y de equipo, recurre a la valoración y opinión del grupo frente a los productos o acciones de los estudiantes.
- 5. Retroalimentación de actividades y contenidos.** Frecuentemente los maestros sintetizan las actividades que realizan los estudiantes como una forma de retroalimentar los contenidos trabajados en la clase.

6. **Organización del grupo en equipos de trabajo.** Se presentan diversas formas de organización, sin embargo, lo más recurrente es la distribución en equipo de estudiantes para desarrollar las actividades de la clase.
7. **Uso flexible y diversificado de los materiales de apoyo al docente.** El libro de lectura se emplea como guía para introducir los contenidos de español, el libro de ejercicios funciona como eje orientador de las actividades de la clase, se realizan modificaciones a las sugerencias propuestas en el libro para el maestro y se cumple con las recomendaciones que se proponen como previas al uso de libro de texto.
8. **Son reflexivos y autocríticos sobre su práctica pedagógica.** Revisan su desempeño docente de manera más puntual y concreta, además de que en sus declaraciones siempre esta presente la relación con los estudiantes.
9. **Presentan una actitud positiva (expectativas) hacia sus estudiantes.** Se preocupan por lo que ellos como docentes pueden hacer por sus alumnos, por el aprendizaje alcanzado durante la clase y generalmente tienen una impresión positiva sobre las características de los estudiantes.
10. **Identifican necesidades concretas de formación profesional.** Reconocen la idea de cambiar en términos de su desempeño docente, asumiendo la necesidad de contar con una mayor capacitación y preparación hacia su quehacer, identificando situaciones concretas sobre las que les interesa mejorar.

Descripción de una clase típica de alta eficacia social en español del cuarto grado

Inicio de la clase

Los docentes con alta eficacia en sus prácticas docentes, destacan por introducir preguntas en diferentes momentos de sus clases de español: desde el inicio, durante el desarrollo y al final de la actividad de enseñanza. Antes de comenzar la actividad de enseñanza, introducen un espacio para recuperar experiencias relacionadas a un contenido previamente trabajado con los estudiantes, que sea significativo al contexto

y a sus experiencias personales. La mayoría introduce con algún juego para estimular el interés del grupo hacia la participación, orientando la atención hacia el tema que se va a abordar.

Desarrollo de la clase

Los docentes utilizan, para el desarrollo de sus clases, al menos dos estrategias de lectura orientada a la comprensión: intercalan esta actividad con ejercicios de escritura que complementan los ejercicios sugeridos en los libros de texto, dan oportunidad de generar situaciones para la composición de escritos realizados en los cuadernos de trabajo. El docente promueve una constante interacción interpersonal entre el maestro y los estudiantes. Atiende las demandas individuales, a través de una retroalimentación directa ante el desarrollo de actividades concretas, así como la organización de trabajo para todo el grupo, o cuando se trabaja en equipo. En el transcurso de la clase, el docente propicia la interacción dirigiendo su atención hacia el grupo, modulando su voz y el contacto visual simultáneo a un proceso continuo y diverso de evaluación y monitoreo hacia las actividades de aprendizaje. El docente retroalimenta ejercicios y tareas, mantiene el interés de los alumnos a lo largo de la clase y distribuye la participación entre los estudiantes. Emplea los materiales de apoyo al docente de manera flexible, siguiendo recomendaciones, pero, además, proponiendo actividades diversas y complementarias.

Cierre de la clase

En la parte final de la clase, el docente propone ejercicios de evaluación en diferentes aspectos, a partir de la revisión de las actividades de clase en forma individual o grupal; además, promueve la evaluación colectiva al solicitar la exposición de los productos de trabajo de la clase.

5.2 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA MATEMÁTICA

5.2.1 Niveles de logro académico

Componentes de la clase

Formas de abordar o introducir contenidos

Al igual que en español, resulta complejo poder detectar los procedimientos o estrategias específicas que emplean los profesores para introducir o abordar los contenidos de la clase de matemáticas. La revisión de la práctica pedagógica videograbada de la matemática permite ubicar diversas modalidades de presentación de la clase: en algunos casos su desarrollo se compone de la ejecución de actividades del libro de texto o del fichero, en otros, la clase es la realización de ejercicios diversos de algún contenido trabajado y por último se identifican casos donde, además de poder encontrar las variantes anteriores, es posible observar el proceso o etapa instruccional que propone el docente para abordar el contenido.

Las formas de abordar o introducir contenidos comprenden aquellos momentos, etapas o estrategias que utiliza el docente para enseñar un contenido específico, es el procedimiento instruccional que lleva a cabo el profesor para acercar el conocimiento o contenido a los estudiantes. Es la acción, generalmente intencional, que desarrolla el docente para enseñar un contenido y que se diferencia, por esta circunstancia, de las actividades de ejercitación o de demostración de lo aprendido por parte de los estudiantes. La clase de contenidos de matemáticas que proponen los profesores, se relacionan principalmente con conceptos o reglas y procedimientos de cálculo o medición convencionales.

La secuencia didáctica de las actividades, los patrones recurrentes o singulares que emergen de la revisión del proceso instruccional durante la clase, y los momentos que se aprovechan para introducir los contenidos, son algunas de las situaciones que permiten caracterizar las formas de enseñar los contenidos por parte de los profesores y que se pueden apreciar en la práctica pedagógica videograbada de la matemática.

Dimensiones de abordaje de los contenidos

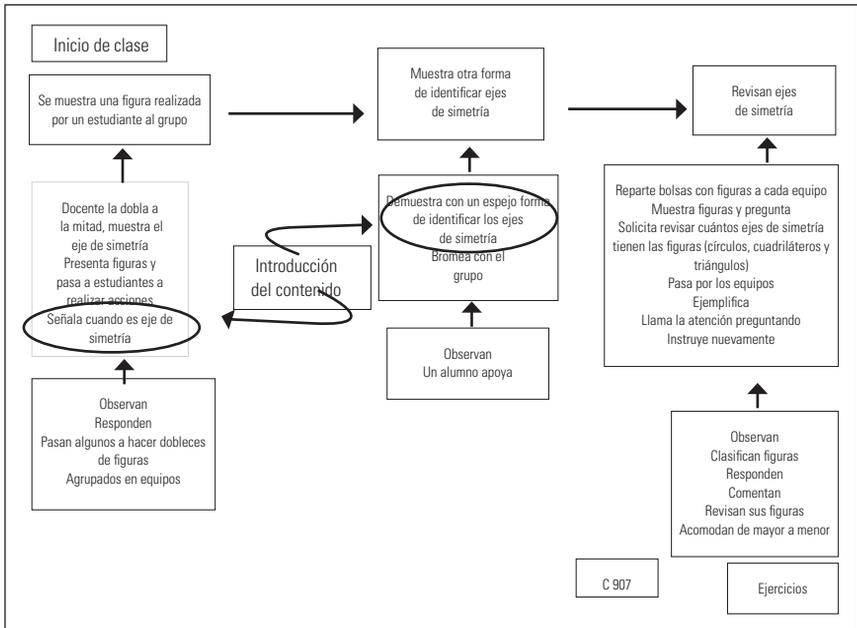
A) El momento para introducir los contenidos

La etapa de la clase de matemáticas donde se introduce el contenido, puede identificarse al inicio de la sesión, al cierre de la clase y en diversos momentos del desarrollo de la clase, sin definir un espacio específico de abordaje.

La introducción del contenido al inicio de clase, se presenta de forma previa a la ejecución de ejercicios de retroalimentación del mismo tema trabajado.

En el siguiente ejemplo, de un caso de alto nivel de aprovechamiento, se observa el momento de introducción del contenido de eje de simetría al inicio de clase previo al desarrollo de ejercicios.

Abordar el contenido en diversos momentos de la clase es la modalidad más recurrente en los grupos en estudio. Tratar el contenido en dos

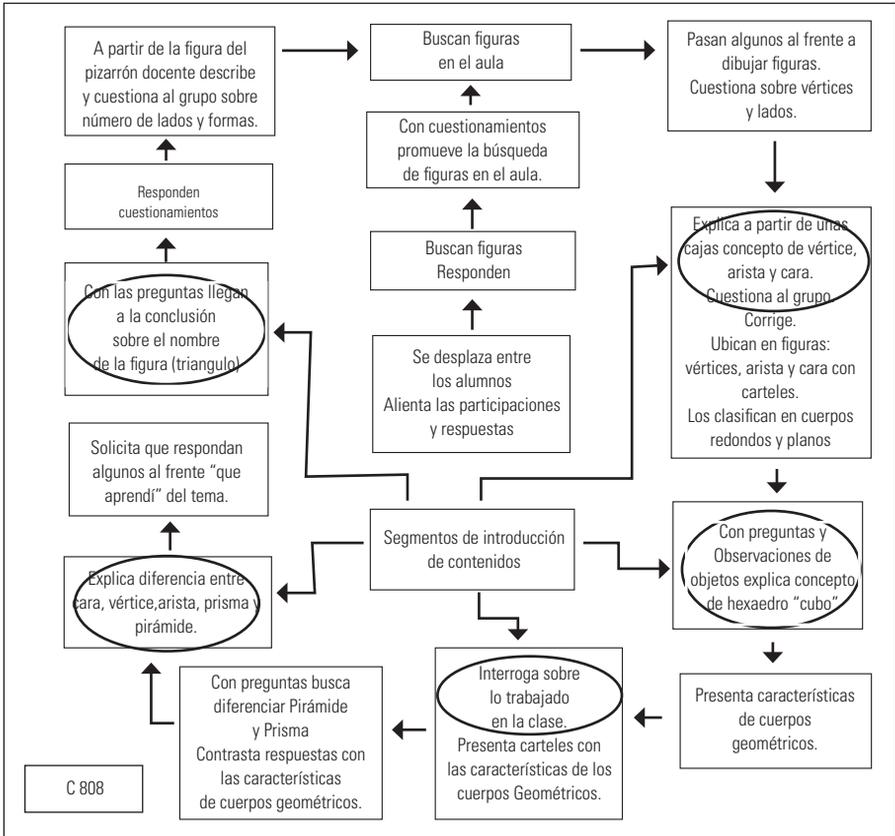


o más segmentos de la clase de matemáticas, se advierte como lo más característico de los profesores; puede presentarse al inicio y a la mitad o al final de la sesión, y en otros casos (principalmente de alto nivel de logro), durante todo el desarrollo de la clase, sin identificar un momento único de abordaje.

Grupos de alto nivel de logro

Naturaleza de la clase	Momentos de introducción del contenido
Clase de repaso de contenidos C 208	Dos terceras primeras partes de la clase
Se trabajan varios subtemas de un mismo contenido, al final se identifican dos momentos de síntesis de lo aprendido durante la clase C 808	En los diversos segmentos de la clase
Se desarrolla un contenido y su abordaje al inicio y se refuerza durante varios segmentos de la clase C 909	Se propone el contenido al inicio de la clase y previo a la aplicación de varios ejercicios, durante tres momentos de la sesión

En el siguiente caso tipo se pueden apreciar los diferentes momentos de abordar los subtemas de un contenido sobre características y clasificación de figuras y cuerpos geométricos.



Los casos de alto nivel de logro destacan al proponer el abordaje de contenidos en diversos momentos de la clase. El tiempo dedicado a la enseñanza propiamente dicha, merece menor cantidad de tiempo en las lecciones de alto nivel de rendimiento; la prioridad aparece en las actividades o ejercicios de aprendizaje con los estudiantes.

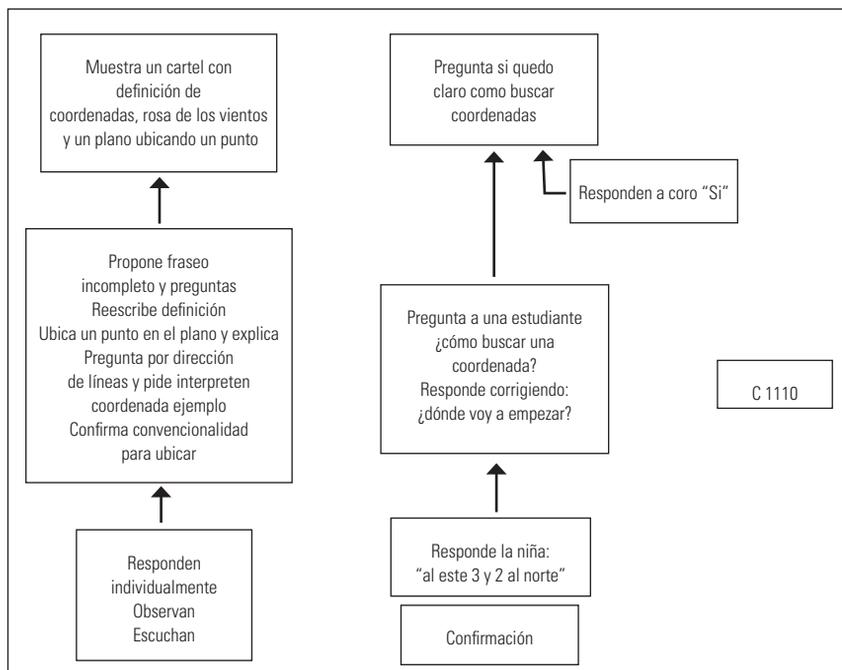
B) La estrategia de abordaje del contenido

La enseñanza de contenidos matemáticos, por parte de los profesores videograbados, evidencia diferentes formas de tratamiento, donde incluso pueden detectarse varias estrategias de introducción en una misma cla-

se y con el mismo o con distintos contenidos. Cada situación de enseñanza obedece a circunstancias diversas que la determinan y que resulta complejo *-por la naturaleza del instrumento-* identificar y monitorear, sin embargo, lo que se logra observar son las estrategias específicas (intencionales y/o inconscientes) que utilizan los profesores para abordar los contenidos de la matemática. A continuación se describen algunas de las estrategias características encontradas.

La pregunta como recurso de abordaje

Exclusivamente en casos de alto nivel de logro (C 808 y C 1110) se ubican cuestionamientos que buscan confirmar el aprendizaje del contenido propuesto. Las preguntas se proponen después del segmento de introducción del contenido y, en uno de ellos, previo a trabajar con el libro de texto. Como en el siguiente ejemplo, donde después de abordar el tema de ubicación de coordenadas en el plano, el profesor cuestiona al grupo sobre el aprendizaje del contenido y enseguida pregunta a un estudiante, en lo particular, en relación a cómo buscar una coordenada.



El uso de referentes como elemento de introducción de contenidos matemáticos

El empleo de referentes diversos que funcionan como elementos fuente –de contraste o de ejemplo para desarrollar el contenido–, aparece como recurrente dentro de los segmentos de clase donde se identifican estrategias o acciones orientadas a introducir un contenido matemático.

Los profesores de ambos grupos de comparación recurren al uso de referentes en el momento de enseñar un contenido. Ubican, principalmente, carteles con información o como fuente para ejemplificar el contenido a revisar; además, utilizan figuras, tablas, cuentos o historietas, objetos y hasta operaciones, como insumo para abordar contenidos y procedimientos matemáticos. En el caso de prácticas de alto nivel de logro, los profesores recurren a considerar referentes en menor proporción que los de bajo nivel de aprovechamiento, los utilizan principalmente para contextualizar información en el tratamiento de problemas matemáticos y para proporcionar o evidenciar información convencional del contenido que se introduce. También se emplean con otras finalidades como: generador del contenido (factor de motivación), para confirmar el aprendizaje del tema trabajado y para vincular la clase de matemáticas con lo revisado en español.

En relación al tipo de referentes, al igual que los de bajo nivel de logro, los más utilizados son carteles, figuras y objetos que sirven de marco de referencia para abordar los contenidos, como se aprecia en la siguiente tabla.

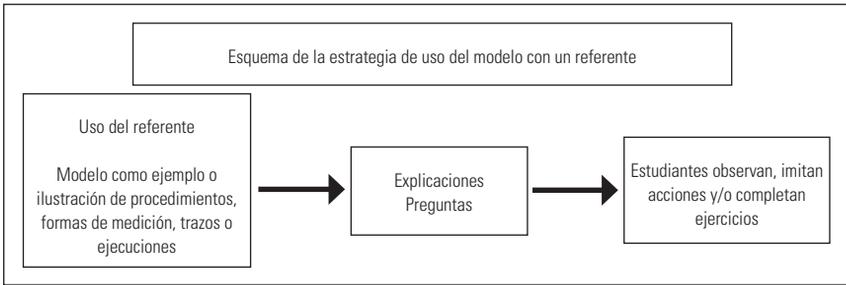
Uso de referentes en prácticas de alto nivel de logro		
Tipo de referente	Propósito de uso	Contenido
Cartel con datos de precios de artículos escolares. C 1906 y C 929	Proporcionar información de referencia para resolver e inventar problemas.	Resolver problemas a partir de una ilustración.
Figuras y un objeto (espejo) C 907	Demostrar e informar forma de identificar ejes de simetría.	Eje de simetría.
Cartel con preguntas. C 907	Confirmar aprendizaje del contenido abordado.	Eje de simetría.
Un cuento de clase de español. C 2005	Conectar contenidos y generar el planteamiento de un problema.	Cantidades con cinco cifras.
Tabla de equivalencias. C 2603	Apoyar ejercicio del libro de texto. Informar convencionalidad.	Valor posicional.
Operación de fracciones. C 208	Mostrar y explicar procedimiento de resolución.	Suma de fracciones.
Dibujos de figuras, forma del pizarrón y objetos del aula. C 808	Generación del contenido. Propiciar la descripción e identificación de características de las figuras.	Características y clasificación de figuras y cuerpos geométricos.
Objetos (cajas de cartón) C 808.	Explicar y mostrar características (conceptos) de algunos cuerpos.	Características y clasificación de figuras y cuerpos geométricos.

Estrategias de uso de los referentes

Las estrategias propuestas por los profesores, al hacer uso de los referentes, son muy diversas. Lo más usual es el planteamiento de preguntas tomando como base el referente de apoyo a la introducción del contenido que se trata en la clase. Las preguntas generalmente se orientan a profundizar o focalizar la información que se presenta. En las lecciones de alto nivel de logro, el modelo se emplea con mayor frecuencia para exhibir procedimientos de identificación (ejes de simetría y ubicación de puntos en un plano).

El modelo presentado a los estudiantes se acompaña usualmente de cuestionamientos y explicaciones por parte de los profesores. El modelo o ejemplo que ofrecen los profesores generalmente es observado por los estudiantes de forma previa a su siguiente ejercitación. En pocos casos,

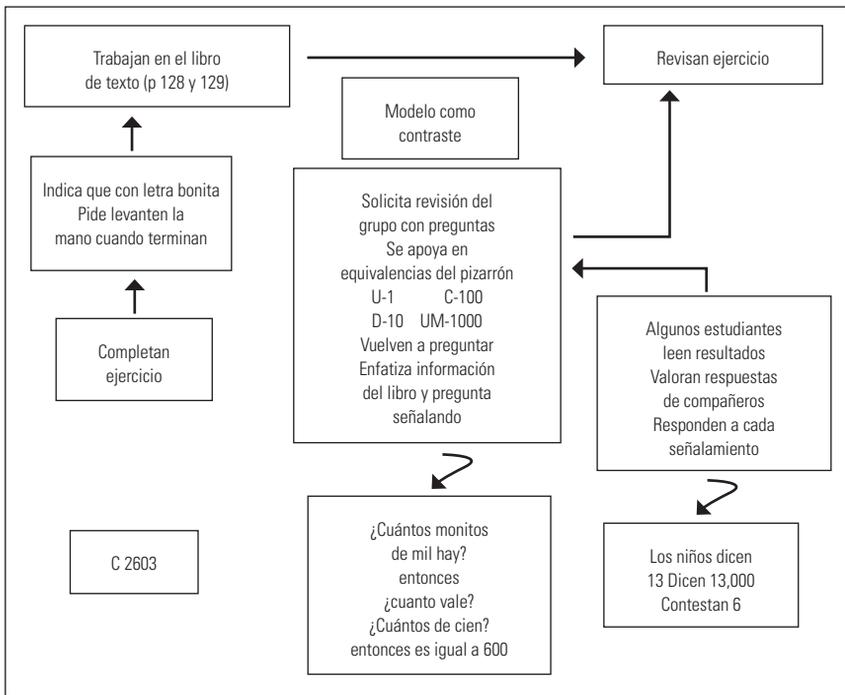
los alumnos ejecutan, al mismo tiempo que el docente, las acciones con el referente. Esta estrategia usualmente conlleva gran parte del tiempo de la clase de matemáticas y se propone como momento previo a completar ejercicios similares del libro de texto. El modelaje se emplea con más frecuencia para tratar contenidos del componente de medición, seguido de temas de geometría y para los números, sus relaciones y operaciones.



Según el propósito de uso del modelo, en el caso de alto nivel de logro, se utiliza para revisar la actividad del libro de texto.

Alto nivel de logro	
Referente	Propósito del modelo
Equivalencias en una tabla C 2603	Revisión del ejercicio

En este caso de alto nivel de aprovechamiento, el modelo se plantea durante y después de la resolución del ejercicio para revisar y apoyar su desarrollo.



C) El abordaje según el tipo de contenido de la clase

Otra dimensión para apreciar las estrategias que emplean los profesores, al introducir los contenidos de la clase de matemáticas, tiene que ver con la organización de las lecciones por tipo de contenido tratado en cada caso, y los procedimientos que proponen los docentes para su abordaje. En este apartado se analizan las clases videograbadas considerando los contenidos que se sugieren en el programa de matemáticas de cuarto grado, clasificando los diferentes casos del estudio por eje temático al que corresponden los contenidos que se trabajan en la clase analizada.

Organización de los contenidos por eje temático

Al observar y clasificar los contenidos de las clases analizadas, los ejes temáticos que son abordados por los profesores son principalmente los siguientes:

- Los números, sus relaciones y operaciones.
- Medición.
- Geometría.
- Tratamiento de la información.

No se identifican casos que aborden de forma específica contenidos que se ubiquen en los ejes temáticos de procesos de cambio o de predicción y azar. (Ejes temáticos que se proponen en el programa de matemáticas de cuarto grado). En lo general, los ejes temáticos que con mayor frecuencia se trabajan en las clases observadas son usualmente contenidos de los números, sus relaciones y operaciones.

Formas específicas de abordaje de los contenidos según el eje temático

Medición

Su abordaje se presenta con diferentes estrategias, según el contenido específico del eje temático y por la naturaleza de la estructura de la clase. El manejo del contenido en el eje de medición tiene fuerte relación con el tipo de unidad de medida que se trate de introducir en la clase; son distintas las formas de plantear los contenidos para unidades de medida de longitud o superficie, que las que se promueven en medidas de peso o de ángulos. Para facilitar el análisis de la información encontrada, se organizan los casos a partir de la estrategia de introducción del contenido que caracteriza la dinámica de la clase observada.

Contenidos trabajados del eje de medición
Alto nivel de logro
Ángulos de 30, 90 y 180 grados. C 2403
Tipos de ángulos. C 909

El cuestionamiento como recurso de abordaje de contenidos de medición

El planteamiento de preguntas, tal y como aparece en otros elementos de tratamiento de la práctica pedagógica, es un componente clave en los procesos de introducción de contenidos relacionados con el eje de medición.

a) Propósito de las preguntas

Las preguntas que proponen los docentes presentan propósitos específicos en la etapa de abordaje del contenido de medición. En la siguiente tabla se muestran los tipos identificados y su caracterización en grupos de alto nivel de logro.

Propósito de la pregunta	Caracterización	Ejemplos
Para solicitar justificación de respuestas	Este tipo solo se identifica en uno de los casos de alto nivel de logro, constantemente después de una respuesta se pide el argumento e incluso se solicita aprobación del grupo.	Pregunta qué tipo de ángulo será, un niño dice que recto, él pregunta por qué, le dice que está derecho y por la abertura, les pregunta al grupo si es cierto y el grupo dice que no porque no mide 90° . C 909
Para recordar contenidos	Preguntas donde se pretende que los estudiantes recuerden un contenido trabajado para retomarlo en la clase. Se ubica solo en casos de alto nivel de logro.	Acuérdense que trabajamos afuera, ¿se acuerdan? C 2403

Los números, sus relaciones y sus operaciones

Los contenidos de matemáticas que reciben mayor atención por parte de los profesores –de los casos en estudio–, son los que tienen que ver con el eje de los números, sus relaciones y sus operaciones. Con diferentes temáticas los contenidos que se abordan de este eje se relacionan con operaciones y problemas, con fracciones y con los números naturales.

En la siguiente tabla se pueden observar los temas trabajados por contenidos del eje de los números, sus relaciones y sus operaciones, en grupos mayor rendimiento.

Eje de los números, sus relaciones y operaciones	
Alto nivel de logro	
Contenido	Tema
Operaciones y problemas C 1906	Resolución de problemas que admiten varias respuestas a partir de ilustración.
Operaciones y problemas. Los números naturales. C 2005	Problemas que implican sustracción. Orden y escritura de cantidades con números de 5 cifras.
Los números naturales C 2603	Valor posicional y escritura de números con letra.
Fraciones (equivalencias de fracciones) C 208	Operaciones (sumas) con fracciones de igual y diferente denominador, conversión de fracciones comunes a fracción mixta (enteros y fracciones).
Los números naturales. C 2305	Escritura y orden de cantidades.
Operaciones y problemas. C 929	Resolución de problemas que admiten varias respuestas a partir de ilustración.

Las estrategias que se proponen para el abordaje de este contenido y, en algunos de los casos, las actividades de aprendizaje que sugieren los profesores, dependen en gran medida de la naturaleza de la clase videograbada. Se observan casos donde se privilegian actividades del libro de texto o que se relacionan con su complementación, otras donde es posible ubicar segmentos de introducción de contenidos, clases de repaso, casos donde se identifica mayor participación del docente y clases donde se reconoce menor conducción del profesor y mayor autonomía de los estudiantes, entre otras situaciones encontradas.

A continuación se profundiza sobre algunas de las estrategias utilizadas por los docentes al desarrollar contenidos de este eje temático.

El uso de referentes como recurso para la enseñanza de los números

Menos recurrente en este tipo de lecciones, cuando se emplea el referente se propone como insumo para plantear problemas a los estudiantes y para promover su invención.

Alto nivel de logro	
Referente	Propósito
Cartel con información C 1906 y C 929	Como contexto para el planteamiento y resolución de problemas.
Tabla con información C 2603	Para apoyar resolución y revisión de ejercicio del libro.
Dibujos en el pizarrón C 208	Para plantear supuestos y recordar contenidos.
Operación escrita C 208	Para explicar procedimiento de resolución.
Cuento de la clase de español C 2005	Como fuente para plantear un problema.

El referente se emplea en las situaciones donde se proponen problemas, en estos casos la referencia se ofrece en dos sentidos:

- Para introducir dando contexto a algún tema y de ahí derivar al planteamiento del problema con información del referente.
- Para proporcionar información que permita resolver y plantear problemas.

El primer caso se identifica en los dos grupos de comparación y se presenta en el inicio de la clase, mientras que la segunda situación se ubica sólo en grupos de alto nivel de logro (C 1906, C 2005 y C 929) y específicamente siguiendo una actividad didáctica del fichero de matemáticas.

El cuestionamiento como estrategia de abordaje de los números

La pregunta, al igual que en el tratamiento de la matemática en lo general, resulta un elemento trascendental para promover contenidos en el eje de los números, sus relaciones y operaciones. El cuestionamiento con diferentes propósitos y con distintos niveles de recurrencia, según los dos grupos de comparación, aparece como factor común para la enseñanza de los números.

Se identifica un tipo de cuestionamiento donde los docentes procuran que los estudiantes destaquen la *estrategia o procedimiento de resolución* utilizado. Aquí, interesa el proceso desarrollado cuando se resuelve un ejercicio, un problema o un algoritmo, y generalmente se ubica cuando los estudiantes participan en las actividades, aunque se da el caso –en pocas ocasiones–, donde el docente pregunta, mientras explica algún contenido o cuando orienta durante la resolución de las operaciones. Esta modalidad de pregunta se presenta fundamentalmente en casos de alto nivel de logro. (C 1906, C 2603, C 208, C 2305 y C 929).

Se encontró otro tipo de interrogante destinada a confirmar la comprensión del aprendizaje del contenido trabajado en la clase (C 808).

En la tabla que se muestra a continuación, se identifican los tipos de preguntas propuestas en contenidos del eje de los números, sus relaciones y operaciones, y el nivel de recurrencia en el grupo de lecciones de mayor nivel de logro académico.

Propósito de las preguntas	Nivel de recurrencia
Orientadas a la revisión	+++
Orientadas a la resolución	+++++
Orientadas a focalizar información del contenido	+
Recordar contenidos	+
Orientadas a la comprensión del contenido	+
Orientadas al algoritmo	+
Derivadas de las respuestas	-

En la tabla siguiente se ubican ejemplos de preguntas propuestas por grupo de comparación.

No de caso	Ejemplo
C 1906	Para comparar resultados en la revisión de problemas.
	Para guiar y profundizar en la resolución de problemas.
	Para solicitar explicación de procedimientos de resolución.
C 2603	Para guiar en la resolución de ejercicios del libro.
	Para confirmar resultados.
C 208	Fraseos incompletos para focalizar información que se presenta.
	Para incorporar o recuperar contenidos trabajados: a parte de enteros también hay...
	Para confirmar comprensión del contenido.
	Sobre información de operaciones escritas (elementos del algoritmo).
	Sobre operaciones a realizar durante explicación del procedimiento del algoritmo.
	Para solicitar procedimientos de resolución.
C 2305	Sobre la ejecución de ejercicios realizados: ¿en qué se fijaron?
C 929	Para revisión de resultados por el grupo.
	Solicitar otras estrategias de resolución de problemas.

Eje de geometría

Para el tratamiento de este componente de la matemática se consideran aquellos casos que involucran un contenido particular del eje de la geometría, ya que es posible identificar casos que integran aspectos de este contenido como temática complementaria y no como lo básico de la clase. Son relativamente pocos los casos de los grupos en estudio que proponen contenidos del eje de geometría. Al revisar las temáticas que propone el libro del maestro de cuarto grado para este contenido y su comparación con lo trabajado en las prácticas videograbadas, se aprecia que es en el grupo de alto nivel de logro donde se abarcan más temas de este eje; incluso, donde se ubican casos que integran dos temas del eje en una misma clase.

En la siguiente tabla se muestran los contenidos trabajados con este eje temático.

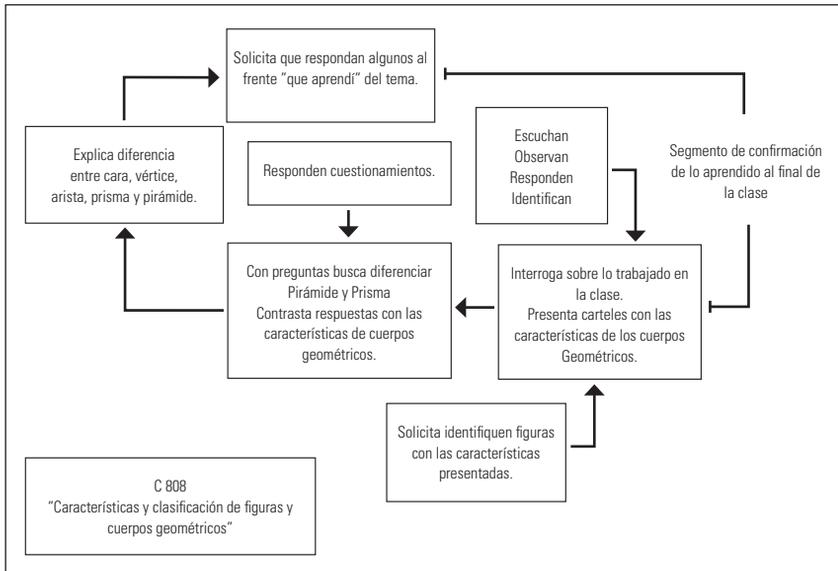
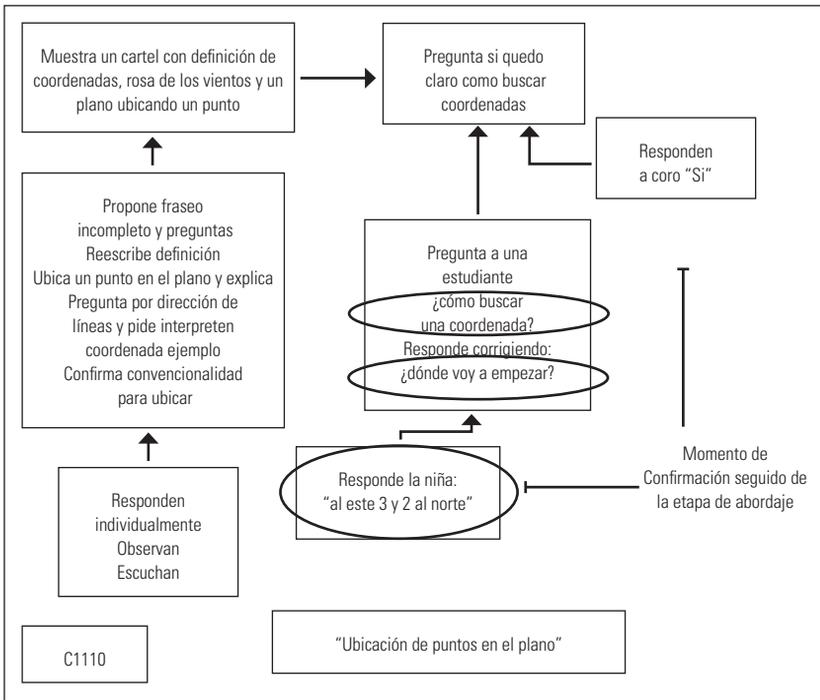
Temas del eje temático geometría	
Alto nivel de logro	
Tema del eje	Contenido de la clase
Figuras simétricas	Ejes de simetría C 907
Sólidos geométricos y Trazos y reproducción de figuras	Características y clasificación de figuras y cuerpos geométricos C 808
Ubicación espacial	Ubicación de puntos en el plano C 1110

Estrategias de confirmación de lo aprendido como elemento de la etapa de abordaje de la geometría

Resulta recurrente encontrar exclusivamente en casos de alto nivel de logro, donde se trabaja con temas de geometría, momentos específicos durante la clase en los que los profesores proponen actividades identificadas con la intención explícita de recuperar o confirmar el aprendizaje del contenido tratado. Este segmento de la clase se ubica al final de la sesión, después de la etapa de introducción del contenido y posterior a la ejecución de la serie de ejercicios, o inmediatamente después del momento o fase específica de la enseñanza, y de manera previa a la realización de ejercicios.

A continuación se muestran dos casos donde la etapa de confirmación de aprendizaje del contenido se ubica en los dos segmentos identificados: al final de la clase y después del momento de introducción.

5. Microanálisis de las lecciones



El planteamiento y la resolución de problemas

Una característica fundamental y clave para la enseñanza de las matemáticas en los actuales planes y programas de educación primaria, es la estrategia vía la resolución de problemas como propuesta didáctica para el aprendizaje. La resolución de problemas se advierte, entonces, como una herramienta importante, para que los profesores orienten los procesos de enseñanza y como fuente para que los estudiantes accedan al aprendizaje de los contenidos matemáticos.

El estudio de la práctica pedagógica de la matemática permite visualizar cómo algunos de los docentes videograbados utilizan la resolución de problemas como estrategia instruccional. Reconociendo lo complejo que resulta identificar en la práctica pedagógica de la matemática una propuesta específica del manejo de problemas y no confundirla con la aplicación de ejercicios, a continuación se presentan los resultados obtenidos de la revisión de los casos de análisis. De ello se caracterizan dos momentos que emergen de su estudio: el planteamiento que promueve el docente y los procedimientos de resolución que se establecen en la clase. Para su abordaje, se consideran solamente los casos donde se manifiesta el uso evidente de situaciones problemáticas, que incluyen la enunciación del problema (en lenguaje aritmético, geométrico o gráfico), los datos del mismo y una incógnita a resolver.

El planteamiento de los problemas

La clase de matemáticas no necesariamente se compone de formular problemas. Varios de los profesores proponen principalmente actividades para explicar e introducir un contenido (usualmente los de bajo nivel de logro) y/o ejercicios para reforzar el aprendizaje (con mayor tendencia los de alto nivel de logro), además de que otros recurren a ejercicios del libro (más recurrente en casos de bajo nivel de logro) donde, en ocasiones, no se rescatan, por parte de los docentes, situaciones problema para resolver. El hecho de plantear problemas involucra ciertas características para considerar la propuesta como un “problema”, los grupos donde se identifica el planteamiento de problemas –además de ejercicios–, en mayor o en menor grado proponen situaciones que con-

ducen a los estudiantes a observar o a percibir información y a pensar en una estrategia de solución.

La fuente o el contexto de los problemas

La fuente o contexto de donde los profesores aprovechan para formular problemas es muy diverso y, al comparar los casos de contraste, no se observa un patrón o tendencia que se destaque por nivel de recurrencia en alguno de los grupos. La característica común en los dos grupos de comparación –y presumiblemente un modelo que emerge en la práctica pedagógica de la matemática– es que, aun cuando las situaciones concretas de donde se desprende el planteamiento de problemas sean diversas, se sostiene como principal origen o marco de referencia los ejemplos o esquemas que se proponen en el libro de texto. A continuación se describen las formas concretas que los docentes consideran para proponer los problemas.

El problema como producto de intervenciones de los estudiantes

Cuando el profesor ejecuta acciones para presentar o introducir un contenido, se aprovecha para formular problemas al grupo. Sin embargo, en las lecciones de alto nivel de logro (C 1906, C 1110 y C 929), son los estudiantes quienes realizan acciones al frente, como ejercicio del contenido trabajado en la clase y como respuesta a cuestionamientos del profesor. El tipo de intervenciones que se desarrollan es, principalmente, la ejecución de giros, trazos y modelaje de situaciones para introducir el contenido de que se trate.

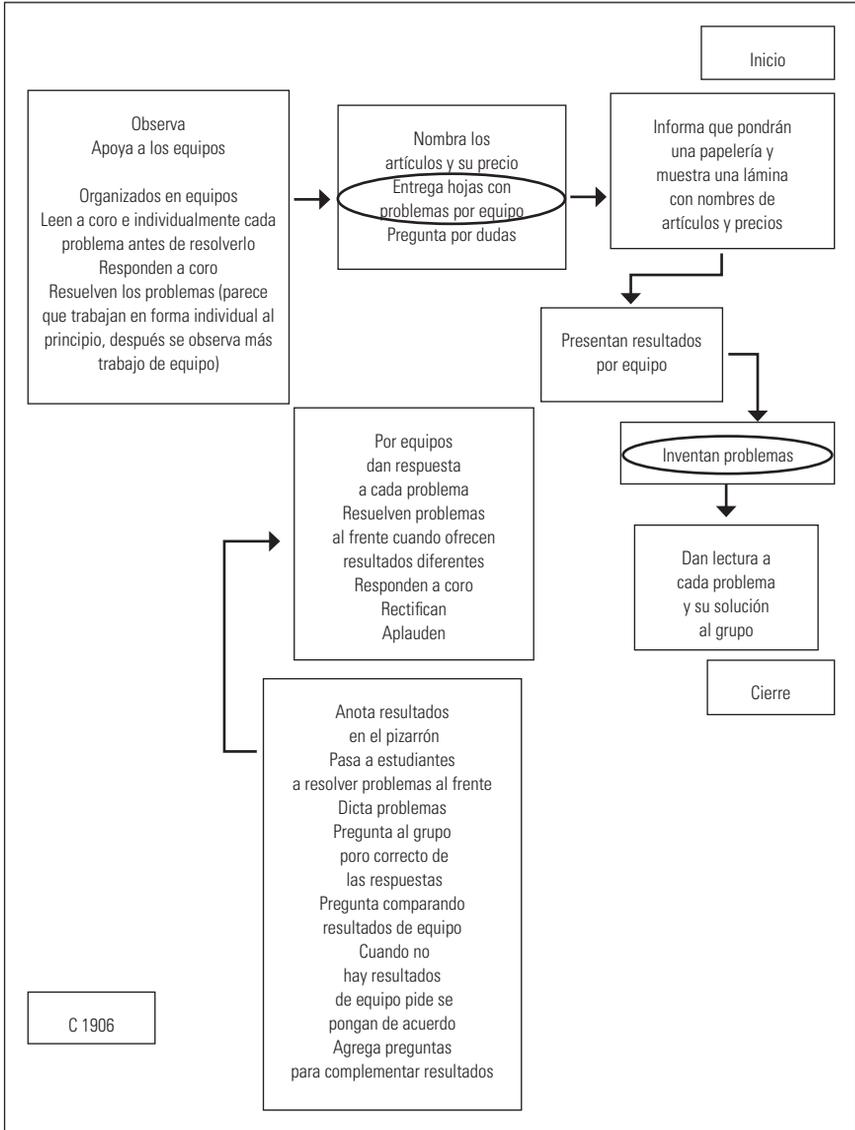
EL MOMENTO DE FORMULACIÓN DE LOS PROBLEMAS

Durante la mayor parte de la clase

De manera exclusiva, en casos de alto nivel de logro, se reconocen clases de matemáticas donde en la mayor parte de la sesión se proponen problemas; en un primer momento éstos se derivan de un material que presenta el docente y en un segundo espacio son los propios estudiantes quienes plantean los problemas en equipo. En estos casos, el desarrollo

de la clase se relaciona con la aplicación de una de las actividades didácticas del fichero de matemáticas.

En el ejemplo de abajo se aprecia la secuencia de uno de los casos y como el planteamiento y trabajo con problemas se promueve desde el inicio y hasta el cierre de la clase.



También se ubican casos de alto nivel de logro que proponen problemas en diversos momentos de la clase, como al introducir contenidos y durante la realización de ejercicios de reafirmación de contenidos.

Procedimientos de resolución

La revisión de los procedimientos de resolución de los problemas ha sido una categoría difícil de abordar en la videograbación de la práctica pedagógica de la clase de matemáticas; se privilegia –*en la línea de base de la evaluación*– la actuación del docente, por lo que resulta complejo poder identificar los procedimientos que utilizan los estudiantes para resolver los problemas que se les plantean. La información que se describe en este apartado se obtiene de aquellos casos que permitieron visualizar las estrategias que emplean los estudiantes al resolver los problemas, además de aquellas prácticas pedagógicas donde, desde la participación del profesor, fue posible determinar las formas de intervención (del docente) para llegar a la resolución de los problemas.

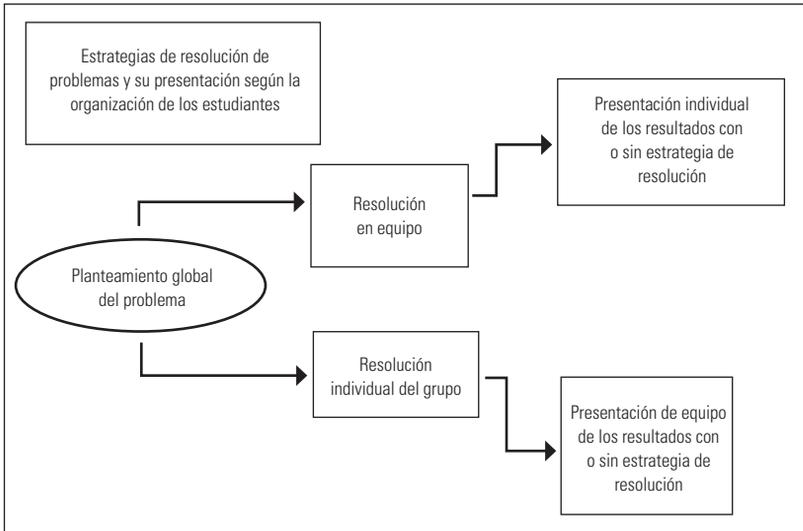
DESDE LA INTERVENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Resolución por tipo de organización de los estudiantes

Se ubican prácticas pedagógicas donde la resolución de los problemas se realiza mediante la organización del grupo por equipos. Tal estrategia de resolución se presenta en muy pocos casos y en ambos grupos de comparación. No obstante, una situación a destacar se observa en los grupos de alto nivel de logro (C 1906 y C 929), donde la característica común es que la clase se desarrolla siguiendo actividades didácticas del fichero de matemáticas, donde se focaliza el trabajo de equipo. En estos casos se aprecia la preocupación de los profesores por favorecer el desempeño de equipo para el tratamiento de los problemas, tanto en la resolución como en el momento de proponer problemas por parte de los estudiantes.

Un ejemplo en este sentido se puede encontrar en la siguiente viñeta donde, al obtener diferentes resultados, el docente procura fomentar el trabajo consensuado entre los integrantes del equipo.

¿Ya acabaron?, a ver, el equipo 1: ¿cuánto les salió?, al interior del equipo había diferentes resultados, de tal manera que la maestra les dice: pónganse de acuerdo pues el trabajo es por equipo no individual. (C 1906).



Resolución por intercambios entre los estudiantes

En algunas de las clases videograbadas es posible identificar momentos en los que los estudiantes se apoyan para resolver los problemas que se les plantean. Principalmente en casos de alto nivel de logro, se reconocen este tipo de estrategias, donde se perciben dos variantes de intercambio entre los alumnos: por un lado, el apoyo que se brinda al resolver los problemas al frente, donde el grupo ofrece opciones de respuesta o proporciona información sobre los datos del problema (cifras de la operación a desarrollar), y por otra parte, el apoyo entre pares, cuando resuelven los problemas en forma individual en su lugar de trabajo (C 1906, C1110 y C 929).

Resolución por estrategias inherentes a los estudiantes

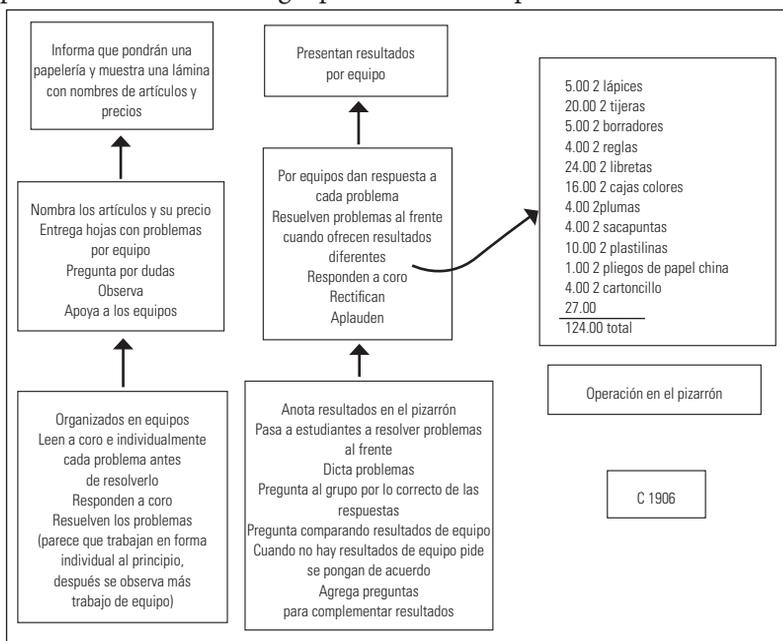
Considerando lo complejo que significó el haber revisado la práctica pedagógica videograbada que focaliza la acción del docente en el área de matemáticas, es posible identificar en algunos de los casos la estrategia de resolución de los problemas por parte de los estudiantes. Una

reacción común en la mayoría de los grupos en estudio cuando se le plantea una interrogante, es la respuesta verbal inmediatamente después de que se les propone la pregunta, tal situación hace difícil ubicar el procedimiento empleado por el estudiante para llegar a la solución, por lo que, para poder identificar y clasificar el procedimiento utilizado, se recurrió a revisar el tipo de respuestas y el contexto en que se dan durante la clase.

Mediante la aplicación de operaciones algorítmicas

En un buen número de casos, en especial en el grupo de alto nivel de logro (C 2403, C 1906, C 2005 y C 929), se ubican procedimientos de resolución de problemas a partir de la aplicación de operaciones algorítmicas. Este procedimiento de resolución se realiza usualmente por escrito, ya sea en el pizarrón y/o en los propios cuadernos de los estudiantes. Se emplea la resolución a través de operaciones con algoritmos cuando se trabaja con contenidos que tienen que ver con el componente: “Los números, sus relaciones y sus operaciones”.

En el caso que se muestra a continuación, se trabaja con problemas que admiten una o más respuestas correctas y se aprecia la aplicación de operaciones como estrategia para resolver los problemas.



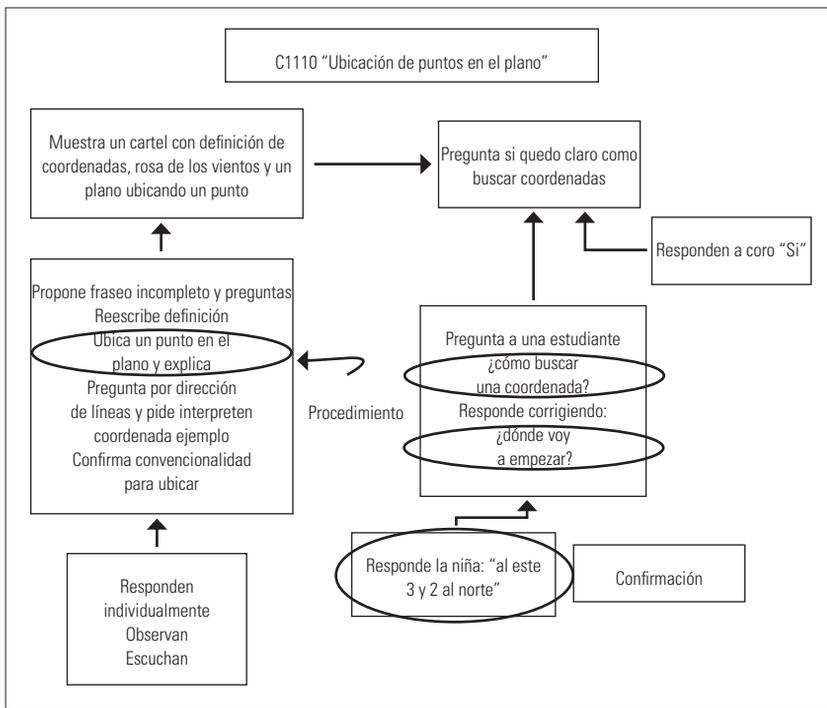
La resolución de problemas, a partir del uso de operaciones con algoritmos, se lleva a cabo principalmente cuando los docentes lo sugieren, después de su planteamiento, y también (en menor medida) como estrategia básica y natural (como por inercia), inmediatamente después de que se les propone o dicta un problema.

DESDE LA INTERVENCIÓN DE LOS PROFESORES

Solicitan procedimientos de resolución

Dentro de las estrategias para resolver los problemas encontramos cómo, algunos de los profesores, después de plantear el problema y de obtener la respuesta, solicitan el procedimiento de resolución aplicado por los estudiantes. La petición del procedimiento de resolución se presenta en ambos grupos de comparación, pero destaca en lecciones de alto nivel de rendimiento (C 2403, C 907, C 208, C 2305, C 909, C 1110 y C 929). Se ubica en el tratamiento de contenidos que tienen que ver principalmente con el componente de medición y con el de los números, sus relaciones y operaciones.

Al tratar de identificar la intencionalidad de solicitar el procedimiento de resolución, observó (en los casos donde la información lo permitió) que para los casos que trabajan con el contenido de medición, al demandar la estrategia de resolución a los estudiantes, se buscaba, por un lado (solo un caso), indagar la estrategia inicial de medición y en la mayoría de los casos, comprobar la comprensión del procedimiento informado previamente por los profesores, como se puede apreciar en el siguiente caso.



Mientras que en los grupos, donde se trabaja con los comúnmente conocidos “problemas razonados” del contenido de los números, sus relaciones y sus operaciones, se pretende revisar el tipo de operación utilizada y el resultado obtenido.

En el siguiente ejemplo se muestra el diálogo entre un profesor y los estudiantes, ante la resolución de problemas planteados por equipo, en un caso de alto nivel de logro y donde se focaliza el resultado obtenido y la operación utilizada.

C 929 Alto nivel de logro	
Participación del docente	Participación de los estudiantes
Pide que pongan atención porque ellos van a decir si el problema está bien.	Una niña lee el primer problema y da el resultado.
Pregunta al grupo cuál es el resultado del problema.	La niña que leyó lo dice.
La maestra pregunta al grupo si es correcto el resultado.	La mayoría responde que sí.
¿Quién me quiere decir cómo lo hicieron?	La niña dice que procedimiento siguió.
Pide que por favor pase a hacerlo en el pizarrón.	La niña resuelve el problema en el pizarrón
La maestra está muy atenta viendo qué operaciones utilizó. Se dirige al grupo para decirles que vean si está bien el resultado del problema.	La niña resuelve el problema
Propicia que digan de qué otra forma se pudo resolver el problema.	Los niños dan diferentes soluciones

Un dato que se distingue en los casos de alto nivel de logro, que aplican una misma actividad del fichero de matemáticas, es que aun cuando en ellos se proponen problemas y se revisan los resultados ante el grupo, sólo en uno (C 1906) se solicita la explicación de estrategias de resolución que utilizaron los equipos de estudiantes.

En uno de los casos (C 909), la temática de la clase se refiere a la medición de ángulos; y al obtener la respuesta ante los cuestionamientos, se solicita la justificación de la misma y de las acciones para llegar a la solución.

Formas de revisión o evaluación en matemáticas

En esta parte del reporte se abordan aquellas situaciones de la práctica pedagógica grabada donde se aprecian los momentos en que los profesores propician espacios de revisión de los productos o acciones que desarrollan los estudiantes durante la clase. No se trata de abarcar los procesos complejos de evaluación que pudieran aplicar los docentes en varias lecciones, ya que el estudio involucra el análisis de una sesión por caso de la muestra polarizada.

Modalidades de evaluación

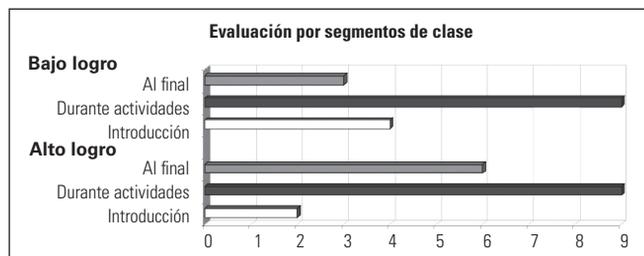
En la siguiente tabla se presentan las modalidades encontradas en los grupos analizados, su descripción y el nivel de presencia detectado.

Modalidad	Descripción	Nivel de recurrencia
El grupo valora	Aquí es el grupo de estudiantes los encargados de dar su opinión sobre lo realizado en clase.	Situación muy recurrente en casos de alto nivel de logro. (9 de los casos)
Se socializan productos	Esta estrategia puede acompañar a las anteriores y consiste en que los estudiantes presentan el producto de su trabajo ante el grupo.	Son pocos los casos que presentan esta estrategia, aunque se pondera en los de alto nivel de logro. (C 1906, C808 y C 929)
Confirmación de lo aprendido	Momento donde se rescatan los contenidos trabajados durante la clase por el profesor y los estudiantes.	Exclusivamente en casos de alto nivel de aprovechamiento. (C907, C808 y C 1110)

De estas modalidades de evaluación encontradas, las que marcan la diferencia como factor entre los grupos de comparación son aquellas donde se valora, por el grupo, con una orientación hacia los de alto nivel de logro.

Momentos de la evaluación

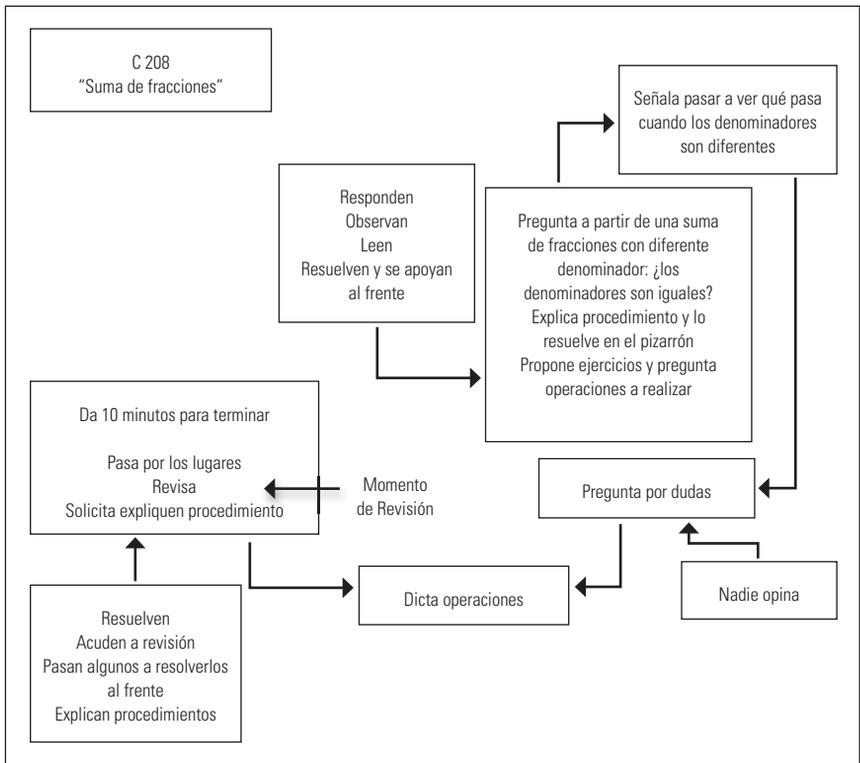
Los espacios de revisión de lo que se realiza o produce en la clase, se ubican en los diferentes segmentos de la lección. Sin embargo, presenta contrastes entre los grupos de estudio. Lo más recurrente es valorar durante el desarrollo de las actividades (el 2º tercio de la clase) –generalmente el de mayor tiempo de duración–. Cuando la evaluación o revisión se presenta al final de la clase, se presenta en los dos grupos, pero destaca en los de alto nivel de aprovechamiento, resultando incluso como factor determinante que marca la diferencia.



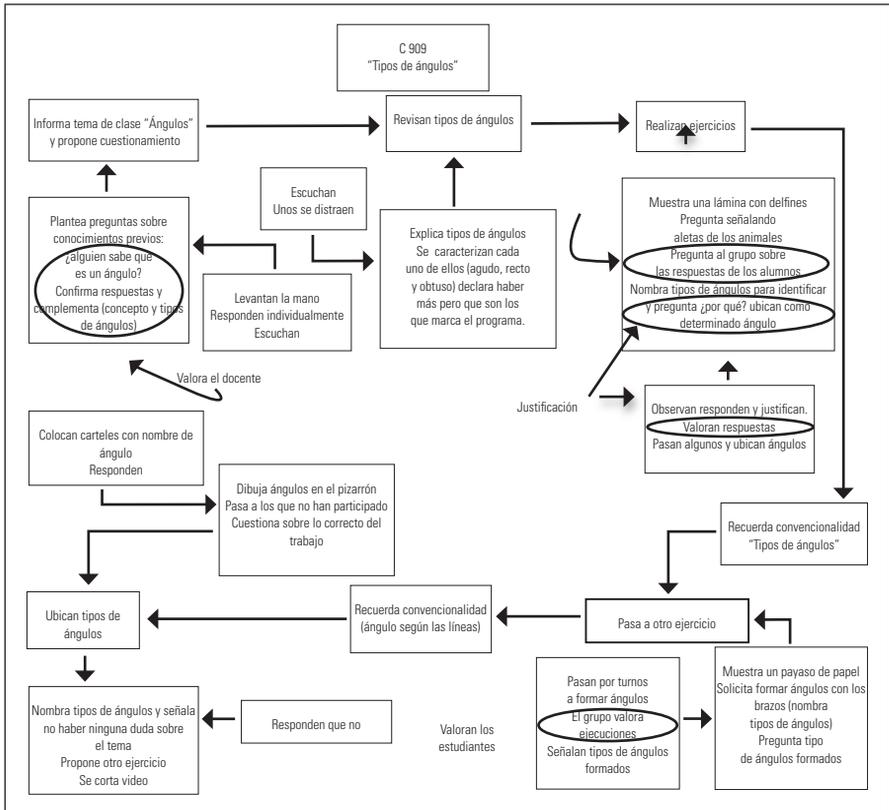
Contenidos de la evaluación

Al observar lo “qué” se evalúa o revisa durante la clase de matemáticas, es posible identificar docentes que buscan valorar los *procedimientos y/o estrategias* de ejecución de ejercicios o de resolución de problemas y algoritmos, donde, además, se solicita –en algunas ocasiones–, la demostración o el argumento de las afirmaciones de los estudiantes. La petición de procedimientos de resolución y/o ejecución de actividades se presenta en ambos grupos de comparación, pero se ubica como factor discriminante con una tendencia hacia el grupo de alto nivel de logro. (C1906, C907, C208, C2305, C909, C1110 y C 929).

Ejemplo donde, durante la revisión, se requiere de los procedimientos utilizados por los estudiantes para resolver el ejercicio.



En el siguiente mapa de clase de matemáticas se muestran diversos momentos con modalidades de evaluación: por el docente al inicio de clase, por los estudiantes durante las actividades. En uno de los segmentos, el docente solicita la justificación de las respuestas de los estudiantes.



El uso de los materiales de apoyo en lecciones de matemáticas

Los materiales oficiales de apoyo para el docente, en la asignatura de matemáticas, se constituyen básicamente por el libro de texto, el fichero de actividades didácticas y el libro para el maestro. No obstante, por las características identificadas en las lecciones analizadas y por la natu-

raleza y estructura del libro para el maestro de matemáticas, donde las sugerencias y propuestas didácticas se presentan de forma abierta para la adaptación de los profesores, se consideró pertinente dejar de lado este recurso de apoyo en el análisis de contraste con los hallazgos de la práctica pedagógica videograbada. Por lo tanto, lo que se presenta en este apartado, comprende exclusivamente las formas de uso del libro de texto y del fichero de actividades didácticas, además de indagar sobre aquellas formas de trabajo que proponen los profesores y que no aparecen concretamente en estos materiales de apoyo oficiales.

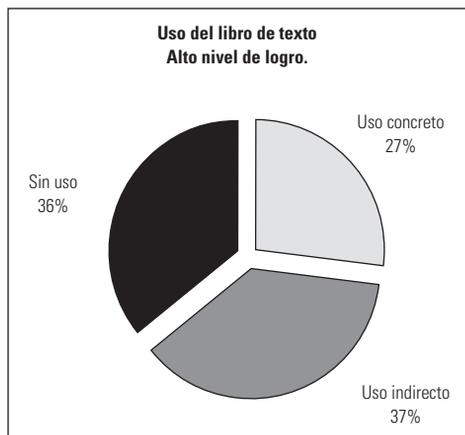
El uso del libro de texto

Confirmando la idea de que el libro de texto sigue siendo el material de apoyo más utilizado en la práctica pedagógica por los profesores, aparece como evidencia significativa el hecho de que en la asignatura de matemáticas el libro de texto se convierte en un recurso fundamental para guiar y entender la práctica pedagógica de los profesores en estudio. Sin menospreciar el peso que tienen los otros materiales de apoyo en la docencia, el libro de texto, además de presentar un uso frecuente en las lecciones analizadas, se aprecia como un eje vertebrador de las estrategias de enseñanza y de las actividades de aprendizaje en las lecciones analizadas (sobre todo en lecciones de bajo nivel de logro).

Con relación a las modalidades generales de uso, resulta evidente, como en la mayoría de los casos en estudio, la presencia y el empleo del libro de texto; sólo en el 25% de los casos de la muestra total no se ubicó su uso. Al revisar los casos donde se aprecia su uso aparecen dos formas de aplicación:

- El uso concreto del libro de texto, donde es evidente su utilización en la clase, principalmente para que los estudiantes completen ejercicios.
- El uso indirecto del libro de texto, cuando no se observa específicamente su empleo, sino que las actividades que se desarrollan en la clase tienen que ver con el contenido de los ejercicios que aparecen en el libro, sin llegar concretamente a utilizarlo.

En el grupo de alto nivel de logro, las modalidades de uso del libro de texto aparecen repartidas entre los casos, sobresaliendo el hecho de que un buen porcentaje de los profesores no emplea el libro de texto de matemáticas de manera directa y concreta.



Al revisar las formas específicas de uso del libro de texto en matemáticas se identifican situaciones particulares, según la modalidad de uso.

A continuación se desarrollan las diferentes formas de uso del libro de texto por modalidad encontrada.

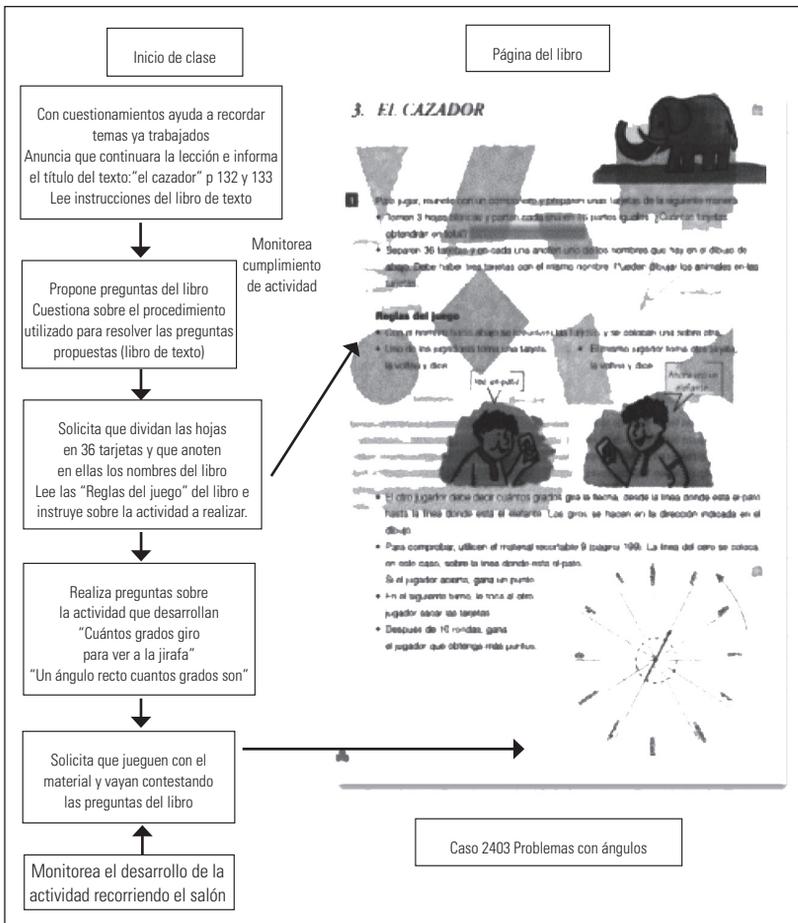
Uso concreto del libro de texto

Formas particulares de uso del libro de texto cuando se emplea de manera concreta en la clase de matemáticas.

Modalidad general de uso	Forma específica de uso
Uso concreto del libro	Docente como guía de actividades
	Docente directivo de actividades
	Como complemento de la clase
	La clase es completar el libro de actividades
	Clase como preparación para completar el libro de texto

Descripción de uso concreto del libro en lecciones de alto nivel de logro

Durante la clase, cuando se observa el uso concreto del libro de matemáticas, es posible ubicar diferentes formas específicas de empleo. Una de las estrategias encontrada es aquella donde en el momento de pasar o estar completando ejercicios del libro, el profesor funciona como una especie de *guía de las actividades* que propone el libro, donde explica o aclara las instrucciones y/o apoya durante la resolución. Aquí, los ejercicios del libro son principalmente responsabilidad de los estudiantes y el docente sólo participa o apoya cuando se le requiere. Esta situación específica de uso se identifica en los dos grupos de comparación y en pocos de los casos (con ligera tendencia hacia los de alto nivel de aprovechamiento).



Formas de organización del grupo al completar el libro de texto

De las pocas lecciones de alto nivel de logro, que trabajan de manera concreta con el libro de texto, la mayor parte lo hace trabajando en equipo (factor diferencial para este grupo). Un mínimo porcentaje completa los ejercicios de forma individual por los estudiantes.

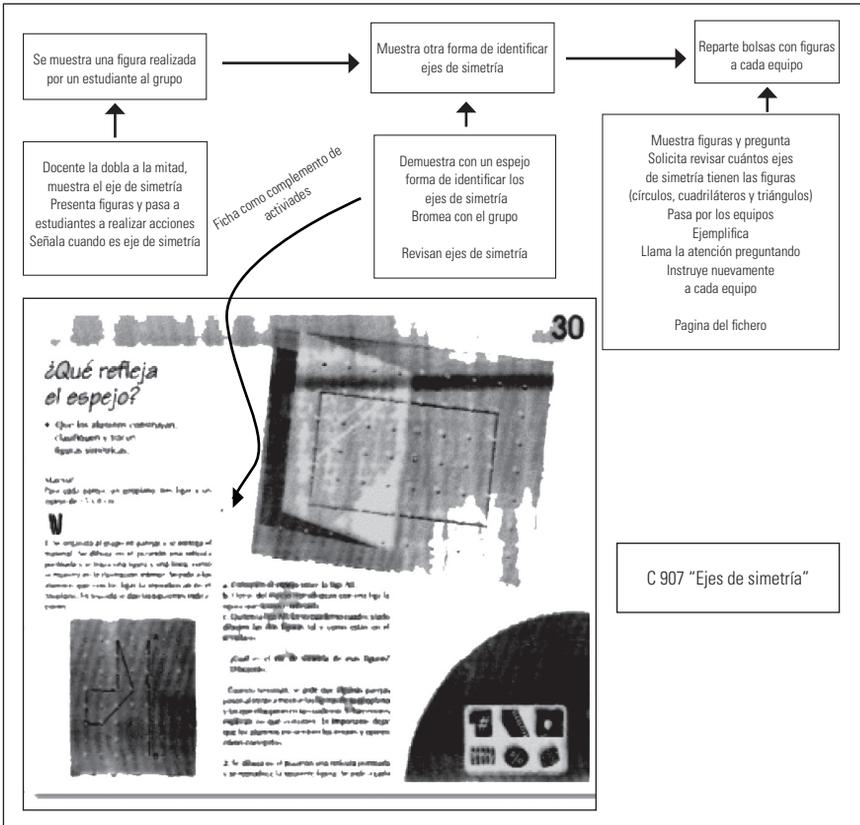


Uso del fichero de actividades didácticas.

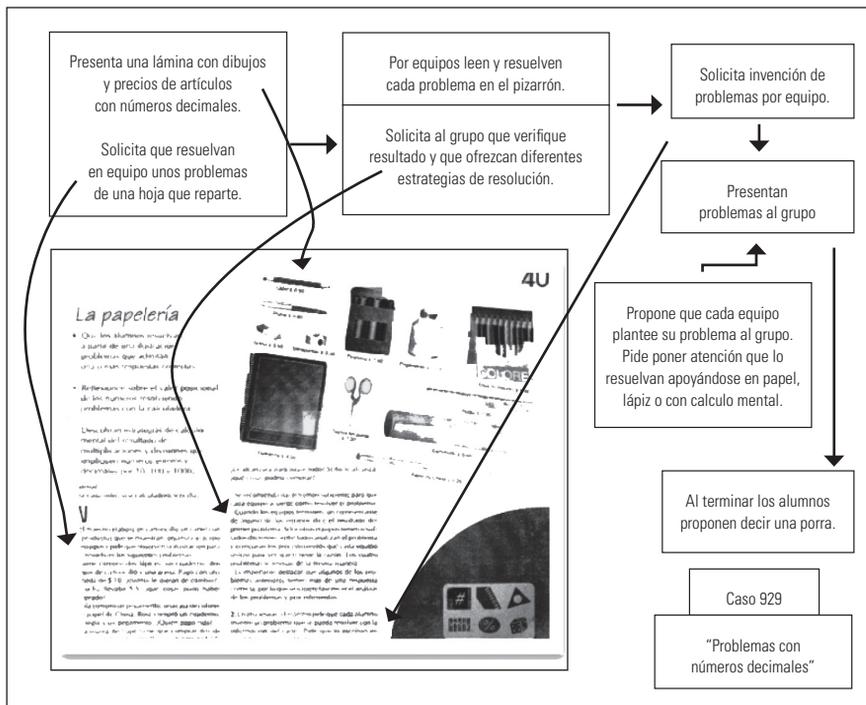
La revisión de las lecciones de matemáticas grabadas, el contenido tratado en las mismas y su comparación con los materiales de apoyo al docente de cuarto grado, permite apreciar que el fichero de actividades didácticas de matemáticas es poco utilizado por los profesores del estudio. Más aún, su uso se percibe únicamente en casos de grupos de alto nivel de logro, ninguno de los profesores que trabajan con grupos de bajo nivel de aprovechamiento presenta evidencias de aplicar actividades o de hacer referencia alguna hacia el fichero de matemáticas.

Dentro de las modalidades de uso del fichero, se reconoce que los docentes aplican las actividades que contiene la ficha durante toda la clase o emplean sólo algunas de las sugerencias como complemento de lo que se propone en la sesión, con una ligera tendencia a emplear el fichero como fuente de las acciones de la clase.

Segmento de clase de matemáticas donde el fichero es usado como complemento de las actividades.



Secuencia de actividades de clase que toman como fuente las diferentes sugerencias del fichero de matemáticas.



Estrategias diferentes a lo que proponen los materiales de apoyo al docente*

En este apartado se trata de describir aquellas actividades o estrategias que proponen los profesores durante la clase videograbada y que no aparecen concretamente en las sugerencias de materiales, como el libro de texto o los ficheros de actividades didácticas de matemáticas. Con actividades o estrategias diferentes a lo que proponen los materiales oficiales, se busca integrar aquellas acciones que, sin querer decir que sean novedosas o innovadoras, las aplican los profesores, y no se ubican específicamente en las lecciones de los materiales de apoyo que se relacionan

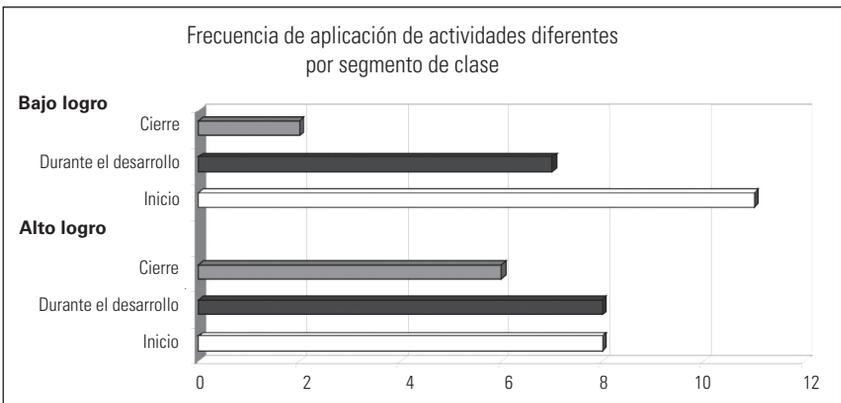
Nota: Es importante aclarar que para el contraste por nivel de logro de la práctica pedagógica videograbada en matemáticas, no se considera el libro del maestro para el análisis del uso de los materiales de apoyo, ya que su estructura propone sugerencias abiertas y generales para el manejo de la asignatura por los profesores.

con el tema que se advierte en la clase analizada. En este sentido, se consideran como elementos distintos, tanto las modificaciones, omisiones o a agregados que se realizan a lo que se propone en los materiales, como al manejo de actividades de otros materiales, inclusive de otras lecciones que no tienen que ver con el tema o con el bloque de la clase.

Según el segmento de la clase

La aplicación de estrategias o actividades distintas a lo que proponen los materiales de apoyo docente puede encontrarse en los diferentes momentos de la clase, sin considerar si corresponde al libro de texto o al fichero. Lo más recurrente a nivel global es ubicar estas situaciones diferentes en el segmento de inicio y durante el desarrollo de la clase; es menos común proponer acciones distintas al cierre de la lección.

Las propuestas distintas en casos de alto nivel de logro se hallan principalmente en los momentos de inicio y durante el desarrollo de la clase. No obstante, el factor diferencial en este comparativo se presenta en el segmento de cierre de la lección, donde la tendencia se inclina hacia los grupos de alto nivel de aprovechamiento.



Propuestas diferentes a lo que sugiere el libro de texto

El tipo de estrategias o ejercicios que proponen los profesores como complemento o alternativa a lo que ofrece el libro de texto de mate-

máticas, presenta un repertorio variado de situaciones, diferentes en su contenido, presencia y en la frecuencia de aparición en los grupos de comparación.

Tipo de estrategia o actividad	Presencia en grupos de alto nivel de logro
Ejercicios similares o diferentes a los del libro.	+++
Estrategia de confirmación de lo aprendido.	++
Preguntas sobre conocimientos del contenido.	++
Mostrar procedimientos (ejecución y resolución).	++
Incorporar contenidos o información diferente a la de 4º grado.	+

Cuando se habla de *ejercicios o actividades similares* a lo que muestra el libro de matemáticas, se integran aquellas prácticas pedagógicas donde los profesores proponen situaciones semejantes a lo que aparece en la lección que se relaciona con el contenido de la clase, algunas de las veces con adecuaciones y, en ciertos casos, recuperando acciones de otras lecciones del texto, que no se ubican en la correspondiente al contenido de la clase.

También se identifican actividades que sin aparecer en el libro de texto, son similares (sin ser las mismas) a las que se sugieren en otros materiales como el fichero.

La ejecución de estos ejercicios similares a los del libro, de otras lecciones o que se parecen a las actividades del fichero, es un fenómeno frecuente en casos de alto nivel de logro y, además, es un factor de discriminación que lo distingue de los de bajo nivel de aprovechamiento.

Las propuestas de *actividades o estrategias diferentes* a lo del libro se presentan de manera específica en la siguiente tabla:

Actividades o ejercicios diferentes	Presencia en los grupos de alto nivel de logro
Acomodar y seriar figuras.	+
Premios al que responda adecuadamente.	+
Demostración de respuestas al grupo.	+
Ejercicios sin referentes o contexto.	++
Mostrar y solicitar ubicación de objetos en el aula.	++
Plantear problemas cuando no aparecen en el libro.	+
Introducir con una situación o historieta la clase.	+
Ejercicios de identificación del contenido tratado.	+
Apoyarse en cartel con información (referente-introducción).	+
Proponer ejemplos o esquemas de apoyo complementario.	+

Como puede observarse, es recurrente encontrar actividades diferentes en grupos de alto nivel de logro.

Una estrategia ya tratada en otra parte del reporte de resultados, pero que también destaca como un elemento diferente a lo que propone el libro de texto, es el hecho de identificar momentos específicos de la clase (generalmente en la parte de cierre) donde los docentes operan una suerte de “*recuperación de lo aprendido*”, esto quiere decir que en esta etapa de la sesión aprovechan para rescatar lo que los estudiantes han entendido del contenido trabajado. Esta confirmación la realizan a partir de cuestionamientos muy particulares o generales, sobre los contenidos a algunos estudiantes y/o mediante un resumen o recapitulación por parte del profesor.

Esta categoría se reconoce exclusivamente en casos de alto nivel de logro y al revisarla factorialmente, emerge como un componente diferencial que la distingue del grupo de bajo nivel de logro.

Propuestas diferentes a lo que sugiere el fichero de actividades didácticas

Dentro de los pocos casos que se ubicaron empleando actividades del fichero de matemáticas, es posible encontrar algunas situaciones que no se señalan en esta fuente o que se agregan a lo que ahí se menciona. Una de estas diferencias se relaciona con desarrollar varias de las actividades de la ficha en una sola sesión de clase, cuando ahí se sugiere hacerlo en diferentes ocasiones. Por otra parte, también se aprecian lecciones donde se omiten estrategias que la ficha propone y, por último, se reconocen casos donde se agregan acciones a lo que aparece en el fichero, como cuando se explican procedimientos de resolución de problemas por parte del profesor.

Ejemplo donde se aplica la ficha en una sola sesión

C 1906
"Resolver problemas a partir de una ilustración"

Informa que pondrán una papelería y muestra una lámina con nombres de artículos y precios

- Que los alumnos resuelvan a partir de una ilustración problemas que afectan una o más respuestas correctas.
- Reflexionen sobre el valor porcentual de los números resolviendo problemas con la calculadora.

Descubren estrategias de elección mental del resultado de multiplicaciones y divisiones que implican múltiplos, quocientes y decimales (por 10, 100 y 1000).

Actividad

En cada mesa se le asigna una lista:

V El profesor entrega en cada mesa un cartel con productos que se muestran, se piden al grupo que preparen y preparen problemas a partir de los precios mostrados en la ilustración para resolver los siguientes problemas:

1. Si se compran diez lápices en un paquete de diez por \$10, ¿cuánto le dieron de cambio si se le entregó \$5, ¿qué cosas puede haber comprado?

2. El profesor entrega a los alumnos una lista de artículos que se venden en la papelería y los precios. Se les pide que cada alumno prepare un problema que se pueda resolver con la información que se le da. Puede que los alumnos en-

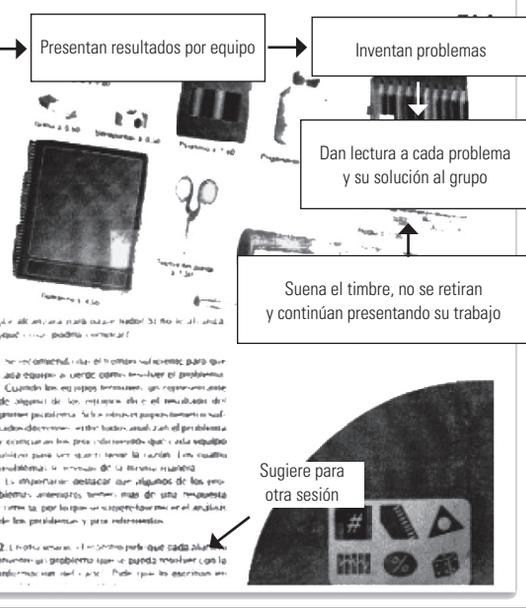
Presentan resultados por equipo

Inventan problemas

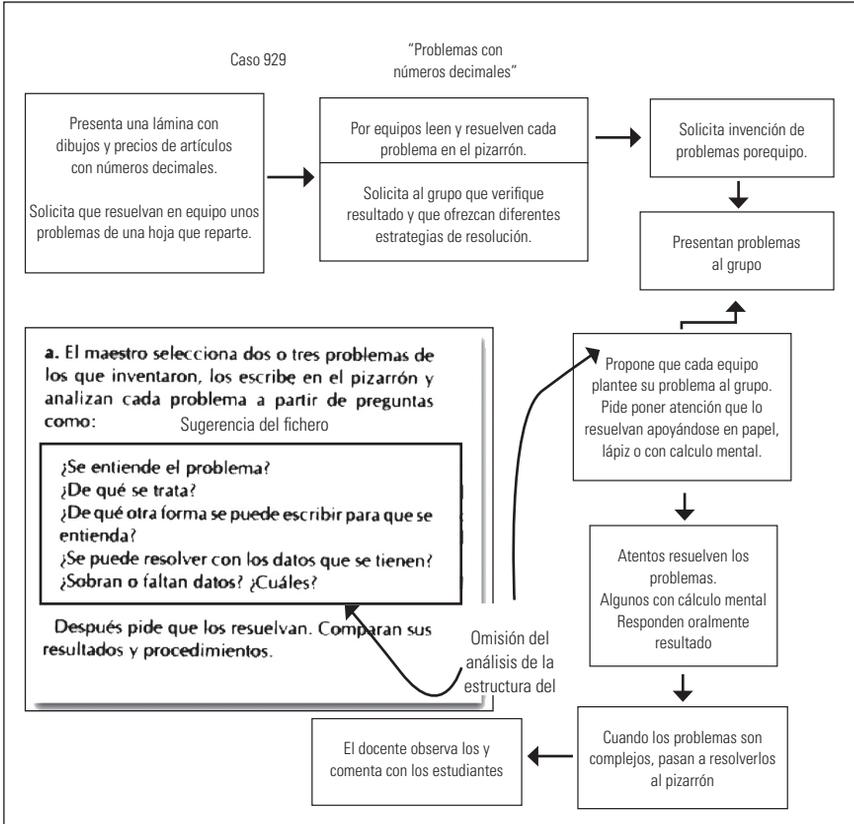
Dan lectura a cada problema y su solución al grupo

Suena el timbre, no se retiran y continúan presentando su trabajo

Sugiere para otra sesión



En el siguiente caso se muestra una omisión de una actividad que sugiere la ficha, se propone, de la invención de un problema, analizar la estructura del mismo a partir de cuestionamientos y, en la clase de la construcción del problema, se focaliza el proceso de resolución.



Grupo de bajo nivel de logro

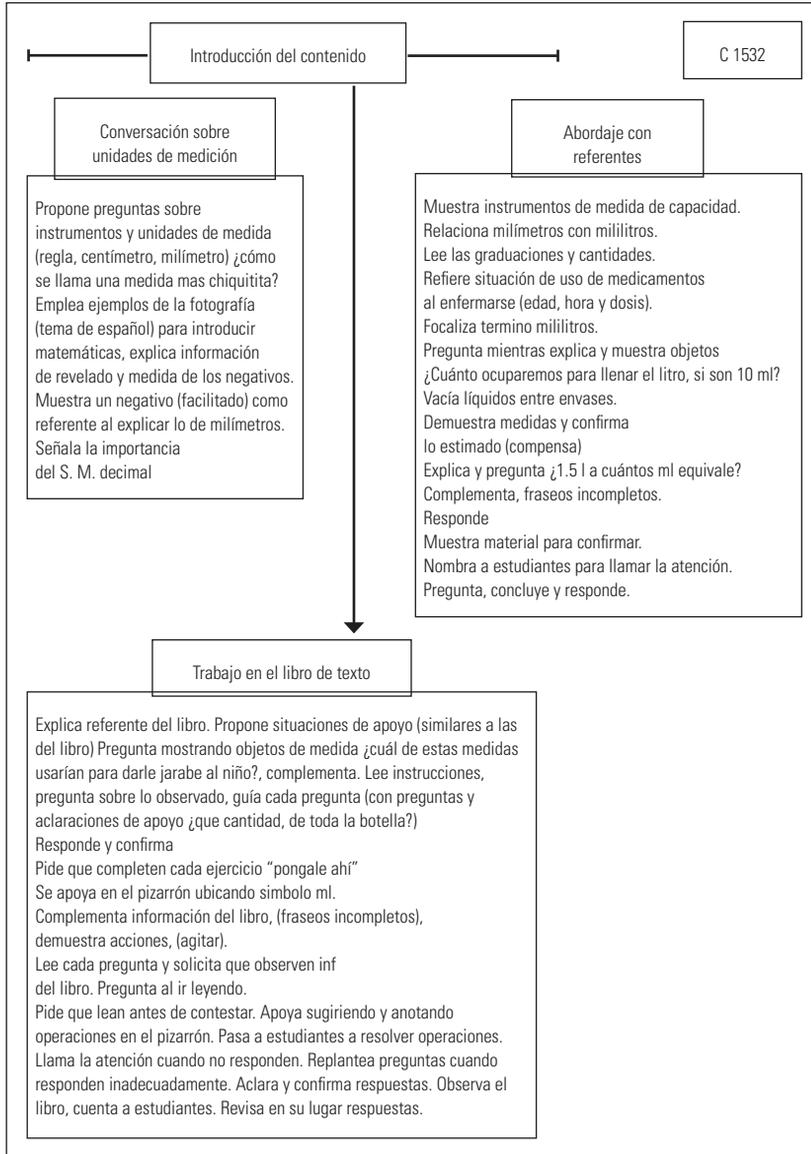
Componentes de la clase

- Formas de abordar o introducir contenidos
- Dimensiones de abordaje de los contenidos

A) El momento para introducir los contenidos

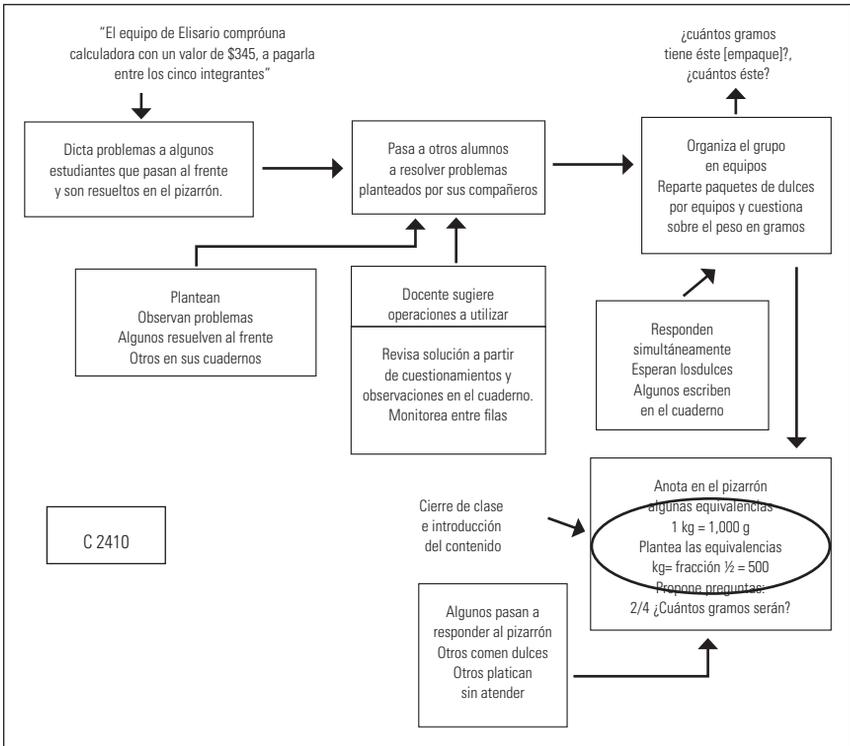
La introducción del contenido, al inicio de clase, se presenta para contextualizar y preparar la inmediata realización de ejercicios del libro de texto. (C 2407, C403, C3107, C2415, C1532 y C1612)

En el ejemplo que sigue se introduce el contenido de mililitro y enseguida se pasa al ejercicio del libro de texto “Jarabe para la tos”.



Abordar el contenido de clase, al cierre de la clase, se presenta de forma exclusiva en casos de bajo nivel de logro (C2108 y C 2410). La introducción del contenido se reconoce al final de la sesión videograbada y como corolario de la temática revisada.

Ejemplo de un caso donde se aborda un contenido de fracciones del kilogramo, a partir de una tabla de equivalencias al final de la clase y después de una serie de actividades.

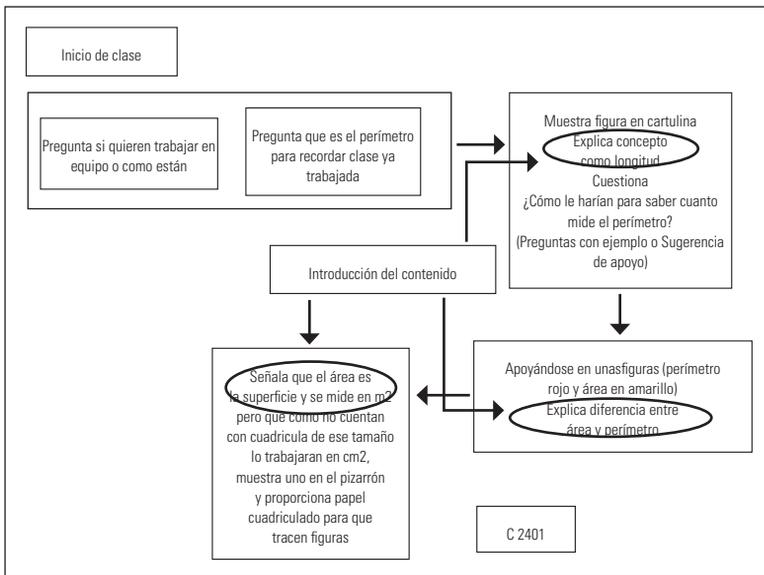


La introducción de contenidos en diversos segmentos de la clase presenta, en el grupo de bajo nivel de rendimiento, las siguientes características:

Grupos de bajo nivel de logro

Naturaleza de la clase	Momentos de introducción del contenido
Durante la mayor parte de la clase se aborda el contenido y se dedica menor tiempo a ejercicio C 2112	Al inicio de la clase convencionalidades (entero y fracciones) a partir de rectas numéricas y al cierre de la clase un algoritmo con números decimales
Se apoya en material concreto para explicar conceptos C 2401	Durante las primeras dos terceras partes de la sesión
Introduce contenidos a la vez que realiza acciones en cartel y el pizarrón C 2713	En la primera mitad de la clase e incluso durante el ejercicio final
Se focalizan actividades y contenidos a completar en un ejercicio al final de la clase C 1304	En los diversos segmentos de la clase antes de pasar al libro de texto

Caso ejemplo donde se aborda el contenido durante varios segmentos y en las primeras partes de la clase.



Los grupos de bajo nivel de logro son los que presentan con mayor claridad momentos específicos destinados a la introducción del contenido, además, dedican también mayor cantidad de tiempo a esta acción.

B) La estrategia de abordaje del contenido

La pregunta como recurso de abordaje

Una de las estrategias más recurrentes para introducir contenidos, por parte de los profesores, es el planteamiento de preguntas hacia los estudiantes. El cuestionamiento se observa como una constante en los momentos de proponer los contenidos (más frecuente en los grupos de bajo nivel de logro), su empleo presenta diversas orientaciones, según el contexto y funcionalidad dentro del segmento de actividades de enseñanza.

El tipo de cuestionamiento más común es el que inicia la etapa de abordaje del contenido y que se establece con el propósito de recuperar o indagar sobre el conocimiento previo que poseen los estudiantes, en relación al contenido que se intenta desarrollar o recordar. La naturaleza de las preguntas de los casos en estudio, generalmente tiene que ver con el hecho de atraer al momento actual de enseñanza, conocimientos o información de tipo académica ya trabajada en el contexto escolar y que se presenta como base para tratar los nuevos contenidos de la clase de matemáticas.

A continuación se muestran algunos ejemplos de este tipo de preguntas y los contenidos que se introducen.

Pregunta	Contenido
¿Qué entienden por área? ¿Qué entienden por perímetro?	Perímetro: figuras con igual área y diferente perímetro. Componente: Medición C 3107
¿Alguien sabe qué es un ángulo?	Tipos de ángulos Componente: Geometría y medición C 909
¿Cuáles son los puntos cardinales?	Ubicación de puntos en el plano Componente: Tratamiento de la información C 1110

De la respuesta a este tipo de preguntas con las que se inicia el proceso de introducción del contenido matemático, se derivan diferentes reacciones por parte de los profesores.

A continuación se describen los tipos encontrados y su recurrencia en los grupos de comparación.

Consecuencias	Descripción
Complementación	Inmediatamente a la pregunta (propuesta) y la respuesta de los estudiantes, los profesores complementan la respuesta, informando la convencionalidad (concepto o procedimiento matemático). Se retoma la respuesta para abordar el nuevo contenido. Reacción más frecuente por los profesores de ambos grupos de contraste.
Respuesta o corrección	Después de la pregunta, con o sin respuesta de los estudiantes, los docentes presentan la respuesta o corrigen al grupo. Se ubica en los dos grupos de estudio.
Confirmación	Enseguida de la respuesta de los estudiantes, el profesor confirma y en ocasiones complementa o profundiza. En los dos grupos, pero se focaliza en los de bajo nivel de logro.
Explicación	Independientemente de la respuesta de los estudiantes o del complemento, los profesores presentan la información convencional del contenido, concluyen, escriben definiciones o muestran procedimientos. Se presenta en los dos grupos de comparación.

Se identificó una variante de reacción por parte de profesores de bajo nivel de logro, donde después de la respuesta, los docentes destacan las respuestas correctas de los estudiantes, aclaran o reafirman la convencionalidad como lo más aceptado y válido, propiciando la repetición por parte del grupo.

En la siguiente narrativa se muestra un ejemplo de este tipo de estrategias del docente, donde se focalizan las respuestas correctas y se busca la repetición del grupo.

¿Saben cómo se les llama a las fracciones que son iguales? Una niña, en voz baja, responde: *equivalentes*. La maestra le pide que hable más fuerte, y luego le pide al grupo que conteste a coro: “equivalentes”. (C 2112).

En esta otra narrativa, después de la pregunta propuesta y luego de la respuesta de los estudiantes, el docente concluye y formula otra pregunta, que se contesta y repite por los alumnos y, al final, el mismo profesor señala la convencionalidad que debe considerarse en la clase. Situación que se identifica en varias ocasiones en la clase.

Perímetro es la medida que está alrededor de una figura geométrica, por ejemplo en este rectángulo, muestra un rectángulo de cartulina naranja en sus manos y los niños observan, ¿cual será el perímetro de esta figura?, algunos niños responden, pero no se entiende: "el contorno", dice la maestra, orilla dicen ustedes, se llama alrededor, los niños continúan observando. Se llama... contorno y los niños repiten contorno. Pero vamos a decir más específicamente qué es el perímetro, es la longitud del contorno de una figura (C 2401).

Se identifica también una variante de pregunta de indagación, y es a través de fraseos incompletos como los profesores tratan de rescatar información de los estudiantes. Se reconoce en ambos grupos de estudio, privilegiándose en los de bajo nivel de aprovechamiento.

Ejemplos:

¿Sabemos que aparte de enteros también hay?

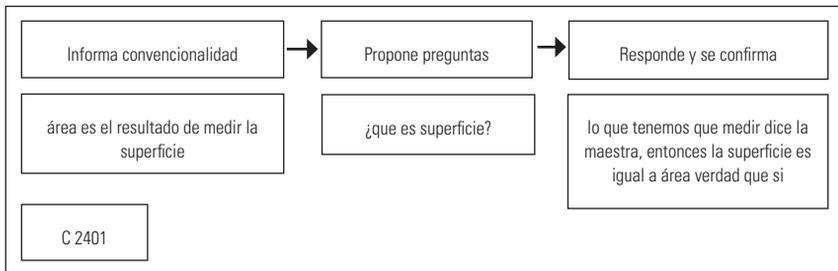
C 208 alto nivel de logro

Se dan cuenta de qué tipo de ángulo es

C 2713 bajo nivel de logro

Por otra parte, se ubican preguntas que no inician el proceso de abordaje del contenido, pero que le dan sentido a la etapa. Aquí el abordaje parte de la información convencional (concepto, regla o procedimiento) o acción del docente, y enseguida se plantea la pregunta. La interrogante en esta estrategia busca generalmente apoyar la explicación o acción que realiza el docente (incluso se alternan las actividades en el mismo momento), como para confirmar lo que se presenta o informa, además también permite enlazar contenidos durante la etapa de abordaje, la pregunta en este último caso sirve como puente para conectar y/o recordar contenidos.

La pregunta usualmente se propone después de una acción del docente, como por ejemplo mostrar objetos, dibujos, ilustraciones u operaciones que se utilizan como referentes a la información que se presenta. Solamente en uno de los casos de bajo nivel de logro, la pregunta es consecuencia de la información que presenta el docente de forma oral.



La actuación del docente en esta estrategia, después de la pregunta, se caracteriza por complementar información, confirmar lo que se expone de inicio y, en uno de los casos, corregir las respuestas de los estudiantes.

También se ubican casos (C2112 y C 2401) donde se proponen preguntas que se acompañan con ejemplos o sugerencias de respuesta y que se culminan con la información convencional por parte del docente.

Caso que muestra la narrativa de dos situaciones ejemplo en una misma clase.

Momento 1	Momento 2
Para medir el perímetro de este salón que tendríamos que hacer, como le haríamos para saber cuál es el perímetro, mido todo aquí adentro, no dicen los niños, -la orilla- mido la orilla" dice la maestra. "Luego, voy sumando lo que miden las orillas, solo se escucha un niño que responde la orillas.	Pregunta ¿cual sería entonces el perímetro?. Algunos niños responden: la orilla, la maestra dice: lo que esta dentro con amarillo o lo que esta rodeado con rojo, con rojo, dicen los niños. Lo que esta con rojo verdad, dice la maestra. El perímetro no es otra cosa más que la medida de, lo largo, alrededor la orilla contorno o como quieran llamarle, de una figura, señala con su dedo en el rectángulo pegado en el pizarrón.

C 2401

Por último, se identifican situaciones donde el docente retoma las respuestas de los estudiantes y las propone como preguntas, buscando que los alumnos modifiquen y corrijan hasta llegar a la respuesta correcta, o en su caso, a que el propio profesor presente la información requerida (C2401 y C 1304).

Les pregunta: *con qué puede medir la distancia*, responden: *con la regla, con el compás, con el metro*. A cada respuesta la maestra interroga: *¿Con la regla?, ¿con el compás?, ¿con el metro?* Los niños responden: "No" a cada interrogación. La maestra pregunta: *¿Qué se mide con la regla, qué tiene como medida?*; los niños dicen que *cosas, que un metro*. La

maestra dice que *centímetros*. Luego pregunta: *¿qué marca el transportador?*. Los alumnos dicen: *metros, centímetros*, la maestra pregunta nuevamente, los niños contestan: *centímetros, decímetros*; la maestra dice: *¿decímetros? ¿cuánto vale un decímetro?* Los niños dicen: *marca un centímetro*, la maestra dice: *diez marca un decímetro* (C 1304).

El uso de referentes como elemento de introducción de contenidos matemáticos

En el grupo de los de bajo nivel de aprovechamiento, es más frecuente el uso de los referentes dentro de la etapa de abordaje de contenidos. Al revisar la naturaleza del referente, se identifica como más usual el empleo de carteles, seguido de figuras, objetos y equivalencias. Si se observa el propósito de uso del referente, dentro de la estrategia de enseñanza, se reconoce cómo el objetivo que se pondera en estas prácticas es el de ejemplificar procedimientos, acciones o modelos del contenido que se desarrolla. En menor medida, se utilizan con la intención de demostrar o informar convencionalismos del contenido y como generador (contexto) o detonador de la estrategia didáctica.

En el siguiente cuadro se muestran los tipos de referentes, propósitos de uso y el contenido abordado en casos de bajo nivel de logro.

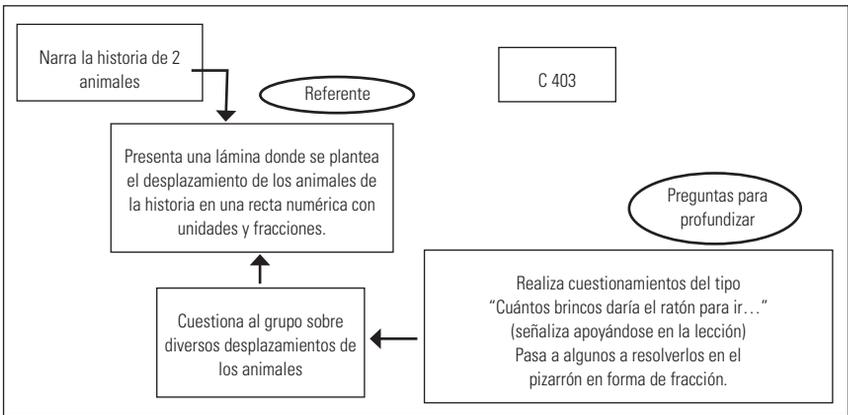
5. Microanálisis de las lecciones

Uso de referentes en prácticas de bajo nivel de logro		
Tipo de referente	Propósito de uso	Contenido
Cuento-narración C 403	Introducción-motivación del tema y como generador de contexto del contenido a trabajar.	Relación entre décimos, centésimos y milésimos.
Cartel con recta numérica con unidades y fracciones. C 403	Ejemplificar desplazamientos.	Relación entre décimos, centésimos y milésimos.
Historieta. C 2108	Contextualizar para el planteamiento de un problema.	Uso de la balanza y fracciones del kilogramo.
Balanza mecánica y productos. C 2108	Ejemplificar procedimiento para pesar. Establecer equivalencias.	Uso de la balanza y fracciones del kilogramo.
Cartel con rectas numéricas C 2112	Ubicar fracciones y demostrar equivalencias.	Relación entre décimos, centésimos y milésimos.
Operación con fracciones decimales C 2112	Ilustrar el procedimiento de resolución de la operación.	Relación entre décimos, centésimos y milésimos.
Figuras geométricas. C 2708	Mostrar ejemplos de poliedros.	Características de los poliedros.
Figuras geométricas, conceptos y nombres en tarjetas. C 2401	Ejemplificar información y establecer convencionalismos.	Igual perímetro y diferente área.
Tabla sobre valor posicional. C 2415	Apoyar ejercicio del libro de texto.	Valor posicional.
Ejercicio del libro de texto. C 3107	Apoyar resolución de ejercicio del libro de texto.	Igual perímetro y diferente área.
Cartel con círculos. C 1304	Explicar estrategia para medir ángulos.	El grado como unidad de medida de ángulos.
Cartel con círculos y ángulos y el pizarrón. C 2713	Ilustrar estrategia para medir ángulos.	El grado como unidad de medida de ángulos.
Rompecabezas incompleto C 1612	Favorecer la descripción de figuras geométricas. Generación del contenido.	Características de cuadriláteros.
Paquetes de dulces y equivalencias en el pizarrón. C 2410	Demostrar convencionalidad y estimar peso de objetos.	Fracciones del kilogramo.
Objetos (recipiente y agua) C 1532	Generar y ejemplificar contenido: problematizar y para la lectura de medidas de capacidad.	El mililitro.

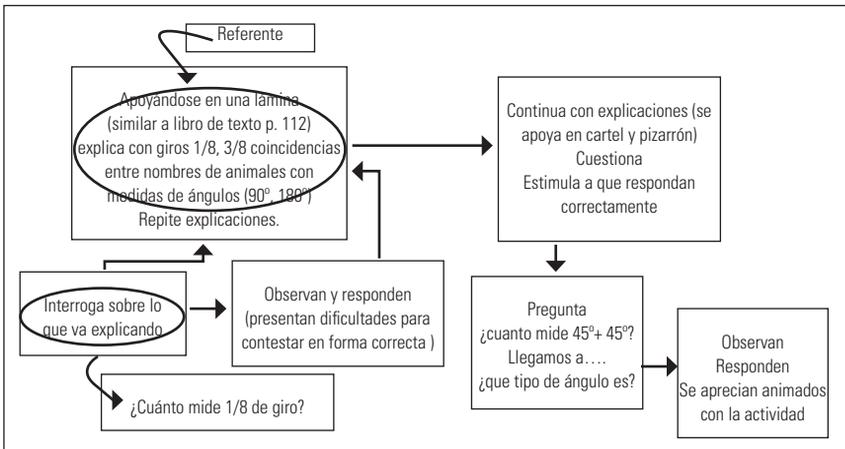
Estrategias de uso de los referentes

La estrategia propuesta por los profesores, al hacer uso de los referentes, es el planteamiento de preguntas tomando como base el referente de apoyo a la introducción del contenido que se trata en la clase. Las preguntas generalmente se orientan a conectar las ejecuciones o explicaciones que realiza el docente con el referente que utiliza. En este sentido, se aprecia mayor participación del docente durante la estrategia de abordaje, que se alterna con cuestionamientos para acercar lo que presenta y realiza el profesor con el referente.

Caso ejemplo de preguntas para profundizar información del referente.



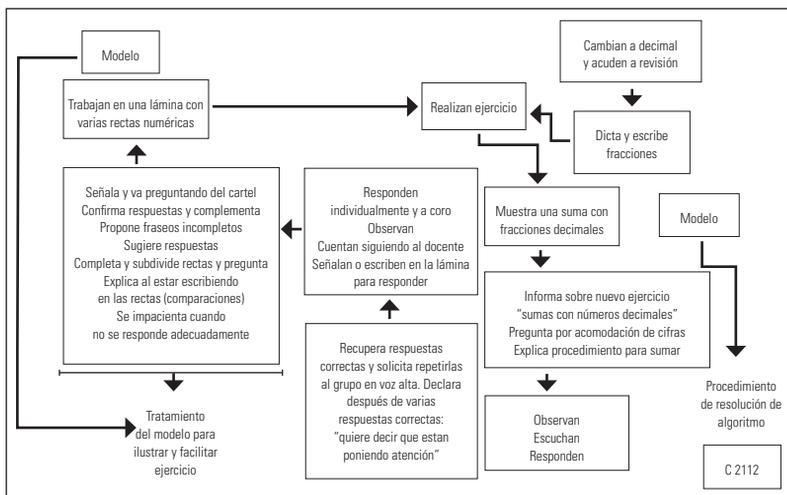
Caso ejemplo de preguntas propuestas durante la explicación del profesor mientras se apoya en un referente.



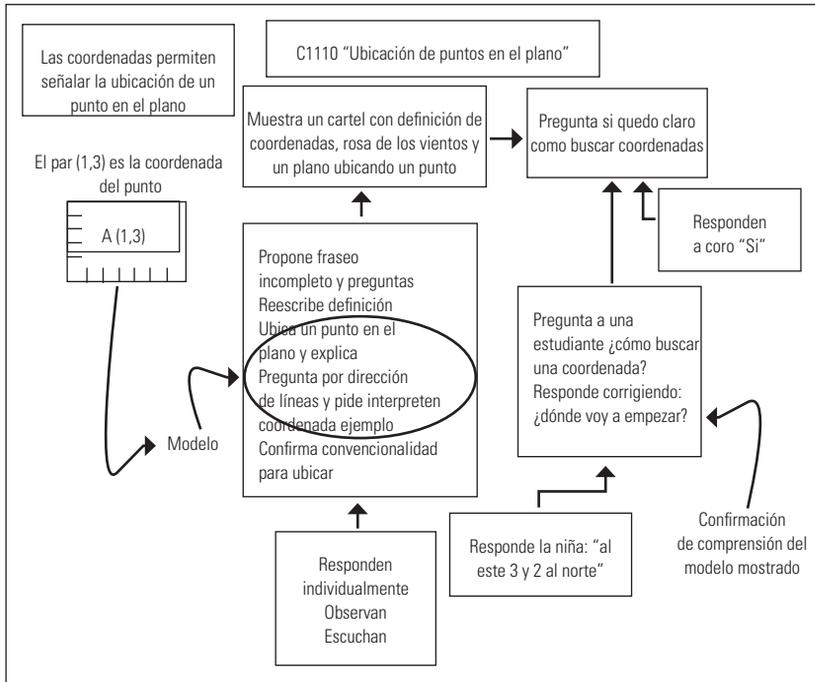
Otra estrategia relacionada con el uso de referentes se presenta preponderantemente en casos de bajo nivel de logro, donde el objeto de referencia sirve para mostrar *ejemplos o modelos* del contenido que se propone. El modelo se presenta como una estrategia donde los docentes ejemplifican procedimientos al abordar los contenidos, buscando que los estudiantes perciban la situación e imiten su ejecución o utilicen la información para completar ejercicios. En esta estrategia los profesores realizan ejecuciones o acciones sobre el material referente: muestran formas de medición, de ubicación de puntos, desarrollan trazos, desplazamientos y/o completan ejercicios-ejemplo de procedimientos del contenido desarrollado (C403, C2108, C2112, C1304, C1532 y C2713).

En los casos de bajo nivel de logro, el modelo se utiliza principalmente para mostrar directamente información que permita completar ejercicios posteriores a la etapa de abordaje del contenido y para presentar ejemplos de medición.

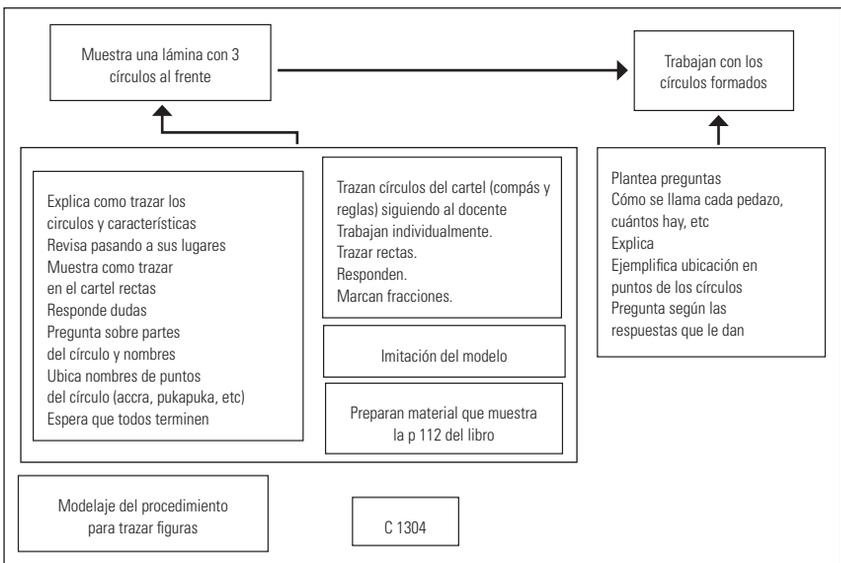
Caso tipo donde el referente se utiliza a partir de la estrategia de modelaje en dos sentidos: al principio, para mostrar información contraste del contenido que permita desarrollar un ejercicio; y al final, con el modelo se explica el procedimiento de resolución de una operación.



En el siguiente ejemplo, el modelo se emplea para mostrar el procedimiento de identificación de un punto en el plano y, enseguida, se trata de confirmar el aprendizaje de la estrategia presentada.



En el caso siguiente, el modelo, como estrategia de uso del referente, permite mostrar un procedimiento de medición y, al mismo tiempo, los estudiantes siguen e imitan la propuesta del profesor.

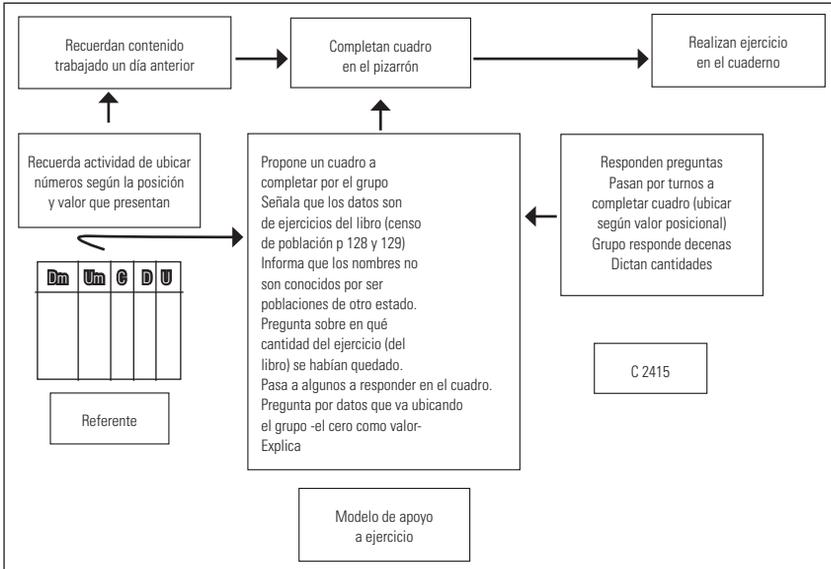


Por otra parte, se identifican prácticas pedagógicas donde el referente apoya la resolución de ejercicios del libro de texto. En esta situación, los profesores plantean al grupo el objeto de referencia a través de la estrategia de modelo, proponiendo –mediante tablas o gráficos en el pizarrón–, información o procedimientos que facilitan directamente a los estudiantes el poder completar los ejercicios del libro de texto. Esta variante de uso del modelo, se observa en los dos grupos del estudio, con ligera tendencia hacia los de bajo nivel de logro (C2407, C2415 y C 1532).

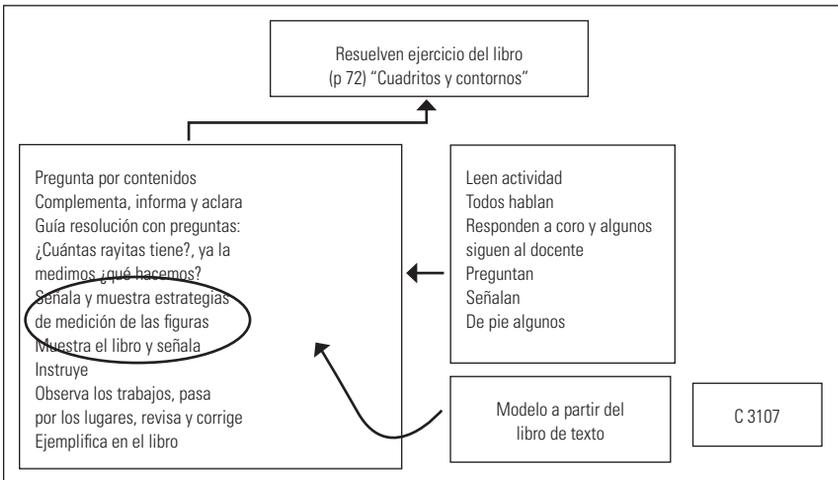
Según el propósito de uso del modelo, se identifica cómo los de bajo nivel de logro lo emplean generalmente para guiar la resolución del ejercicio. Además, se observa un caso donde el referente es el propio libro de texto (3107), que se aprovecha para explicar el modelo de resolución del ejercicio.

Bajo nivel de logro	
Referente	Propósito del modelo
Una tabla para valor posicional. C 2415	Guía de resolución del ejercicio del libro.
Gráfica y cuadro con información de un censo. C 2407	Guía de resolución del ejercicio. Recurso para la revisión.
El libro de texto es el referente. C 3107	Guía de resolución del ejercicio del libro.

En el siguiente ejemplo de una clase de bajo nivel de logro, el modelo con el referente ubicado en el pizarrón se propone como apoyo y de forma previa a completar el ejercicio del libro de texto (p 128 y 129). Al trabajar con el modelo, además de abordar el contenido, convoca a los estudiantes a participar en el llenado de la tabla referente.



Aquí se muestra un segmento de clase donde el referente es el mismo libro de texto que utiliza el docente para explicar procedimientos de medición que se requieren para completar ejercicio del libro de matemáticas.



C) El abordaje según el tipo de contenido de la clase.

Los ejes temáticos que con mayor frecuencia se trabajan en las clases observadas son usualmente contenidos de medición. Una situación que destaca es el hecho de que en el grupo de bajo nivel de logro, se ubican varios casos donde se trabajan contenidos que se relacionan con dos ejes temáticos distintos en la misma clase.

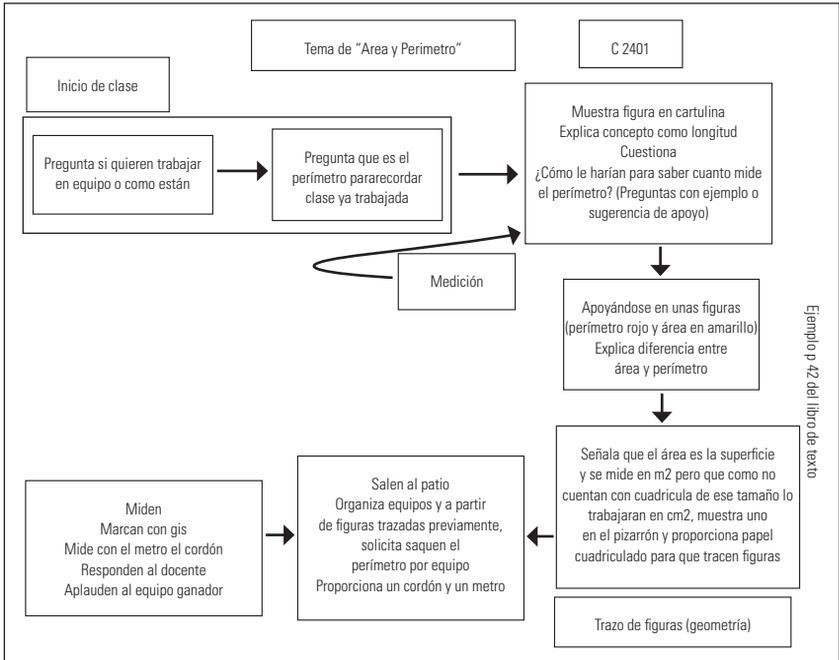
Enseguida se muestra una tabla donde se observan los casos que proponen contenidos de dos ejes temáticos diferentes en una misma clase.

Bajo nivel de logro		
Caso	Eje temático	Contenidos
C 2415	Los números, sus relaciones y operaciones.	Escritura de números, valor posicional. Seriación de cantidades. Antecesor y sucesor.
	Tratamiento de la información.	Elaboración de gráficas.
C 2108	Los números, sus relaciones y operaciones.	Problema de suma y fracciones de kilogramo.
	Medición	Uso de la balanza para medir kilogramos y fracciones de kilogramo.
C 2401	Medición	Figuras de igual perímetro y diferente área.
	Geometría	Trazo de figuras.
C 3107	Medición	Figuras con igual área y diferente perímetro.
	Geometría	Trazo de figuras.
C 1304	Medición	El grado como unidad de medida de ángulos.
	Geometría	Trazo de figuras (círculos) y rectas.

De estos casos, donde en la clase se tratan dos ejes temáticos del programa de matemáticas, lo recurrente es que los contenidos se desarrollan de forma secuenciada e integrados en una misma temática de la clase,

donde la dinámica de clase responde en gran medida a lo que se propone en el libro de texto (que por su estructura y naturaleza de las actividades se consideran los dos ejes temáticos).

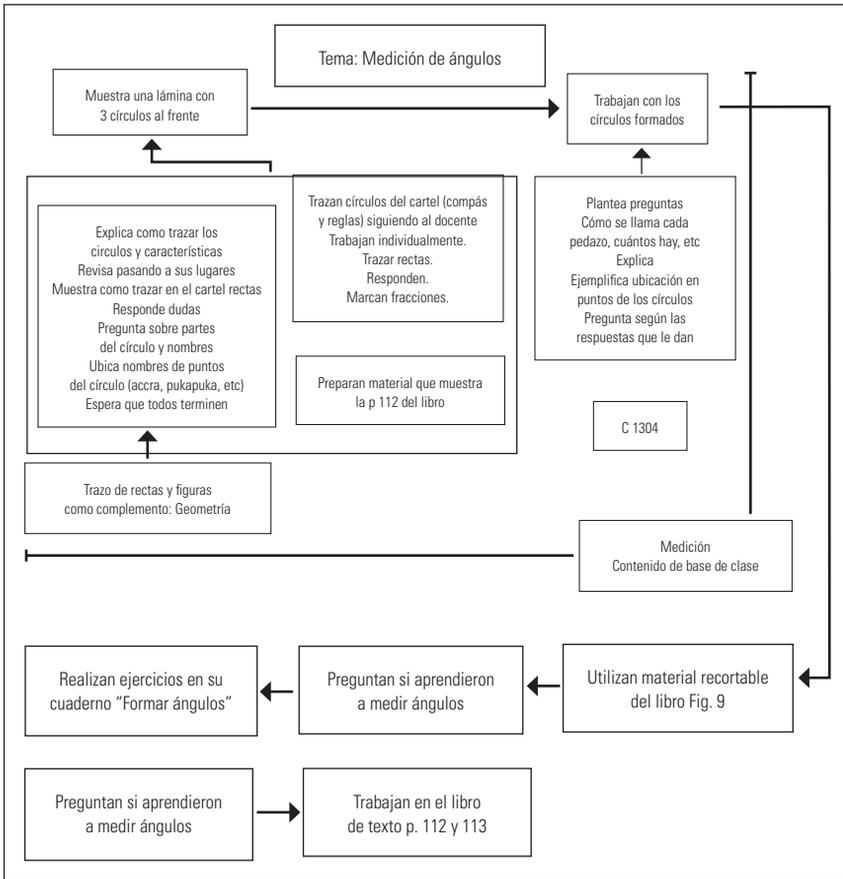
En el siguiente ejemplo se observa un mapa, donde se representa esta situación de abordaje de dos ejes temáticos en una misma temática de clase, teniendo como referencia una actividad del libro de texto.



También es posible ubicar casos que, presentando esta situación de integrar dos ejes temáticos durante la clase, lo característico es trabajar prioritariamente con el tema de medición como contenido clave y se complementa con actividades que tienen que ver con estrategias de trazo del eje temático de geometría.

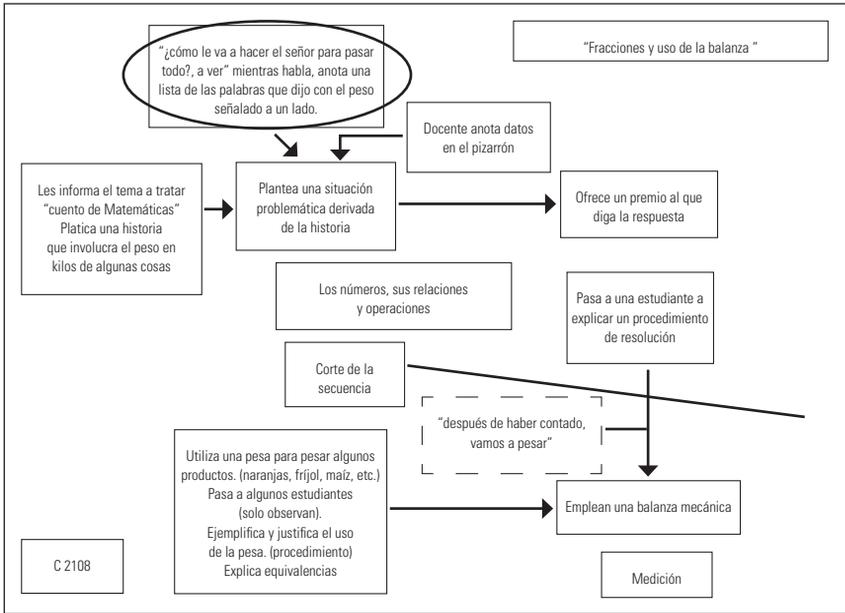
Ejemplo en la siguiente página:

5. Microanálisis de las lecciones



Sólo en uno de los casos de este grupo (C2108) se observa que uno de los contenidos de inicio de la sesión se relaciona con la temática base de la clase, sin embargo, no ofrece secuencia directa con el otro contenido que corresponde a otro eje temático de la matemática.

Como se observa en el siguiente mapa de clase, donde el primer contenido (problema de adición) se ubica en el eje temático de los números, sus relaciones y sus operaciones y el contenido con el que se cierra la clase tiene que ver con fracciones de kilogramo y el uso de la balanza del eje temático de medición. Ambos contenidos se relacionan con el tema de medición de peso, pero en el primero se focaliza el eje de los números, sus relaciones y sus operaciones.



FORMAS ESPECÍFICAS DE ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS SEGÚN EL EJE TEMÁTICO

Medición

El trabajo con el eje temático de medición se identificó principalmente en casos de bajo nivel de logro. Su abordaje se presenta con diferentes estrategias, según el contenido específico del eje temático y por la naturaleza de la estructura de la clase.

Contenidos trabajados del eje de Medición
Bajo nivel de logro
Figuras con igual área y diferente perímetro. C 3107
Figuras de igual perímetro y diferente área. C 2401
El grado como unidad de medida de ángulos. C 1304
El mililitro. C 1532
El grado como unidad de medida de ángulos. C 2713
Uso de la balanza para medir kilogramos y fracciones de kilogramo. C 2108

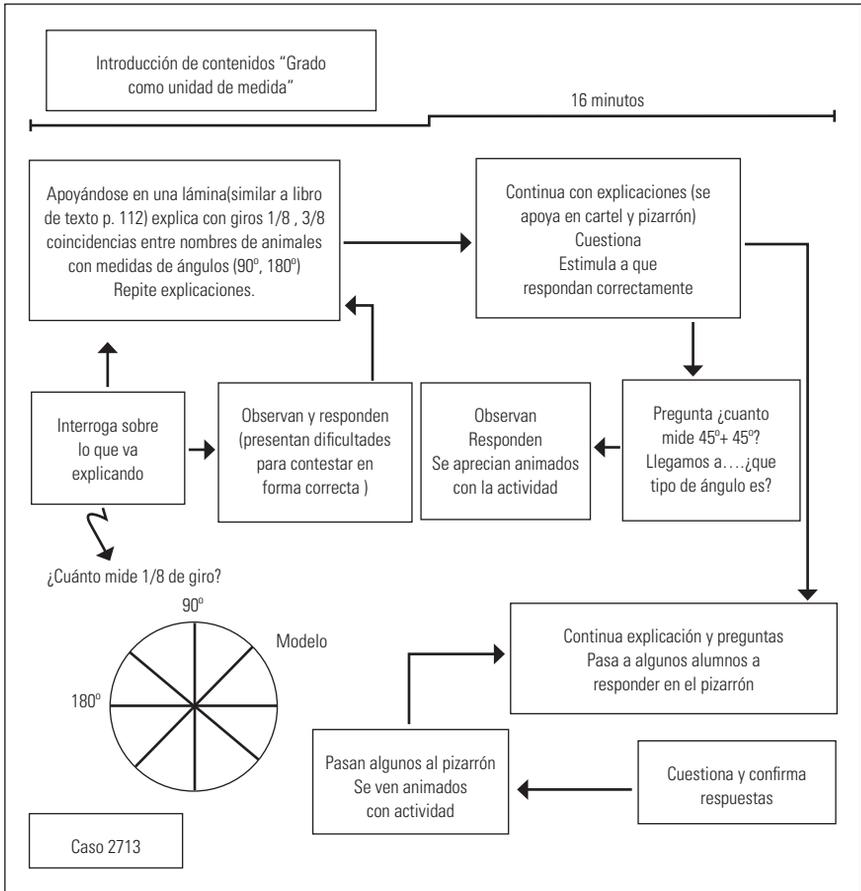
El modelo del docente como estrategia de enseñanza

El empleo de la estrategia que parte de mostrar procedimientos para cuantificar unidades de medida, por parte del propio docente (modelo del profesor) para que los estudiantes lo imiten, es una de las formas de introducir contenidos más frecuente en el tratamiento del eje de medición. Se identifica solamente en casos de bajo nivel de logro (C2108, C1532, C1304 y C 2713) y en especial para el tratamiento de contenidos que se relacionan con unidades de medida de capacidad, peso y angulares. En contenidos que tienen que ver con unidades de medida de superficie y de longitud, no se ubica este procedimiento. En estas clases los profesores destacan por cumplir con una función de modelo o patrón, guía del contenido que se trabaja para los estudiantes.

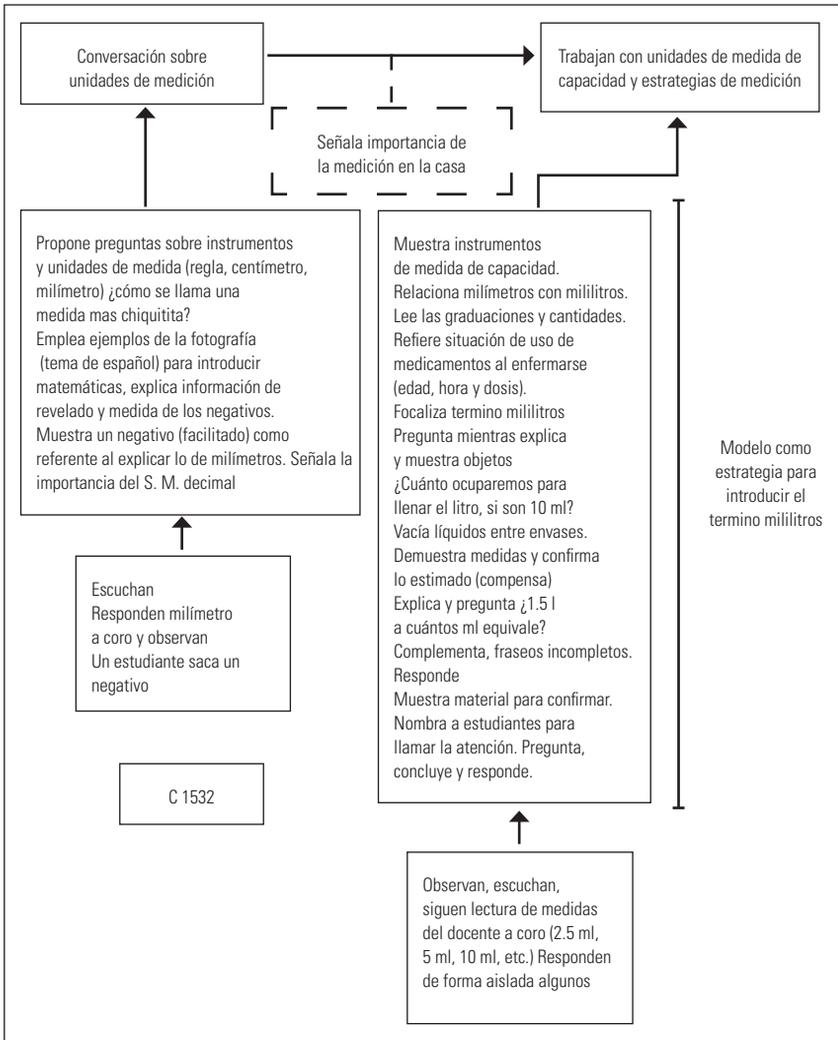
En el empleo de esta estrategia se identifican dos propósitos del modelo-guía:

- a) Por un lado se muestra en la mayoría de los casos como referente del procedimiento que requieren conocer los estudiantes para desarrollar la medición base de las actividades derivadas del contenido trabajado. Como en el siguiente ejemplo, donde al inicio muestra el modelo para explicar el procedimiento de medición

e identificación de ángulos (giros y superposiciones) y abajo requiere a estudiantes para que respondan ejercicios basándose en el modelo-guía.



b) En uno de los casos el modelo se presenta como fuente de acercamiento al contenido, es decir, como una estrategia para facilitar la comprensión del concepto clave de la clase y no solo como recurso para mostrar el procedimiento de medición.



Durante la ejecución del modelo, los docentes aplican diversas acciones como recurso fuente de la estrategia, las actividades tienen que ver con la unidad de medida que se desarrolle en la clase. En el siguiente cuadro se pueden observar las características de las ejecuciones que aplican los profesores durante los modelos para cada unidad de medida trabajada.

Unidad de medida	Ejecuciones del modelo
Medidas angulares	Trazos de figuras, rectas y ángulos. Superponer figuras o material recortable del libro de texto. Realizar giros para marcar e identificar ángulos.
Medidas de capacidad	Mostrar objetos con graduaciones de medida de capacidad. Lectura de cantidades y graduaciones. Verter y comparar líquidos para estimar y comprobar medidas.
Medidas de peso	Pesar directamente diferentes materiales en un instrumento de medida convencional (balanza mecánica)

Otra situación relevante es que al mostrar el modelo en la etapa de abordaje del contenido, usualmente los estudiantes observan las acciones del docente, escuchan sus explicaciones y es hasta el final de la presentación o en el momento de las actividades, cuando ejercitan el modelo; sólo en uno de los casos, los alumnos siguen al mismo tiempo los procedimientos que ejemplifica el profesor. Incluso, se reconoce un caso (unidad de medida de peso) donde es únicamente el docente quien manipula y muestra el uso de una balanza para medir materiales.

El uso de esta estrategia se caracteriza por plantearse generalmente en los momentos iniciales de la sesión, en los segmentos identificados con la intención de introducir el contenido, sin embargo, se encontraron casos donde el modelo se propone durante la mayor parte de la clase y otro, donde se utiliza en la segunda parte de ésta y después del trabajo con un problema relacionado con el tema.

El cuestionamiento como recurso de abordaje de contenidos de medición

El planteamiento de preguntas, tal y como aparece en otros elementos de tratamiento de la práctica pedagógica, es un componente clave en los procesos de introducción de contenidos relacionados con el eje de medición. La estrategia, como medio de enseñanza, presenta diferentes variantes para su análisis; a continuación se desarrollan aquellas que se pueden observar en las clases que trabajan con los contenidos de medición.

a) Dimensiones de las preguntas

En la pregunta empleada por los profesores se distinguen tres estilos diferentes en su estructura:

- Como interrogante “común”. Pregunta frecuente en los dos grupos de comparación, que se caracteriza por solicitar información a los estudiantes con una estructura convencional completa que incluye un dato interrogante.

Ejemplos:

¿Alguien sabe qué es un ángulo? (C 909).

¿Cuánto ocuparemos para llenar el litro, si son 10 ml? (C 1532).

- Fraseos incompletos. Pregunta donde la estructura presenta un elemento faltante al final, que el docente enfatiza al plantearse e involucra a los estudiantes a que la terminen. Puede ofrecer la estructura de interrogante común o de una declaración donde se omite la parte final. Esta modalidad se presenta preponderantemente en grupos de bajo nivel de logro.

Ejemplo:

Mide 30 centímetros ¿qué? (C 3107).

- Pregunta con opciones de respuesta. En ésta, dentro de la estructura de la pregunta, se ofrecen sugerencias o alternativas de respuesta. Se identifica solamente en uno de los casos de bajo nivel de logro (caso de menor nivel de logro del grupo); una característica significativa de este grupo es que los estudiantes presentan poca participación y el docente constantemente los trata de involucrar.

Ejemplo:

¿Cómo le haríamos para saber cuál es el perímetro...mido todo aquí adentro? No, dicen los niños, la orilla-. Mido la orilla, dice la maestra. Luego, voy sumando lo que miden las orillas. ¿Cuál es el área... lo que está dentro con amarillo o lo que está rodeado con rojo? (C 2401).

b) Propósito de las preguntas

Las preguntas que proponen los docentes presentan propósitos específicos en la etapa de abordaje del contenido de medición. En la siguiente tabla se muestran los tipos identificados y su caracterización en grupos de bajo nivel de logro.

Propósito de la pregunta	Caracterización	Ejemplos
Para corregir respuestas	Este tipo de pregunta se identifica solo en casos de bajo nivel de logro, se propone buscando que el estudiante modifique la respuesta dada. Es posible replantear la pregunta para que respondan adecuadamente.	Pregunta qué marca el transportador. Los alumnos dicen metros, centímetros, la maestra pregunta nuevamente, los niños contestan "centímetros, decímetros"; la maestra dice "¿decímetros? ¿Cuánto vale un decímetro? C 1304

c) Preguntas de un referente

Se observa un tipo de preguntas donde se parte de un referente para plantear el cuestionamiento y principalmente se advierte en casos de bajo nivel de logro. Las preguntas toman como fuente de referencia diferentes elementos:

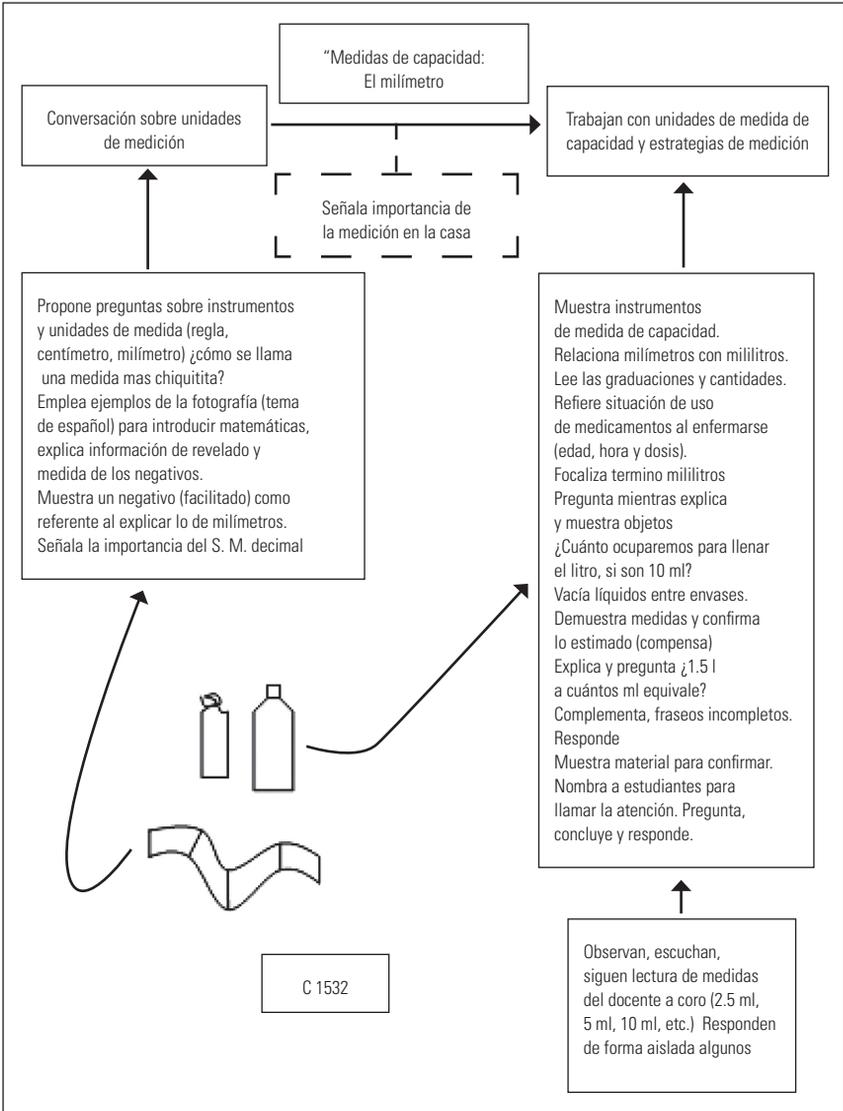
- Un material mostrado, como carteles con figuras o rectas, envases, instrumentos de medida, etc.
- Objetos del aula (sobretudo en contenidos de unidad de medida de longitud y superficie).
- La propia explicación del docente.

- La acción del docente, principalmente cuando se utilizan modelos como estrategia de enseñanza (trazos, procedimientos, giros, comparaciones, etc.)
- Respuestas de los estudiantes, que se utilizan como insumo para plantear nuevas preguntas.
- El libro de texto. Preguntas en dos sentidos: cuestionamientos que guían la resolución de cada ejercicio del libro (ubican información, replantean actividades, sugieren procedimientos).

En el siguiente ejemplo se aprecia un fragmento de narrativa donde se demuestran preguntas derivadas de dos fuentes referentes, en un caso un instrumento de medida y en el otro, las propias respuestas de los estudiantes.

Les muestra la regla y el transportador y pregunta con *cuál medirían*; responden alternadamente unos que con la regla y otros que con el transportador; la mayoría dice que con la regla. La maestra pregunta *qué se mide con la regla, qué tiene como medida*; los niños dicen que cosas, que un metro. La maestra dice que centímetros (C 1304).

En el siguiente caso, la estrategia base para abordar el contenido de medición, es el uso de referentes que se muestran a los estudiantes mediante el planteamiento de preguntas orientadas a poner atención a las acciones que el docente explica y realiza sobre los objetos de referencia.



d) Momentos para el planteamiento de las preguntas

La estrategia de plantear preguntas se presenta en los diversos momentos de una clase, sin embargo, al revisar los casos que tratan el eje de me-

dición, se reconocen las interrogantes que se muestran en el siguiente cuadro, clasificándolas según la etapa de la clase.

Al inicio de la etapa de introducción del contenido	Durante el desarrollo del segmento de abordaje del contenido	Antes y durante la realización de actividades y/o al completar ejercicios del libro
Preguntas para recuperar conocimientos previos.	Preguntas sobre lo que se presenta, ejecuta o explica.	Preguntas para confirmar aprendizajes.
Preguntas para recordar contenidos.	Preguntas derivadas de las respuestas de los estudiantes.	Preguntas guía para completar ejercicios del libro.
		Preguntas similares a las del libro.

El libro de texto como recurso de abordaje de contenidos de medición

Exclusivamente en casos de bajo nivel de logro se identifican estrategias para introducir contenidos del eje de medición, donde se proponen situaciones similares a lo que aparece en el libro de texto de matemáticas. Los profesores en este sentido toman ejemplos del libro para desarrollar los contenidos, inclusive sin que necesariamente se utilice el libro en la clase.

Las situaciones que se recuperan del libro se proponen, durante la etapa de introducción del contenido, como elemento de apoyo a la presentación del procedimiento de medición tratado o como ejemplo contextual de aplicación del contenido revisado. Cuando se emplea para mostrar el procedimiento de medición, la situación se plantea incluso con las mismas características que lo que exhibe el libro de texto, solo que diferente en el tamaño, para presentarlo al grupo.

En el siguiente comparativo se observa una página del libro de matemáticas que muestra una actividad de la lección 12 –“La vuelta al mundo en 360 grados”– y a su derecha, se ubica un fragmento de la narrativa de un caso donde se proponen acciones similares e incluso con datos idénticos a los del libro.

12. LA VUELTA AL MUNDO EN 360 GRADOS

A Raí y sus amigos les dieron mucho el juego de "La vuelta al mundo" paginé 78. Raí fue el primero que completó las ocho vueltas y ganó. Observa nuevamente el dibujo que se usó en el juego. Esto hecho en tres formatos distintos.

1. Colorear cada dibujo la línea de salida y la línea de llegada para ir de Accra a ?

2. ¿Cuántos octavos de vuelta hay que girar en el dibujo grande para dar una vuelta completa? ¿Cuántos en el dibujo mediano? ¿Cuántos dibujo chico?

3. Lee lo que dicen Jaime y Raí:

¿Qué crees que tiene razón?

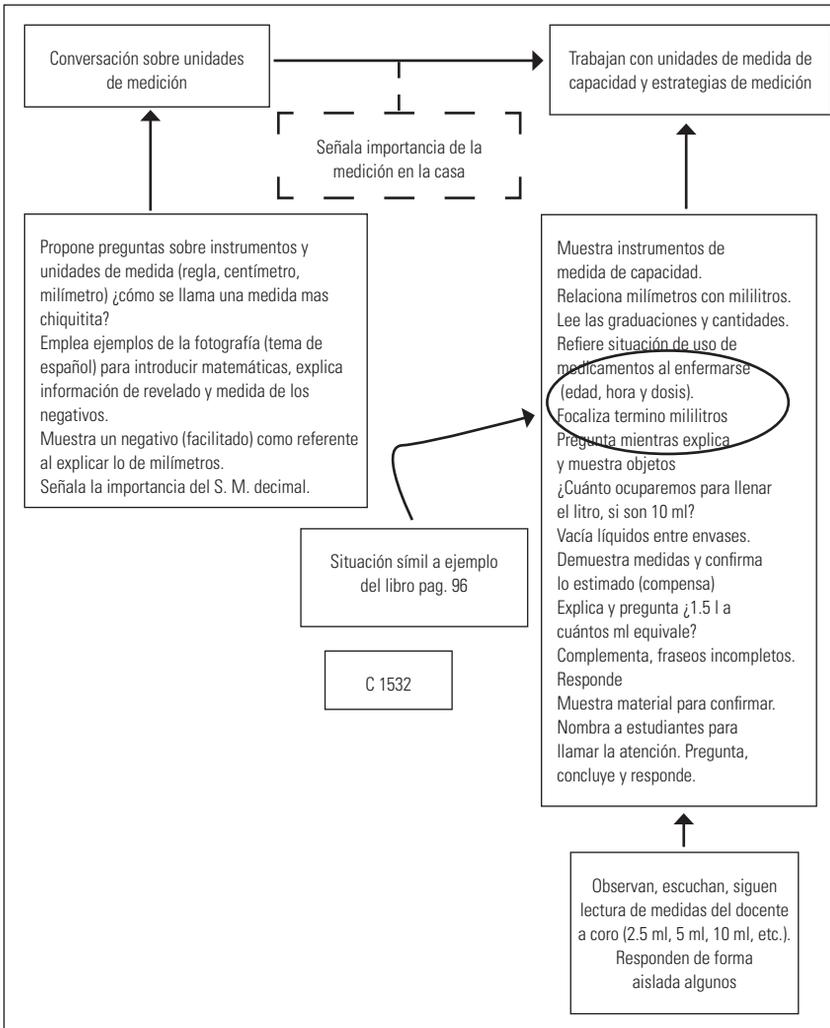
¿Por qué?

Ex el dibujo mediano: "yo que girar 2 para dar una vuelta completa. En el dibujo grande hay que girar más de 2 y en el dibujo pequeño menos de 2."

Yo digo que si una vuelta con los tres dibujos girar 2."

5. Pregunta en cuántos pedacitos quedó dividido cada círculo, cómo se llama a cada pedacito y cuántos hay en cada círculo. Los alumnos responden "en ocho", "un octavo" y "ocho octavos". Señala que ocho octavos forman un entero. Luego dice que si hubiera un niño en el centro del círculo y diera la vuelta miraría hacia Accra, y que si da un poco de vuelta quedaría mirando hacia Sao Luis. La maestra toma una de las rueditas y la muestra al grupo, pregunta para qué creen que la van a utilizar. Los niños responden que para medir grados. La maestra les explica que la van a utilizar para medir grados, primero con el círculo grande. Coloca la ruedita en el papel que está pegado en el pizarrón y plantea que si un niño estaba mirando hacia Accra y volteó para quedar mirando a San Salvador, a cuántos grados volteó. Les dice que pongan sobre la línea roja (Accra) la ruedita donde dice cero grados y vean hasta cuántos grados llega la ruedita en la línea de san Salvador. Los niños responden que a 90. Los niños lo hacen en sus cuadernos y responden que a 180. C 1304

En el siguiente fragmento de mapa de clase, el componente del libro se utiliza por el docente para ofrecer situaciones de aplicación del contenido que se trabaja, que en este caso es el mililitro como unidad de medida de capacidad. En la clase, en un primer momento, se aborda información referente del contenido (derivada de la clase de español), en el segundo momento se emplea el modelaje mostrando envases y estrategias de comparación y medición; es durante este segmento cuando se hace mención de la situación de uso de medicamentos y su graduación periódica de la dosis al enfermarse para aplicar la noción de mililitro y su medida. (Situación que aparece en el libro para trabajar con este contenido.)



Los números, sus relaciones y sus operaciones

En la siguiente tabla se pueden observar los temas trabajados por contenidos, del eje de los números, sus relaciones y sus operaciones, en el grupo de bajo nivel de rendimiento.

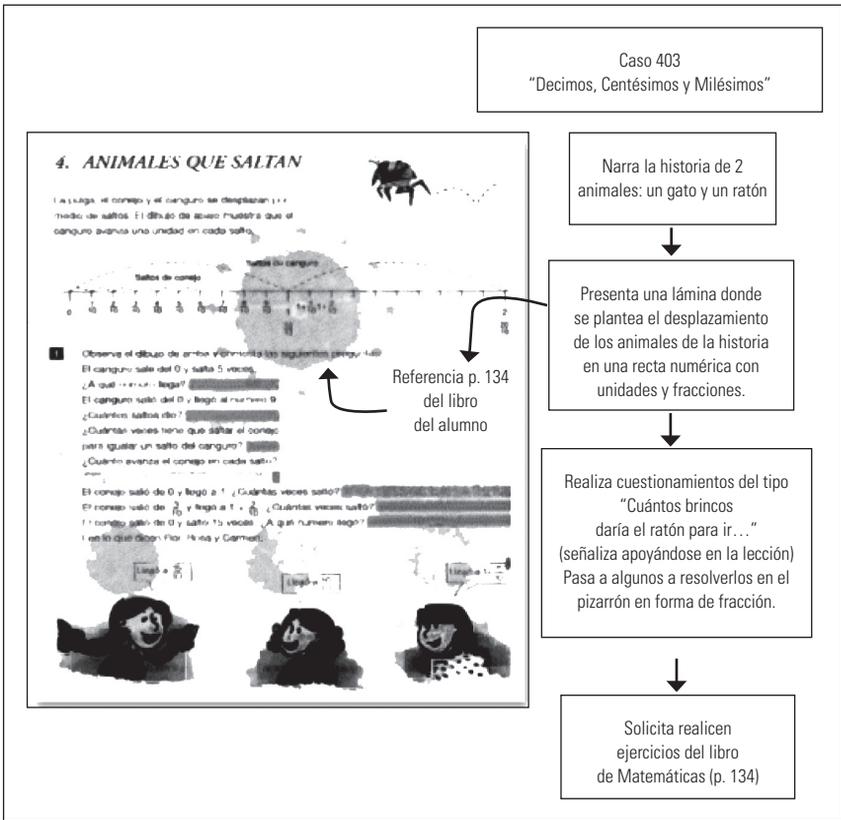
Eje de los números, sus relaciones y operaciones	
Bajo nivel de logro	
Contenido	Tema
Fracciones y números decimales. C 403	Relación entre décimos, centésimos y milésimos.
Operaciones y problemas. C 2108	Problema de adición con datos de medidas de peso.
Fracciones y números decimales. C 2112	Relación entre décimos y centésimos.
Los números naturales. C 2415	Escritura de números, valor posicional, elaboración de gráficas. Seriación de cantidades. Antecesor y sucesor.
Operaciones y problemas. Fracciones (equivalencias). C 2410	Problemas de división y fracciones del kilogramo.

El uso de referentes como recurso para la enseñanza de los números

Resulta recurrente encontrar el uso de objetos o situaciones que funcionan como referentes para trabajar con los contenidos del eje de los números, sus relaciones y operaciones. Los profesores (se focaliza en casos de bajo nivel de logro) emplean referentes como fuente para el tratamiento de estos contenidos, incluso, en algunos de ellos, se proponen dos tipos distintos de referentes. Los referentes se proponen con diferentes propósitos, lo más recurrente es proponerlos como fuente de origen o apoyo a la presentación o explicación del contenido matemático, por otra parte, se utilizan como apoyo o modelo para la resolución de actividades de clase y ejercicios del libro de texto.

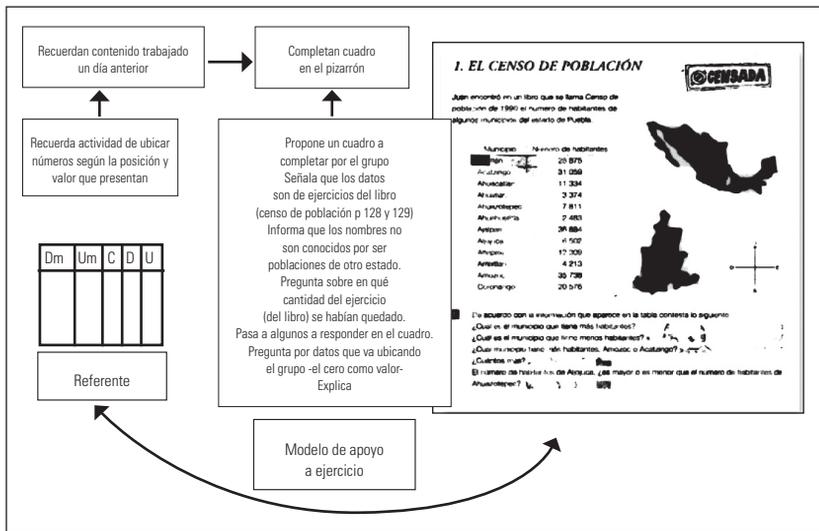
Bajo nivel de logro	
Referente	Propósito
Cartel con rectas numéricas. C 403	Para explicar contenido y como modelo de ejercicios
Una historia oral. C 2108	Como contexto para plantear un problema
Rectas numéricas en el pizarrón. C 2112	Para apoyar explicación del contenido
Operación escrita. C 2112	Para explicar procedimiento de resolución
Tabla o gráfico con información. C 2415	Como modelo de apoyo a ejercicio del libro
Paquetes con dulces. C 2410	Como fuente para introducir equivalencias
Equivalencias C 2410	Como información convencional de apoyo a actividades de aprendizaje.

El contenido de los referentes se relaciona directa o indirectamente con información del libro de texto. En la mayoría de los casos, la referencia resulta ser igual o semejante al contenido que aparece en las páginas del libro del tema correspondiente. Como en el siguiente ejemplo, donde en un caso de bajo nivel de logro, el referente utilizado para introducir un contenido de fracciones es similar a lo propuesto en el libro de texto, la situación y el esquema van en el mismo sentido, lo que cambia en lo específico es el tipo de personajes que se mencionan en la clase.



Por otra parte, se identifican prácticas pedagógicas que proponen esquemas que funcionan como referentes de apoyo a la resolución de actividades del libro, pero que no ofrecen la misma información, sino que sirven de complemento previo y guía para facilitar la realización posterior del ejercicio.

El referente se presenta a los estudiantes como actividad colateral y de manera previa a seguir completando el ejercicio del libro; se utiliza como una estrategia puente que les permitirá resolver los cuestionamientos del libro de texto.



El cuestionamiento como estrategia de abordaje de los números

En casos de bajo nivel de logro (C 403, C 2112, C 2415 y C2410), se privilegian preguntas orientadas a *focalizar información del contenido* que se trabaja en la clase y donde usualmente se toma de base, o fuente del contenido, un referente (cartel con información, objeto o algoritmo). Se formulan cuestionamientos sobre ejecuciones que realiza el docente, mientras introduce el contenido al frente, mediante fraseos incompletos para profundizar y llamar la atención sobre el referente que se muestra a los estudiantes o al ubicar las cifras de algoritmos en el pizarrón.

En otro sentido, se ubica un caso (C 2112) donde se plantean interrogantes a partir de las respuestas que ofrecen los estudiantes. Aquí se aprecia cómo de la respuesta dada a una pregunta inicial, el docente retoma el contenido incluido en la respuesta de los estudiantes para plantear otras preguntas. Los nuevos cuestionamientos presentan diferentes connotaciones: por un lado, se plantean preguntas para complementar las respuestas previamente dadas, también se ubican cuestionamientos que apuntan a modificar la respuesta inicial (presumiblemente errónea) de los estudiantes y se identifica una situación especial donde el profesor resalta respuestas acertadas de estudiantes para que el grupo las reconozca y de ahí continuar el desarrollo del contenido.

A continuación se muestran fragmentos de una clase donde el docente destaca la respuesta *-correcta-* de estudiantes para avanzar en el tratamiento del contenido: Fracciones, décimos y centésimos.

¿Saben cómo se les llama a las fracciones que son iguales? Una niña en voz baja, responde: equivalentes. La maestra le pide que hable más fuerte y luego le pide al grupo que contesten a coro: equivalentes.

Pregunta: ¿Por qué son equivalentes? Los niños responden: porque son iguales. Ella dice: Porque son del mismo tamaño.

¿Saben otras formas de hacer fracción? Los niños contestan: equivalentes. Una niña dice: decimales. Y ella les pide que les comente en voz alta a sus compañeros. Señala la recta de abajo y comenta: Ahora la vamos a hacer, pero en fracciones decimales.

C 2112

En la tabla que se muestra a continuación, se identifican los tipos de preguntas propuestas en contenidos del eje de los números, sus relaciones y operaciones, y el nivel de recurrencia en el grupo de menor nivel de logro académico.

Propósito de las preguntas	Nivel de recurrencia
Orientadas a la revisión.	++
Orientadas a la resolución.	+
Orientadas a focalizar información del contenido.	+++++
Recordar contenidos.	+
Orientadas a la comprensión del contenido.	-
Orientadas al algoritmo.	+
Derivadas de las respuestas.	+++

En la tabla siguiente se ubican ejemplos de preguntas propuestas por el grupo de comparación.

No de Caso	Ejemplos
C 403	Sobre las ejecuciones en el referente.
	Similares a las de ejercicio del libro.
C 2112	Para recordar contenidos trabajados.
	Preguntas y fraseos incompletos sobre el referente mostrado (señaliza).
	Replanteo de preguntas para que se modifique respuesta.
	Preguntas de las respuestas dadas.
	Destaca respuestas correctas al grupo y las retoma para abordar contenidos.
	Sobre elementos del algoritmo (acomodación de cifras).
C 2415	Sobre información de referente.
C 2410	Para revisar resultados de operaciones.
	Para orientar la resolución de operaciones.
	Sobre contenido del referente.
	Pregunta que se responden con la información del referente.

Eje de geometría

Se reconocen menos temas del eje de geometría tratados en las lecciones de bajo nivel de logro. A continuación se muestran los temas y los contenidos de clase identificados en este grupo.

Temas del eje temático Geometría	
Bajo nivel de logro	
Tema del eje	Contenido de la clase
Sólidos geométricos	Características de los poliedros. C 2708
Trazos y reproducción de figuras	Características de los cuadriláteros. C 1612
Trazos y reproducción de figuras	Trazo de figuras y rectas. Medición de ángulos. C 1304

Clase como preparación para completar el libro en contenidos de geometría

En las clases de casos de bajo nivel de aprovechamiento que tratan contenidos de la geometría (C2708, C1304 y C1612), es recurrente encontrar la situación de que las diversas actividades que se proponen son similares o idénticas a las que aparecen en el libro de texto, de la lección que le corresponde al tema de la sesión, además, en estas prácticas es característico terminar la clase completando los ejercicios del libro de texto, pareciera que durante la sesión se ejercitaran las actividades o se entrenara a los estudiantes para que al final puedan responder lo que el libro les propone.

En el caso que se muestra a continuación se pueden observar las diversas actividades que se proponen en la clase y su correspondiente relación con los ejercicios del libro de texto (al final de la clase se trabaja con el libro). Dentro de las actividades que se solicitan en esta clase se pueden identificar la presentación de un rompecabezas incompleto para que los estudiantes observen y encuentren las figuras faltantes. Este segmento se relaciona con la primera parte de la lección del libro “Forma y tamaños exactos” (p. 120), en otro momento se proponen cuestionamientos para reconocer procedimientos de identificación de figuras faltantes, situación similar a lo que se aprecia en las primeras preguntas de la página 121; en otra actividad proporciona rompecabezas incompletos, por equipo, para que por escrito lo requieran a otros compañeros

EL PLANTEAMIENTO Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El planteamiento de los problemas

La fuente o el contexto de los problemas

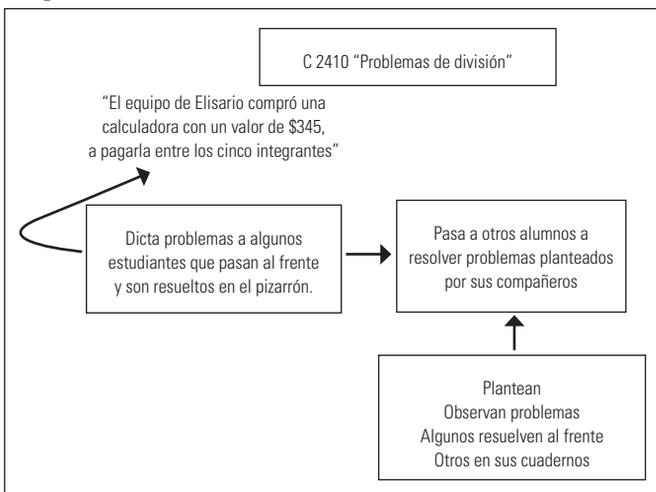
Problema como producto de intervenciones del docente

Es en el segmento identificado con la intención de abordar el contenido, donde algunos de los profesores de este tipo de lecciones (C 2112, C 2401, C 1304 y C 1532) proponen problemas al grupo. Durante la intervención del docente, los problemas acompañan el tratamiento del contenido que se propone. El tipo de intervenciones que se desarrollan son principalmente la ejecución de giros, trazos y modelaje de situaciones, como medir líquidos para introducir contenido de mililitros, entre otros.

El planteamiento de problemas como fuente de referencia

Sólo en uno de los casos de bajo nivel de logro se identifica el planteamiento directo y sin algún otro referente de apoyo, como el contexto para la generación de los problemas. Los problemas se enuncian por el docente y por los estudiantes, a compañeros que pasan al pizarrón a resolverlos y se originan de un material entregado por el profesor.

Ejemplo donde el contexto de los problemas es el planteamiento mismo de la situación problema.

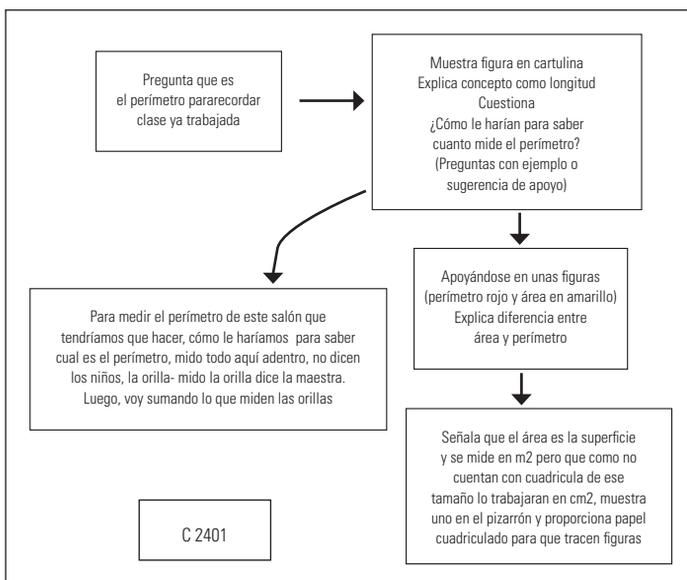


El momento de formulación de los problemas

Durante la introducción del contenido

El momento de la clase destinado al establecimiento de los problemas usualmente se observa en la parte de introducción del contenido, cuando los docentes pretenden acercar los conceptos o convencionalismos matemáticos a los estudiantes. Con mayor frecuencia en casos de bajo nivel de logro el planteamiento de problemas se da en este momento de abordaje del contenido, sin abundar en la naturaleza de los problemas propuestos; parece que la mayoría de los profesores coinciden con la idea que sugiere el enfoque del programa de matemáticas de tomar como punto de partida los conocimientos y procedimientos iniciales de los estudiantes, antes de avanzar a la construcción de contenidos nuevos y convencionales.

El modelo que se muestra enseguida es un ejemplo de un caso de bajo nivel de logro, donde el problema que se formula es elemento clave para introducir el contenido de áreas y perímetros, su planteamiento, al principio del proceso, se complementa con la información del contenido en un segundo momento del procedimiento instruccional.



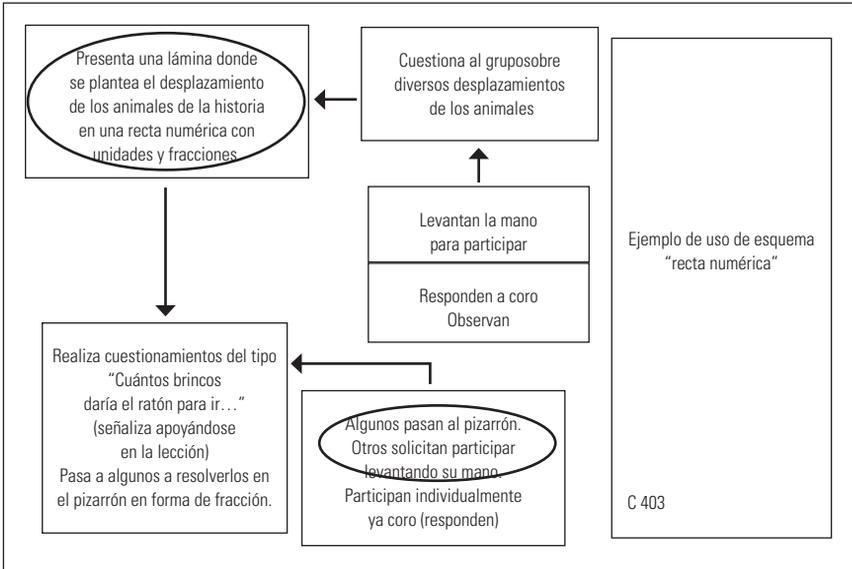
PROCEDIMIENTOS DE RESOLUCIÓN

Desde la intervención de los estudiantes

Resolución por estrategias inherentes a los estudiantes

Observación de referentes

Una de las herramientas que más utilizan los estudiantes y que generalmente se ofrece por los profesores dentro de la secuencia didáctica, es la observación de diferentes referentes como fuentes para dar respuesta a los problemas. Se identifica con mayor énfasis en casos de bajo nivel de logro. Dentro de los referentes se encuentra el uso de esquemas, gráficos, tablas de equivalencias y figuras, entre otros, a los que los estudiantes recurren para la resolución de los problemas.



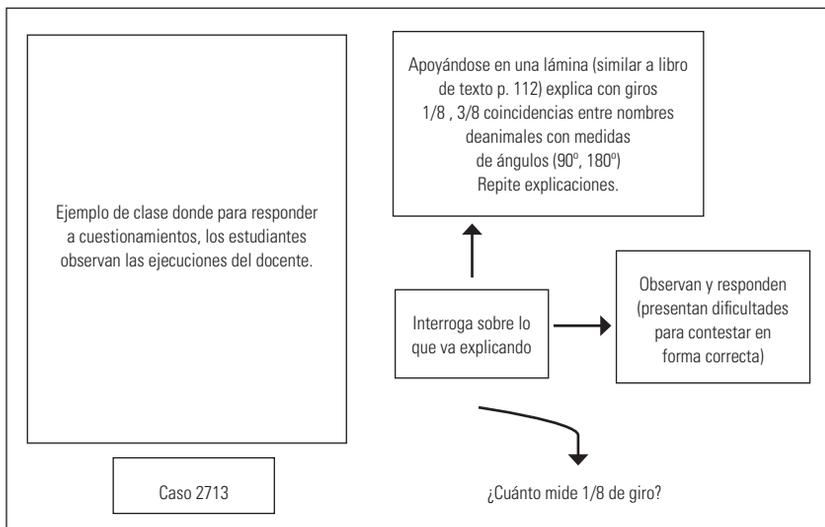
Esta estrategia se utiliza para el tratamiento de contenidos que corresponden a varios componentes de matemáticas como tratamiento de la información, medición y los números, sus relaciones y operaciones.

El empleo de referentes se observa en los dos grupos de comparación, pero se privilegia en casos de bajo nivel de logro, es posible asociar esta situación al hecho de haber encontrado cómo los profesores de este

grupo destinan mayor cantidad de tiempo en matemáticas, a los procesos de introducción de los contenidos.

Replica de acciones del docente

Para la resolución de problemas que se relacionan con el componente de medición es frecuente el empleo de acciones o el simple hecho de responder a partir de la observación y seguimiento de las ejecuciones o el modelo que los profesores muestran a los estudiantes, previo y junto con el planteamiento de problemas. Su presencia se focaliza en casos de bajo nivel de logro (C 403, C 1304, C 1532 y C 2713), aun cuando también se observa en los grupos de alto nivel de aprovechamiento.

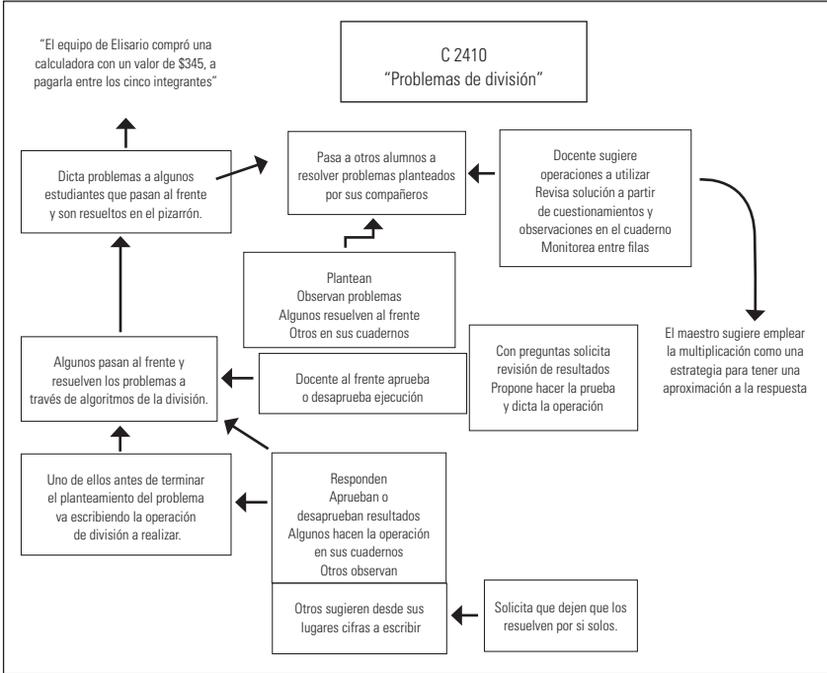


DESDE LA INTERVENCIÓN DE LOS PROFESORES

Sugieren procedimientos de resolución

Por otro lado, se ubican profesores que en el momento de la resolución de los problemas sugieren procedimientos de resolución, anticipándose incluso a la acción por parte de los estudiantes. Este fenómeno se observa en mayor medida en casos de bajo nivel de logro. Las sugerencias de los docentes se orientan, usualmente, a ofrecer los datos o la clase de

operación que pueden utilizar para resolver los problemas que tienen que ver con el contenido de los números, sus relaciones y sus operaciones, y estrategias de medición para los contenidos relacionados con esta acción.



El docente apoya en el proceso de resolución

Se observan algunos casos donde los profesores apoyan a los estudiantes durante el momento de resolución de los problemas. El apoyo se presenta en dos situaciones: cuando los alumnos resuelven los problemas en el pizarrón y cuando realizan ejercicios del libro que incluye problemas. Esta circunstancia se identifica en mayor medida en los grupos de menor nivel de rendimiento.

El apoyo se ofrece a partir de plantear preguntas guía cuando los estudiantes resuelven los problemas en el pizarrón; los cuestionamientos se proponen generalmente en el momento en que se resuelven las operaciones de los problemas. Mientras los alumnos se encuentran en el proceso de realización de operaciones con algoritmos, el docente alter-

na los cuestionamientos como una especie de pistas para facilitar pasos y operaciones a utilizar.

Al completar ejercicios del libro de matemáticas, los profesores también plantean preguntas para facilitar la respuesta de los problemas, pero además proponen y modelan estrategias de medición, cuando el contenido de referencia así lo requiere. Por otro lado, el profesor apoya ubicando los datos de los problemas que plantean los problemas del libro en el pizarrón. Esta modalidad de apoyo, durante ejercicios del libro de texto, sólo se observa en grupos de bajo nivel de logro. (C 2112, C3107, C1304, C1532, C1612 y C2410).

FORMAS DE REVISIÓN O EVALUACIÓN EN MATEMÁTICAS

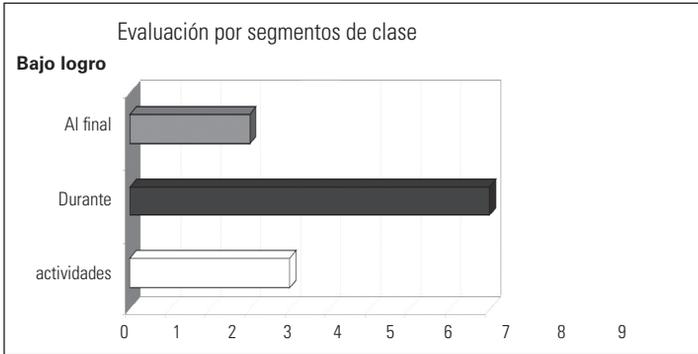
Modalidades de evaluación

La estrategia básica de evaluación y que distingue a los casos de bajo nivel de logro, es aquella donde el *docente valora*; aquí, el profesor es quien determina la valoración de la actividad o producto obtenido por los estudiantes.

Esta modalidad de evaluación marca la diferencia como factor entre los grupos de comparación con una tendencia hacia los de bajo nivel de logro.

Momentos de la evaluación

Evaluar o monitorear en el segmento de introducción del contenido, para saber si se comprendió el tema, se da en pocos casos y preponderantemente en los de bajo nivel de logro. (C 2112, C1304, C1532 y C2410).



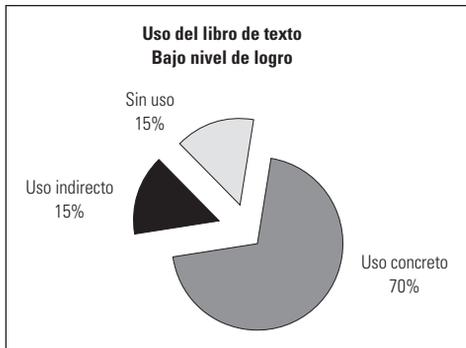
Contenidos de la evaluación

Es factible encontrar profesores que se orientan a valorar productos o resultados de las actividades de matemáticas, aquí se ubican aquellos casos que resaltan el resultado de una operación, de un problema o el tipo de trabajo obtenido en la clase. Este objetivo de la evaluación se presenta en ambos grupos de comparación, pero recibe mayor peso en casos de bajo nivel de logro. (C2108, C2415, C1304, C1532, C2713, C1612 y C2410).

EL USO DE LOS MATERIALES DE APOYO EN LECCIONES DE MATEMÁTICAS

El uso del libro de texto

En los grupos de bajo nivel de aprovechamiento, los profesores emplean preponderantemente el libro de texto de forma concreta y directa durante la clase. Son pocos los casos donde no se emplea o se utiliza de forma indirecta.



Al revisar las formas específicas de uso del libro de texto, se ubican situaciones inherentes a cada modalidad de utilización. Resalta la recurrencia en casos de bajo nivel de logro, ya que es el grupo que focaliza el uso concreto de este recurso de apoyo.

Uso concreto del libro de texto

Un tipo particular de uso del libro de matemáticas se ubicó en clases donde el profesor tiene una participación importante al completar los ejercicios que ahí se sugieren. En estos casos el docente *dirige cada una de las actividades* que se proponen, donde incluso sugiere que respuestas dar y en que momento registrarlas. Este fenómeno se presenta prioritariamente en grupos de bajo nivel de logro. (C2407, C2708, C3107 y C1532).

Ejemplo de uso del libro con la dirección puntual del profesor

Página del libro

Segmento con el libro en la clase

Trabajan en el libro de texto
(para comprobar señala docente)
p. 96 y 97 "Jarabe para la tos"

Explica referente del libro.
Propone situaciones de apoyo (similares a las del libro)
Pregunta mostrando objetos de medida ¿cuál de estas medidas usarían para darle jarabe al niño?, complementa.
Lee instrucciones, pregunta sobre lo observado, guía cada pregunta (con preguntas y aclaraciones de apoyo ¿que cantidad, de toda la botella?)
Responde y confirma
Pide que completen cada ejercicio "pongale ahí"
Se apoya en el pizarrón ubicando símbolo ml.
Complementa información del libro, (fraseos incompletos), demuestra acciones, (agitar).
Lee cada pregunta y solicita que observen inf del libro.
Pregunta al ir leyendo.
Pide que lean antes de contestar.
Apoya sugiriendo y anotando operaciones en el pizarrón
Pasa a estudiantes a resolver operaciones.
Llama la atención cuando no responden.
Replantea preguntas cuando responden inadecuadamente.
Aclara y confirma respuestas.
Observa el libro, cuenta a estudiantes.
Revisa en su lugar respuestas.

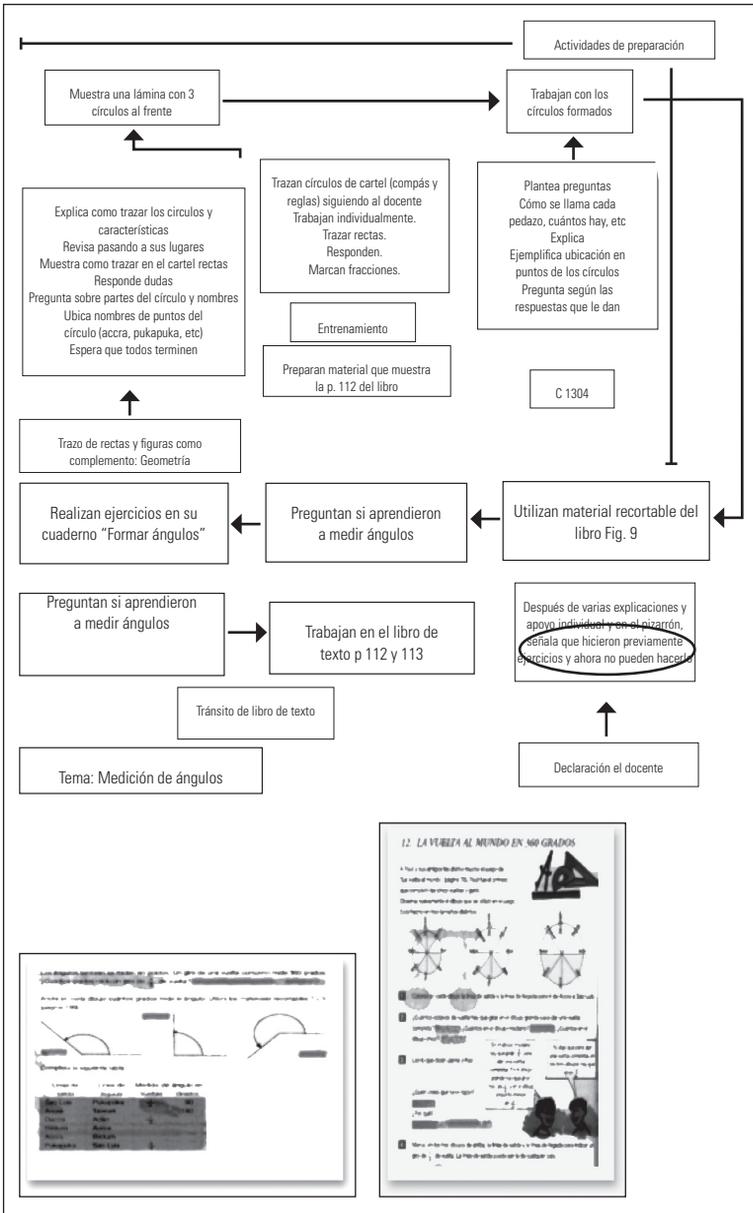
Observan, sacan su libro, escuchan, responden individualmente algunos mientras ven el libro y completan cuando señala el docente.
Leen por turnos cada pregunta del texto. Pasan algunos a resolver algoritmo en el pizarrón.
Preguntan, muestran trabajo.

Caso 1532 Medidas de capacidad (Miliilitro)

Una estrategia muy peculiar de uso del libro de texto tiene que ver con lecciones de matemáticas, donde los primeros segmentos de la clase se destinan, por parte de los profesores, a proponer actividades similares o idénticas a las que se sugieren en las páginas del libro, asociadas al tema que se trata en el aula. Y es hasta la parte final de la clase cuando se solicita completar los ejercicios del libro de texto. Al revisar los casos que presentan esta estrategia de uso, parece como si los docentes se guiaran de lo que propone el libro para rescatar ideas para proponer la clase y, en este sentido, plantean las mismas situaciones para *ejercitar o preparar* a los estudiantes para completar adecuadamente las actividades del libro. En algunas de estas clases es notoria la intención del profesor por tratar de confirmar que las acciones previas a la resolución del libro estaban encaminadas a “entrenar” para una correcta ejecución de lo que ahí se presenta.

Esta forma de uso del libro se ubica como un factor diferencial entre los grupos de comparación y se orienta al grupo de bajo nivel de logro. (C403, C2708, C1304, C1532 y C1612).

El ejemplo que se muestra a continuación es un caso típico de esta especie de preparación para completar al final las actividades del libro de texto, los primeros bloques de la clase permiten ver como, al comparar con las páginas del libro, son situaciones similares y por la naturaleza y secuencia de las mismas, se advierte la ejercitación y la preparación para poder responder el libro. En el segmento final se aprecia una declaración del profesor donde se evidencia la intención de haber ejercitado a los estudiantes previamente a pasar al libro de texto.



Como otras de las formas específicas de uso del libro de texto cuando se trabaja directamente con el en la clase, se observa una muy frecuente en casos de bajo nivel de logro donde el libro se emplea como una acción complementaria a las actividades de la clase. Generalmente se propone

su uso al final de la sesión, después de la presentación de estrategias de enseñanza y/o, en algunos de los casos, durante la ejecución de actividades de aprendizaje.

Uso indirecto del libro de texto

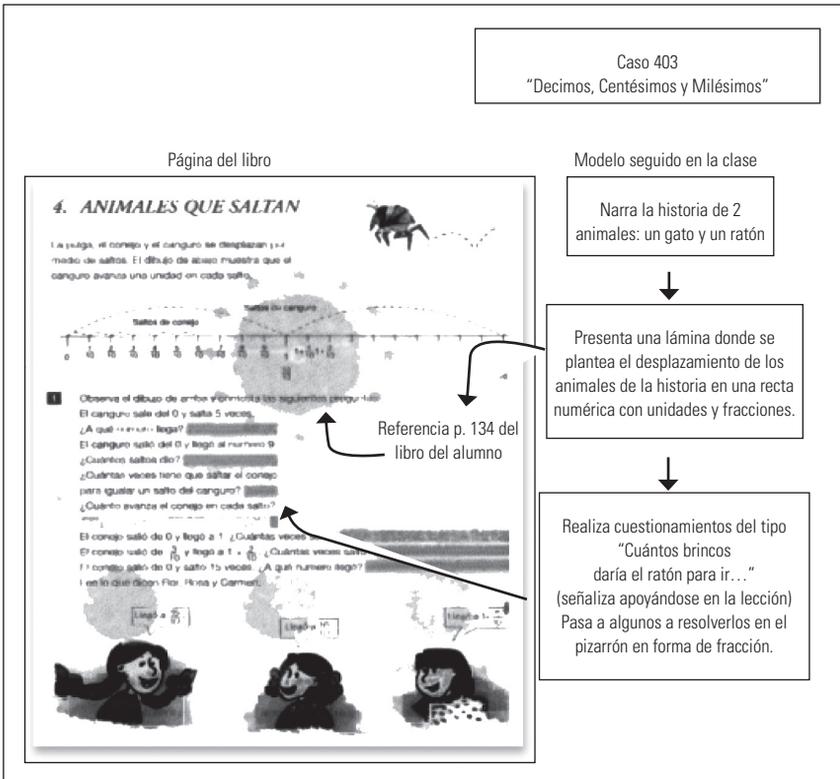
Modalidad general de uso	Forma específica de uso
Uso indirecto del libro	El libro como modelo de las actividades de la clase

En los casos donde no se aprecia un uso concreto y evidente del libro, pero que en cambio se observa el empleo indirecto del mismo, es posible identificar una forma específica de aplicación por parte de los profesores, quienes rescatan estrategias o actividades para desarrollar y proponer la clase. Al comparar el tipo de situaciones que se plantean en estas lecciones con el contenido del libro de texto que se relaciona con los temas de la clase, es relevante encontrar como los docentes siguen *–algunos al pie de la letra–* las mismas actividades que ahí se sugieren. Cabe aclarar que en ciertos casos no se hace un uso explícito y concreto del libro, pero en otros grupos se pasa a completar ejercicios en la parte final de la clase, aunque las situaciones previas siguen el modelo del libro de texto.

El libro de matemáticas, en este sentido, funciona como “*el modelo*” que permite a los profesores orientar su práctica pedagógica. Las estrategias de enseñanza y/o las actividades de aprendizaje se toman de esta fuente y se replican en la clase. En ocasiones la replica se toma cabalmente para las diversas acciones que se proponen, y en otros casos, se recuperan sólo parcialmente en la lección. Es posible incluso detectar casos donde hasta la secuencia, el material, los ejemplos y el tipo de preguntas que aparecen en el libro, se duplican literalmente en la clase.

En el ejemplo que sigue se muestran segmentos de una clase de matemáticas donde se siguen algunas actividades similares a lo que contiene el libro de texto de la lección correspondiente. La historia que se narra, el material didáctico que se emplea y los cuestionamientos que

se plantean por el docente, presentan una estructura y secuencia muy semejante a la que aparece en la página del libro que se observa a la izquierda del esquema de la clase.

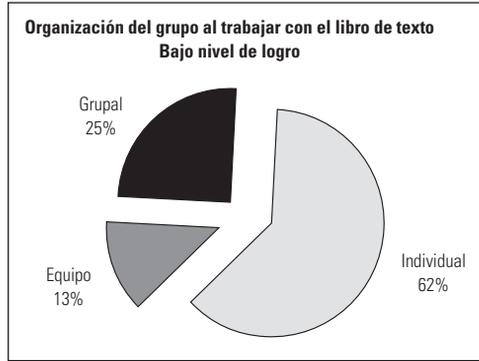


La presencia de esta forma específica de uso indirecto del libro se identifica frecuentemente en grupos de bajo nivel de aprovechamiento (C 403, C 2401, C 1304, C 1532, C 2713, C 1612 y C 2410) y sólo en uno de los casos de alto nivel de logro (C 808).

Formas de organización del grupo al completar el libro de texto

Aun considerando que de los casos que utilizan de manera concreta, durante la clase, el libro de texto de matemáticas, la mayoría se ubica en el grupo de bajo nivel de logro; al revisar las formas de organización de los estudiantes al momento de completar los ejercicios del libro, se reconoce cómo un buen porcentaje de ellos lo hacen de manera indivi-

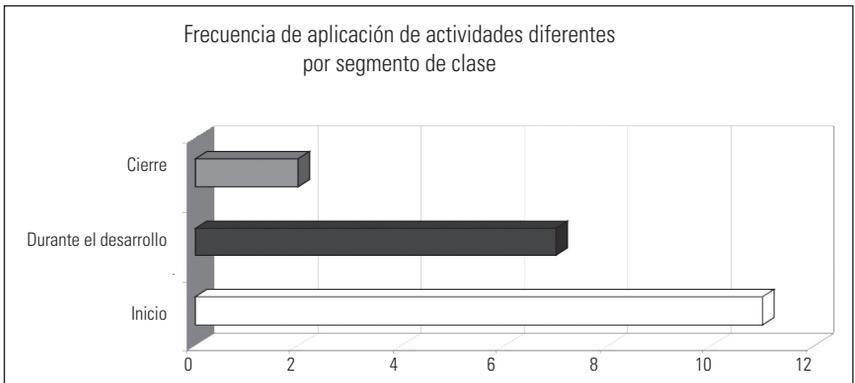
dual. Trabajar de manera grupal se presenta únicamente en este grupo de contraste y con mínima presencia.



ESTRATEGIAS DIFERENTES A LO QUE PROPONEN LOS MATERIALES DE APOYO AL DOCENTE

Según el segmento de la clase

Las propuestas distintas en casos de bajo nivel de logro se hallan preponderantemente en los segmentos de inicio de la lección.



Propuestas diferentes a lo que sugiere el libro de texto

A continuación se muestra el repertorio de situaciones diferentes en su contenido, presencia y en la frecuencia de aparición en el grupo de bajo nivel de aprovechamiento. (C403, C2108, C2112, C3107, C2401 y C1532).

Tipo de estrategia o actividad	Presencia en grupos de bajo nivel de logro
Ejercicios similares o diferentes a los del libro.	+
Estrategia de confirmación de lo aprendido.	--
Preguntas sobre conocimientos del contenido.	+
Mostrar procedimientos (ejecución y resolución).	+
Incorporar contenidos o información diferente a la de 4º grado.	+

Las propuestas de *actividades o estrategias diferentes* a lo del libro, en lecciones de bajo nivel de logro, se presentan de manera específica en la siguiente tabla:

Actividades o ejercicios diferentes	Presencia en los grupos de bajo nivel de logro
Acomodar y seriar figuras.	-
Premios al que responda adecuadamente.	+
Demostración de respuestas al grupo.	-
Ejercicios sin referentes o contexto.	+
Mostrar y solicitar ubicación de objetos en el aula.	-
Plantear problemas cuando no aparecen en el libro.	+
Introducir con una situación o historieta la clase.	+
Ejercicios de identificación del contenido tratado.	-
Apoyarse en cartel con información (referente-introducción).	+
Proponer ejemplos o esquemas de apoyo complementario.	++++

Al observar la tabla se aprecia como en las clases de bajo nivel de rendimiento, se pondera el uso de ejemplos o ejercicios de apoyo complementario a lo que propone el libro de texto. Además de ubicar menos acciones distintas en comparación con el grupo de alto nivel de logro.

5.2.2 Contraste por eficacia social

El número de aulas observadas es de 23 para el grupo de baja eficacia social, mientras que en el grupo de alta eficacia social es de 20.

Características de las lecciones.

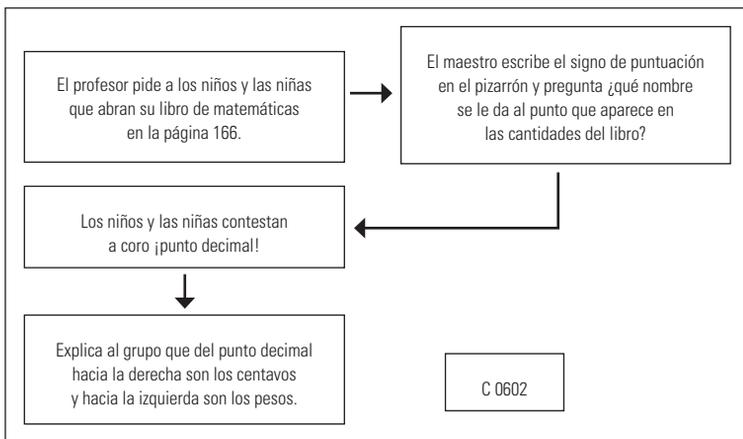
El inicio de clase

El inicio de las actividades se presenta generalmente en dos situaciones: el docente aborda el contenido a partir del mismo tema o a partir de otras actividades que sirven para el mismo fin.

A partir del mismo tema:

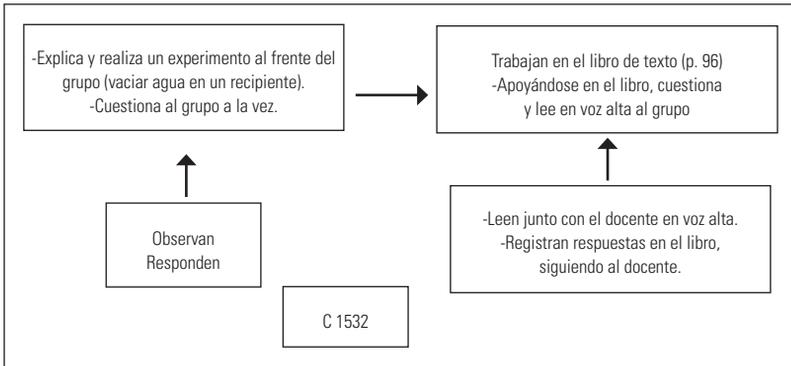
En las clases del grupo de baja eficiencia social el docente inicia la clase de dos maneras: una, relacionando el tema con aspectos matemáticos ya abordados y, la otra, a partir de actividades diferentes al tema que va a tratar. Entre éstas, destaca el inicio de clase a partir del libro de texto, el abordaje desde un tema anterior y la explicación del tema por parte del docente.

En el ejemplo que sigue se puede apreciar una de las formas de inicio de la clase a partir del uso del libro de texto.

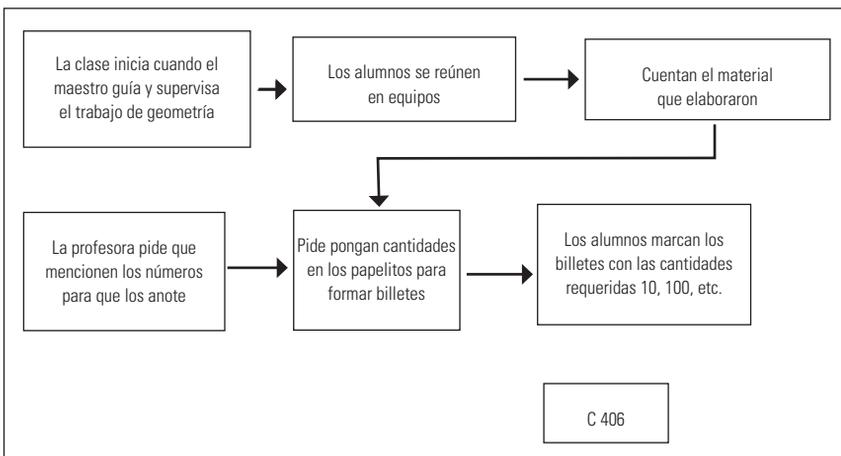


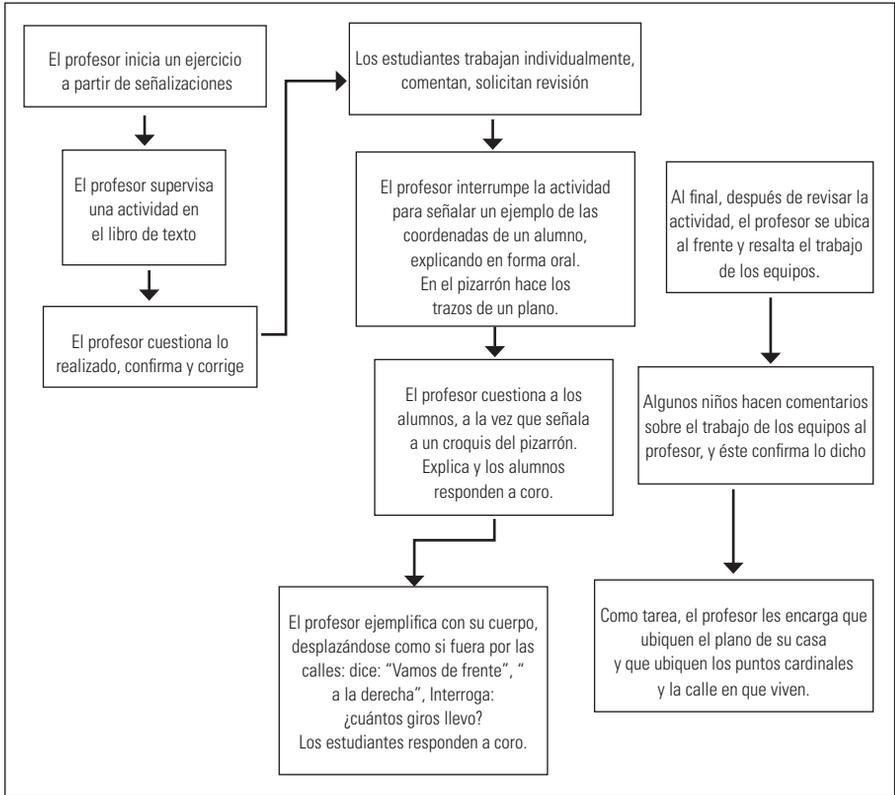
En otros casos, la explicación del tema por parte del profesor, también ocupa un lugar destacado en esta fase de una clase de matemáticas. Esta actividad se realiza a través de la explicación del profesor o a través de la experimentación que él mismo hace.

Por ejemplo:

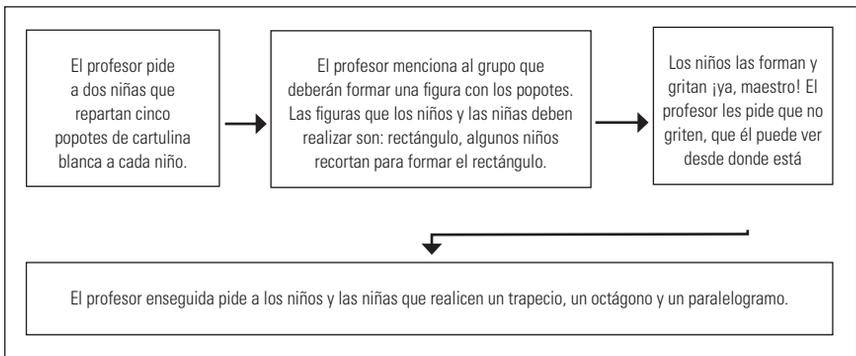


Los profesores de este nivel (Grupo de baja eficacia social), realizan una serie de preguntas al grupo, con el ánimo de hacer una revisión de temas ya tratados con anterioridad, en escasa proporción para detonar el aprendizaje de un tema nuevo.

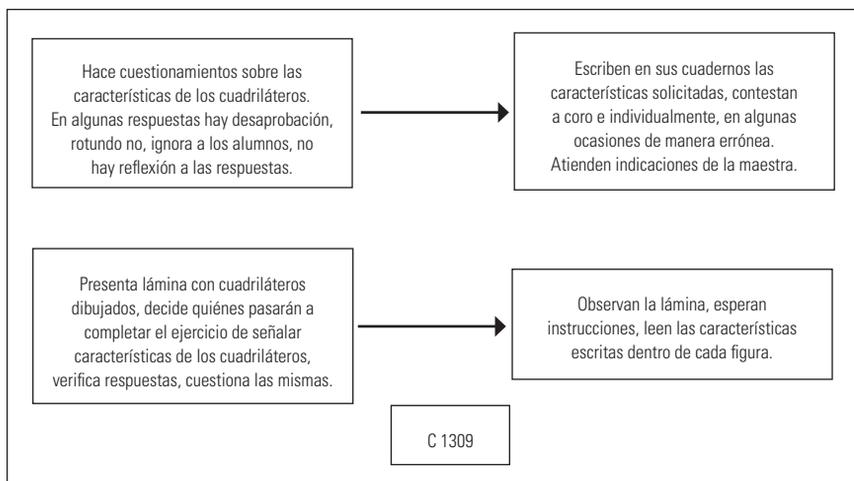




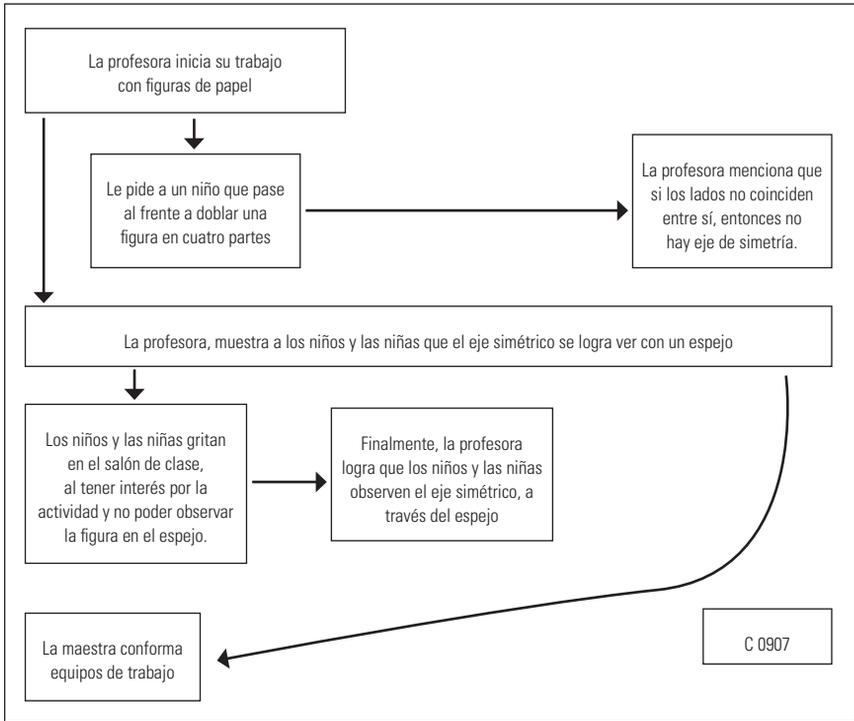
Otra forma de introducir el contenido tiene que ver con la realización de actividades como dibujo o reparto de materiales para la construcción de figuras o detección de formas geométricas, para de ahí, revisar el tema propuesto.



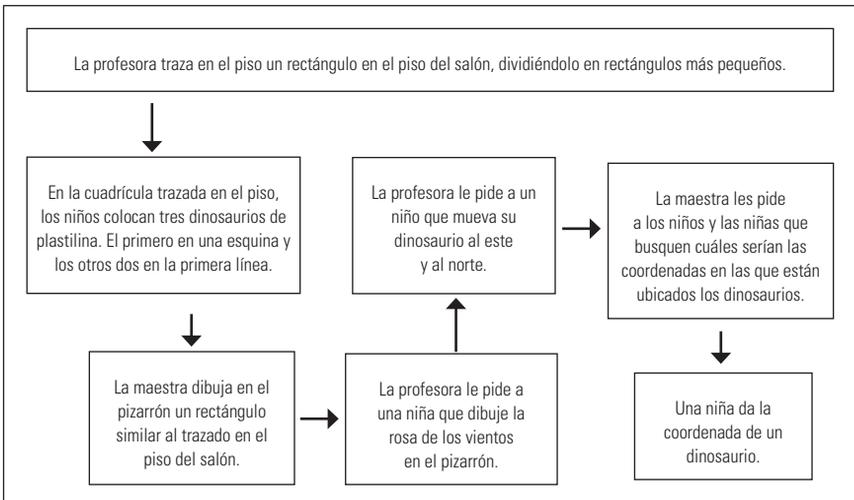
Es relativa la formación de equipos para la realización de actividades en su parte inicial, así como el inicio de clase a partir de una narración. Es una situación común a ambos grupos, donde no se presenta el objetivo de la clase y se procede directa o indirectamente al abordaje del tema a tratar. En el grupo de alta eficacia social, el inicio de la clase se lleva a cabo centrando la atención a la asignatura a tratar, es decir, no se relaciona con otros temas como español o geografía, por ejemplo. La característica principal en este grupo, es que es muy recurrente la formulación de problemas al alumno, ya sea a través de problemas del entorno, de sus conocimientos previos acerca del tema, de revisarles tarea y cuestionarlos respecto a cómo llegaron a esas soluciones.



Es frecuente, a diferencia de los grupos de bajo nivel de logro, que el profesor organice al grupo en equipos y que induzca el tema a tratar, a través de actividades inductoras, en las que el alumno se interesa por el tema y busca información, para comprobar lo que le señalan o ejecutar la acción propuesta, entre otras actividades motivadoras.



El juego es también utilizado por los docentes al inicio de las actividades, a través de sus diferentes manifestaciones. Con lo que logran la atención de los niños de la clase.



Otras formas de iniciar la sesión, tiene que ver con la revisión del tema anterior o con la explicación del tema a desarrollar.

En general se aprecia más actividad inductora y problematizadora por parte del docente, así como una mayor motivación hacia el tema, que en los profesores del grupo de bajo nivel de logro.

Instrucciones

Los docentes hacen uso de distintas formas de las instrucciones, mismas que tienen relación con los niveles de aprovechamiento de los alumnos. Para el establecimiento del contraste entre alta y baja eficiencia social se anotan algunos indicadores en ese sentido, como:

Instrucciones verbales, siendo éstas las que mayor incidencia registran; instrucciones directas individuales, instrucciones a la participación, instrucciones en el pizarrón.

El maestro indica que pasen otros jugadores. Habiendo varios voluntarios, quedan los niños que se paran primero, y siguen las instrucciones mencionadas anteriormente. Al dar el alumno que está en el pizarrón la contestación de 60°, el maestro cuestiona. (Caso 2006).

Ejemplo de instrucciones verbales:

Antes de comenzar ustedes con sus libros les voy a comentar yo qué es lo que van a hacer. (Caso 1707).

En el grupo de baja eficacia social, la mayoría de las instrucciones son transmitidas a partir de emisiones verbales que en un primer nivel denotan solicitudes, en un segundo nivel se ubican las órdenes y en tercer nivel las explicaciones; finalmente, las descripciones, ejemplificaciones y sugerencias.

Ejemplo de solicitudes:

Pide a un niño que pase a iluminar la fracción equivalente a tres décimos. (Caso 2106).

Todavía no hagan nada en su libro. (Caso 2106).

Vamos a hacer más o menos un círculo. (Caso 2106).

Les dice: -Lean las características- para luego ella escribir debajo de la figura el nombre (prisma triangular, pirámide cuadrangular, etcétera). (Caso 0812).

Inicia la explicación de la fórmula. (Caso 1603).

Otro contraste que aparece entre alta y baja eficacia social, es cuando ubicamos las formas o maneras en que el profesor o profesora hace llegar las instrucciones a sus alumnos, desde una modalidad sea ésta autoritaria o democrática. De acuerdo a los ejemplos citados correspondería la modalidad autoritaria a los profesores de los grupos de baja eficacia social y la modalidad democrática, a los profesores de los grupos de alta eficacia social.

Forma de proponer instrucciones				
Baja eficacia social			Alta eficacia social	
Modalidad autoritaria			Modalidad democrática	
Solicitudes	Órdenes	Explicaciones	Recomendaciones	Sugerencias

Las actividades del docente y de los estudiantes

El conjunto de reportes del grupo de alta eficiencia social se compone de 20 casos que en total manejan 12 temas diferentes; los temas que se repiten son: “los ángulos” (tres casos), “probabilidad” (tres casos) y “números de cinco cifras” (tres casos). Para el grupo de baja eficiencia social se revisaron 23 casos, se manejan 15 temas diferentes, los temas que se repiten son: “las figuras geométricas” (tres casos), “fracciones decimales” (tres casos), “la división, “ejes de simetría, medidas de superficie y “los números y su escritura” (dos casos para cada tema).

Las descripciones dejan en claro que el papel del alumno, en ambos casos, está supeditado al trabajo y las indicaciones del docente, las actividades del alumno dentro del salón de clases son acotadas por el docente, quien procura ser muy preciso en sus indicaciones, por lo que las actividades desarrolladas suelen ser concretas. En la mayoría de los

casos la primera parte de la clase se observa que los alumnos mantienen un papel receptivo, atendiendo a las explicaciones del docente (15 casos para el grupo de alta eficiencia y 19 para el de baja); en el resto de los casos responde una serie de preguntas introductorias planteadas por el profesor (principalmente en los grupos de alta eficiencia) o revisa las instrucciones del libro de texto (esto último se presenta más en los grupos de baja eficiencia).

Dentro de los grupos de alta eficiencia, una vez que el profesor define el tema o presenta una actividad introductoria, los alumnos van siguiendo el ritmo y las indicaciones que les da su profesor; realizan las actividades o pasan al pizarrón a resolver los ejercicios que les indica; en algunos casos forman grupos de trabajo para resolver las actividades solicitadas; durante este proceso la participación se diversifica ya que, aunque se agrupan, no siguen un orden claro en su desempeño y la actuación es desproporcionada, mientras algunos se centran en la solución de la actividad casi de forma independiente a sus compañeros, otros asumen un papel pasivo; en algunos equipos de trabajo se subdividen en binas o tercias para realizar el trabajo, dejando al resto de los integrantes en un papel de seguidores.

Lo que se observa en los grupos de baja eficiencia social es que las actividades que más realizan los estudiantes son aquellas en las que utilizan el libro de texto. Estas actividades se realizan de formas diversas. Una de ellas es cuando revisan su libro en forma individual o grupal, cuando lo hacen de esta última forma, la mayoría de las veces es leyendo a coro. También se presentan casos en que, al momento de ir leyendo en voz alta algunos de los alumnos, también van resolviendo algunas actividades que allí se hacen:

Los niños leen a coro la introducción de una lección en el texto. Los niños van escribiendo en sus libros. (Caso 2106).

Agregado a esta forma, se presenta también el que además de escribir en sus libros observan las notas que el(la) profesor(a) escribe en el pizarrón

y que les sirven de guía; estas notas son fórmulas o palabras clave que apoyan la resolución de los ejercicios del libro de texto.

En los grupos de alta eficiencia social se observa que cuando la actividad solicitada es desarrollada de forma individual aparece una tendencia, de algunos de los alumnos, por competir por el primer lugar en terminarla, además, aparece como actividad adjunta, la de algunos alumnos que solicitan que el profesor les repita las indicaciones o les dé algunas explicaciones adicionales, algunos otros piden ayuda a los compañeros que se encuentran cerca de ellos. La participación es también diversa ya que algunos se centran en la tarea, mientras que otros, avanzan de manera lenta y presentando conductas de distracción. Una vez concluida una actividad, y a indicaciones del profesor, deben pasar a realizar otra. Generalmente, después de una actividad propuesta por el docente y revisada de forma grupal, deben resolver las actividades del libro de texto, esto es, las actividades del libro de texto se utilizan como complemento de las planteadas por el profesor, lo cual contrasta con lo que sucede en los grupos de baja eficiencia donde las actividades del libro de texto son utilizadas como actividad inicial y central de la clase.

Otra de las actividades más frecuentes que realizan los estudiantes es la de ejercicios prácticos, considerados como aquellos en los que se requiere aplicar los conocimientos adquiridos en alguna acción que involucre actividad física como: medir, trazar, recortar, dibujar, experimentar. Estas acciones las realizan los estudiantes en diversos espacios como en su pupitre, frente al pizarrón o en el patio de la escuela. Dentro de estas acciones no se encontraron diferencias de frecuencias, ya que se presentaron en prácticamente igual número de veces en ambos grupos; la diferencia estriba en los tiempos que se destina a ella; en la mayoría de los grupos de baja eficiencia (16 casos) estas actividades ocupan la mayor parte del tiempo de la clase (más del 60% del tiempo); mientras que en los grupos de alta eficiencia estas actividades ocupan entre un 30 y un 50% de los tiempos de clase (12 casos).

Tanto en los grupos de alta eficiencia como en los de baja, es frecuente encontrar que los alumnos de los grupos revisados aprovechan las diferentes oportunidades que se les presentan para platicar entre ellos, hacerse señas, jugar o realizar algunas otras actividades que no se rela-

cionan con la clase; el profesor tiene que recurrir varias veces al llamado de la atención para que guarden silencio o para que se apresuren en hacer sus ejercicios. Continuamente les corrige en el uso de los materiales. También, con menor frecuencia, puede apreciarse que los estudiantes se distraen de las actividades que realizan, en ocasiones esta distracción está provocada por la presencia de la cámara de video que los graba y, en otras, se presenta en forma generalizada por la mayoría del grupo o de un solo estudiante; en el caso de los grupos de baja eficiencia, al docente le toma un poco más de tiempo volver a controlar su grupo.

Dado que la participación dentro de la clase está regulada por el docente, es preciso que, cuando éste se dirige al grupo para solicitar una respuesta o una participación, los alumnos busquen ser tomados en cuenta; esta situación genera que frecuentemente los alumnos “peleen” por ser tomados en cuenta, esto se nota cuando todos piden la palabra u opinan sin tomar en cuenta la participación de sus compañeros, por lo que todos hablan a un tiempo; al terminar una tarea se levantan y se acercan al docente o gritan que la han concluido. Esta situación es similar para ambos grupos del estudio, sin embargo, en los grupos de alta eficacia se nota la participación de un mayor número de alumnos.

Se puede concluir que, en general, el papel del alumno dentro de las aulas está determinado por el profesor, y que su participación se reduce a responder las preguntas planteadas por el docente, hacer los ejercicios que éste solicita o resolver lo propuesto en el libro de texto. Todo esto lleva a que los alumnos adopten un papel de seguidores del profesor y constantemente busquen que sus respuestas o actividades sean reconocidas y valoradas por el mismo; por ello, se puede decir que las actividades que proponen y realizan los docentes constituyen, en gran medida, la diferencia entre los grupos de alta y baja eficiencia.

Durante el desarrollo de las clases revisadas, las actividades de los docentes marcan los ritmos, tiempos y tipos de actividades a realizar por los alumnos, ellos son los que le dan consistencia al trabajo áulico. De los reportes revisados para ambos grupos se desprende, como primera diferencia, el número de ocasiones en que se identifica la participación de los docentes, mientras que en el grupo de alta eficiencia, los docentes desarrollan 62 actividades, en el grupo de baja eficiencia sólo

se encontraron 47 incidencias en este rubro. El tipo de actividades que se identificó también muestra algunos aspectos a destacar.

Las actividades desarrolladas por los docentes del grupo de alta eficiencia corresponden a actividades de tratamiento del tema de la clase. (Explican frente al grupo el tema; ejemplifican de forma general lo explicado inicialmente; resuelven problemas para demostrar el procedimiento; plantean preguntas de reflexión que le sirven para continuar con el tema; etcétera); en 22 ocasiones se identificaron actividades de este tipo. Para los grupos de baja eficiencia, la actividad que más se observó fue la de escribir en el pizarrón (20 ocasiones), de éstas, 12 fueron para plantearles problemas a los alumnos y las restantes para apoyar la explicación del tema; asimismo, la explicación del tema fue también una actividad muy frecuente para los docentes de baja eficiencia (12 ocasiones), consiste en una intervención verbalizada del docente, generalmente amplia y apoyada en algún material escrito o en la escritura que éste va haciendo en el pizarrón; sin embargo, proporcionalmente, la frecuencia de este tipo de actividades fue menor para este grupo, que el manifestado en el grupo de alta eficiencia.

Otro rubro destacado es el correspondiente a las actividades instruccionales (el docente explica paso a paso lo que los alumnos deben desarrollar, pide al grupo que repitan el ejercicio ejemplificado por un equipo, les indica cambio de actividad y da las nuevas reglas; les explica las instrucciones planteadas en el libro de texto; etcétera), los docentes de alta eficacia mostraron en 16 ocasiones este tipo de actividades; para los docentes del grupo de baja eficiencia la frecuencia fue relativamente baja, 10 ocasiones; además sus intervenciones fueron más concretas con un énfasis en la distribución de materiales de trabajo, en este último tipo de acciones también se observó una diferencia, los docentes del grupo de baja eficiencia realizan la actividad sin la participación de los alumnos, mientras que los docentes del grupo de alta eficacia, en algunas ocasiones (6 veces) involucran a los alumnos.

Las actividades de organización (acomodar a los niños, pedir al grupo o algún niño que lea su texto, repartir papelitos para formar equipos, pegar láminas previamente elaboradas, etcétera), se observaron con menor frecuencia, 11 ocasiones para los docentes de alta eficiencia y seis oca-

siones para los de baja eficiencia. El planteamiento de preguntas a los alumnos, como parte del manejo de los temas, es una actividad que se observa con relativa frecuencia, 10 ocasiones para los docentes de alta eficacia y cinco para los de baja.

Las actividades de tipo evaluativo (revisar el trabajo realizado por los alumnos, revisar los cuadernos, realizar correcciones a lo realizado por los alumnos al frente del grupo, corregir las respuestas verbales que dan los alumnos, etcétera), tuvieron una incidencia de siete ocasiones para los docentes de alta eficacia y seis para los de baja. La retroalimentación (les dice a los alumnos que realizaron un buen trabajo, toma como ejemplo los resultados que tuvieron algunos de los alumnos, pide un aplauso grupal para los que resolvieron adecuadamente la tarea planteada, etcétera), se observó en cuatro ocasiones para los docentes de alta eficacia y sólo dos en los de baja. Las actividades de tipo disciplinarias (pide que guarden silencio, levanta la voz para llamar la atención y pedir silencio, les dice a los alumnos que están haciendo mucho ruido, etcétera), se observaron en cuatro ocasiones en los docentes de alta eficiencia y seis en los de baja.

En general, se puede decir que los docentes de los grupos de alta eficiencia social le dedican más tiempo a las actividades de tratamiento de los temas e instruccionales, que los docentes de los grupos de baja eficacia social; estos últimos le dedican más tiempo a las actividades organizativas y de preparación del tema (escribir en el pizarrón). Asimismo, las actividades de evaluación y de retroalimentación se dan con mayor frecuencia en el grupo de alta eficacia; las disciplinarias están presentes, proporcionalmente, más ocasiones entre los docentes de baja eficiencia.

Las preguntas que se proponen y las respuestas que se ofrecen

En las clases de matemáticas de cuarto grado de educación primaria, los docentes plantean preguntas a los estudiantes con varios propósitos: para plantear un problema, para provocar la reflexión sobre el tema de estudio, para la recuperación de conceptos y para propiciar la participación.

Las respuestas de los estudiantes a los cuestionamientos planteados por los profesores son de varios tipos: Se puede identificar respuestas

orales o escritas; respuestas individuales, por varios alumnos o por todos (a coro); respuestas con monosílabos o respuestas amplias.

Por otra parte, es muy raro que los estudiantes planteen preguntas al profesor o a sus compañeros. Cuando lo hacen, se dirigen al profesor o a otro estudiante en voz baja y, generalmente, la pregunta se refiere al resultado de una actividad realizada en el cuaderno o el libro del alumno.

TIPOS DE PREGUNTAS

Preguntas para plantear un problema

En el grupo de alta eficacia social se identifican los siguientes casos:

La profesora pregunta cuántos metros cuadrados de alfombra se necesitan para cubrir el piso del salón. (Caso 3001).

La profesora del caso 2101 pregunta cuánto pesa un chocolate y cuánto un paquete de galletas, a partir de los datos que aparecen en las cajas de esos productos.

En el grupo de baja eficacia social se identifican los siguientes casos:

El profesor del caso 1103 plantea un problema en el que enuncia que tres personas van a comprar rebanadas de pastel y pregunta quién pagaría más si compran fracciones de pastel de diferentes tamaños.

En el caso 2108 el profesor pregunta cómo cruzar un río en una balsa si se quiere transportar un lobo, una gallina y una lata de maíz y sólo es posible llevar dos de esos objetos a la vez.

El contraste entre los dos grupos, alta y baja eficacia social, se establece a partir de la función que los docentes asignan a las preguntas y al momento de la clase en que las plantean, como se verá en un apartado posterior.

Preguntas para propiciar la reflexión sobre el tema

En el grupo de alta eficacia social los docentes plantean con frecuencia preguntas orientadas a propiciar la reflexión de los estudiantes sobre el tema de estudio o sobre los procedimientos que utilizan para realizar las actividades de aprendizaje. Las siguientes preguntas tienen ese propósito:

¿Por qué salieron más fichas rojas que amarillas? Es más probable sacar una consonante que una vocal, ¿por qué? Si Alex saca una ficha, ¿de qué color creen que sea la ficha? Si se lanza una moneda al aire, ¿sabemos si va a caer sol o si va a caer águila? ¿Es más probable ganar un televisor que un refrigerador? ¿Por qué utilizaste la multiplicación? ¿Por qué hiciste una división? ¿Qué es lo primero que tenemos que hacer?

También en el grupo de baja eficacia social los docentes plantean preguntas con el propósito de propiciar la reflexión acerca del tema de la clase. Los siguientes son ejemplos de preguntas con esa intención:

¿Cómo le harán para calcular el área? ¿Cuántos cuadritos caben dentro del rectángulo? ¿Cómo le va a hacer el señor para pasar todo? ¿Hay otra manera de encontrar el área? ¿En cuántas partes podemos dividir este círculo?

Al parecer no existe una diferencia cualitativa entre unas preguntas y otras, es decir, tanto las preguntas que plantean los docentes del grupo de alta eficacia social como las que plantean los del grupo de baja eficacia social, pueden generar la reflexión del alumno en el tema de la clase. Sin embargo, sí es posible reconocer una diferencia en la actitud de los docentes. El contraste entre unos docentes y otros se observa en el espacio que abren a la reflexión de los estudiantes. Los primeros tienen una actitud más abierta a las respuestas de los alumnos que los segundos.

Preguntas relacionadas con los conceptos del tema

¿Qué es el gramo? ¿Qué medidas se utilizan para medir la superficie? ¿Qué unidad se usa para medir el área? ¿Cuántos grados tiene una circunferencia? ¿Cuántos grados tiene el transportador? ¿Cuál es la unidad

de área? ¿Qué es un metro cuadrado?, son ejemplos de preguntas que plantean los docentes del grupo de alta eficacia social. En el de baja eficacia social las preguntas relacionadas con los conceptos implícitos en el tema de la clase tienen una recurrencia menor. Las siguientes preguntas son ejemplos: ¿Qué es una fracción? ¿Qué es un eje de simetría?

Preguntas para propiciar la participación de los estudiantes

Tanto los docentes del grupo de alta eficacia como los del grupo de baja eficacia propician la participación de los estudiantes mediante el planteamiento de preguntas –entre otros recursos–.

Las preguntas que formulan los profesores y profesoras del grupo de alta eficacia social, con ese fin, se ejemplifican a continuación:

¿Alguien recuerda qué hemos estado trabajando en matemáticas? ¿Qué hemos visto de este tema? ¿Quién pasa [al pizarrón]? ¿Está bien lo que dice...?

Los siguientes son ejemplos de preguntas, con el mismo propósito, de los docentes del grupo de baja eficacia social:

¿Quién quiere pasar al pizarrón? ¿Entendieron? ¿Tienen alguna pregunta?

No se encuentra diferencia significativa en las preguntas que intentan provocar la participación de los estudiantes en los dos grupos de eficacia social.

TIPOS DE RESPUESTA

Respuestas orales

La respuesta oral es la modalidad de respuesta más frecuente en las clases de matemáticas en el cuarto grado de educación primaria. Un ejemplo de la muestra de alta eficacia social.

La profesora pregunta: *¿Por qué creen que salieron más [fichas] rojas que amarillas?*
Una niña responde: *Porque hay más rojas que amarillas [en la caja].* (Caso 1707).

Un ejemplo de la muestra de baja eficacia social. *El profesor pregunta cómo se les llama a las fracciones que valen igual pero se escriben diferentes. Todos los niños gritan que equivalentes.* (Caso 1103).

Respuestas escritas

La respuesta escrita a una pregunta específica del docente es muy poco frecuente en las clases de matemáticas. Un ejemplo en la muestra de alta eficacia social.

“La profesora pega una cartulina en el pizarrón y plantea una pregunta a los alumnos. Pasa un niño al pizarrón y escribe la respuesta”. (Caso 1309).

Un ejemplo en la muestra de baja eficacia social.

“Sigue la clase con la fórmula de un niño que lee la pregunta, la profesora que pregunta en voz alta, alguien que dice la respuesta en voz alta y el resto del grupo que la escribe en silencio”. (Caso 2106).

Respuestas individuales

Las respuestas individuales tienen una alta incidencia en las clases de matemáticas (en las dos muestras). Se observa que estas respuestas son, asimismo, orales. Un ejemplo en la muestra de alta eficacia social.

“[La profesora] vuelve a preguntar ¿qué unidad se utiliza para medir las áreas? Y un niño dice: *el centímetro cuadrado, que es un cuadrado que de todos sus lados mide un centímetro.*” (Caso 3001).

Un ejemplo en la muestra de baja eficacia social.

“Después de que el niño dibuja la casita, la maestra pregunta: *¿qué forma tiene el techo de la casita?* [...], continúa preguntando la maestra, *¿por qué un triángulo?*, a lo que responde un niño: *porque tiene tres lados.*” (Caso 0812).

Respuestas por varios estudiantes

También es frecuente que varios alumnos contesten las preguntas del docente en la clase, aun cuando su incidencia es menor que la respuesta individual.

Un ejemplo en la muestra de alta eficacia social.

La profesora pregunta: *¿qué es más probable [en un juego de azar] ganar un refrigerador o un automóvil?* Varios niños contestan: *es más probable ganar un refrigerador.* (Caso 0714).

Un ejemplo en la muestra de baja eficacia social.

“Después de dibujar el rectángulo, el profesor pregunta [a dos niñas] cómo le harán para calcular el área. Las niñas observan el rectángulo, el profesor les pregunta cuántos cuadritos caben dentro del rectángulo, las niñas cuentan los cuadritos y dicen que son 63. El profesor les sugiere que pongan $A=63$.” (Caso 2402).

Respuestas a coro

Las respuestas a coro son más frecuentes que las respuestas por varios estudiantes, pero menos frecuentes que las respuestas individuales. Se observa, asimismo, que los docentes de baja eficacia social solicitan o propician esta modalidad de respuesta con más frecuencia que los docentes de alta eficacia social. Un ejemplo en el grupo de docentes de alta eficacia social:

La profesora pregunta qué unidad de medida se utiliza para medir superficies. Los estudiantes contestan a coro que el metro cuadrado. (Caso 3001).

Un ejemplo en el grupo de baja eficacia social:

“Se hacen variados ejercicios en los cuales los niños cuentan a coro los centímetros que tienen los contornos de las figuras trazadas”. (Caso 1805).

Respuestas con monosílabos

Las respuestas con monosílabos ocurren en los dos grupos de eficacia social, alta y baja. Generalmente, son respuestas a situaciones en las que no se exige un razonamiento complejo sino que se generan rápidamente y de manera espontánea.

Un ejemplo en el grupo de alta eficacia social.

El profesor pregunta: *¿Cuántas monedas de un centavo se cambian por una moneda de diez centavos?* Los alumnos contestan: *diez*. (Caso 1611).

Un ejemplo en el grupo de baja eficacia social:

“Pregunta [la profesora] a los niños si les gustó el jueguito y todos contestan a coro: *¡nooo!*” (Caso 2103).

Respuestas amplias

Este es el tipo de respuesta más raro en las clases de los dos grupos de profesores. De hecho, son pocos los casos en el de alta eficacia social y un solo caso registrado en el de baja eficacia social, en los análisis de clase videograbada. Una diferencia importante entre los dos grupos es que las respuestas registradas en el de alta eficacia social las dan, generalmente, un alumno o una alumna y en el de baja eficacia social son varios alumnos los que contestan.

Un ejemplo en el grupo de alta eficacia social:

La profesora pregunta: *¿qué estudiamos en esta clase?* Una niña contesta: *las pirámides, y una de sus características es que tienen pico y otros poliedros no lo tienen, hay cuerpos que tienen una base, y otros, dos*”. (Caso 0601).

El caso identificado en el grupo de baja eficacia social. “[...] la profesora solicita a sus alumnos recordar una lección anteriormente revisada, cuyo título es ‘La vuelta al mundo en 360 grados’, respondiendo algunos de los alumnos sobre el contenido de esa lección, las herramientas usadas y la utilidad de las mismas”. (Caso 1910).

El planteamiento de problemas

El planteamiento de problemas es fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. El enfoque de aprendizaje presente en los programas para la educación básica parte del supuesto de que la matemática se aprende a través de la solución de problemas. En las muestras de alta y baja eficacia social el planteamiento de problemas a los estudiantes aparece con muy baja frecuencia, más bien es raro que los profesores planteen problemas a los estudiantes.

La función que los profesores y profesoras de cuarto grado asignan a los problemas matemáticos se puede reconocer por los momentos de la clase en que los plantean y la finalidad de plantearlos. En este sentido, es posible clasificarlos en tres grupos:

- 1) El problema como *recurso* de aprendizaje.
- 2) El problema como *ejercicio* de aplicación del conocimiento.
- 3) El problema como simple *referencia* a un saber específico.

Otro aspecto interesante relacionado con el planteamiento de problemas es el que se refiere a la fuente del problema, por lo que también es motivo de análisis.

El problema como recurso de aprendizaje

En este grupo se incluye a los profesores que plantean problemas en los primeros momentos de la clase con la finalidad de propiciar la actividad del estudiante y encauzarla a la búsqueda de soluciones posibles, el uso de conocimientos previos y el descubrimiento de nuevos conocimientos o estrategias de solución. En el grupo de baja eficacia social no se identifica a docentes que planteen problemas matemáticos con la finalidad de que los estudiantes construyan un conocimiento a partir de su actividad. En el grupo de alta eficacia social, en cambio, se reconocen dos casos.

- a) La profesora pregunta cuántos metros [cuadrados] de alfombra se necesitan para cubrir el piso del salón. Como los niños y las niñas calculan el perímetro, la profesora replantea el problema retomando los datos de largo y ancho del salón y cuestionándolos sobre cómo hacerle para obtener el área. (Caso 3001).

La respuesta de algunos niños que proponen utilizar la multiplicación, si bien no es rechazada, no tiene aceptación. La profesora dirige entonces la actividad de los niños a la elaboración de un metro cuadrado con periódicos. La profesora que conduce la clase tenía la expectativa de que los alumnos encontraran el área del piso del salón con un procedimiento en el que fuera evidente la estrategia de solución (tal vez, cuadrricular el piso o cubrirlo con el número necesario de unidades de área de manera visible).

Una de las docentes [en la clase están presentes dos] solicita los resultados obtenidos, mientras la otra trata de mantener el orden; sólo algunos de los alumnos participan en la actividad. Uno de los alumnos propone aplicar la fórmula para sacar el área del rectángulo, la profesora induce al grupo para que lleguen al manejo del concepto de metro cuadrado.

b) Por medio de un juego que consiste en identificar poliedros a través de preguntas y respuestas, la profesora plantea el problema de reconocer los poliedros por sus características. La profesora dice a los alumnos que analizarán lo que es un poliedro, a través de un juego que se llama: “Descubre cómo es a través de adivinanzas”. Proporciona una caja con poliedros para cada equipo y explica las reglas del juego. Un equipo escoge un poliedro y los demás estudiantes plantean cuestiones tales como: ¿El poliedro es grande?, ¿tiene seis caras cuadradas?, ¿tiene tres caras triangulares y una base triangular?, ¿tiene cuatro caras triangulares?, ¿es un prisma?, ¿tiene dos bases cuadradas?, ¿tiene ocho aristas? y muchas más, con el fin de descubrir de qué poliedro se trata. (Caso 0601).

El problema como ejercicio de aplicación del conocimiento

En este grupo se ubica a los docentes que inician la clase con una actividad diferente al planteamiento de problemas, ya sea un ejercicio de repaso del tema de la clase o la exposición del tema o el desarrollo del mismo. Los problemas se plantean con la finalidad de *aplicar* un conocimiento.

En el grupo de alta eficacia social el caso identificado es el siguiente:

La profesora presenta una caja de chocolates en la que aparece el peso del contenido de la caja y el número de chocolates y pregunta cuánto pesa un chocolate. La misma profesora muestra al grupo una caja de galletas y pregunta cuánto pesa un paquete de galletas; la caja tiene impresa la información necesaria para responder la pregunta y la profesora la lee. (Caso 2101).

La profesora muestra una caja de chocolates.

Dice cuántos chocolates tiene la caja y cuánto pesa el total del contenido.

Pregunta cuánto pesa un chocolate.

Algunos niños dicen sus respuestas.

La profesora indica dibujar un chocolate y escribir su peso.

Los niños dicen a coro la respuesta.

Un niño explica por qué utilizó la división.

La profesora muestra una caja de galletas y pregunta cuál es el peso de un paquete.

Los niños contestan la pregunta y dibujan un paquete de galletas.

La profesora anota datos del producto en el pizarrón.

La profesora dirige la actividad de cálculo después de haber realizado otros ejercicios en los que los alumnos utilizaron la división.

En la muestra de baja eficacia social, los casos en los que se identifica el planteamiento de problemas como ejercicio de aplicación de un conocimiento, se enuncian a continuación:

- a) El tema de la clase es la división. El profesor escribe en el pizarrón un problema y pide a los alumnos que lo copien y que piensen cómo podrían repartir la cantidad. (Caso 0214).
- b) En el caso 0403 el tema de la clase es *fracciones decimales*. La profesora plantea preguntas y problemas similares a los que se presentan en la lección “Animales que saltan”. Pasan varios niños y resuelven algunos problemas en el pizarrón. La solución de dichos problemas es inducida por la profesora.
- c) Para terminar la clase el profesor pasa al pizarrón a dos niñas, les entrega dos círculos de colores que representan pasteles divididos en 40 partes. Les dice que una niña va a comprar un medio de pas-

tel, otra tres cuartos y otra niña cinco octavos, y que la pregunta es ¿quién va a pagar más dinero? (Caso 1103).

El problema como referencia a un conocimiento

El uso de problemas como una referencia a un conocimiento se identifica en la muestra de baja eficacia social. En estos casos el problema no es la actividad central de la clase, sino que se plantea con una finalidad distinta a construir o aplicar un conocimiento matemático.

- a) El tema de la clase es operaciones con números decimales. El profesor se basa en la lección “Precios y decimales”, p. 166 y 167 del libro de texto. Plantea problemas sencillos de precios de productos y él mismo los resuelve en el pizarrón. A medida que los resuelve, los niños van diciendo a coro los números que corresponden a las operaciones que realiza. (Caso 0602).
- b) En el caso 2108 el tema de la clase es medidas de peso. El profesor plantea el siguiente problema: ¿Cómo cruzar un río en una balsa que soporta 150 kg. si se quiere llevar una gallina, un lobo y un bote de maíz –cada uno pesa 50 kg.- y la persona, que también pesa 50 kg.? El profesor pregunta cómo le harían para resolverlo, induce la solución y continúa con el uso de la báscula pesando varios productos.

En ambos casos el problema se plantea en el desarrollo de la clase.

La fuente del problema

Los problemas que plantean los docentes de la muestra de alta eficacia social surgen de situaciones de la vida cotidiana o son similares a situaciones conocidas por los alumnos, a través de las actividades del libro de texto, como es el caso de calcular el área del salón, con el propósito de alfombrarlo o de calcular el peso de un chocolate o un paquete de galletas, o del fichero, como es el caso de reconocer los poliedros a partir de preguntas y respuestas.

Los problemas que plantean los docentes de la muestra de baja eficacia social tienen su origen en situaciones ideadas por el docente en el transcurso de la clase, el libro de texto o problemas conocidos a través de otros textos. Del primer tipo son los problemas de reparto que propone el profesor del caso 0214. Del segundo son los problemas planteados por los docentes de los casos 0403 y 0602. Del tercero, el que plantea el profesor del caso 2108. Los casos fueron mencionados líneas arriba.

El manejo de los contenidos

Uno de los aspectos más recurrentes es el que se refiere al tratamiento que el docente hace de los contenidos con fines de enseñanza. El enfoque de los profesores está caracterizado fundamentalmente hacia un tratamiento conceptual a partir de ejemplos, analogías y actividades cotidianas.

Escribir la cantidad de pesos en un cheque o ubicar el punto decimal para separar los pesos de los centavos, son algunas de las actividades realizadas.

“[...] explicación de la profesora de la importancia de la fotografía, el servicio que da para informar y conocer cosas”. (Caso 1132).

“Explica al grupo que del punto decimal hacia la derecha son los centavos y hacia la izquierda son los pesos”. (Caso 0602).

La claridad conceptual del profesor es evidente cuando hace referencia a nociones con las cuales los niños están familiarizados, situación que facilita el tratamiento de nuevos conceptos.

“Indica que el área de un triángulo es equivalente a la mitad de un rectángulo, inicia la explicación de la fórmula.” (Caso 1603).

En ocasiones, el ejemplo usado por el profesor para ilustrar un concepto parece ser no del todo adecuado, por las diversas posibilidades de interpretación por parte de los niños.

“[...] el volumen es la capacidad, hace ademanes para explicar el espacio del salón, el área es solamente lo de abajo, como el área del patio, pero ahí no tiene volumen, no lo podemos llenar de algo, sin embargo al salón sí.” (Caso 1220).

También se presenta un caso en el que la confusión conceptual, incluso es reconocida por la maestra:

“Hay confusión en los términos y la maestra dice ya me revolviéron”. (Caso 0812).

En esta categoría el contraste no se establece de forma marcada ya que en los grupos de alta y baja eficiencia social, los profesores y profesoras recurren a las mismas estrategias como son:

- En el pizarrón
- Planteando problemas
- Mediante preguntas
- Manejando ejemplos
- Realización de ejercicios
- Anécdotas
- Explicación de procesos
- Dictado

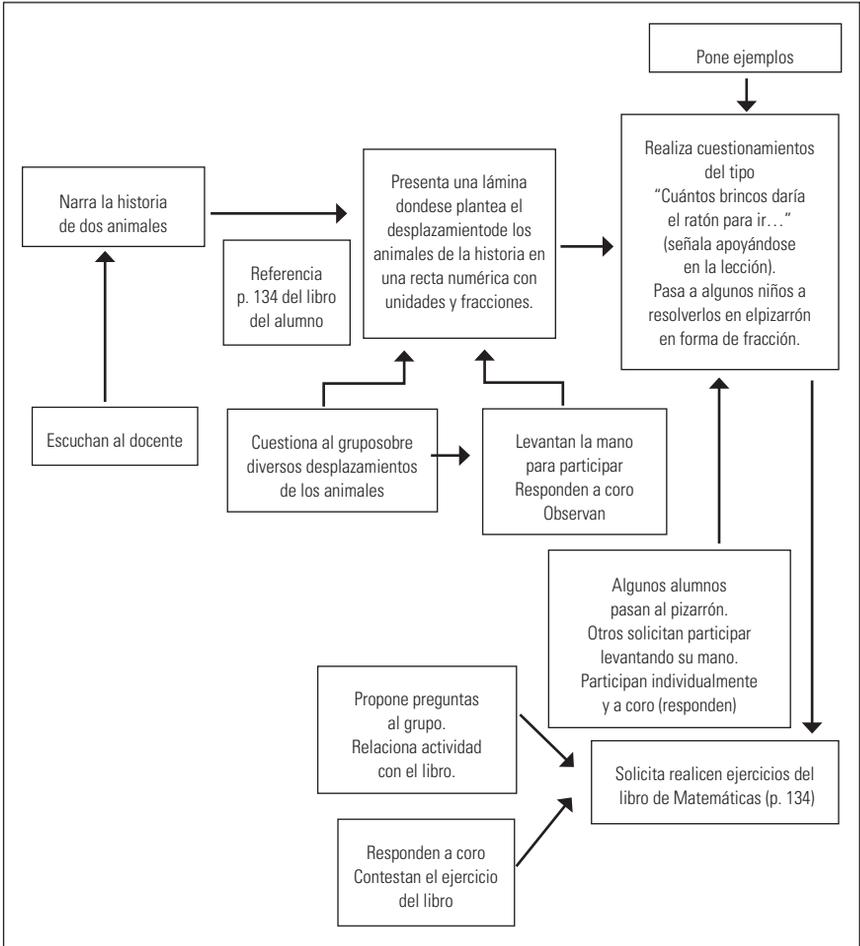
Formas de organización del grupo

En esta categoría se hace referencia a las formas de organización que el profesor adopta con sus alumnos en el aula: trabajo grupal, individual o en equipo así como uso del espacio de las aulas pertenecientes a las escuelas primarias que conforman las muestras observadas.

Trabajo grupal

En la muestra de baja eficacia social se observaron 12 casos, mientras que en la de alta eficacia social 10 en los que se realiza una organización grupal, en la que el docente se dirige a todos los alumnos, explicando o anotando en el pizarrón, pide a uno o algunos niños que realicen ejercicios en el pizarrón; esta forma de organización es utilizada cuando el

profesor: a) formula preguntas y los niños responden a coro; b) explica un tema específico y/o c) da instrucciones para la realización de la tarea. (Ver mapa de un caso de la muestra de baja eficacia social).



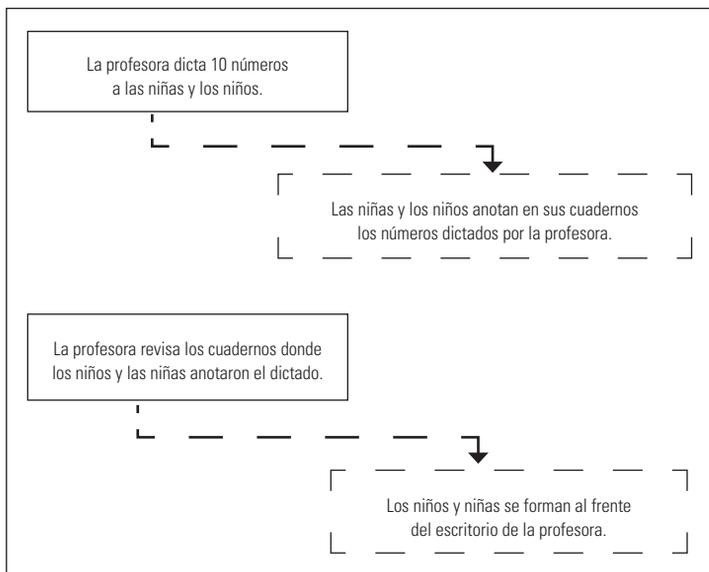
El Trabajo en equipo

Esta subcategoría se refiere a la formación de equipos con varios integrantes para la realización de la clase: en la muestra de baja eficacia social se presentaron 15 casos; en la muestra de alta eficacia social, 11 casos, en los que se organiza el trabajo en equipo. Esta forma de organización es utilizada para la ejecución de ejercicios y prácticas para el desarrollo de procedimientos, tales como la realización de figuras, ya

sea con apoyo de materiales o en el cuaderno, y donde los niños intercambian ideas y se ponen de acuerdo para realizar la actividad.

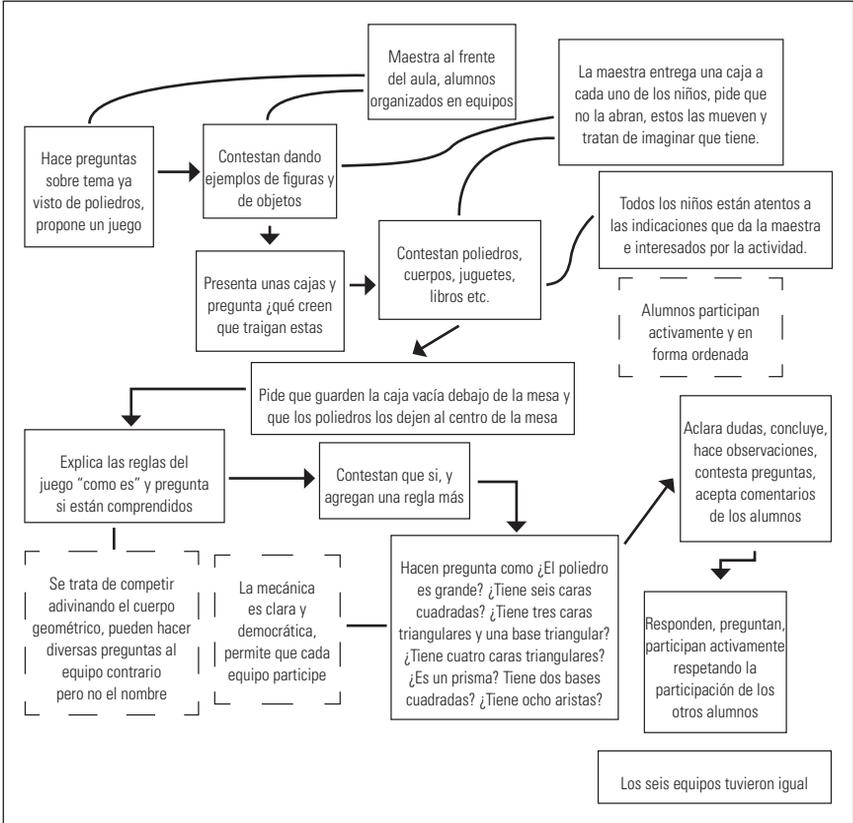
El Trabajo individual

Este punto considera que cada alumno realiza la tarea de manera individual. Esta forma de trabajo se presenta cuando el profesor solicita a los alumnos escribir, trazar o dibujar en el cuaderno o hacer un ejercicio del libro de texto en forma individual. Esta forma de organización es más recurrente en el grupo de alta eficacia social con cinco casos reportados (C1008, C1207, C1214, C2006 y C 2101). En baja eficacia social se presentaron 7 de 23 casos en los que esta modalidad organizativa se utiliza de manera exclusiva. Un ejemplo donde se presenta esta forma de trabajo es el siguiente (grupo de alta eficacia social):



Cabe mencionar que en las sesiones observadas se presentan una o las tres formas de organización del trabajo en el aula. Así, en el grupo de baja eficacia social se presentaron siete casos en los que se combinan los tipos de organización: la organización grupal y la distribución en equipos de trabajo; en el grupo de alta eficacia social se presentaron dos casos (C1207 y C2305), en los que se combinan las tres formas de

organización del grupo-clase, como se muestra en el siguiente gráfico de lección.



Es importante mencionar que en estas formas de organización, el clima del aula se dio de manera relajada en 18 de los 20 casos de alta eficacia social; mientras que en el de baja eficacia se presentó en 19 de los 23 casos. Asimismo, siendo de menor recurrencia que los alumnos estuvieran inquietos; en baja eficacia se presentaron cuatro casos (C1103, C1120, C1607 y C2108); mientras que en el grupo de alta eficacia solamente se dieron dos casos (C1207 y C2305).

Oportunidades de participación

La oportunidad de participación la genera el docente o surge del interés de los alumnos; tiene el propósito de dar respuesta a un cues-

tionamiento del docente o de realizar una actividad, en el pizarrón o en los materiales del alumno (cuaderno de notas o libro); y la forma de participar puede ser espontánea o solicitada por el docente, oral o escrita, individual o colectiva. La fuente, el propósito y la forma de la participación, no son excluyentes, es decir, existen combinaciones de las tres modalidades.

Fuente de la participación

El docente es quien decide a quién pide la participación o ésta surge de manera espontánea por parte de los alumnos. Cuando es el docente quien genera la participación lo hace a través de una orden verbal, una pregunta o una asignación de tarea.

Estos son unos ejemplos en la muestra de alta eficacia social:

“El docente pide que pase al frente Damaris y le ordena: *Avanza tres pasos. Da un giro de un cuarto de vuelta a la izquierda. Avanza dos pasos. Da un giro de media vuelta.*” (Caso 2609).

“[El profesor] pregunta quién desea pasar a anotar los precios de las frutas y legumbres que vienen en el libro, en la lámina que pegó en el pizarrón”. (Caso 1611).

“A cada grupo [el profesor] asigna una hora [un ángulo] que deben marcar en sus cuadernos”. (Caso 0507).

Ejemplos en la muestra de baja eficacia social:

“El docente pasa al frente a una niña a explicar un procedimiento de resolución del problema propuesto”. (Caso 2108).

“La profesora les sugirió que hicieran un papalote dibujado en su cuaderno, y al mismo tiempo preguntó quién quería pasar a dibujar uno en el pizarrón, con un solo eje de simetría; esto entusiasmó a los alumnos y varios niños se propusieron participar; la profesora eligió a uno y éste lo hizo al frente y todos observaron. Posteriormente todos hicieron sus trazos en su libreta”. (Caso 0604).

“El profesor dice que en el libro aparece una tabla con dibujos pero que ellos van a contestar seis preguntas en una hojita que él les va a dar. Les pide que realicen las operaciones en su libreta de cuadrícula”. (Caso 0602).

Propósito de la participación

La participación de los estudiantes tiene la intención de dar respuesta a las cuestiones que plantea el docente o colaborar en tareas que facilitan al grupo la realización de las actividades, por ejemplo, repartir materiales. Los siguientes casos identificados en las clases videograbadas son ejemplos del propósito de la participación.

En la muestra de alta eficacia social:

“[La profesora] pregunta a Alejandra de qué se acuerda. La niña se pone de pie y desde su lugar contesta y explica sobre el tema que pregunta la maestra, termina su participación y la profesora se dirige Giovanni; pregunta a algunos alumnos más, ella decide quién participa, se observa a algunos alumnos levantar la mano para pedir participación”. (Caso 2101).

“[...] el profesor pide cerrar su cuaderno, les dice que harán un ejercicio en una hoja blanca. Le pide a una niña repartir las hojas”. (Caso 0507).

En la muestra de baja eficacia social:

“[...] la profesora sigue preguntando al grupo, y los niños contestan a coro, le da la palabra a un niño quien explica que son iguales, le da la palabra a una niña; pregunta qué más pueden decir del terreno de Juan y del terreno de Luis, [...]” (Caso 1120).

En esta muestra no se identifican casos en los que los docentes propicien la participación de los estudiantes con el propósito de colaborar en tareas que faciliten las actividades del grupo, tampoco se registran casos en los que los alumnos tomen la iniciativa de colaborar en una tarea grupal.

Generalmente, en las dos muestras de eficacia social, el propósito de la participación es dar respuesta a las preguntas que plantean los docentes. Un elemento de contraste entre ambas muestras es que los docentes

de alta eficacia social son muy similares entre sí en cuanto al propósito que adjudican a la participación de los estudiantes, y son más equitativos en la distribución de oportunidades que los docentes de la muestra de baja eficacia social. En esta última muestra se notan mayores diferencias dentro de la misma. Los casos 0604 y 0403 sirven para mostrar esta situación.

Con respecto al primero se rescata la siguiente observación: “Una actitud que llama la atención es el cuidado que la profesora pone a la inquietud de participación de todos los alumnos”. Del segundo se recupera el siguiente comentario: “A pesar de que los alumnos (16 en total) en su mayoría (de 8 a 10) desean participar, la profesora no recupera las respuestas y sólo le da participación a tres o cuatro de manera regular (hay una alumna que está en la parte de atrás que desea participar en todo momento, pero que nunca le es permitido)”.

Formas de participación

Generalmente, la forma de participar es oral, en ocasiones la participación implica un acto de escritura por parte de los estudiantes. Pasar a los alumnos al frente del salón y/o al pizarrón, es una práctica muy utilizada por los docentes. En los siguientes segmentos se observa tal situación:

“La maestra pide que algunos niños pasen al pizarrón a exponer sus respuestas y las escriban a manera de fracción” (Caso 0403).

“Un niño pasa al pizarrón y manipulando diferentes materiales como son triángulos de diferentes colores e imanes para adherirlos al pizarrón, forma la figura del papalote que la maestra le indica; los demás alumnos lo hacen en su cuaderno” (Caso 0604).

En la muestra de baja eficacia social, la participación oral -la mayoría de las veces- se hace de manera grupal, es decir, a coro. En otras ocasiones se presenta de manera individual a preguntas realizadas directamente por el profesor. Levantar la mano se presenta como una forma de solicitar la participación por parte de los alumnos. En la forma de participar

no se encuentran diferencias significativas entre las muestras de eficacia social, salvo que la participación a coro es más demandada por los docentes de la muestra de baja eficacia social.

Material de apoyo didáctico

Recursos materiales cargados de sentido curricular que el docente utiliza de manera complementaria (esquemas, mapas, libros, figuras geométricas, instrumentos de medición, etcétera). El material de apoyo es un recurso utilizado para facilitar la enseñanza de las matemáticas. Para que estos materiales posibiliten el aprendizaje, tanto de los conceptos matemáticos como de las técnicas de aplicación.

Aquí ubicamos las clases donde los profesores utilizan material complementario para apoyar su práctica, en los cuales se identifica el empleo de los materiales que se describen en el siguiente cuadro.

Material de apoyo	Alta eficacia social	Baja eficacia social
	Casos que lo utilizan	Casos que lo utilizan
Fichas de colores	1	
Canicas de colores	2	
Caja con material no especificado	1	
Lámina	19	5
Caja de galletas vacía	1	
Bolsa de papel	1	
Dado	2	
Pizarrón	7	12
Hojas	2	2
Regla grande de madera	1	2
Carátula de reloj	1	
Transportador	1	

5. Microanálisis de las lecciones

Gis		2
Imanes		1
Resistol		1
Varitas de madera		1
Papel de china		1
Triángulos de colores		1
Popotes		1
Figuras geométricas		1
Tarjetas con números		1
Cuerda		1
Cartulina		2
Modelo de cheque		1
Planisferio		1
Fichas		2
Libreta		6
Recipientes de plástico		1
Barajas con fracciones comunes		1
Báscula		1
Rotafolio		2
Billetes		2
Recta numérica		1
Tijeras		1
Tiras de papel de colores		1

Evaluación, validación y formas de monitoreo

En este apartado se refieren las formas, procedimientos y objetos que los docentes de la muestra consideran para llevar a cabo la evaluación durante las clases observadas. Los hallazgos encontrados en estos casos observados se explicitan a través de las siguientes subcategorías:

Evaluación como actividad para comprobar los aprendizajes

Se lleva a cabo con distintos procedimientos: calificación de los ejercicios por parte del docente, interrogatorio, resolución de problemas, juegos, participación voluntaria, preguntas dirigidas a niños y niñas que no participan o que se han equivocado. Dentro de esta subcategoría se ubican:

- a) **La revisión de trabajos sin calificación.** En esta subcategoría se encontraron 6 casos de 23 de baja eficacia social y 5 de 20 de alta eficacia social.
- b) **La revisión con calificación.** En esta subcategoría se presentaron dos de 23 casos del grupo de baja eficacia social (0406 y 1607) en los que se revisan los cuadernos y se le otorga calificación; mientras que esta actividad de evaluación no se presentó en ningún caso del grupo de alta eficacia social. (Ver fragmento de mapa).

En cada cuaderno revisado, la profesora anota un garabato sin poner mucha atención a lo escrito por las niñas y los niños.

La evaluación con reforzadores

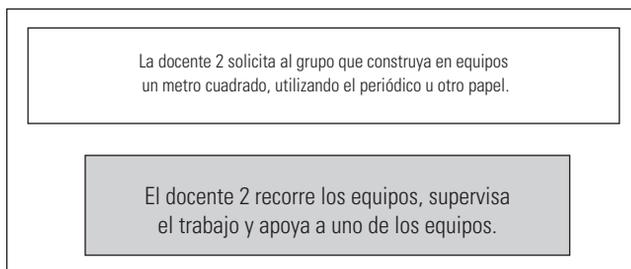
Es interesante destacar, en esta categoría, el uso de estímulos verbales positivos: “algunos trabajos estuvieron muy bien”, “los que primero contesten tienen un punto y ganan los que junten primero cinco puntos”; “den un aplauso a su compañera” (comentarios de docentes videograbados) y negativos: ante las respuestas erróneas de los niños: “¡No!... eh, no puede ser.” (Comentario de docente). Se evidencia, asimismo, actitudes de enojo, desesperación, específicamente de algunas profesoras. Los estímulos verbales positivos se registraron de la siguiente manera: en el grupo de baja eficacia siete casos, mientras que el de alta se reportaron

cinco casos. En cuanto al estímulo verbal negativo se presentó en el de baja eficacia en tres casos y sólo un caso en el de alta.

La evaluación como forma de monitoreo y retroalimentación

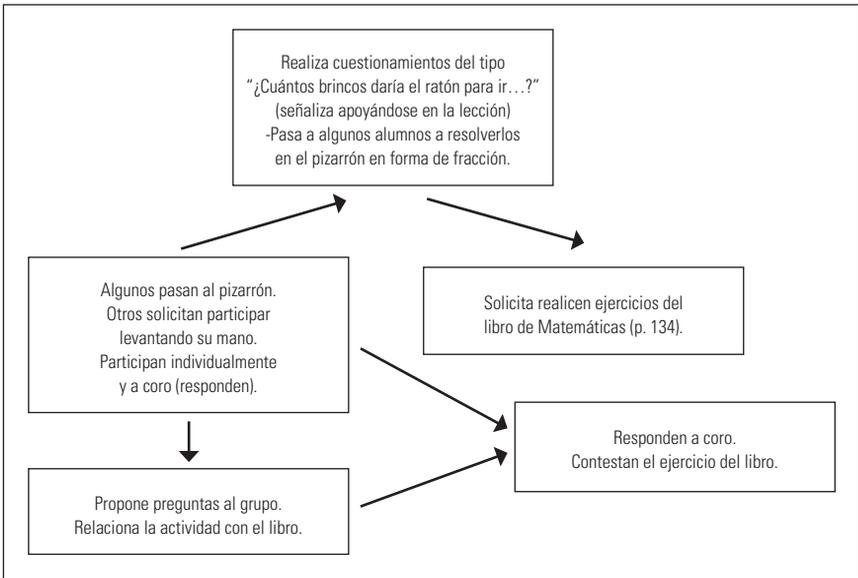
Las formas en que el docente sigue las actividades que los alumnos desarrollan: pasar a los lugares de los alumnos, pasar a los lugares de los equipos de trabajo, pasearse entre las filas, revisar las actividades desarrolladas por los alumnos, apoyarlos cuando éstos presentaban alguna duda respecto a la realización de las actividades propuestas, apoyar a los equipos de trabajo integrados para el desarrollo de lo propuesto, preguntar a los alumnos, dialogar con los niños y retroalimentar las actividades.

La forma de monitoreo más recurrente es el pasear en el salón de clases, entre las filas o los equipos de trabajo como forma de supervisar la actividad de los alumnos. En esta categoría se presentaron 14 de 23 casos de baja eficacia social y 13 de 20 casos en alta eficacia social.

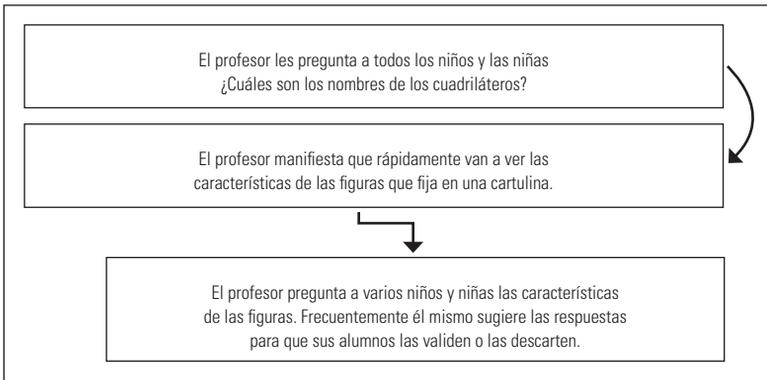


Cierre de la clase

Es muy notorio que en los grupos de bajo nivel de logro, las actividades de cierre de una clase se centren en la realización de ejercicios, pero de ejercicios en los que se busca repasar el contenido abordado. La realización de esta actividad se lleva a cabo tanto en el cuaderno del alumno como en el libro de texto.

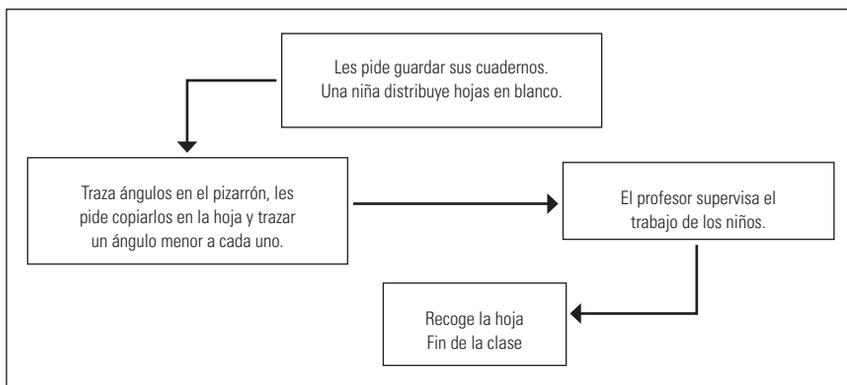


La retroalimentación de lo aprendido es una actividad que se realiza, pero en contadas ocasiones, así como el interrogatorio hacia los alumnos. De la misma forma, los ejercicios de aplicación no se aprecian en el cierre de las sesiones.

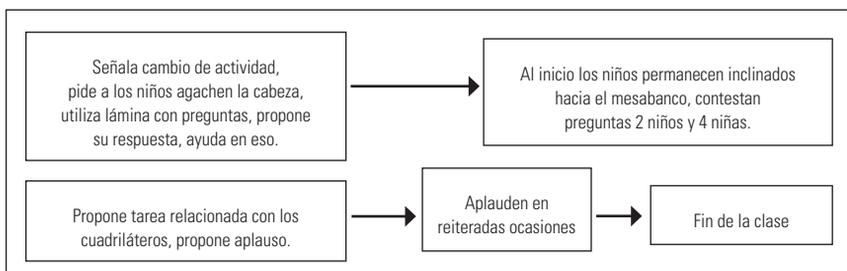


No se aprecia gran variedad en las actividades de cierre, si acaso algo de lo no señalado, es que en un caso el docente interroga a los alumnos, para ver si comprendieron lo aprendido. En el grupo de alto nivel de logro no se aprecia tampoco gran variedad de actividades, pero éstas se caracterizan porque se proponen ejercicios de aplicación del tema o

temas vistos, con lo cual el profesor afianza los contenidos en los alumnos, pero no desde la repetición del contenido en sí mismo, sino en la aplicación a situaciones concretas.



Otras formas de cerrar la clase, se manifiesta en actividades en el libro de texto o bien el de proponer tareas para realizar en casa.



EL USO DE LOS MATERIALES DE APOYO AL DOCENTE

El uso del libro de texto

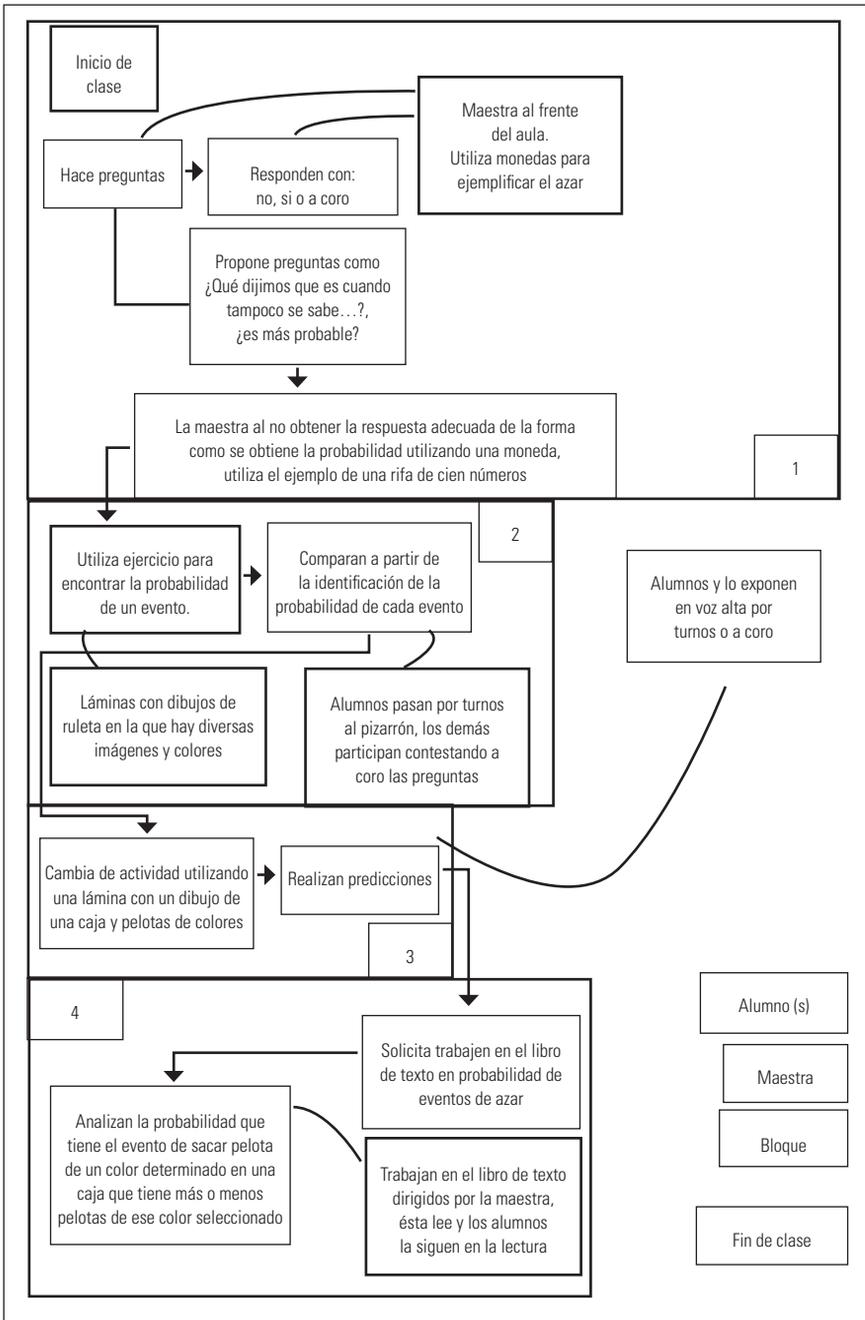
En los casos analizados, se encontró que la mayoría de los profesores hace uso del libro de texto en el desarrollo de las clases. Sólo se observaron tres casos en donde no se utiliza dicho material de manera explícita, sin embargo, las actividades realizadas hacen referencia a las señaladas en el libro del alumno. No obstante, es importante destacar que el libro de texto es el material de apoyo por excelencia en la clase de matemáti-

cas. Es interesante mencionar que en 14 casos del grupo de baja eficacia social y 10 de alta no se encontraron hallazgos de uso de este recurso en el aula. Para el análisis de este apartado se consideró hacer la siguiente subcategorización:

Tipo de uso

En esta subcategoría se incluyen las diferentes formas de utilizar el recurso: como guía de aprendizaje y enseñanza, como cuaderno de trabajo o como guía de contenidos. Como guía de actividades didácticas que orienta las acciones del docente, en relación tanto de las actividades sugeridas en el texto como las que, de acuerdo con su experiencia, desarrolla en su clase. (Ver mapa de clase).

5. Microanálisis de las lecciones



En el caso anterior, el docente lleva a cabo, además de las actividades propuestas en el libro de texto: Bloque 1: Lección 8 “Águila o sol” (p. 22); Bloque 2: Lección 15 “Los colores del dado” (p. 76); Bloque 3: Lección 13 “Canicas de colores” (p. 114), las que él considera pertinentes para la enseñanza del tema: La predicción y el azar.

Como guía de actividad se presentó en cuatro casos en el grupo de baja eficacia social, mientras que sólo en un caso del grupo de alta eficacia.

Como cuaderno de trabajo, se entiende que el libro es utilizado como un instrumento donde se resuelven ejercicios por parte de los alumnos; en esta subcategoría se encontraron cinco casos en el grupo de baja eficacia y nueve casos en el de alta.

Momentos de uso

En esta subcategoría se engloba lo correspondiente a los momentos en que se utiliza el libro de texto, ya sea al inicio, durante el proceso o al final de la clase.

Tres profesores de la muestra de baja eficacia social utilizan el libro al inicio de la sesión y dos de la muestra de alta eficacia, mientras que durante el desarrollo de la clase se encontraron once casos de docentes del grupo de alta eficacia que lo usan durante su clase y sólo cuatro profesores del grupo de baja eficacia. Para el cierre se registraron dos casos del grupo de baja eficacia social y cinco casos del grupo de alta eficacia.

Relación con el contenido temático

En esta subcategoría se considera la congruencia entre la temática presentada en el texto y la desarrollada en la clase.

Esta subcategoría hace alusión a la relación que se establece entre los temas propuestos en el libro de texto y los revisados en las clases observadas. En este aspecto se encontró que en once casos, los profesores utilizan el libro recuperando las actividades, el contenido, los materiales propuestos, es decir, le conceden una gran relevancia al libro de los alumnos en su práctica pedagógica. En otros casos, se recuperan, bien las actividades o los temas, o los materiales sugeridos en el texto. En esta categoría se encontraron nueve casos del grupo de baja eficacia y 10

casos del grupo de alta eficacia social. No se presentó ningún caso en el que no exista relación entre el tema propuesto y el contenido del libro trabajado en el salón de clase.

Un caso excepcional

Se identifica un caso excepcional donde la profesora se apoya en todos los materiales de apoyo y sigue las sugerencias de cada uno (libro de texto, el fichero y el libro del maestro). En dichos documentos se recomienda promover el aprendizaje significativo, la reflexión de sus alumnos, así como recuperar los conocimientos previos de los niños y relacionarlos con la realidad. (Ver fichero, p. 19; libro del maestro, pp. 39 y 40; libro del alumno, p. 178).

El docente recupera las actividades señaladas en la lección 14: “La mitad de un rectángulo”, del Bloque 4. Tema: Distintos procedimientos para calcular el área del triángulo (p. 154). Por otra parte, recupera los conocimientos al ejemplificar lo propuesto en el libro, con la compra de la alfombra para el salón de clase.

Uso del Libro para el maestro

La estructura del *Libro para el maestro. Matemáticas. Cuarto grado* contiene una presentación, la introducción, recomendaciones didácticas generales, recomendaciones didácticas por componente, recomendaciones de evaluación, sugerencias bibliográficas para el maestro y la bibliografía consultada.

En el libro se plantea que el trabajo que se realice en el aula se orientará a la construcción de conocimientos a través de la solución de situaciones problemáticas interesantes para los alumnos, estimulando en ellos la actitud de búsqueda de soluciones. Asimismo, se pretende que los alumnos disfruten al hacer matemáticas y desarrollen su creatividad e imaginación; que tengan oportunidades de desarrollar habilidades para realizar operaciones aritméticas, hacer estimaciones y mediciones, comunicar sus resultados y hallazgos, hacer inferencias y generalizaciones.

Se espera que el alumno desarrolle habilidades matemáticas a partir de experiencias significativas con base en el enfoque propuesto: habilidades en el uso y manejo de números naturales y decimales, de estimación

y cálculo, de planteamiento y solución de problemas; habilidades para medir (longitud, superficie, capacidad, peso, tiempo y ángulo) usando unidades arbitrarias y convencionales; habilidades para manejar instrumentos de geometría, elaborar e interpretar representaciones del espacio; habilidades para usar tablas de variación proporcional, para obtener e interpretar información, y para estimar resultados en juegos de azar. Los contenidos están organizados en seis componentes temáticos: Los números, sus relaciones y sus operaciones; geometría; medición; tratamiento de la información; procesos de cambio y la predicción y el azar.

Las recomendaciones didácticas generales se refieren a fomentar el gusto por la matemática favoreciendo aprendizajes significativos de manera intuitiva, amena y útil. El papel del profesor se considera esencial ya que es el coordinador de las actividades y orientador de los alumnos en las dificultades que surjan. Las acciones del profesor en la clase de matemáticas se orientan a seleccionar y plantear problemas matemáticos, favorecer la actividad de los alumnos para resolverlos, promover la discusión y la validación de los resultados e intervenir para introducir el lenguaje apropiado y los signos matemáticos convencionales. Se recomienda al profesor considerar los conocimientos previos de los alumnos en la solución de problemas y respetar los procedimientos o estrategias iniciales que pongan en juego.

El enfoque propuesto considera que el profesor anime a los niños a usar las estrategias que ellos consideren pertinentes, estimule la solución de los problemas por diversos medios, promueva la discusión de las soluciones y las vías para llegar a ellas, y, finalmente, que participe –cuando sea necesario– proponiendo el procedimiento convencional como el más adecuado y económico. De esta manera, se espera que los alumnos se aproximen al procedimiento convencional de manera gradual y que las expresiones matemáticas y los algoritmos de cálculo tengan sentido y sean de utilidad para ellos.

En el *Libro para el maestro* se enuncia que el problema es la fuente y el criterio de verdad del conocimiento matemático, es decir, los alumnos aprenden al enfrentar problemas nuevos para ellos, abstraer y generalizar las nociones matemáticas implicadas. Para que esto sea posible, el problema debe cumplir algunas condiciones: responder a una necesidad o

interés del niño; despertar el interés de búsqueda para resolverlo; admitir varias representaciones; tener un grado de dificultad adecuado al desarrollo del niño; admitir, en ocasiones, más de una respuesta correcta.

Por otra parte, el libro enfatiza la importancia del diálogo y la interacción en la clase de matemáticas. Se considera que el alumno aprende mejor cuando dialoga con sus compañeros y el profesor. La interacción social que se establece en el aula cuando se trabaja en la solución de un problema permite que el alumno comunique sus hallazgos y confronte su estrategia de solución con las estrategias que usan otros estudiantes. El profesor debe promover el diálogo y la discusión, aprovechar los momentos en que los alumnos resuelven una situación con procedimientos originales y propiciar la comunicación de los resultados. La validación la pueden hacer los alumnos mediante el diálogo y el apoyo del profesor. El profesor debe tener en cuenta que algunas alternativas de solución son correctas y otras no; también debe entender la naturaleza del error, el cual es un indicador del nivel de conocimiento.

Finalmente, en el apartado de recomendaciones didácticas generales se sugiere el uso de material concreto. Este material puede ser muy variado. El uso del material es una decisión del alumno, es decir, su uso es opcional.

El *Libro para el maestro* contiene recomendaciones didácticas por eje o componente. Tales recomendaciones, sin embargo, no son interpretadas de la misma manera por los docentes, sino que existen varias formas de concreción en la práctica. A continuación se presenta el enfoque propuesto en el libro y las acciones docentes en el aula. Asimismo, se contrastan las acciones que realizan los docentes de las muestras de alta y baja eficacia social. Para facilitar el análisis, se agrupan los casos por el componente del programa de matemáticas que se trabaja en la clase.

Alta eficacia social

i

Componente temático	Casos
Los números, sus relaciones y sus operaciones	0715, 1527, 1611, 2305 y 3109
Geometría	0601, 1008, 1214 y 1309
Medición	0507, 1420, 2006, 2101, 2403, 2609 y 3001
Tratamiento de la información	Ninguno
Procesos de cambio	Ninguno
La predicción y el azar	0714, 1207 y 1707

Baja eficacia social

Componente temático	Casos
Los números, sus relaciones y sus operaciones	0214, 0403, 0406, 0602, 1103, 1106, 1607, 1915, 2103, 2106
Geometría	0604, 0612, 0812, 1120, 1603, 2402, 3201
Medición	1532, 1805, 1910, 2108, 3006
Tratamiento de la información	2407
Procesos de cambio	Ninguno
La predicción y el azar	Ninguno

De la información concentrada en estos cuadros, llama la atención que la mayor parte de los docentes de ambas muestras prefieren los temas de los componentes Los números, sus relaciones y sus operaciones, geometría y medición.

LOS NÚMEROS, SUS RELACIONES Y SUS OPERACIONES

Lo que se sugiere en el *Libro para el maestro*:

- Promover el reconocimiento y uso de los números a través de preguntas como: ¿qué números conoces?, ¿dónde los has visto?, ¿qué números sabes escribir?, ¿cuál es el número más grande que conoces?, ¿cuál es el más pequeño?, etcétera.
- Promover que los alumnos identifiquen los números que ven en su entorno y reflexionen sobre ellos en situaciones en las que les sean útiles.
- Que los niños manejen significativamente los números, hasta de cinco cifras, sin necesidad de hacer series numéricas largas y aburridas.
- Solicitar a los niños el cálculo mental aproximado de operaciones o problemas y después verificar sus resultados realizando cálculos escritos o usando la calculadora.
- Proponer a los alumnos la búsqueda de errores para, posteriormente, discutirlos en clase, argumentando en qué consiste el error.
- Explorar distintas formas de contar.
- Proponer a los alumnos que utilicen la calculadora para verificar resultados.
- Descubrir o construir actividades que sean juegos para los niños y propicien aprendizajes interesantes.
- Plantear problemas en los que la dificultad radique no sólo en la magnitud de los números, sino en las relaciones que existen entre los datos y las incógnitas.
- Propiciar la representación gráfica convencional de los algoritmos.

Lo que se observa en las clases videograbadas:

Alta eficacia social	Baja eficacia social
<p>“La profesora explica que deben pasar a escribir números de cinco cifras [...] luego revisan los números a partir de preguntas de la profesora tales como ¿está correcto este número?, ¿por qué no está correcto?, ¿cómo se lee este número? [...] pide a un niño que pase al frente para escribir un número sobre la hoja y ubicarlo en la recta [...] pide a sus alumnos que realicen el ejercicio del libro [...]” (Caso 715).</p> <p>“[...] el tema es escritura de números grandes, específicamente de cinco cifras [...] termina la clase con la revisión individual del ejercicio [...]” (Caso 1527).</p> <p>“[...] ordenan los números que la profesora les dio de menor a mayor [...] les pide que ordenen las tiras de mayor a menor [...] les dicta números de los que están escritos en las tiras pegadas en el pizarrón [...]” (Caso 2305).</p> <p>“[...] los niños comienzan a colocar las fichas que les tocaron en diversas posiciones, de manera tal que se forman varios números [...] dialogan sobre los nombres de los números [...] cuando terminan de revisar las producciones de los cuatro grupos de trabajo, la profesora pide a uno de los niños que pase al frente a escribir el número mayor de los que aparecieron en la cartulina de su equipo [...]” (Caso 3109).</p> <p>“El profesor pregunta a los niños si saben qué son los decimales [...] ven los precios de las frutas y legumbres que vienen en el libro, pagina 166, y van nombrando los precios de cada una [...] indica que en la lámina que pegó en el pizarrón anoten las cifras que les va indicando, les dice que hacia la derecha van los decimales o la parte de un entero y hacia la izquierda los números enteros [...] en medio de las unidades y los décimos, el profesor dibuja el punto decimal como referencia [...] después leen las preguntas de la lección ‘Precios y decimales[...]’ (Caso 1611).</p>	<p>Los estudiantes elaboran billetes de diferente denominación y representan con ellos las cantidades que la profesora les indica, los pegan en sus cuadernos y los muestran a la profesora. (Caso 0406).</p> <p>La profesora presenta láminas en las que aparecen dibujados varios productos. Los niños escriben en el pizarrón el precio de los productos con números y textos, también escriben precios de productos en cheques. (Caso 1915).</p> <p>El profesor distribuye tarjetas con números. Indica que tomen dos tarjetas y vean el número que se formó. Después indica que formen un número con cuatro tarjetas. Pide que formen el número más grande o el más chico con las cuatro tarjetas. Pide a los niños que formen los números que él les indica. Continúa la clase con una actividad en la que los niños usan “billetitos” para indicar el precio de los productos que dice el profesor. (Caso 1106).</p> <p>La profesora reparte unas tarjetas con números. Los alumnos suman los números. (Caso 2103).</p> <p>“[El profesor] escribe en el pizarrón un problema y les pide que lo copien y que piensen cómo podrían repartir la cantidad, [...] los niños le dictan cantidades y realizan colectivamente las operaciones. Pone en el pizarrón una división y les pide que la resuelvan, una alumna la termina y pasa a resolverla mientras que los demás alumnos comprueban sus resultados [...]” (Caso 0214).</p> <p>La profesora “cuenta una historia”, coloca una lámina en el pizarrón con una recta numérica dividida en fracciones y formula preguntas como ¿cuántos saltos tiene que dar el ratón para...? Pide las respuestas y solicita que las escriban en el pizarrón. Termina la clase pidiendo que resuelvan la lección “Animales que saltan”, pp. 134 y 135 del libro del alumno. (Caso 0403).</p> <p>El profesor pregunta qué es una fracción. Entrega unas hojas y pregunta por los nombres de las fracciones si la hoja se divide en partes (8 o 12). Distribuye tiras de papel, blancas y de colores, para que los niños relacionen enteros y fracciones. Observa la actividad de los niños. Hace relaciones de equivalencia de fracciones usando las tiras de colores. Termina la clase planteando un problema a dos niñas. (Caso 1103).</p> <p>La profesora usa cartulinas para mostrar fracciones equivalentes. Los alumnos pintan las fracciones que ella les indica en unas hojas que les proporciona. Finalmente, realizan una actividad en el libro de texto. (Caso 2106).</p> <p>El profesor lee los datos de la lección “Precios y decimales”, pp. 166 y 167. Menciona el uso del punto decimal para separar pesos y centavos. Plantea preguntas y hace operaciones en el pizarrón. Entrega una hoja con seis preguntas, las lee y observa a los alumnos mientras las contestan. (Caso 0602).</p> <p>La profesora parte varias frutas y pregunta acerca de las fracciones. Hace sumas de fracciones en el pizarrón. Pone un juego con tarjetas. Escribe sumas de fracciones en el pizarrón para que los alumnos las resuelvan. Revisa el trabajo de los estudiantes. (Caso 1607).</p>

Geometría

En el *Libro para el maestro* se sugiere:

i

- En la enseñanza de la geometría, partir de lo sólido para llegar a lo más abstracto: las líneas y los puntos.
- Que los niños identifiquen las figuras que forman las caras de un sólido y que establezcan la relación entre el dibujo en el plano y el sólido en tres dimensiones.
- Utilizar diversos recursos como el doblado de papel, el dibujo, los mensajes, etcétera, para que los niños reproduzcan figuras.
- Que los niños desarrollen la capacidad de análisis y de observación, que encuentren similitudes y diferencias, y que las utilicen como criterios para hacer descripciones y clasificaciones, así como para crear y construir formas diversas.
- Que los alumnos simulen la reflexión de formas en un espejo para reproducir figuras simétricas y profundicen más en la simetría y algunas de sus características.
- Inducir al niño a buscar diferentes maneras de ubicarse en su entorno y experimentar formas de representar tal ubicación, a construir un sistema elemental de representación de puntos en el plano, a elaborar planos a partir de fotografías aéreas, y a llegar a un lenguaje simplificado de representación de la forma (a,b).

Lo que se observa en las clases grabadas:

Alta eficacia social	Baja eficacia social
<p>La profesora pide a los niños pegar triángulos congruentes a los que se presentan en una lámina; identificar líneas horizontales, verticales e inclinadas; hacer las actividades de la lección "La mitad de un rectángulo" en el libro de matemáticas. (Caso 1214).</p> <p>"La docente desarrolla el tema de los cuadriláteros en donde se mencionan las características de los mismos: número de lados, diferentes ángulos -rectos, agudos y obtusos-, líneas paralelas, líneas perpendiculares y diagonales mayores y menores, según corresponde a los cuadriláteros escritos en el pizarrón [...] los alumnos escriben en su cuaderno las características de las figuras, las cuales van leyendo después de pedir su participación [...]" (Caso 1309).</p> <p>"La profesora dice a los alumnos que en esta ocasión analizarán lo que es un poliedro a través de un juego [...] el juego se llama 'Descubre cómo es a través de adivinanzas' [...] para ello lleva una caja con poliedros cerrada para cada equipo [...] todos los niños están atentos a sus indicaciones, además de que todos se muestran interesados por la actividad [...] la profesora explica las reglas del juego [...] en el desarrollo del juego se plantean cuestiones tales como: ¿El poliedro es grande?, ¿tiene seis caras cuadradas?, ¿tiene tres caras triangulares y una base triangular?, ¿tiene cuatro caras triangulares?, ¿es un prisma?, ¿tiene dos bases cuadradas?, ¿tiene ocho aristas? y muchas más, todo con el fin de descubrir de qué poliedro se trata [...]" (Caso 0601).</p> <p>La profesora traza un sistema de coordenadas y solicita a los alumnos que ubiquen dinosaurios de plastilina en puntos específicos del plano. "[...] toma una regla grande de madera y un gis y traza unas líneas en el piso [...] los dinosaurios se van a desplazar en este plano (señala con la regla) para buscar comida [...] va pidiendo a varios niños y niñas que localicen palabras y signos en el libro, después pide que localicen las coordenadas en la cuadrícula del piso [...] cada dinosaurio se ubica según las coordenadas. La profesora reparte unas hojas a los niños, les pide trabajar en el croquis. Se trata de llenar en los paréntesis los puntos en los que se encuentran las figuras, que son: león, elefante, avestruz, mono, jirafa." (Caso 1008).</p>	<p>El profesor proporciona popotes a los niños y les pide formar las figuras geométricas que él les indica. Luego pregunta los nombres de los cuadriláteros y sus características. (Caso 0612).</p> <p>Los niños identifican figuras geométricas en un dibujo y en objetos del salón. La profesora pregunta las características de los cuadriláteros. Luego pregunta acerca de caras, aristas y vértices de una caja. Pregunta por las características de cuerpos geométricos representados en láminas. Hace una recapitulación de la clase. (Caso 0812).</p> <p>La profesora explica la relación entre el área del rectángulo y el área del triángulo apoyándose con dibujos en el pizarrón y el uso de fórmulas. Dicta una nota y pone un ejercicio. Dirige, paso a paso, el procedimiento para encontrar el área de un triángulo. (Caso 1603).</p> <p>Los niños dibujan rectángulos en papel cuadriculado, dos niñas lo hacen en una hoja de rotafolio en el pizarrón. El profesor pregunta cómo calcular el área. Trabajan en el libro la lección "Medidas y superficies", pp. 100 y 101. El profesor escribe las multiplicaciones que dan el área de los rectángulos. (Caso 2402).</p> <p>La profesora muestra la diferencia entre una figura y un cuerpo geométrico mediante dibujos en el pizarrón. Luego explica que una figura tiene perímetro y área y un cuerpo tiene volumen. Reparte material para que los alumnos construyan cuerpos geométricos. Observa la actividad de los estudiantes. Apoya a quien lo demanda. (Caso 1120).</p> <p>Los alumnos forman la figura de un papalote en el pizarrón, señalan los ejes de simetría. También dibujan papalotes en sus cuadernos. La profesora pregunta acerca de partes o fracciones de los papalotes. Revisa el trabajo de los niños y reparte material para elaborar papalotes. (Caso 0604).</p> <p>El profesor explica la ubicación de puntos en el plano empleando un croquis dibujado en el pizarrón. Ejemplifica simulando que camina por las calles. Observa el trabajo que hacen los alumnos en sus cuadernos y los estimula con expresiones orales. Revisa los trabajos. Encarga de tarea dibujar el croquis de sus casas. (Caso 3201).</p>

Medición

Lo que se sugiere:

- Considerar que las nociones relacionadas con la medida se desarrollan haciendo mediciones y reflexionando sobre los resultados.
- Promover el trabajo de medición con unidades arbitrarias, como antecedente al uso de las unidades convencionales.
- Usar intermediarios para realizar mediciones, por ejemplo, una cuerda en lugar de la regla graduada.
- Presentar a los niños objetos pequeños como frascos de medicinas, de especias, de perfume, etcétera, en los que se utilice el gramo como unidad de peso o el mililitro como unidad de capacidad.
- Obtener el área de figuras de lados rectos descomponiéndolas en triángulos, cuadrados y rectángulos.
- Realizar actividades en las que se utilicen la hora y los minutos como unidades de medida.
- Introducir la noción de ángulo a partir de situaciones que representan giros. Medir los ángulos con un círculo dividido en octavos o en doceavos.

El contraste entre alta y baja eficacia social:

Alta eficacia social	Baja eficacia social
<p>La profesora plantea un problema acerca del área del piso del salón. Los alumnos buscan alternativas de solución distintas a la de multiplicar largo por ancho. Induce a la elaboración de un metro cuadrado como unidad de medida. (Caso 3001).</p> <p>La profesora plantea calcular mentalmente o usando la división el peso, en gramos, de un mazapán, un chocolate y un paquete de galletas a partir de la información que aparece en los envases. (Caso 2101).</p> <p>La profesora pide a los alumnos que identifiquen la capacidad (en mililitros) de objetos representados en una lámina. “[...] el objetivo es tener conocimiento de cuántos mililitros contiene una sustancia líquida [...] la profesora solicita a varios alumnos y alumnas pasen al frente a resolver unos ejercicios pegados en el pizarrón [...] cuántos mililitros tiene un frasco de jarabe [...] cuántos mililitros tiene un bote de pintura [...] cuántos, una botella de perfume [...] el ejercicio cambia, ahora consiste en señalar los dibujos que tengan mayor capacidad para guardar líquidos [...]” (Caso 1420).</p> <p>“Dibuja en el pizarrón un círculo y lo divide con los números del reloj [...] pregunta cómo se localizan con el transportador diferentes horas: 9:35, 14:45, y su equivalencia en grados [...] pide a los niños que dibujen un reloj sin manecillas [...] organiza equipos entre los niños y las niñas [...] a cada equipo asigna una hora que debe marcar en su cuaderno [...] explica que hay tres clases de ángulos: recto, agudo y obtuso [...] les pide marcar un ángulo recto, un ángulo agudo y un ángulo obtuso, van a escribir cuánto miden [...] les dicta: anota el nombre del ángulo y traza con el transportador un ángulo menor que el que se indica [...]” (Caso 0507).</p> <p>La clase consiste en medir ángulos de 30° o múltiplos de 30°, a través de localizar figuras de animales colocadas en el plano. (Caso 2006).</p> <p>Las actividades de la clase se orientan a medir ángulos de 45° y 90° en un círculo dibujado en una lámina; representar ángulos mediante giros realizados por un alumno, y relacionar giros de un cuarto de vuelta, media vuelta y otros con ángulos expresados en grados. (Caso 2609).</p> <p>La profesora inicia la clase presentado el tema noción de ángulo. Luego indaga mediante preguntas orales el estado de la noción en los niños. Posteriormente dicta los conceptos de ángulo, generación y medición. (Caso 2403).</p>	<p>Siguiendo las indicaciones del profesor, los niños miden libros, mesabancos y otros objetos con sus lápices. Luego, comparan las estaturas de tres niños. Estiman las dimensiones de objetos del salón y luego miden con cuartas y el metro las mismas dimensiones. Comparan las estimaciones con las medidas. El profesor les indica dibujar un cuadrado, un triángulo y un rectángulo y trazar los ejes de simetría. (Caso 3006).</p> <p>La profesora pide que realicen una actividad del libro (probablemente en la lección “Jarabe para la tos”, pp. 96 y 97). Pide que resuelvan los problemas en la misma lección. Los alumnos realizan un experimento siguiendo las indicaciones dadas en la lección del libro. (Caso 1532).</p> <p>El profesor explica la medición de perímetros y áreas y menciona el centímetro y el centímetro cuadrado como unidades de medida. Presenta figuras geométricas en hojas de rotafolio y pregunta acerca del perímetro y el área de las mismas. Señala la diferencia entre perímetro y área. (Caso 1805).</p> <p>El profesor plantea un problema. ¿Cómo cruzar un río con una gallina, un bote de maíz y un lobo? [Sólo se puede cruzar con dos objetos a la vez]. Luego usa una báscula para pesar naranjas, maíz y frijol. Los alumnos observan la actividad del docente. (Caso 2108).</p> <p>La profesora hace referencia a las lecciones “El cazador” y “La vuelta al mundo en 360 grados”, pp. 132-133 y 112-113 del libro, para recordar algunos conceptos relacionados con ángulos. Fuera del salón, los alumnos dibujan un círculo y se paran alrededor. Dividen el círculo en medios, en cuartos y en octavos. Regresan al salón y trabajan en la lección “El cazador”. (Caso 1910).</p>

Tratamiento de la información

En el *Libro para el maestro* se sugiere:

i

- Partir de situaciones cercanas a los intereses de los niños, por ejemplo, los animales, los juegos o las materias escolares que les gustan, así como los fenómenos meteorológicos.
- Aprovechar otras situaciones escolares que sean de interés para los niños, como el registro diario de la puntualidad, el aseo, las ventas de la cooperativa o la organización de un acto cívico.
- Ayudar a los niños a obtener y utilizar información para contribuir al mejoramiento de su capacidad para plantear y resolver problemas.
- Aprovechar todos los temas del programa para trabajar el tratamiento de la información como un aspecto colateral del contenido.

Lo que se observa en las clases videograbadas:

Alta eficacia social. No se presentan casos.

Baja eficacia social.

Los niños realizan actividades de la lección “Naciones poco pobladas”, pp. 70 y 71 del libro. El profesor guía las respuestas a las preguntas contenidas en la lección y traza una gráfica en el pizarrón. Observa y revisa la actividad de los alumnos. (Caso 2407).

La predicción y el azar

Se sugiere al profesor de cuarto grado:

- Realizar las actividades relacionadas a la predicción y el azar de manera intuitiva y a través del juego.
- Introducir a los niños en la reflexión de situaciones en las que se sabe lo que va a pasar y en otras en las cuales no es posible saberlo.
- Ayudar a los niños a entender las reglas de los distintos juegos, cuando éstas sean difíciles, y a anticipar lo que creen que sucederá.
- Promover gradualmente el significado correcto del término azar.
- Permitir una amplia flexibilidad en las caracterizaciones que hagan los niños de los juegos de azar.

- Utilizar los juegos practicados en la región para el trabajo en el aula sobre la predicción y el azar.

Alta eficacia social. Se observa en la clase:

“La profesora, señalando la lámina, dice: ¿Es más probable ganar una televisión que un refrigerador? [...] ¿Será igual o más probable sacar una pelotita roja que una amarilla? [...] ¿Es más o menos probable sacar una consonante que una vocal? [...] ¿Será más probable sacar una tarjeta roja que la azul?” (Caso 0714).

“[...] realizan las actividades de la página 22 de su libro [...] dirigido por la profesora, el grupo las va realizando y respondiendo a coro [...]” (Caso 1207).

“[...] en esta caja tengo fichas rojas, son diez, tengo fichas amarillas, son tres [...] Alexis va a meter la mano para sacar una ficha [...] ¿de qué color creen que salga la ficha? [...] traigo canicas, tenemos diez rojas y diez amarillas, vamos a hacer lo mismo [...]” (Caso 1707).

Baja eficacia social. No se presentan casos.

El Uso del fichero de actividades didácticas

El fichero es un complemento que le proporciona al docente una buena cantidad de actividades para favorecer la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades en los alumnos.

De los 19 casos de alta eficacia social que se analizaron, sólo en cinco casos se utilizan las actividades que se sugieren en el fichero, mientras que en los 23 casos de baja eficacia social su uso es poco recurrente, sólo cuatro docentes lo utilizan. A continuación se detallan las condiciones en que se aplican estas actividades en cada caso en particular.

En las formas de uso encontramos dos subcategorías: Seguimiento literal y parcial.

Seguimiento literal

En uno de los casos de alta eficacia social (0601), la profesora utiliza la actividad 17 del fichero, “Descubre cómo es”, aun cuando las trabaja con

una variante; en el fichero se indica usar bolsas para guardar los poliedros: dos cubos, dos tetraedros, dos prismas cuadrangulares, dos prismas triangulares, dos pirámides cuadrangulares o dos pirámides pentagonales. La profesora utiliza una caja con poliedros para cada equipo, las reglas que se proponen para el desarrollo de las actividades en el fichero, se siguen en su totalidad.

Seguimiento parcial

En otros casos, 2305 y 3109, de alta eficacia social, se lleva a cabo parcialmente la actividad 12 del fichero “Cuadros numéricos” en su primera parte, que corresponde a los cuadros uno y dos, para que los alumnos adquieran habilidad para leer y escribir números hasta de cinco cifras. No se trabaja la parte que implica el uso de la calculadora para resolver problemas que implican la descomposición de cantidades y el desagrupamiento de centenas y decenas.

En el caso 2609 se trabaja la actividad 19 del fichero “Los giros”, con una variante, no se trabaja por equipos, lo hace una niña que el profesor pasa al frente y el resto del grupo observa y participa contestando las preguntas del profesor.

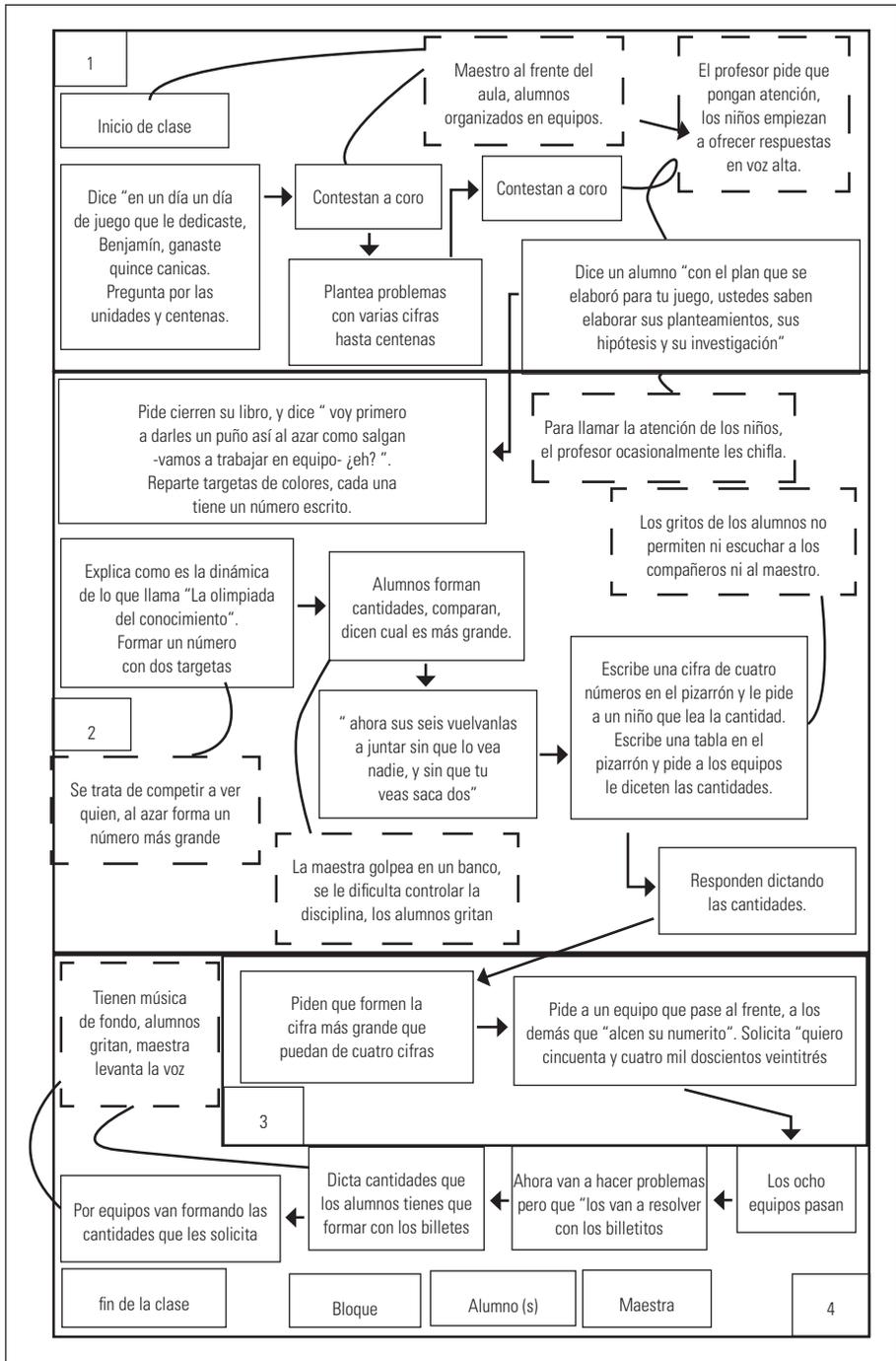
Caso 2403. Se utiliza la actividad 19 del fichero “Los giros”, con una variante, no se trabaja por equipos, la profesora organiza a los alumnos por parejas para que realicen las actividades.

Es evidente en estos últimos casos, que consideran este recurso como un referente para diseñar actividades, que apoyen el abordaje de los contenidos, ya que tres de los docentes lo hacen con variantes a lo planteado en él.

Esas variantes son diferenciadas así: una docente que trabaja el componente “Los números, sus relaciones y sus operaciones” con el tema suma y representación de números en contexto de dinero, propone un ejercicio parecido al 21 del fichero, pero cambia la consigna de alcanzar un número determinado, con la suma de las tarjetas que cada integrante de equipo tiene, por la consigna de formar un número más grande que los de los otros equipos, sin conocer ese número. En este ejemplo (caso 2103), la actividad es la única que se aprecia en la clase videograbada, en

la cual todo el tiempo se oye barullo y, cuando concluye, la profesora pregunta si les gustó la actividad y los alumnos responden a coro que no.

Otra variante que puede verse en la clase de un docente que trabaja el componente “Medición” con el tema superficies: propone un ejercicio semejante al 14 del fichero denominado: “Juguemos a las cartas”, en el cual los alumnos, organizados en equipo, utilizan tarjetas con números del 1 al 9 de las que cada quien tiene cinco tarjetas y tiene que formar la mayor o menor cantidad con esas cinco tarjetas. Gana el integrante de equipo que cumpla con la consigna. La variante que la profesora consigna en otorgar seis tarjetas a cada alumno y dar consignas de formar números con dos, tres y cuatro cifras, es decir, los alumnos tendrían que utilizar sólo algunas de las seis tarjetas. En este ejemplo (caso 1206), la profesora utiliza el ejercicio como única actividad del tema, pues posteriormente cambia a suma de números en contexto de dinero y cambia también la dinámica como se puede observar en el siguiente mapa.



Otra variante es cuando el profesor, que trabaja el componente “Los números, sus relaciones y sus operaciones” con el tema fracciones, propone un ejercicio semejante al 31 del fichero denominado: “Para uno, ¿sobra o falta?”, en el que se utilizan tarjetas que tienen, por ambas caras, cantidades que, sumadas o restadas, dan la unidad; los participantes no conocen lo que está del otro lado y tienen que adivinarlo realizando la operación adecuada. El profesor introduce la variante de que sólo se tiene que utilizar la suma, pues las dos cantidades de cada tarjeta suman la unidad. En este ejemplo el docente introduce la actividad después de haber realizado diferentes actividades en las que se aborda el tema. (Caso1607).

5.2.3 Buenas prácticas en la enseñanza de las matemáticas

Los factores que resultan característicos de la práctica pedagógica, del grupo de profesores que se ubican en escuelas de alta eficacia social, se identifican a partir de la identificación de categorías que son representativas de este grupo de docentes y que emergen de diferentes vías:

- Características únicas de este bloque de lecciones.
- Elementos con mayor recurrencia y evidencia en este grupo.
- Componentes que se presentan en los dos grupos de comparación, pero con mayor indicio de presencia en casos de alta eficacia social.

Las características encontradas se organizan a partir de jerarquizar por grado de ocurrencia y evidencia en las lecciones revisadas.

- 1. Propicia la participación individual.** El docente crea condiciones para que el alumno realice actividades, resuelva problemas, conteste preguntas o exprese oralmente una idea relacionada con el tema de estudio.
- 2. Da instrucciones verbales generales.** El profesor plantea el tema o propone las actividades que deben realizar los estudiantes, sugiere una forma de organización grupal o indica un procedimiento de trabajo.

3. **Relaciona el tema de la clase con el contenido del libro de texto.** Las actividades que realizan los alumnos en el estudio del tema se refuerzan con actividades del libro durante el desarrollo de la clase o al final de la misma.
4. **Propicia el trabajo en equipo.** En algún momento de la clase, el profesor solicita realizar actividades que implican la participación de los estudiantes en grupos pequeños. Los niños realizan la tarea de manera conjunta o en forma individual.
5. **Formula preguntas que propician la reflexión de los estudiantes.** En ocasiones, el docente plantea preguntas que demandan al estudiante recordar o elaborar una definición, establecer relaciones abstractas, realizar estimaciones o calcular resultados.
6. **Recurre al planteamiento de problemas.** Al inicio o durante el desarrollo de la clase, el docente plantea problemas matemáticos, en forma oral o escrita. Los estudiantes formulan soluciones recurriendo a uno o varios algoritmos numéricos, haciendo trazos, o identificando cuerpos o figuras geométricas.
7. **Favorece la equidad en la distribución de oportunidades de participación.** Actitud del docente que consiste en dar la oportunidad de participar a la mayor parte de los alumnos, sin manifestar preferencia por alguno en particular, y cuidando que participen niñas y niños por igual.
8. **Maneja instrucciones generales en el pizarrón.** El docente recurre al uso del pizarrón para escribir instrucciones relacionadas con una actividad o para pegar láminas que tienen el mismo propósito.
9. **Da instrucciones directas individuales.** Indicaciones que da el docente a un alumno o alumna para realizar una actividad.
10. **Utiliza el pizarrón para el manejo de contenidos.** Escribe en el pizarrón conceptos relacionados con un tema del programa o ejercicios que apoyan su aprendizaje, o bien, adhiere láminas con figuras o textos relacionados con los contenidos.
11. **Hace uso del libro durante y al final de la clase.** Solicita a los niños que realicen una actividad en el libro de texto, después de haber realizado otras actividades fuera del libro. Con frecuencia conduce la actividad de los alumnos paso a paso.

12. **Usa actividades del fichero.** Propone a los alumnos actividades contenidas en el fichero. Sigue las actividades del fichero tal como se presentan o hace modificaciones parciales a las mismas.
13. **Utilización del libro de texto como cuaderno de trabajo.** Este componente se refiere al uso que hacen los docentes del libro de texto como un apoyo para desarrollar la clase favoreciendo que los estudiantes realicen las actividades de la lección en el libro o, al menos, algunas actividades de la lección.
14. **Desarrolla actividades de evaluación.** El docente evalúa la actividad de los alumnos durante el desarrollo de la clase o al final de la misma. Generalmente, recurre a la observación de las actividades de los estudiantes, formula preguntas sobre el tema de la clase, revisa el cuaderno o el libro del alumno, etcétera.
15. **Autoevalúa su práctica de manera crítica y reflexiva.** En la autoevaluación de la práctica en video, los docentes de las escuelas de alta eficacia social, asumen una posición más crítica sobre su desempeño en la clase que los docentes de las escuelas de baja eficacia social. Asimismo, los juicios que emiten acerca de su práctica sugieren que son más reflexivos sobre la práctica que sus iguales del grupo de baja eficacia.
16. **Explica el tema de la clase.** El docente interviene para hacer alguna exposición del tema, generalmente, de manera breve. La explicación ocurre al inicio, durante el desarrollo de la clase o al final. En ocasiones, surge de las dificultades que el docente observa en los estudiantes para realizar una actividad.
17. **Mayor precisión en el manejo conceptual.** Generalmente, los docentes de las escuelas de alta eficacia social muestran un mayor dominio conceptual del tema de la clase que los docentes de las escuelas de baja eficacia social. De la misma manera, sus errores conceptuales son menos frecuentes que los de sus colegas.
18. **Hace uso racional de material didáctico.** Parece que los docentes de alta eficacia social tienen una cantidad limitada de materiales didácticos durante la clase, sin embargo, hacen algún uso de esos materiales. Por el contrario, los docentes de baja eficacia social

tienen una mayor cantidad de materiales a disposición, pero no se percibe que los usen todos durante la clase.

- 19. Combina tres formas de organización:** individual, grupal y en equipo. Es frecuente que el profesor o la profesora de cuarto grado haga varias combinaciones de organización durante la clase: Inicia con una actividad grupal y continúa con actividades en las que los alumnos trabajan de manera individual, o viceversa; de una actividad individual puede pasar al trabajo en equipo o al trabajo en plenaria; etcétera. Es raro, pero sucede, que utilice las tres formas de organización en una clase.

LECCIÓN MODELO DE MATEMÁTICAS DE CUARTO GRADO

Inicio de clase

La clase inicia cuando el profesor plantea un problema, formula preguntas, retroalimenta el tema de una clase anterior o introduce un juego. Recupera la experiencia previa de los alumnos. El problema representa para los alumnos un reto a vencer, surge de alguna situación cotidiana, es diseñado por el profesor para el tema o contenido que se desea trabajar, se toma del libro de texto o de otras fuentes.

Desarrollo

El profesor explica el tema apoyándose en los materiales diversos. Los estudiantes analizan la situación que se les plantea hasta llegar a su comprensión. Trabajan en la solución de manera individual, en equipo o en grupo. En la resolución emplean sus conocimientos previos, recurren al cálculo mental y/o escrito. Consultan el libro de texto o buscan la información en otros materiales.

Como resultado de la búsqueda personal, los estudiantes llegan a una formulación de respuesta. Escriben la respuesta descubierta y piensan el procedimiento de solución. Explicitan su estrategia para sí mismos. El profesor observa la actividad, aclara dudas y explica algún aspecto del contenido.

Los estudiantes se integran en equipo y trabajan generalmente contenidos de tipo procedimental o conceptual. Exponen su solución para reafirmar el tema. Discuten las soluciones y, si hay diferencias, las analizan para llegar a acuerdos, o bien, construyen una respuesta colectiva de las soluciones individuales. El profesor formula preguntas que provocan la reflexión y la búsqueda de otras alternativas de resolución. El docente realiza actividades de evaluación a lo largo de la clase, mediante la observación de la actividad de los estudiantes y a través de la revisión de cuadernos y del libro de texto.

Cierre

El profesor recupera las estrategias de solución de los problemas, precisa las nociones o conceptos relacionados con la actividad e introduce el lenguaje y los símbolos matemáticos convencionales. Propone ejercicios de retroalimentación y de relación con otros temas. Sugiere alguna actividad del libro o solicita tarea.

La clase dura al menos una hora.

6. FACTORES DIFERENCIALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIDEOGRABADA

En esta sección se identifican las características de la práctica pedagógica videograbada que resultan del contraste entre los grupos que obtuvieron más alto y más bajo puntaje en la aplicación de estándares de las escuelas que participan en la evaluación cualitativa del PEC en su línea de base. El objetivo es identificar los componentes de las mejores prácticas pedagógicas en español y matemáticas. El contenido se estructura a partir de describir un modelo básico encontrado en cada asignatura, para posteriormente proporcionar los factores diferenciales: primero los del grupo de mayor nivel de logro y luego los que resultan de discriminar y detectar los factores más consistentes y determinantes de la comparación con los de menor nivel de logro y que, a final de cuentas, son los que presumiblemente resultan ser los más poderosos para perfilar una buena práctica pedagógica.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

Resulta complejo poder detectar modelos básicos que describan cabalmente la práctica pedagógica del español; cada lección y cada docente presentan situaciones particulares que determinan su actuar. Sin embargo, al revisar la información obtenida y procesada mediante el uso de la videograbación, se puede decir que la práctica pedagógica del español (aún con variaciones) se distingue –en este análisis– por ubicar al docente como elemento clave para reconocer una buena práctica del español. El uso de material didáctico, para favorecer actividades con los estudiantes, parece ser un suceso clave y frecuente en estas prácticas. La participación del estudiante resulta también un factor relevante en la clase, su participación recurrente, espontánea y en equipo, en las diversas actividades, marca una diferencia notable a considerar. Momentos específicos donde se recuperan, se resumen y se destaca la relevancia de los contenidos abordados durante la clase, también resultan ser factor crítico de la buena práctica pedagógica. El empleo de los materiales de apoyo al docente es otra situación importante, donde el seguimiento de sugerencias y la adecuación de actividades y secuencias en el desarrollo de la clase producen buenos resultados en la práctica del español. Por otro lado, los procedimientos de evaluación donde se privilegia la participación de los estudiantes y donde se trata de propiciar la socialización de lo trabajado ante el grupo, son componentes que destacan en estas prácticas.

FACTORES DIFERENCIALES

A continuación se presentan los factores críticos que caracterizan diferentes elementos de la práctica pedagógica exclusivamente del grupo de alto nivel de logro. Con ello se busca delimitar y acotar la conformación de los componentes de buena práctica, que después se comparan con el grupo contraste para encontrar los factores diferenciales del español.

Los factores se presentan en una tabla donde se marca el nivel de recurrencia y la prioridad dentro del grupo de análisis.

Componentes de la clase

Factor	Recurrencia	Prioridad
Inicio de clase se da a partir del trabajo con la lectura	45.45	6
Inicio de clase a partir de preguntas	36.36	7
Se culmina la clase con actividades en el libro de texto	54.54	5
Se cierra la clase mediante la socialización del producto de la sesión por los estudiantes ante el grupo	27.27	8
Es frecuente el uso de cuestionamientos para introducir contenidos	81.81	2
Recurren en gran medida a preguntas para abordar contenidos de lectura	72.72	3
Es común interrogar para confirmar el aprendizaje del contenido tratado en la clase	54.54	5
Las respuestas y la participación de los estudiantes se da preponderantemente de manera individual	100	1
Buena parte de la participación de los estudiantes se genera de forma espontánea y sin solicitud de los docentes	54.54	5
El profesor generalmente durante la clase se ubica al frente y entre los estudiantes	72.72	3
Es evidente la presencia y el uso de material didáctico (diferente al libro de texto) durante la clase	63.63	4
El uso del material didáctico se presenta principalmente con el propósito de desarrollar actividades o ejercicios con los estudiantes	72.72	3
La organización de los estudiantes se da usualmente de manera grupal	45.45	6
El monitoreo del profesor se realiza para supervisar el desarrollo, seguimiento y terminación de las actividades	81.81	2
La evaluación o revisión se realiza principalmente por medio de la valoración del profesor	72.72	3
En la dinámica de la clase se enfatizan momentos donde los estudiantes socializan el producto del trabajo	63.63	4
Durante la clase se ubican segmentos especiales para destacar la importancia o la aplicación del contenido trabajado	45.45	6

El trabajo con la lectura

Factor	Recurrencia	Prioridad
La lectura se presenta preponderantemente como contenido fuente de la clase	36.36	3
La ejecución de la lectura se realiza generalmente en voz alta y por turnos de los estudiantes	45.45	2
Como estrategia de lectura lo más recurrente es proponer cuestionamientos de reflexión y opinión sobre lo leído	54.54	1

Formas de introducir contenidos

Factor	Recurrencia	Prioridad
El momento fuerte para introducir contenidos es durante el desarrollo de las actividades o ejercicios de aprendizaje	54.54	3
Cuando el contenido involucra información convencional, es el docente quien la proporciona al cierre de la etapa de abordaje	63.63	2
Los contenidos que mas se proponen durante las lecciones son conceptos, información convencional o regla del español	54.54	3
La pregunta es la estrategia base para introducir contenidos en español	100	1
Preguntas para rescatar información o conocimientos previos derivados de la vida cotidiana son el tipo de cuestionamientos mas frecuentes al enseñar contenidos	54.54	3
Al trabajar con la lectura, generalmente se le asocia a otros contenidos y no como tema específico de la clase	54.54	3
La expresión oral se promueve principalmente en los momentos donde se presentan trabajos ante el grupo de estudiantes	36.36	4

El uso de los materiales de apoyo al docente

Factor	Recurrencia	Prioridad
El libro de texto es el material fundamental de uso por parte de los profesores (L. actividades)	72.72	3
Dentro de las modalidades de uso el libro de actividades se emplea como complemento de las actividades de la clase	54.54	5
Cuando se completa el libro de actividades, generalmente se hace en equipo por los estudiantes	36.36	7
El uso del libro del maestro se caracteriza por hacer un seguimiento puntual o parcial de las sugerencias propuestas	63.63	4
Al trabajar con la lectura, es mas recurrente modificar, sustituir o agregar actividades de las que sugiere el libro para el maestro antes y durante el momento de leer	27.27	8
Las sugerencias del libro del maestro para después de leer, son las que primordialmente siguen los profesores en su clase	45.45	6
Los componentes del programa de español de cuarto grado que se ponderan en la clase son los que tienen que ver con escritura y lectura	90.90	2
Como estrategias diferentes a lo propuesto en los materiales de apoyo, lo mas recurrente es realizar modificaciones en la secuencia de actividades, agregar acciones y cambios en las actividades previas	72.72	3
Una situación que destaca como estrategia diferente a lo que sugieren los materiales es la referencia a la relevancia y a la promoción de resúmenes del contenido trabajado en clase	45.45	6
El planteamiento de situaciones diferentes a lo que proponen los materiales de apoyo al docente se desarrolla durante la ejecución de actividades de aprendizaje	100	1
El componente del español que recibe mayor impacto en el manejo de actividades diferentes a lo que recomiendan los materiales es el de reflexión sobre la lengua	36.36	7

Uso del tiempo

Factor	Recurrencia	Prioridad
La duración oscila usualmente entre los treinta minutos y la hora de clase de español	54.54	1
El segmento de la clase que se privilegia en la clase de español es el que se dedica a trabajar en el libro de texto o los ficheros	36.36	2
La realización de actividades o ejercicios de aprendizaje es una situación que recibe también atención focalizada por los profesores	27.27	3

**FACTORES QUE HACEN LA DIFERENCIA EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA DEL ESPAÑOL POR GRUPOS AL COMPARAR
POR EL NIVEL DE LOGRO**

La buena práctica pedagógica del español en 4º grado, que se establece al discriminar los factores que marcan la diferencia entre grupos de mayor y menor nivel de logro, por orden de importancia y por elemento de la clase, son los siguientes:

• **Componentes de la clase**

1. La presencia y uso evidente de material didáctico, diferente al libro de texto durante la clase.
2. La respuesta y participación de los estudiantes en las actividades de la clase se da de manera individual.
3. El uso de material didáctico se privilegia en los segmentos donde se desarrollan actividades o ejercicios de aprendizaje con los estudiantes.
4. Emplear la valoración por el grupo de estudiantes como modalidad de evaluación.
5. El profesor se ubica durante la clase al frente y entre los estudiantes.
6. Se socializan los productos del trabajo de la clase como forma de evaluación.
7. Es recurrente la participación espontánea de los estudiantes durante la clase.
8. Se plantean preguntas para confirmar el aprendizaje del contenido tratado durante la clase.
9. El contenido que más se destaca en la clase es el que se relaciona con el componente de escritura.
10. La expresión oral es otro contenido que se privilegia en la clase.
11. Se inicia la clase con actividades en el libro de texto.
12. Se proponen situaciones donde se busca resumir los contenidos trabajados durante la clase.
13. Se trabaja en equipo durante el desarrollo de la clase.

- **El trabajo con la lectura**

1. Se proponen preguntas de reflexión y opinión sobre lo leído como estrategia de lectura.

- **Formas de introducir contenidos**

1. Cuando se trabaja con preguntas como estrategia para abordar contenidos, se proponen como enlace o de conexión entre situaciones.
2. Se pondera el planteamiento de preguntas como estrategia para la enseñanza de contenidos.
3. La introducción de contenidos se realiza durante el segmento de actividades o ejercicios de aprendizaje.
4. La pregunta sobre conocimientos previos (de la vida cotidiana) es una estrategia importante para abordar contenidos del español.
5. La expresión oral se promueve al presentar los productos del trabajo de la clase.
6. El componente de reflexión sobre la lengua se desarrolla por medio de ejercicios orales o de complementación (previo al anuncio de la regla) y a través de lecturas que funcionan como referente para su abordaje.
7. El tipo de contenido que se pondera en la clase de español es el manejo de información convencional o de reglas temáticas.
8. La escritura se propone mediante un material de lectura como fuente y con preguntas de enlace para producir textos de construcción colectiva.

- **El uso de los materiales de apoyo al docente**

9. Las sugerencias del libro del maestro que se relacionan con el empleo del libro de ejercicios, se modifican o sustituyen en su secuencia y/o actividades.
10. Hacer referencia a la relevancia y realizar resúmenes del contenido trabajado son acciones que se proponen en clase y que no se sugieren en los materiales de apoyo al docente.
11. Las acciones o estrategias distintas a lo que sugieren los materiales de apoyo al docente, se proponen durante las actividades de aprendizaje.

12. El libro de actividades es utilizado como modelo para proponer la clase de español.
13. El libro de lecturas es empleado como complemento o de referencia a las actividades de clase.

- **El uso del tiempo de clase**

1. La duración de la clase de español es de más de una hora por sesión.
2. El trabajo con el libro de texto o el fichero es el segmento que se pondera en tiempo durante la clase de español.

En la siguiente tabla se muestran los factores que determinan diferencias en grupos de alto y bajo nivel de logro, además, se ubica la brecha encontrada al comparar los niveles de recurrencia. Se pueden apreciar los factores determinantes en cada grupo de comparación, los datos positivos en la columna de la brecha corresponden a la tendencia del grupo de alto nivel de logro y las cantidades negativas, se relacionan a la tendencia con grupos de bajo nivel de logro.

Factor	Alto nivel de logro	Bajo nivel de logro	Brecha
Iniciar la clase con actividades en el libro de texto	+		18.18
Culminar la clase mediante la conclusión del profesor		+	-25
Plantear cuestionamientos para promover la participación de los estudiantes		+	-33.33
Plantear preguntas para confirmar el aprendizaje de contenidos	+		29.54
Respuestas y participación de los estudiantes de manera individual	+		50
Participación espontánea de los estudiantes	+		29.54
El profesor se ubica durante la clase al frente y entre los estudiantes	+		31.06
El profesor se ubica principalmente al frente del grupo de estudiantes		+	-31.06
Presencia y uso de material didáctico durante la clase	+		63.63
Uso de material didáctico para desarrollar actividades con los estudiantes	+		47.72

6. Factores diferenciales de la práctica pedagógica videograbada

Trabajar en equipo durante el desarrollo de la clase	+		9.85
Monitoreo del profesor con la finalidad de controlar la disciplina		+	-15.91
Emplear la valoración por el grupo de estudiantes como modalidad de evaluación	+		37.12
Valoración del profesor como modalidad más recurrente en la evaluación		+	-27.28
La corrección de respuestas equivocadas o incompletas como estrategia al evaluar		+	-49.24
Socializar productos de trabajo de la clase como forma de evaluación	+		30.3
El desarrollo de situaciones donde se busca resumir los contenidos trabajados durante la clase	+		18.18
El contenido que mas se destaca en la clase es el que se relaciona con el componente de escritura	+		23.48
La expresión oral es otro contenido que se privilegia en la clase	+		20.45
El trabajo con la lectura			
La lectura se ejecuta principalmente por el docente en voz alta y los estudiantes escuchan		+	-24.24
Se proponen preguntas de reflexión y opinión sobre lo leído como estrategia de lectura	+		29.54
La lectura se trabaja como contenido específico		+	-7.57
Formas de introducir contenidos			
La introducción de contenidos se desarrolla al cierre de la clase		+	-57.57
La introducción de contenidos se realiza durante el segmento de actividades o ejercicios de aprendizaje	+		29.54
El tipo de contenido que se pondera en la clase de español es el manejo de información convencional o de reglas temáticas	+		21.21
Se pondera el planteamiento de preguntas como estrategia para la enseñanza de contenidos	+		33.34
Se privilegia el uso de ejemplos como estrategia de enseñanza de contenidos de español		+	-30.3
Cuando se trabaja con ejemplos, se proponen antes de señalar la información convencional		+	-33.33
Los ejemplos se proponen como estrategia asociados principalmente a contenidos de reflexión sobre la lengua		+	-32.57
Cuando se trabaja con preguntas como estrategia de abordaje de contenidos, se proponen como enlace o de conexión entre situaciones	+		36.36

La pregunta sobre conocimientos previos (de la vida cotidiana) es una estrategia importante para abordar contenidos del español	+		29.54
El abordaje de los contenidos del componente de reflexión sobre la lengua se desarrollan a través de ejemplos o modelos propuestos por el profesor		+	-33.33
El componente de reflexión sobre la lengua se desarrolla por medio de ejercicios orales o de complementación (previo al anuncio de la regla) y a través de lecturas referente	+		27.27
La escritura se propone mediante un material de lectura como fuente y con preguntas de enlace para producir textos de construcción colectiva	+		18.18
La expresión oral se promueve al presentar los productos del trabajo de la clase	+		28.03
El uso de los materiales de apoyo al docente			
El libro de actividades es utilizado como modelo para proponer la clase de español	+		18.94
Los ejercicios del libro de actividades se completan de forma individual		+	-32.57
El libro de lecturas es empleado como complemento o de referencia a las actividades de clase	+		18.94
Las sugerencias del libro del maestro que se relacionan con el empleo del libro de ejercicios se modifican o sustituyen en su secuencia y/o actividades	+		36.36
Las sugerencias del libro del maestro que tienen que ver con el momento posterior a la lectura se modifican, sustituyen o se agregan actividades en la clase de español		+	-32.57
Hacer referencia a la relevancia y realizar resúmenes del contenido trabajado son acciones que se proponen en clase y que no se sugieren en los materiales de apoyo al docente	+		28.79
Las acciones o estrategias distintas a lo que sugieren los materiales de apoyo al docente se proponen durante las actividades de aprendizaje	+		25
La propuesta de actividades o estrategias diferentes a lo que sugieren los materiales de apoyo se ubican en clases que se caracterizan por ser de repaso de contenidos	+	-15.91	
El uso del tiempo de clase			
La duración de la clase de español es de mas de una hora por sesión	+		37.12
El trabajo con la lectura es el segmento que recibe mayor peso durante la clase		+	-23.48
El trabajo con el libro de texto o el fichero es el segmento que se pondera en tiempo durante la clase de español	+		19.7

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA MATEMÁTICA

La buena práctica pedagógica de la matemática parece estar caracterizada por integrar a aquellos profesores que emplean material didáctico de forma frecuente y, sobre todo, para proponer actividades de aprendizaje con sus estudiantes. El planteamiento y tratamiento de problemas en los diversos ejes temáticos se advierte también como factor determinante en la práctica de la matemática. La evaluación, considerando a los estudiantes y orientada a los procedimientos y a la argumentación de las ejecuciones de los alumnos, resulta elemento importante en estas prácticas. El uso creativo de los materiales de apoyo como el libro de texto y los ficheros, siguiendo pautas, pero además, realizando adecuaciones y agregados, parece también marcar diferencias en este tipo de lecciones. Un dato relevante en estas prácticas es el peso que se otorga al tiempo dedicado a realizar actividades y ejercicios de aprendizaje, y no tanto a otras situaciones como la introducción de contenidos o a la organización del grupo.

FACTORES DIFERENCIALES DE LA MATEMÁTICA EN EL GRUPO DE ALTO NIVEL DE LOGRO

Se presentan los factores críticos que caracterizan diferentes elementos de la práctica pedagógica exclusivamente del grupo de alto nivel de logro. Con ello se busca delimitar y acotar la conformación de los componentes de buena práctica, que después se comparan con el grupo contraste para encontrar los factores diferenciales de la matemática.

Los factores se presentan en una tabla donde se marca el nivel de recurrencia y la prioridad dentro del grupo de análisis.

Componentes de la clase

Factor	Recurrencia	Prioridad
El trabajo con problemas como forma de iniciar la clase	54.54	4
Proponer actividades o ejercicios de aprendizaje como segmento para finalizar la clase	45.45	5
El eje temático que se privilegia en la clase de matemáticas es: los números, sus relaciones y operaciones	54.54	4
El uso de material didáctico (diferente al libro de texto) se propone con la finalidad de desarrollar actividades con los estudiantes	81.81	2
El contenido que se privilegia en la clase de matemáticas es el del tipo procedimental	90.9	1
El grupo valora como estrategia de la evaluación	81.81	2
La evaluación o revisión se presenta durante las actividades o ejercicios de aprendizaje	81.81	2
Se evalúan procedimientos y argumentos de las acciones o actividades	63.63	3

Forma de introducir contenidos

Factor	Recurrencia	Prioridad
La introducción del contenido matemático puede desarrollarse en los diferentes momentos de la clase	27.27	5
La pregunta como estrategia principal para abordar contenidos matemáticos	81.81	1
Cuando se proponen preguntas como estrategia de abordaje, se plantean tomando de base un referente, información del contenido o de la acción del profesor	63.63	2
Indagar sobre conocimientos o información previa del contenido a partir de preguntas, es también una estrategia importante para promover el contenido	45.45	3
Cuando se emplean referentes, se busca generar y contextualizar la estrategia de enseñanza	36.36	4
El eje de medición se trata a partir de preguntas orientadas a confirmar aprendizaje de contenidos o acciones	18.18	6
Cuando se utilizan referentes en el eje de los números, sus relaciones y operaciones, se ubican para dar contexto a planteamiento de problemas	27.27	5
Al proponer preguntas en el eje de los números, sus relaciones y operaciones, se plantean para promover la resolución de ejercicios o problemas	45.45	3
En el eje de geometría se proponen situaciones donde se focaliza la confirmación del aprendizaje del contenido	27.27	5

El trabajo con problemas

Factor	Recurrencia	Prioridad
La fuente o contexto de los problemas de clase se desprende del uso de materiales concreto o de las intervenciones del docente o de estudiantes	36.36	4
El planteamiento o tratamiento de problemas se da en los diferentes segmentos de la clase	54.54	2
Los procedimientos de resolución (de problemas) de los estudiantes se realiza de manera individual	63.63	1
La resolución de problemas se realiza mediante la observación de referentes y la aplicación de operaciones algorítmicas	45.45	3
Cuando la resolución de los problemas se deriva del profesor, se da al solicitar procedimientos a los estudiantes	63.63	1

El uso de los materiales de apoyo

Factor	Recurrencia	Prioridad
Es recurrente identificar clases de matemáticas sin un uso concreto del libro de texto	54.54	2
Cuando se utiliza el libro de texto el docente funciona como guía para la resolución de las actividades	27.27	5
Las acciones o estrategias distintas a lo que proponen los materiales de apoyo al docente (libro de texto y ficheros) se proponen durante la ejecución de actividades o ejercicios de aprendizaje	72.72	1
Proponer preguntas sobre el contenido a tratar en la clase son de las estrategias mas frecuentes y que no se proponen en los materiales de apoyo al docente (libro de texto y ficheros)	36.36	4
Se proponen ejercicios similares a los del libro de texto	45.45	3

El uso del tiempo de clase

Factor	Recurrencia	Prioridad
El tiempo de la clase de matemáticas oscila entre treinta minutos y una hora	54.54	2
El segmento de clase que recibe mayor peso en tiempo es el destinado a desarrollar actividades o ejercicios de aprendizaje	63.63	1

**FACTORES QUE HACEN LA DIFERENCIA EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA DE LA MATEMÁTICA POR GRUPOS AL COMPARAR POR
EL NIVEL DE LOGRO**

La buena práctica pedagógica de la matemática en 4° grado, se establece al ubicar los factores que marcan la diferencia entre grupos de mayor y menor nivel de logro, por orden de importancia y por elemento de la clase, son los siguientes:

• **Componentes de la clase**

1. El uso de material didáctico con el propósito de desarrollar actividades de aprendizaje con los estudiantes.
2. El grupo valora las actividades que se proponen en la clase como modalidad de evaluación.
3. El contenido que se evalúa son los procedimientos o argumentos de los estudiantes
4. La clase se inicia trabajando con problemas.
5. La evaluación se presenta en el segmento final de la clase.
6. El eje temático de los números, sus relaciones y operaciones como contenido que más se trabaja en la clase.

• **Forma de introducir contenidos**

1. Cuando se utilizan preguntas para abordar contenidos del eje de los números, sus relaciones y operaciones, se orientan a la resolución de problemas o ejercicios.
2. El planteamiento de preguntas se utiliza para confirmar aprendizaje del contenido o para solicitar justificación de respuestas o acciones como estrategia de abordar la matemática.
3. Se enfatizan momentos donde se trata de confirmar el aprendizaje del contenido en el eje de geometría.
4. El uso de referentes para abordar contenidos del eje de los números, sus relaciones y operaciones, se propone para dar contexto a problemas.
5. Los temas que se destacan del eje de los números, sus relaciones y operaciones son los que se asocian con los números naturales.

6. Se emplean situaciones o historietas como referente para introducir contenidos matemáticos.
7. Los contenidos del eje de medición se proponen a partir de preguntas orientadas a confirmar aprendizajes o acciones de los estudiantes.
8. El tema de ubicación espacial destaca en el tratamiento del eje de geometría.

- **El trabajo con problemas.**

1. La formulación de problemas se presenta en los diferentes segmentos de la clase de matemáticas.
2. En el proceso de resolución de problemas, los profesores solicitan los procedimientos utilizados por los estudiantes.
3. Se emplean carteles con información como fuente o contexto para trabajar con problemas matemáticos.
4. La resolución de problemas por parte de los estudiantes se da mediante procedimientos de cálculo mental.

- **El uso de los materiales de apoyo.**

1. Se proponen ejercicios similares a los del libro o de otros bloques, contenidos o materiales.
2. Las actividades o estrategias distintas a lo que proponen los materiales de apoyo al docente se ubican al cierre de la clase.
3. La estrategia de proponer situaciones para confirmar el aprendizaje del contenido se identifica como actividad diferente a lo que sugieren los materiales de apoyo.
4. El fichero se emplea como fuente de las actividades de la clase.
5. El docente guía la resolución de los ejercicios del libro.

- **El uso del tiempo de clase.**

1. El segmento de clase que recibe mayor peso en cantidad de tiempo es el que tiene que ver con las actividades o ejercicios de aprendizaje.
2. La duración de la clase se presenta en más de una hora.

En la siguiente tabla se muestran los factores que determinan las diferencias en grupos de alto y bajo nivel de logro, además, se ubica la brecha encontrada al comparar los niveles de recurrencia. Se pueden apreciar los factores determinantes en cada grupo de comparación, los datos positivos en la columna de la brecha corresponden a la tendencia del grupo de alto nivel de logro y las cantidades negativas se relacionan a la tendencia con grupos de bajo nivel de logro.

Factor	Alto nivel de logro	Bajo nivel de logro	Brecha
Iniciar la clase trabajando con problemas	+		39.16
Se culmina la clase con actividades en el libro de texto		+	-34.26
La clase termina con una conclusión del docente		+	-30.76
El eje temático de medición como contenido de la clase de matemáticas		+	-27.97
El eje temático de los números, sus relaciones y operaciones como contenido de la clase	+		16.08
El uso de material didáctico con el propósito de desarrollar actividades de aprendizaje	+		51.05
El grupo valora las actividades que se proponen en la clase	+		51.05
El docente valora las ejecuciones de los estudiantes		+	-39.16
La evaluación se presenta en el segmento final de la clase	+		31.47
El contenido que se evalúa son los procedimientos o argumentos de los estudiantes	+		48.25
Forma de introducir contenidos			
La enseñanza de contenidos matemáticos se presenta en el segmento de inicio de la clase y específicamente de forma previa a completar ejercicios del libro		+	-46.15
El uso de ejemplos o modelos como estrategia de enseñanza de la matemática		+	-25.17
El planteamiento de preguntas para confirmar aprendizaje del contenido o para solicitar justificación de respuestas o acciones como estrategia de abordaje de la matemática	+		27.27
Proponer frases incompletas como estrategia para introducir contenidos matemáticos		+	-20.28
Se emplean situaciones o historietas como referente para introducir contenidos	+		11.89

6. Factores diferenciales de la práctica pedagógica videograbada

Se proponen referentes para ejemplificar procedimientos, acciones o modelos del contenido matemático		+	-27.97
Cuando se utilizan ejemplos o modelos del contenido a enseñar son los profesores quienes los presentan al grupo		+	-34.26
Dentro del eje de medición los contenidos que se destacan en la clase son los que se relacionan a unidades de medida angular		+	-15.38
Los contenidos del eje de medición se proponen a partir de preguntas orientadas a confirmar aprendizajes o acciones de los estudiantes	+		10.49
Los contenidos del eje de medición son tratados principalmente tomando como modelo las actividades del libro de texto		+	-30.76
Los temas que se destacan del eje de los números, sus relaciones y operaciones son los que se asocian con los números naturales	+		19.58
Los temas que se destacan en el eje de los números, sus relaciones y operaciones son los de fracciones		+	-13.98
El uso de referentes para abordar contenidos del eje de los números, sus relaciones y operaciones, se propone para dar contexto a problemas	+		19.58
Cuando se utilizan preguntas para abordar contenidos del eje de los números, sus relaciones y operaciones, se orientan a la resolución de problemas o ejercicios	+		37.76
El tema de ubicación espacial destaca en el tratamiento del eje de geometría	+		9.09
El tema de trazos y reproducción de figuras destaca en el tratamiento del eje de geometría		+	-6.29
Se enfatizan momentos para confirmar el aprendizaje del contenido en el eje de geometría	+		27.27
Se privilegian estrategias para preparar la realización de ejercicios del libro de texto		+	-23.07
El trabajo con los problemas			
Se emplean carteles con información como fuente o contexto para trabajar con problemas matemáticos	+		11.89
Se emplea el dictado de problemas como fuente para su tratamiento		+	-7.69
La formulación de problemas se presenta en los diferentes segmentos de la clase de matemáticas	+		46.85
La formulación de problemas se presenta en la parte de introducción del contenido		+	-25.17
La resolución de problemas se desarrolla de manera individual		+	-13.29
La resolución se realiza con el apoyo y observación de referentes		+	-16.08

La resolución se da mediante procedimientos de cálculo mental	+		11.89
En el proceso de resolución los profesores solicitan los procedimientos utilizados por los estudiantes	+		40.56
Los docentes apoyan la resolución de los problemas		+	-18.88
El tipo de contenido que se trata en la clase tiene que ver con información o regla convencional de la matemática		+	-29.37
El uso de los materiales de apoyo			
El uso del libro de texto es recurrente en la clase de matemáticas		+	-41.96
Es común emplear el libro de texto como modelo de las actividades de la clase		+	-44.75
Al completar el libro de texto el docente dirige la resolución de cada actividad		+	-13.98
El docente guía la resolución de los ejercicios del libro	+		11.89
Los estudiantes completan el libro de texto de manera individual		+	-29.37
El fichero se emplea como fuente de las actividades de la clase	+		18.18
Las actividades o estrategias distintas a lo que proponen los materiales de apoyo al docente se ubican al cierre de la clase	+		39.16
La estrategia de proponer situaciones para confirmar el aprendizaje del contenido como actividad diferente a lo que sugieren los materiales de apoyo	+		27.27
Se proponen ejercicios similares a los del libro o de otros bloques, contenidos o materiales	+		63.63
El uso del tiempo de clase			
La duración de la clase se da en menos de 30 minutos		+	-11.19
La duración de la clase se presenta en más de una hora	+		10.49
El segmento de clase que recibe mayor peso en cantidad de tiempo es el que tiene que ver con las actividades o ejercicios de aprendizaje	+		40.56
El segmento que se pondera en la clase de matemáticas es la parte de introducción del contenido		+	-27.97

7. COMPARACIÓN POR NIVEL SOCIOECONÓMICO EN DOS CASOS POLARES

En esta sección se describen las características de la práctica pedagógica de dos casos polarizados por nivel socioeconómico. El objetivo es ilustrar la forma como se enseña en las escuelas públicas de los más pobres y de los menos pobres. Se pretende, además, identificar y mostrar los contrastes encontrados al revisar el contenido de las lecciones de español y de matemáticas. El comparativo considera aquellos dos casos que, según el ordenamiento de escuelas por nivel socioeconómico, se ubican como el de menor nivel socioeconómico (más pobreza: C 2411) y como el de mayor nivel socioeconómico (menor pobreza: C 1506), y que por otro lado, presentaron la videograbación de la clase de cuarto grado en la línea de base de la evaluación cualitativa del PEC.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS PROFESORES

Dentro de las características más importantes de los docentes de los grupos en comparación, se reconoce cómo los docentes son del género femenino, el del grupo de mayor nivel socioeconómico presenta más

edad y mayor antigüedad en el servicio educativo; en relación a la preparación, ambos profesores cuentan con la normal básica y sólo el de la escuela de mayor nivel socioeconómico, se encuentra en carrera magisterial, ubicado en el nivel B de la misma instancia.

En el siguiente cuadro se pueden observar los datos de los profesores de los casos en estudio.

Características	Escuela de menor nivel socioeconómico	Escuela de mayor nivel socioeconómico
Género	Femenino	Femenino
Edad	44	46
Antigüedad	21	28
Preparación	Normal Básica	Normal Básica Nivel "B" de carrera magisterial

Características del grupo

Características	Escuela de menor nivel socioeconómico	Escuela de mayor nivel socioeconómico
Número de alumnos	16 mujeres y 10 hombres	26 mujeres y 22 hombres
Características de los estudiantes	Nadie lleva uniforme	Todos uniformados
Mobiliario	Mesabancos binarios e individuales en condiciones regulares	Individual y binario en buenas condiciones
Condiciones del aula	Regulares	Adecuadas

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL ESPAÑOL

Componentes de la clase

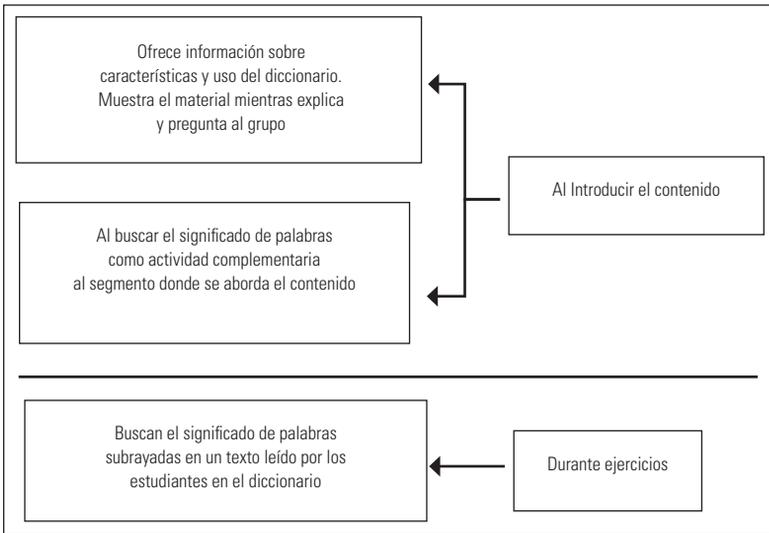
El uso de material didáctico e instruccional

Al revisar el empleo de material didáctico o de apoyo a la práctica docente que sea diferente al uso de libros de texto, se identifica un contraste importante, ya que aún cuando en ambos casos de análisis se hace uso

de recursos didácticos, es en el grupo de menor nivel socioeconómico donde principalmente se observa su utilización.

En el grupo de mayor nivel de pobreza, el único material que se emplea es el diccionario, cuya herramienta se aprovecha durante la mayor parte de la clase, tanto por el docente al introducir el contenido, como por los estudiantes al seguir las indicaciones del profesor y al desarrollar los ejercicios propuestos.

Momentos de uso de materiales durante la clase de bajo nivel socioeconómico.



Por su parte, en la lección del grupo de menor nivel de pobreza es frecuente el uso de material de apoyo, tanto al abordar el contenido de lectura, como al tratar el tema de refranes del componente de reflexión sobre la lengua. El empleo de los recursos didácticos se presenta en el segmento de enseñanza: al narrar una historia que funciona como detonador del tema a revisar, al mostrar imágenes del cuento y al proponer ejemplos de refranes, cuando se aborda el contenido del componente de reflexión sobre la lengua. Durante la etapa de realización de actividades, se proponen ejercicios impresos del contenido trabajado en hojas individuales para cada estudiante.

Cuando se trabaja con la lectura, la lección empleada proviene de un material impreso que lleva preparado el docente para este efecto.

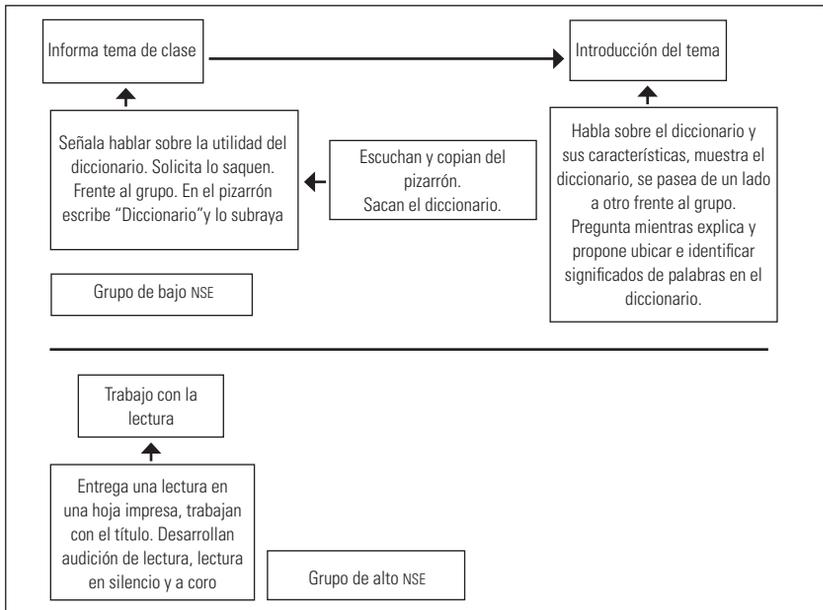
LOS SEGMENTOS DE LA CLASE DE ESPAÑOL

Una revisión de los diferentes bloques de la clase permite apreciar los momentos claves de la lección y la organización de las actividades que presumiblemente dispone el docente para conducir la sesión. Al comparar los dos casos, se identifican situaciones similares y acciones claramente distintas entre las dos lecciones en estudio.

EL INICIO DE LA SESIÓN

En el grupo de menor nivel socioeconómico, el inicio de la clase se caracteriza por señalar el propósito del tema, además de destinar buena parte del tiempo del segmento a ofrecer información del contenido tratado, intercalando preguntas y solicitando participación de los estudiantes, mientras explica, ubicándose al frente del aula.

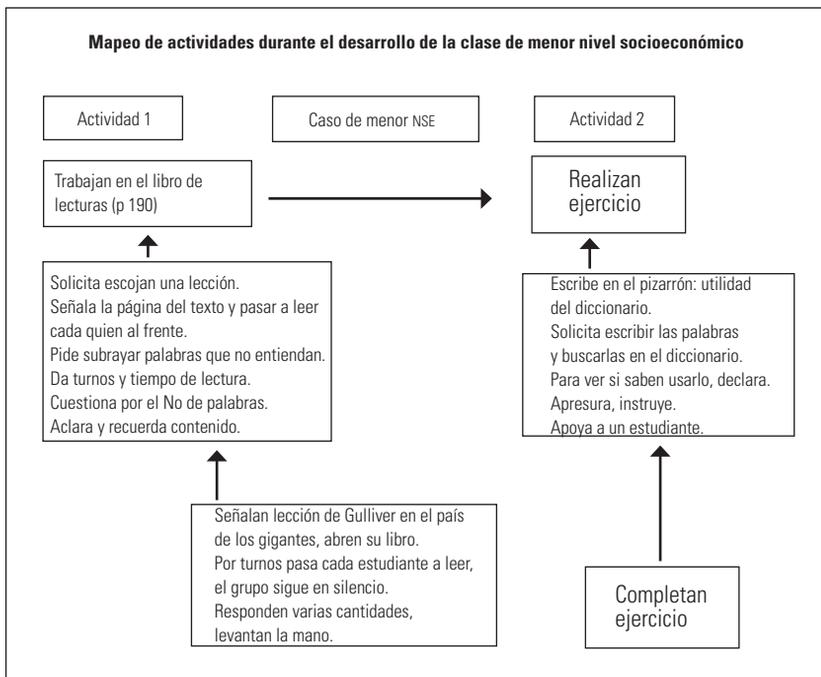
El profesor del grupo de mejor nivel socioeconómico comienza la sesión trabajando con una lectura, cuestionando sobre el contenido de la lección a partir del título del texto, promoviendo diversas modalidades al ejecutar la lectura.



EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

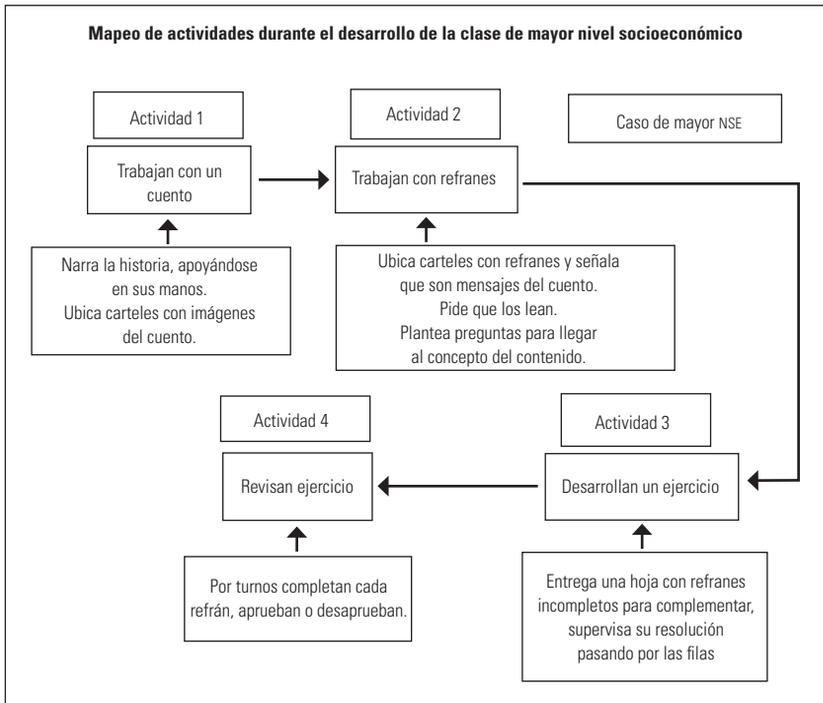
En esta parte se describen las actividades propuestas por los profesores durante el desarrollo de la clase, integrando las acciones llevadas a cabo después del inicio y antes del cierre de la sesión.

La lección de bajo nivel socioeconómico se compone, específicamente, de dos bloques de actividad, donde, en un primer momento, se trabaja en el libro de lecturas, desarrollando una lección seleccionada por los estudiantes, que se lee por turnos y en voz alta por el total de los miembros del grupo. Esta actividad se realiza con la intención de que los alumnos identifiquen y subrayen las palabras que no entiendan, el profesor da prioridad a este propósito sin profundizar en el contenido de la lectura (señala revisar en otra ocasión el texto), se focaliza la cantidad de palabras ubicadas. El siguiente ejercicio de esta etapa consiste en buscar en el diccionario el significado de las palabras detectadas en la actividad previa, el docente aquí procura que realicen el ejercicio, repite instrucciones y apoya a estudiantes en lo individual.



Dentro de las actividades del desarrollo de la sesión, la primera actividad con el libro de lecturas es a la que se destina mayor cantidad de tiempo, al involucrar a cada estudiante del grupo en la lectura oral de un texto.

En la clase de mayor nivel socioeconómico, se proponen cuatro actividades antes de concluir la sesión. Las acciones ubicadas en esta parte del desarrollo de la lección son independientes de la actividad de inicio y se destinan al abordaje de un contenido particular: los refranes. En primer término, se narra un cuento que sirve de base para rescatar refranes de los personajes y llegar, a través de ello, al concepto en el siguiente segmento de la clase. En el tercer momento se distribuye un ejercicio en una hoja impresa donde los estudiantes tienen que relacionar refranes incompletos, el docente supervisa la realización de la actividad. Por último, se revisa en grupo el ejercicio, donde se pondera, por parte del profesor, la correcta resolución e incluso, la familiarización con el tema.

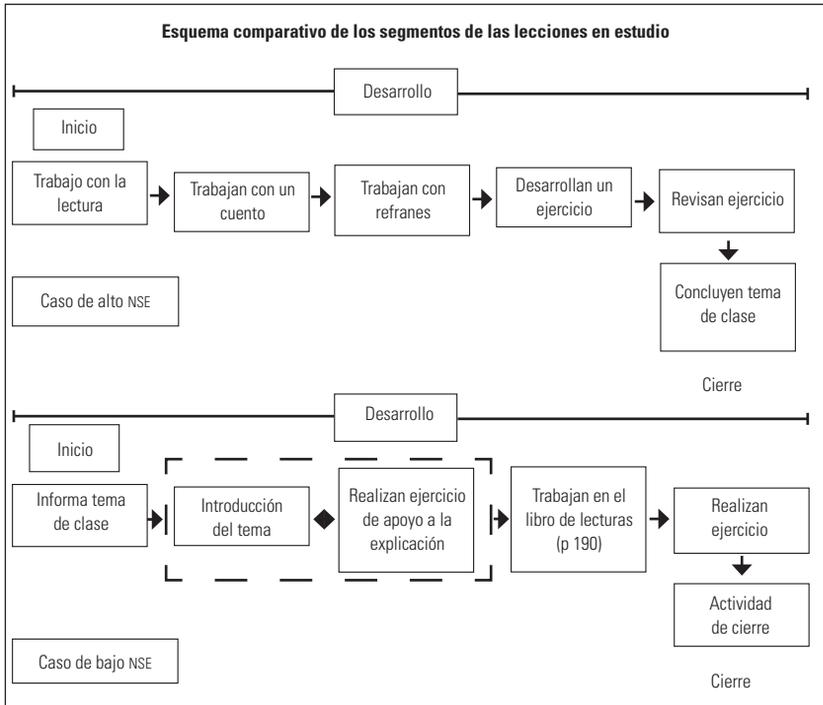


EL CIERRE DE LA CLASE

La parte final de la clase presenta cierta similitud entre los casos en contraste, ambos docentes cierran la lección de español con información del contenido trabajado en la clase. En el grupo de mayor nivel de pobreza, mientras los estudiantes completan ejercicio de buscar palabras en el diccionario, el profesor escribe una idea en el pizarrón, se ubica en el escritorio, solicita al grupo mayor información sobre la utilidad del diccionario, pide que lo escriban en su cuaderno y se pone a registrar algo en una libreta. Por su parte, el profesor del caso de menor nivel de pobreza, también registra en el pizarrón una idea sobre el concepto trabajado, solicita participación del grupo en relación a complementar la definición, se conforma y enseguida supervisa el ejercicio que completan los estudiantes.

UNA VISIÓN INTEGRAL DE LA CLASE

Una mirada general sobre los diferentes segmentos que forman las lecciones en estudio, permite observar algunas situaciones importantes que distinguen a cada tipo de clase.



ALGUNOS CONTRASTES

- La clase de mayor nivel socioeconómico aborda dos contenidos en la misma lección.
- Los dos casos incluyen contenidos de lectura, sin embargo, en el grupo de menor nivel socioeconómico, la actividad con la lectura se toma como base y complemento del ejercicio central que tiene que ver con el uso del diccionario, mientras que en el grupo de mayor nivel socioeconómico, la lectura se aborda como contenido específico e incluso independiente de otra temática que se trata en clase.
- El contenido y prioridad de las actividades también se observa distinto. En la lección de mejor nivel socioeconómico se propone una mayor cantidad de ejercicios de aprendizaje para los estudiant-

tes, además de identificar cierta orientación a procurar la resolución acertada de los mismos; mientras que en el caso de menor nivel socioeconómico, aún cuando se proponen dos ejercicios y uno de ellos con alto porcentaje del tiempo de la sesión (lectura por turnos), se destina buena parte de la clase a la introducción del contenido.

- En relación a los momentos identificados con una intención específica de enseñanza del contenido de clase, es evidente cómo en la lección de menor nivel socioeconómico, además del segmento principal dedicado a este efecto, durante las actividades se hace alusión y se complementa con información hacia el tema de la clase. En el grupo de mayor nivel socioeconómico, el segmento que se ubica principalmente hacia la introducción del contenido, se asocia muy ligado a varios ejercicios que lo generan (narración previa) y lo retroalimentan (ejercicio y su revisión grupal).
- El cierre de clase parece ser la situación menos discrepante, sin embargo el hecho de concluir con información del contenido de la lección con procedimientos distintos es lo que hace el contraste. En el caso de menor nivel socioeconómico, se plantea una pregunta que requiere de una aportación más de los estudiantes que se encuentran ocupados en otra actividad y que deben completar además de lo que realizan, por su parte en el grupo de mejor nivel socioeconómico, es el docente quien construye el concepto con el apoyo del grupo y como corolario de lo trabajado en la clase.

ESTRATEGIA DE INTRODUCCIÓN DE CONTENIDOS

Los procedimientos para introducir el contenido representan un elemento clave de la clase y, al mismo tiempo, una fuente importante para entender la lógica del desempeño del docente hacia el imaginario que poseen, sobre el estilo de enseñanza. En este apartado se describen algunos de los componentes que se identifican al revisar los segmentos

donde se ubica la intención de enseñar de los profesores, de los casos en contraste.

REPERTORIO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Al profundizar en los bloques inherentes a la tarea de enseñar el contenido de clase, se reconocen algunas estrategias particulares en cada caso y otras que son comunes entre los profesores.

El repertorio de estrategias que emplea el docente del grupo de menor nivel socioeconómico, se puede sintetizar en la siguiente viñeta que integra lo acontecido en la clase:

Tema: El uso del diccionario

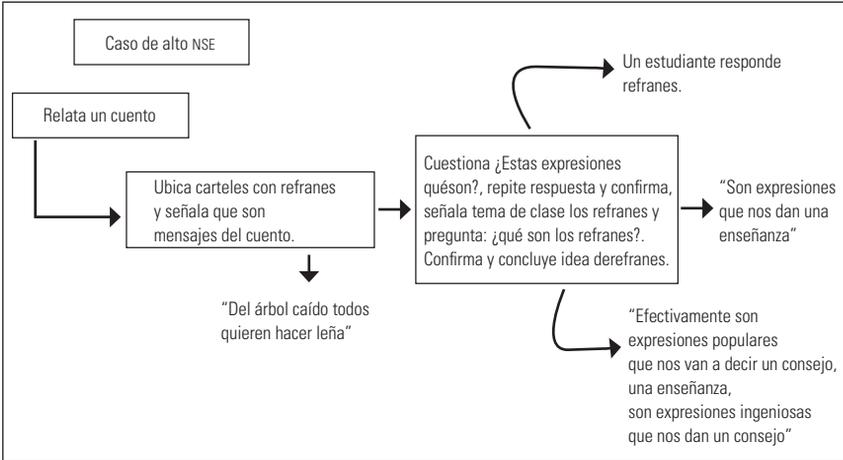
- Al enseñar, informa los antecedentes del contenido a revisar, antes de su abordaje, ofrece información sobre el tema y formula preguntas –mientras explica– para incorporar a los estudiantes en la discusión de la clase. Al hablar sobre el contenido, muestra un referente (el diccionario) y realiza señalizaciones sobre este material, solicita que los estudiantes sigan lo que el profesor indica o modela. Continúa ampliando y en ocasiones repitiendo información sobre el tema, involucra de nuevo al grupo, para complementar el contenido, al convocar a los alumnos a mencionar las letras del alfabeto y el número de letras que lo forman. Confirma respuestas y amplía información. Para culminar el segmento de enseñanza, el docente recapitula, resume y ejemplifica verbalmente el uso del contenido tratado. Durante la ejecución de ejercicios, aprovecha momentos de apoyo hacia los estudiantes para recordar, ampliar o complementar con información al grupo.
- Los procedimientos para introducir el contenido por parte del profesor del caso de mayor nivel socioeconómico se observan en la siguiente síntesis del bloque de enseñanza:

Tema: Los refranes

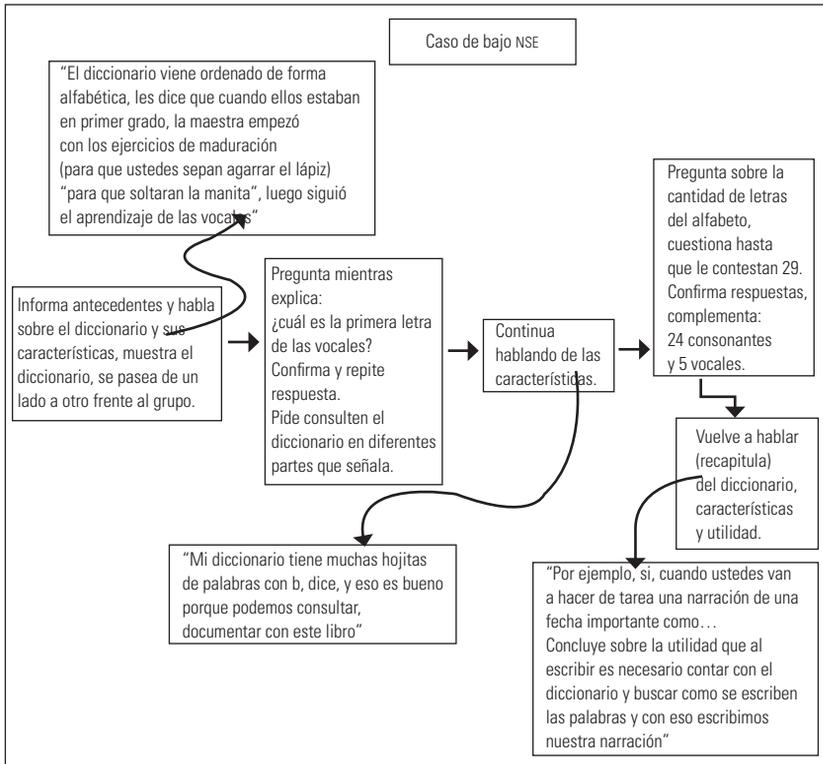
- Inicia el segmento de abordaje, a partir de la narración de un cuento, que funciona como actividad generadora del contenido a trabajar. Conecta después con la temática de clase a partir de ofrecer ejemplos del contenido (carteles con refranes) derivados del cuento. Formula preguntas sobre conocimientos previos del contenido y hacia la información que se presenta, para con ello, llegar al tema o concepto que se introduce. Al final de la clase, se reconstruye el concepto del contenido trabajado con el apoyo de los estudiantes.

La revisión de las viñetas-ejemplo arroja algunos contrastes en la promoción de estrategias de enseñanza que emplean los profesores:

- Un elemento significativo se identifica al iniciar la etapa de abordaje del contenido, mientras que el docente del grupo de menor nivel socioeconómico destaca en el manejo de información sobre el tema, el profesor del caso de mayor nivel socioeconómico comienza este segmento con una situación detonante del contenido (un cuento).
- La información convencional del contenido que se intenta enseñar se privilegia en el caso de menor nivel socioeconómico, al inicio y durante las acciones del bloque, cuando se proponen ejercicios de aprendizaje y, hasta al final de la clase, se abunda en el tema a enseñar.
- La estrategia para aproximarse a la información convencional también resulta discrepante. El grupo de mejor nivel socioeconómico se distingue por mostrar insumos que se aprovechan para que, a partir de preguntas, éstas favorezcan llegar al concepto deseado en primera instancia por los estudiantes y complementado por el docente.



Por su parte, el profesor, en la lección de mayor nivel de pobreza, se orienta directamente a informar sobre el contenido de la clase y recurre, en varios momentos, a hablar sobre el tema, y es hasta en un segundo momento cuando involucra al grupo hacia la temática que explica.



- El docente del caso de bajo nivel socioeconómico emplea en varias ocasiones un referente (el diccionario) para mostrar características del mismo y para guiar sobre su uso (modelo).
- En la lección de mayor nivel socioeconómico se emplea un recurso (narración de un cuento) que funciona como fuente del tema a revisar y de ahí se derivan las demás actividades de abordaje (preguntas y ejemplos). En la clase de menor nivel socioeconómico, el segmento de enseñanza gira en torno al objeto concreto de estudio (el diccionario), sus características y su utilidad.
- El sentido de las formas de participación e involucramiento de los estudiantes, durante la etapa de abordaje del contenido, presenta también elementos distintos. En el caso de bajo nivel socioeconómico, aún cuando se observan mayores oportunidades de involucramiento, la naturaleza de la participación busca sostener la atención del grupo y complementar la información mientras explica. En el grupo de mejor nivel socioeconómico, la interacción con los alumnos resulta en menor proporción, pero en un sentido más constructivo, donde las preguntas y los ejemplos del profesor pretenden, además de indagar sobre los saberes, orientar hacia la conceptualización del contenido.

En el siguiente cuadro se enlistan las características de la forma de introducir contenidos por parte de los profesores analizados.

Grupo de menor NSE	Grupo de mayor NSE
Informa antecedentes del contenido antes de su abordaje específico.	Propone un cuento como actividad generadora del contenido.
Ofrece información sobre el contenido de clase.	Vincula segmento de actividad previa con nueva temática a partir de ejemplos del contenido.
Formula preguntas mientras explica para incorporar a los estudiantes en la temática que se trata.	Mediante preguntas sobre conocimientos previos y sobre la información presentada llegan al contenido a tratar.
Muestra y señala a partir de un referente.	Amplia información sobre el contenido trabajado.
Solicita seguir indicaciones que va marcando.	Al final de clase construye con el apoyo del grupo concepto del tema trabajado.
Amplia y repite información sobre el contenido.	
Propone actividades mientras explica para complementar.	
Propone fraseos incompletos para que completen los estudiantes	
Recapitula información del contenido y ejemplifica su uso	
Durante la realización de ejercicios amplía y/o complementa con información.	

Una situación relevante en el caso del grupo de bajo nivel socioeconómico, es el hecho de que en dos momentos de la clase, el docente acude a revisar un cuaderno (presumiblemente la preparación de la lección) que tiene en el escritorio. La primera ocasión donde realiza esta acción, se presenta durante el segmento de introducción del contenido, precisamente antes de ofrecer por segunda vez información del tema. El segundo momento, donde recurre a revisar los apuntes, se identifica antes de trabajar con el libro de lecturas, pareciera que consultará las actividades previstas para la lección que se desarrolla. Al final de la sesión, se aprecia cómo el docente vuelve al escritorio y registra algo en su cuaderno.

Otro dato importante –que puede asociarse a este fenómeno de revisión de apuntes durante la lección– se presenta cuando el profesor ofrece amplia información sobre el contenido trabajado al principio de la clase, al estar explicando; se ubica al frente del grupo, caminando de un lado al otro, sin observar a los estudiantes y con la mirada fija en el horizonte, en una imagen que aparenta estar leyendo en su mente la información que expone al grupo. Esta situación da la impresión de que el docente está pendiente de la información revisada antes para planificar la clase.

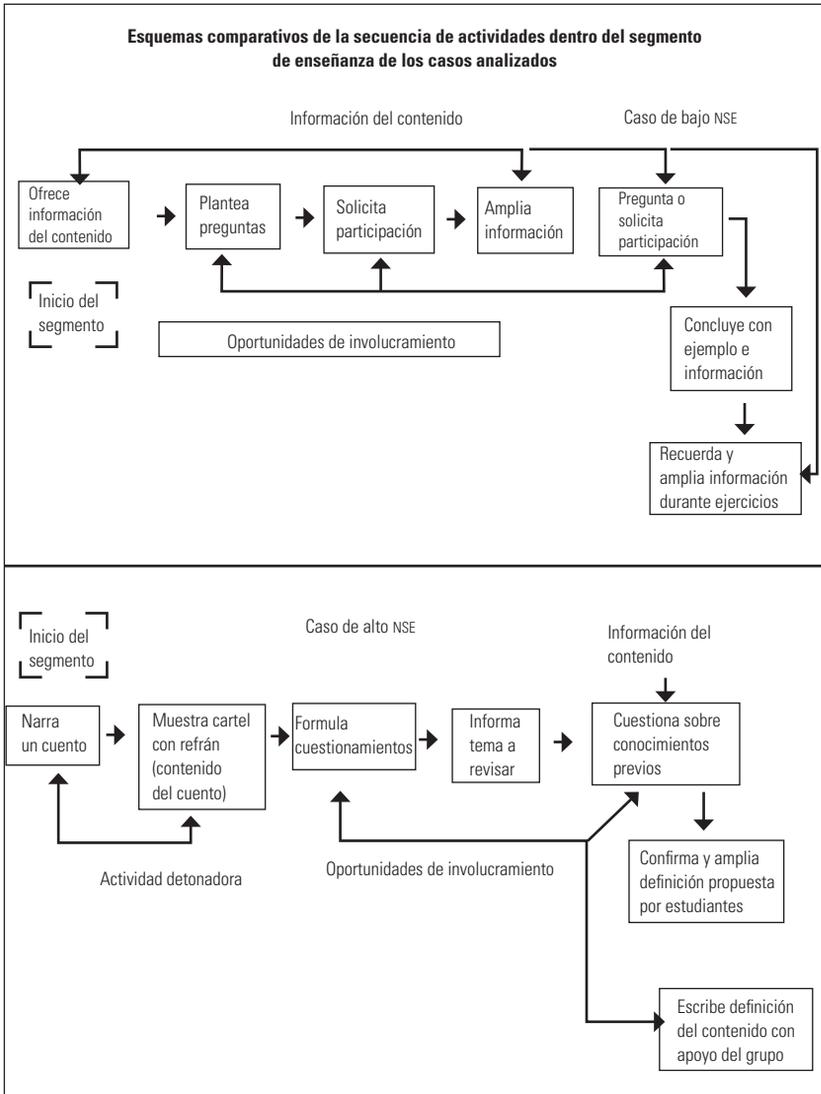
SECUENCIA DE ACCIONES DE ENSEÑANZA

Al observar el orden, secuencia y tipo de acciones desarrolladas durante el segmento dedicado específicamente a la enseñanza, se reconocen estrategias recurrentes y elementos inherentes a cada lección de español.

Dentro de lo frecuente en la clase de menor nivel socioeconómico se ubican predominantemente los momentos donde se otorga información del contenido –al inicio, durante y al cierre del segmento–, por otra parte, también se recurre, en tres instantes del segmento, a proponer actividades de involucramiento de los estudiantes. Para el caso de mayor nivel socioeconómico, lo persistente son los espacios de involucramiento del grupo al preguntar y mostrar ejemplos del contenido.

En relación a estrategias particulares a cada caso de estudio, principalmente se ubican en el caso de mejor nivel socioeconómico al identificar espacios para actividades generadoras del contenido que no se presentan en el grupo de mayor nivel de pobreza. En lo específico en este último caso de bajo NSE, se identifica un espacio durante la ejercitación donde el profesor retoma información del contenido.

Por otro lado, al revisar la secuencia y orden de las actividades de enseñanza, lo significativo es reconocer diferencias en el momento donde se ofrece o aborda concretamente información del contenido tratado; en el caso de bajo nivel socioeconómico se presentan durante varios espacios del segmento, mientras que en el grupo de mayor nivel socioeconómico se ubica en un solo momento y exclusivamente en la parte final del segmento.



FORMAS DE EVALUACIÓN Y/O MONITOREO

En este apartado se abordan las estrategias de seguimiento y/o supervisión de las acciones y ejercicios que van ocurriendo durante la clase, así como las estrategias que se identifican como formas de evaluación o valoración de las actividades.

EL MONITOREO

Dentro de las formas de monitoreo, en el grupo de menor nivel socioeconómico se identifican las siguientes estrategias del docente:

- Durante los segmentos donde se ofrece información sobre el contenido de la clase, el profesor plantea preguntas sobre el contenido que se expone y/o propone actividades para supervisar-verificar que los estudiantes atienden lo que se presenta. Ejemplos: *¿Cuál es la primera letra de las vocales?* (mostrando el diccionario). *¿Cuántas letras tiene el abecedario?*
- Después de lapsos de explicación, el docente formula preguntas generales para monitorear que los estudiantes siguen la información que ofrece y/o buscando la aprobación de lo que comenta. Ejemplos: *¿Verdad?* *¿sí o no?* *¿Están poniendo atención?*
- Llama la atención de aquellos estudiantes que se distraen de la actividad que se realiza.
- En la actividad final de la clase, se desplaza entre las filas, observa el trabajo, apresura a los estudiantes para que terminen y apoya a un alumno en lo particular.

Por otra parte, las formas de seguimiento de las actividades, en el caso de mayor nivel socioeconómico, son las siguientes:

- Observa a los estudiantes mientras completan ejercicios y los apresura buscando frecuentemente que terminen, al parejo del grupo, cada una de las actividades que se proponen.
- Identifica por su nombre a los estudiantes cuando pretende que avancen en su trabajo.
- Es recurrente la petición de que los alumnos que terminan las

actividades levanten sus manos, crucen sus brazos y guarden las cosas que tienen en el mesabanco.

- Siempre se asegura de que todos los estudiantes terminen antes de pasar a otra actividad.
- Señala contar hasta diez para que todos terminen la actividad final.
- Al contar un cuento, cuestiona sobre lo que narra como para ver si están poniendo atención.

Al comparar las formas de monitoreo, se reconocen algunas semejanzas y diferencias en el desempeño de los docentes. Dentro de las estrategias comunes, los docentes buscan mantener la atención del grupo mientras dan información (bajo NSE) o al narrar una situación (alto NSE), sin embargo, en el caso de menor nivel socioeconómico, es significativamente más frecuente recurrir a esta acción; también, algo similar en los dos casos es el hecho de apresurar, durante la realización de ejercicios, para que terminen la actividad, pero de nuevo una diferencia dentro de esta característica es que el profesor del grupo de mayor NSE, al presionar a los estudiantes, lo hace buscando un avance uniforme del grupo, mientras que en el caso de menor NSE, se realiza para poder avanzar hacia la siguiente actividad.

En las siguientes viñetas se pueden observar algunas evidencias de expresión de los profesores que denotan las diferencias en la estrategia de apresurar para que terminen la tarea.

Expresiones del docente de mayor nivel socioeconómico

Todos rapidito, todos parejitos, mientras observa al frente

Solicita que vayan parejos con el docente

Los apura, revisa que hayan terminado y pide los lápices arriba

Rapidito chaparritos, ya, todos van a estar con la vista al frente y las manitas amarradas

Expresiones del docente de menor nivel socioeconómico

A ver quién termina primero

Si subrayaron más de cinco palabras copien solamente las primeras cinco

Rápido la tarea: rapidito

Como diferencias en los procedimientos de monitoreo, dentro de lo más relevante se puede mencionar lo siguiente: cuando se llama la atención a un estudiante en lo particular, el docente de bajo NSE lo hace para conseguir la atención hacia lo que explica, mientras que el profesor de alto NSE lo desarrolla para supervisar que se esté realizando la actividad propuesta.

Otra situación distinta y que sólo se presenta en el caso de mejor NSE, es el hecho de solicitar frecuentemente a los estudiantes que, al finalizar los ejercicios sugeridos, realicen acciones como levantar su lápiz, cruzar los brazos y guardar sus útiles, como señal de que han terminado.

Una cuestión interesante en este aspecto del seguimiento, es el momento en que se presenta la estrategia de monitoreo. En el grupo de menor nivel socioeconómico se aprecia, predominantemente, durante los segmentos de introducción del contenido, mientras que en el caso de alto NSE se ubica, principalmente, en los espacios de ejecución de ejercicios.

LA EVALUACIÓN

En relación a la evaluación, lo que se identifica no es un momento específico destinado a este efecto, sino a situaciones donde se observan formas de reconocimiento y/o valoración que promueve el docente durante la clase. En este sentido, las características identificadas en cada grupo de estudio se desarrollan con esta perspectiva. Al comparar las lecciones, son mínimas las evidencias de evaluación o revisión en el caso de bajo nivel socioeconómico; donde se aprecian principalmente es en el de mayor NSE.

LA CONFIRMACIÓN COMO FORMA DE RECONOCIMIENTO

Es frecuente encontrar, en ambos casos, la confirmación del profesor como estrategia de reconocimiento o valoración hacia las respuestas o acciones de los estudiantes. Un ejemplo recurrente es el hecho de plantear preguntas y, ante la reacción de los alumnos, el profesor repita la respuesta, la amplíe con información y/o, enseguida, confirme afirmativamente la resolución.

En el caso de alto nivel socioeconómico es evidente esta característica cuando al completar refranes o después de predecir contenido de la lectura, el docente confirma afirmativamente con un: *muy bien*.

Un ejemplo en el grupo de bajo NSE es el siguiente:

¿Cuál es la primera letra de las vocales? (mostrando el diccionario). Los niños contestan a coro: *la a*, confirma el docente repitiendo la respuesta y diciendo: *muy bien*.

EL CUESTIONAMIENTO COMO ESTRATEGIA DE CONFIRMACIÓN DE LO APRENDIDO

Principalmente en el grupo de bajo NSE se reconoce cómo el profesor plantea preguntas para averiguar el conocimiento de información o para comprobar que atienden lo que se explica. Aquí, es posible, incluso, ubicar situaciones donde el docente confirma la respuesta o acción de los estudiantes, hasta que se ofrece la respuesta correcta o esperada.

Viñetas-ejemplo

¿Cuántas letras tiene el abecedario?, pregunta la maestra. *Veintisiete*, responde un alumno en voz alta, contestan los alumnos y las alumnas varias cantidades a la vez. Vuelve a preguntar por el número de letras, hasta que contestan 29, confirma que son 29, 24 consonantes más las 5 vocales.

La primera letra del abecedario es... Responden a coro: la a. ¿Y la última del abecedario es...? Zeta, responden a coro, confirma el docente. ¿Y las intermedias cuáles son?, pregunta. Los niños y las niñas contestan algunas y el docente confirma y dice: si pues, más o menos son las intermedias.

Frecuentemente pregunta: *¿sí o no?, ¿verdad?*, después de afirmar algo. También pregunta: *¿verdad?, ¿verdad?* Esperando la aprobación de los alumnos.

LA EJERCITACIÓN COMO ESTRATEGIA DE COMPROBACIÓN

Exclusivamente en el caso del grupo de mejor nivel socioeconómico se ubica un espacio donde el profesor explícitamente antes de proponer una serie de ejercicios y después de haber introducido el contenido, denota una expresión de comprobación, como para ver si comprendieron el tema: *vamos a ver si es cierto, vamos a resolver unos refranes*, anticipando la ejecución de algunas actividades.

LA REVISIÓN GRUPAL DE LAS ACTIVIDADES

Otra de las estrategias que se encuentran únicamente en el grupo de menor nivel de pobreza es la revisión colectiva de las actividades o ejercicios realizados durante la clase. En primer término, en este caso, la actividad se completa en grupo, se solicita la participación de los estudiantes en lo personal y el docente requiere al grupo para aprobar o desaprobar la resolución; en los casos donde se presentan dificultades o la revisión del grupo no es la adecuada, el profesor aprueba o descarta la respuesta. Los estudiantes aprovechan esta etapa para corregir su trabajo.

Durante la aplicación de ejercicios resulta relevante cómo el docente del caso de mayor NSE, al revisar en grupo los ejercicios propuestos, busca que se completen de forma adecuada. Ante las dificultades, por ejemplo, apoya a los estudiantes repitiendo el refrán incompleto para que éstos lo completen, pide que releen cada ejercicio; al terminar la actividad en grupo, solicita que lean a coro cada refrán y pide que se

aprendan los refranes: *muy bien, por ahí hay unas expresiones que no conocían, pero otras sí*, señala volver a leer para aprenderse los refranes.

EL TRABAJO CON LA LECTURA

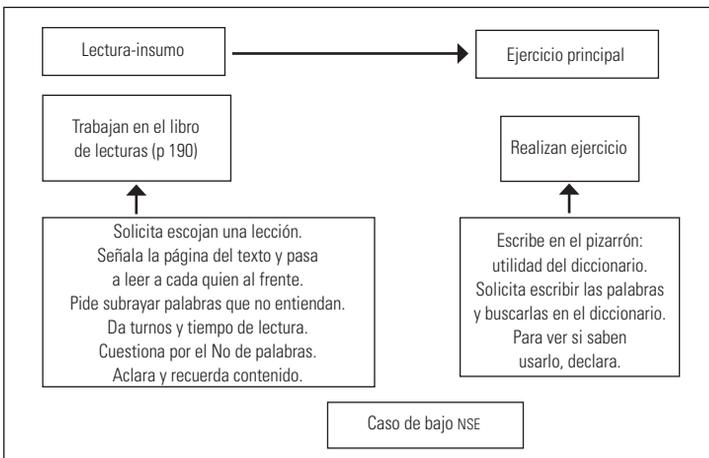
Las actividades con el contenido de lectura se observan en los dos casos de estudio, no obstante su tratamiento, presenta una naturaleza y propósitos distintos en cada lección.

EL PROPÓSITO DE LA LECTURA

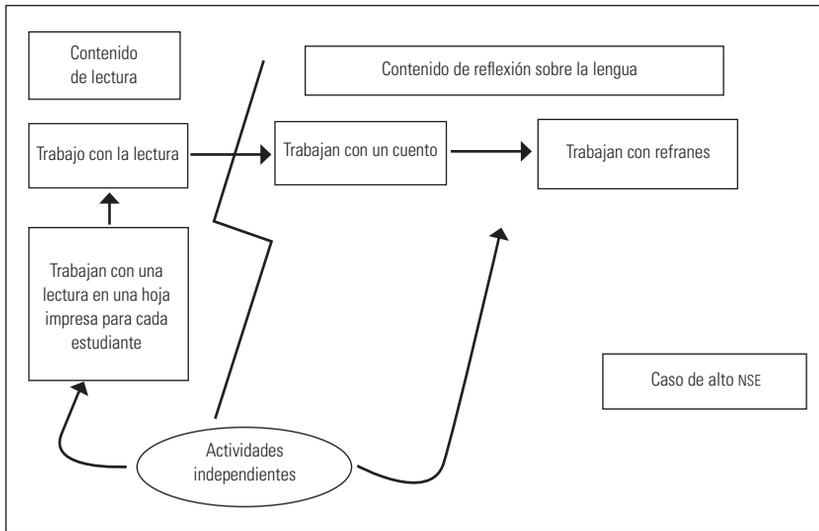
En el caso de mayor nivel de pobreza, el trabajo con la lectura se propone como una actividad complementaria al tema de la clase. El segmento donde se desarrolla la lectura tiene como fin servir de insumo para desarrollar el ejercicio base de la clase, que en esta lección significa subrayar palabras que no comprendan del texto leído para luego buscar el significado y con ello ejercitar el uso del diccionario.

La lectura en esta lección se deriva del uso del libro de lecturas como fuente para desarrollar la ejecución de la lectura como complemento de la actividad central.

En el siguiente segmento de clase se puede observar el empleo de la lectura como recurso para completar la actividad principal.



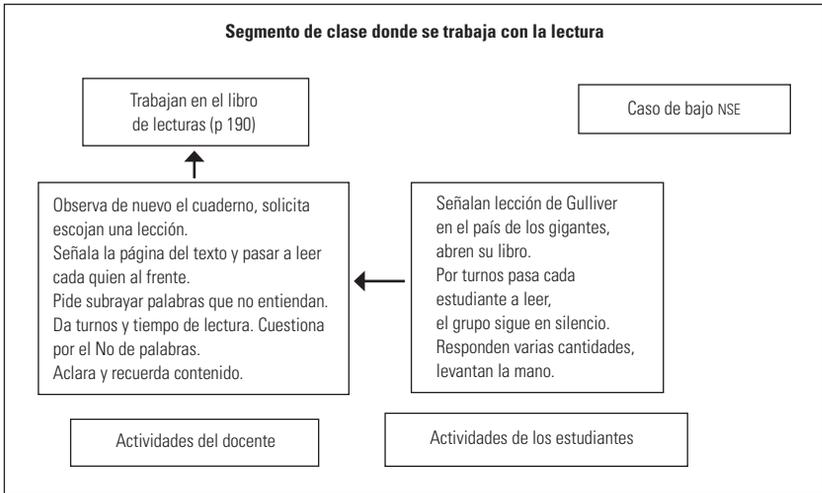
El propósito de la actividad con la lectura, en el caso de mayor nivel socioeconómico, tiene que ver directamente con el contenido de lectura. En este caso, la lectura tiene un fin en si mismo: el desarrollo de estrategias de lectura. Su ubicación en la dinámica de la clase se presenta como una actividad independiente del otro contenido que se aborda en la sesión.



NATURALEZA DE LA ACTIVIDAD DE LECTURA

El tratamiento específico en los segmentos dedicados a la lectura también presenta características diferentes en el contenido de cada lección.

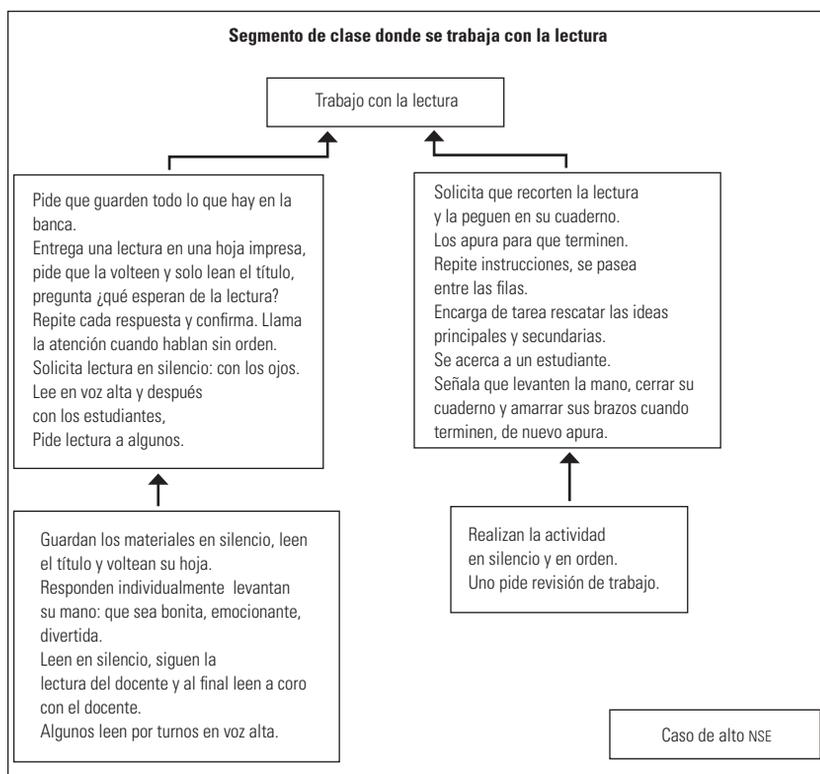
En la lección de menor nivel socioeconómico, el trabajo con la lectura es esencialmente de tipo preparatorio para realizar otra actividad, la lectura como contenido particular no se aborda, ya que sólo se ejecuta oralmente, en la modalidad en voz alta por turnos, de parte de los estudiantes (del libro de lecturas). Durante la realización de la lectura, se solicita que identifiquen y subrayen las palabras cuyo significado desconozcan, la ejecución es continua y en párrafos por todos los miembros del grupo, al final, el profesor hace una referencia general hacia el contenido leído y plantea profundizar el texto para otra ocasión, porque lo que interesa es avanzar a la siguiente actividad (uso del diccionario).



Para el caso del grupo de menor nivel de pobreza, además de proponer la lectura como contenido específico, se promueven estrategias y diversas modalidades de la lectura. En el cuadro que se muestra a continuación se enlistan las estrategias y modalidades trabajadas en la lección.

Estrategias	Modalidades
Predicción del contenido a partir del título de la lectura Ejemplo: Pide que lean solo el título de la lectura y enseguida pregunta ¿qué esperan de la lectura? Responden individualmente: que sea bonita, emocionante, divertida	Lectura en silencio Audición de la lectura por el docente Lectura coral Lectura en voz alta por turnos

El trabajo posterior a la lectura se destina a recortar y pegar el material leído en su cuaderno, se deja de tarea rescatar las ideas principales y secundarias del texto.



LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA MATEMÁTICA

Componentes de la clase

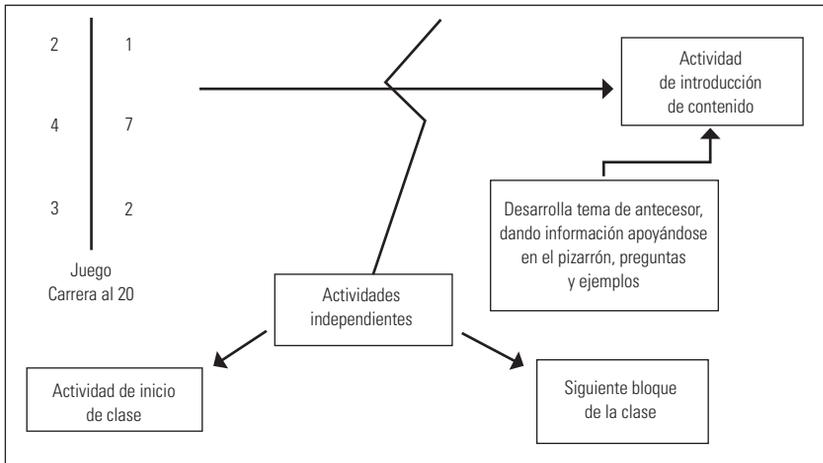
Los segmentos de la lección de matemáticas

La revisión de los diferentes bloques de clase de matemáticas, de las lecciones polarizadas por nivel socioeconómico, evidencia situaciones que se mantienen en relación al desempeño de los profesores en la clase de español; pero, además, permite apreciar elementos inherentes a la naturaleza de la matemática y características que distinguen a cada una de las prácticas analizadas.

EL INICIO DE LA CLASE

El profesor en el grupo de menor nivel socioeconómico comienza la sesión con una actividad de juego que propone a los estudiantes: “Carrera al 20”*. La actividad se desarrolla en el pizarrón por una pareja de estudiantes; el docente observa, apoya con comentarios y preguntas. Los demás miembros del grupo observan el desarrollo del juego, la actividad parece muy conocida para los estudiantes.

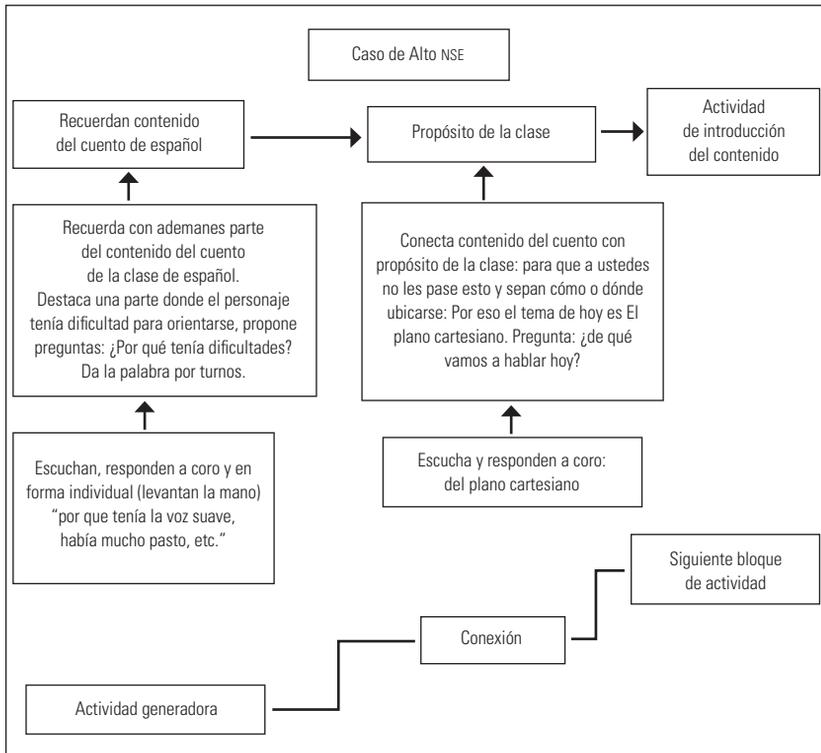
El contenido del juego no se distingue en lo específico, tiene que ver con el tema de la clase “Antecesor y sucesor de un número”, ya que se trabaja con números que van registrando los estudiantes, uno a uno, como en competencia, sin embargo, al observar el siguiente segmento de la clase, el manejo de la actividad es independiente del juego y sin registrar algún dato o situación del mismo.



Este inicio de clase coincide, en el caso, con una actividad que se presenta antes de comenzar la clase de español (juego similar al de la papa caliente) donde se reúne todo el grupo, en círculo, al frente, cuya situación tampoco se relaciona con el primer bloque de aquella lección. Pareciera que la actividad de juego fuera un patrón recurrente antes de iniciar cualquier lección. La clase del grupo de mayor nivel socioeconómico

* Este juego aparece en uno de los materiales que se entregaron a las escuelas al iniciar la reforma de planes y programas en 1993 (Juega y aprende matemáticas).

mico comienza retomando el contenido de un cuento que se narra en la lección previa de español. El profesor recuerda y destaca una parte de la historia, se apoya en sus manos y en ademanes para situarlos en la escena. Propone y enfatiza preguntas específicas que tienen como propósito resaltar la idea de la ubicación, después conecta lo tratado con el tema y el propósito de la clase de matemáticas: “Ubicarse a partir del plano cartesiano”.



La primera actividad de la clase funciona como una situación que genera el contenido a abordar en la lección, pero además, se vincula con temáticas de la clase de español.

LAS ACTIVIDADES DE DESARROLLO DE LA CLASE

En esta parte se describen los segmentos de la clase que se ubican después del bloque de inicio y antes de la actividad de cierre de la lección de matemáticas. En el caso de menor nivel socioeconómico, además de un bloque importante donde se trata de introducir el contenido de la sesión, se destacan varios segmentos donde se proponen ejercicios o actividades de aprendizaje.

En esta parte, la lección se compone básicamente de cuatro bloques de actividad: el primero es dedicado a introducir el tema; el segundo y el cuarto segmentos, a desarrollar ejercicios del contenido trabajado, en ambas situaciones se trabaja con el mismo tipo de ejercicio (ubicar antecesor y sucesor de cantidades), el tercer bloque de actividad se destina a la revisión del primer ejercicio; aquí, pasa a algunos estudiantes frente en el pizarrón a que completen, mientras el docente revisa, uno a uno, a los alumnos.

Bloques	Contenido del bloque	Desarrollo de la clase Caso de bajo NSE
Introducción de contenido 1er. segmento	Al frente, ofrece información sobre el contenido: antecesor y sucesor. Pregunta y señala mientras explica y escribe en el pizarrón.	
Realizan primer ejercicio 2º. segmento	Señala ejercicio: ubicar antecesor y sucesor de números del pizarrón.	
Revisan ejercicio 3er. segmento	Señala pasar a los que tuvieron dificultades al pizarrón. Sigue revisando.	
Realizan segundo ejercicio 4º. segmento	Propone otro ejercicio similar de ubicar antecesor y sucesor. Sigue revisando actividad anterior.	

El profesor dedica la mayor parte del tiempo a la revisión de las actividades con los estudiantes, mientras se completan los ejercicios en su cuaderno y en el pizarrón. En el grupo de mayor nivel socioeconómico, las actividades que se identifican en el desarrollo de la lección son, en lo específico, tres segmentos de clase de matemáticas: dos de ellos donde se focalizan situaciones de introducción del contenido y uno más destinado a realizar un resumen del tema revisado.

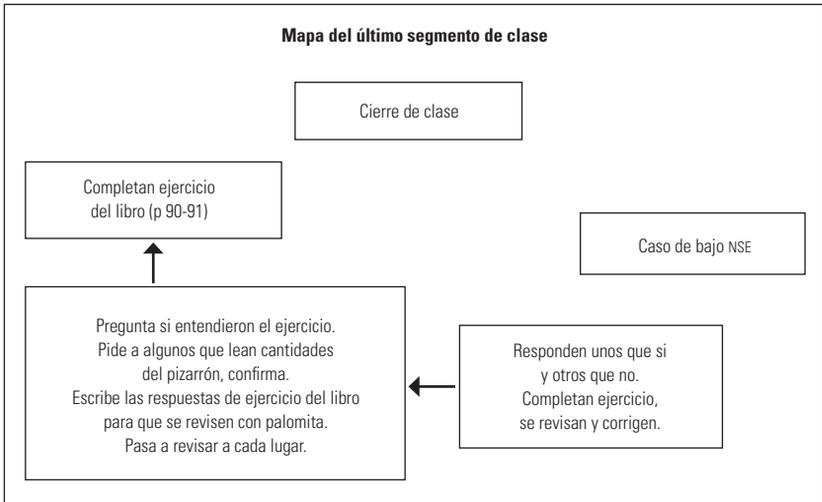
7. Comparación por nivel socioeconómico en dos casos polares

Bloques	Contenido del bloque	
Introduce contenido 1er segmento	En una cuadrícula del pizarrón, explica procedimiento para ubicar coordenadas, paso a paso. Traza, explica y observa al grupo.	Desarrollo de la clase Caso de alto NSE
Realizan un resumen del tema 2o segmento	Resume y plantea preguntas e ideas, se basa en el plano del pizarrón para apoyar comentarios.	
Continúa introducción de contenido 3er segmento	Explica procedimiento de ubicación de coordenadas, vigila que sigan las indicaciones.	

El desarrollo de las actividades de la clase de alto nivel socioeconómico se caracteriza fundamentalmente de ponderar segmentos donde se busca introducir el contenido (ubicación de coordenadas en el plano cartesiano), combinando estrategias de explicación sistemática de procedimientos (modelo) junto con procesos constantes de monitoreo de acciones por parte del profesor.

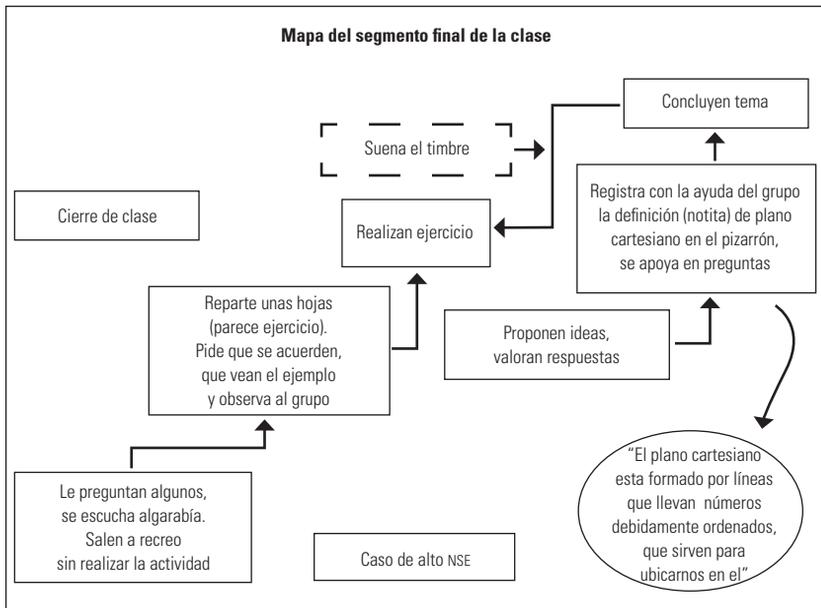
EL CIERRE DE LA LECCIÓN

La parte final de la clase de menor nivel socioeconómico se caracteriza por completar y revisar un ejercicio del libro de texto de matemáticas (lección estadios y números p 90 y 91). Mientras terminan de revisar un ejercicio previo en el pizarrón, solicita trabajar en el libro de texto. No se aprecia la ejecución del ejercicio, sólo se ubica cómo el docente registra en el pizarrón una de las actividades (del libro p 91), la resuelve y solicita al grupo se revisen con marcas (palomitas).



Un dato que resalta en este bloque de bajo nivel socioeconómico es el hecho de plantear el cuestionamiento sobre si entendieron la actividad previa a esta parte final de la lección y en la cual el profesor lo que hace es mencionar e identificar a los que responden negativamente al interrogatorio. Otra situación a destacar es la estrategia de revisión donde es el propio docente quien contesta el ejercicio para que los estudiantes revisen, cuya estrategia no coincide con los momentos de revisión previos a este segmento. (Quizás pudo ser el tiempo lo que propicio esta acción)

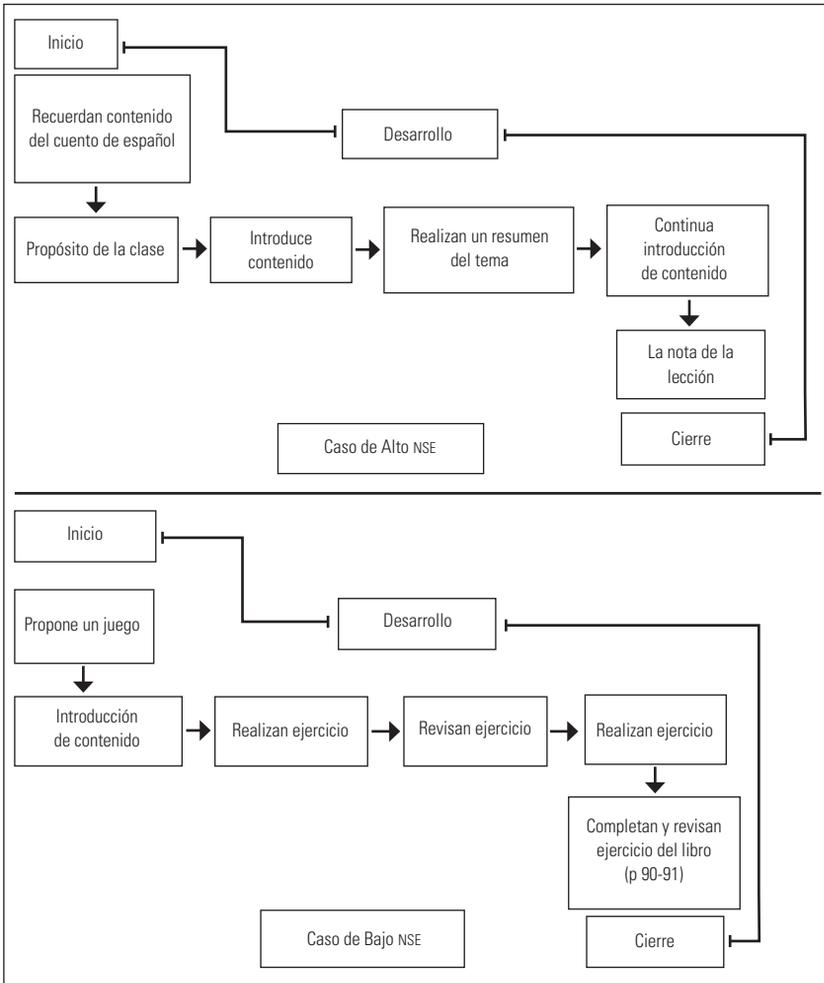
El cierre en el grupo de mejor nivel socioeconómico es similar al de la lección de español: escribir en el pizarrón la definición del contenido clave de la clase –*plano cartesiano*–, con la ayuda de los estudiantes. Además, se complementa esta acción con un ejercicio escrito que se reparte a cada estudiante y que no se termina en la clase, por la llegada del tiempo del recreo.



La definición del contenido desarrollado durante la clase, al cierre de la sesión, parece un elemento recurrente en la práctica pedagógica de este docente, le denomina “la nota” de la lección y frecuentemente hace alusión a ella para recordar su ejecución al grupo. La construcción de esta definición como culminación de la clase se aprecia como la conclusión (síntesis) que integra lo revisado durante la lección.

UNA VISIÓN INTEGRAL DE LA LECCIÓN DE MATEMÁTICAS

La comparación de los diferentes segmentos de la clase de matemáticas en los dos casos de estudio, ofrece la posibilidad de observar globalmente lo que acontece en toda la lección, los momentos claves y componentes distintivos de cada grupo.



ALGUNOS CONTRASTES:

- La lección de mayor nivel socioeconómico presenta una secuencia donde los contenidos se interconectan desde su inicio, en las actividades y al cierre.
- En la clase de menor nivel socioeconómico se identifican segmentos de contenido similar, en lo particular se repiten ejercicios durante el desarrollo de la lección.
- La lección de mayor NSE otorga mayor cantidad de tiempo a espacios de introducción de contenidos y seguimiento de actividades.

- En el grupo de menor NSE se dedica mayor porcentaje del tiempo de la clase a la revisión y ejecución de ejercicios de aprendizaje.

LA INTRODUCCIÓN DE CONTENIDOS

Las formas de abordar los contenidos de la clase de matemáticas requieren para su análisis y para entender la lógica de desempeño del profesor, considerar la naturaleza del contenido que se desarrolla. En este sentido, en esta parte del reporte se describen las características de los momentos que se identifican con la intención de enseñar o introducir el contenido matemático en las dos lecciones de estudio, focalizando el tipo de contenido al que se hace referencia en cada caso.

REPERTORIO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Para profundizar en las estrategias que emplean los profesores, en esta parte se describen, por separado, cada uno de los casos y las características más relevantes de los momentos dedicados a introducir el contenido. Al final, se hace un recuento comparativo para discriminar sobre aquellas estrategias particulares de cada lección.

GRUPO DE BAJO NIVEL SOCIOECONÓMICO

Viñeta que sintetiza el repertorio de estrategias de introducción del contenido.

Tema: Antecesor y sucesor de un número

Informa y pregunta mientras explica, se apoya poniendo ideas y ejemplos en el pizarrón. Afirma mientras explica o escribe, y pide aprobación del grupo. Amplía o recuerda información en determinados momentos acerca del segmento de enseñanza. Repite y confirma respuestas. Repite la secuencia: informar, preguntar y registrar,

a la vez, en el pizarrón. Incorpora acciones de estudiantes, como lectura de cantidades que escribe. Recuerda contenidos trabajados previamente para contextualizar el nuevo tema. Ejemplifica procedimientos en el pizarrón, pregunta a la vez y pide aprobación del grupo al final. Al dar información camina al frente y sin voltear a ver a los estudiantes. Al final pregunta si entendieron y resume el contenido. Modifica las preguntas para que le respondan cuando realizan ejercicios. Amplia información mientras trabajan. Registra y señala, al frente, en el pizarrón. Apoya a un estudiante proponiendo una situación concreta al realizar el ejercicio al frente.

GRUPO DE ALTO NIVEL SOCIOECONÓMICO

Viñeta que sintetiza el repertorio de estrategias de introducción del contenido.

Tema: El plano cartesiano.

Vincula contenido de español con el tema a desarrollar en la clase. Propone ideas e inmediatamente después pregunta sobre el asunto expuesto. Ofrece información apoyándose en el pizarrón (trazos con el metro), supervisa realización de indicaciones paso a paso, platica lo que va haciendo en el pizarrón, promueve que sigan su modelo. Refiere contexto del contenido que se trabaja (ubicación en un lugar de la comunidad). Pregunta para confirmar y relacionar contenido. Recuerda justificando el propósito de la clase, en cierto momento del bloque de introducción. Pregunta señalando lo que traza y explica. Repite preguntas para que le respondan adecuadamente. Recuerda meta de clase (el apunte final de la lección) como retándolos a estar al pendiente de ella. Enfatiza cada paso o indicación que ofrece y su seguimiento (modelo del pizarrón). Repite secuencia: explicar trazando, dando indicaciones y monitoreando su ejecución. Desarrolla resumen del contenido tratado a partir de plantear preguntas (se apoya señalando en esquema). Explica en varias ocasiones procedimientos para completar ejercicio y vigila que lo sigan en el cua-

derno. Concluye con definición del contenido de clase apoyándose con ideas del grupo.

Antes de profundizar en las estrategias particulares de cada lección, es importante aclarar que lo que se destaca en este contraste debe observarse a la luz del tipo de contenido que se busca enseñar, en el caso de bajo nivel socioeconómico, el contenido antecesor y sucesor de un número corresponde básicamente (según el programa de matemáticas del grado) al eje de los números, sus relaciones y sus operaciones; para el caso de mayor nivel socioeconómico, el contenido del plano cartesiano, se ubica en el eje temático de geometría.

Algunos contrastes que emergen de las formas de introducir los contenidos de matemáticas son los siguientes:

- En ambos casos se proponen preguntas, mientras se ofrece información del contenido de la clase. Sin embargo, una diferencia importante es que, en cierto tipo de preguntas, el propósito de su formulación es diferente; en el caso de bajo NSE, se expresan para solicitar la aprobación del grupo de que lo escuchan, mientras que en el caso de mayor NSE, se plantean inmediatamente después de haber dado información y con la intención de que reconozcan (memoricen en algunos casos) las ideas presentadas.

Ejemplo de pregunta para solicitar aprobación de información.

¿Cuál tenemos antes del dos?, señala el 1 ¿verdad?

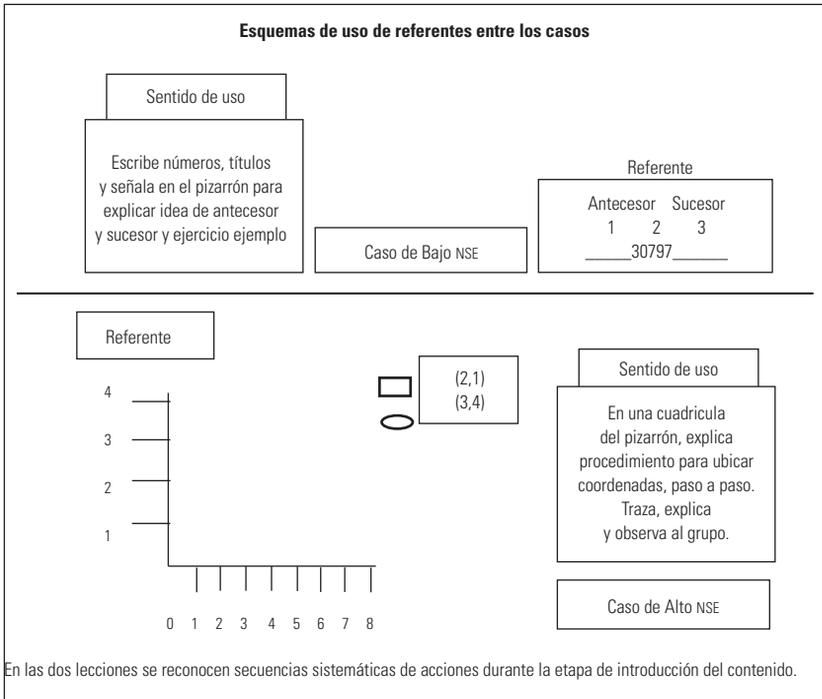
C Bajo NSE

Ejemplo de pregunta para recuperar conocimiento ofrecido.

El tema del día de hoy es el plano cartesiano, luego pregunta: ¿de qué vamos a hablar hoy?, esta línea aquí con rojo se llama coordenada, ¿cómo?

C Alto NSE

- Los dos profesores se apoyan en el pizarrón para introducir el contenido, escribiendo ejemplos o para explicar procedimientos a los estudiantes.
- En las dos lecciones se utilizan referentes para abordar el contenido, en la de bajo NSE en la parte inicial del segmento destinado a la enseñanza para demostrar antes de proponer ejercicios, y en el grupo de mayor NSE, durante varios bloques de actividad para explicar y mostrar el modelo de actividad a desarrollar.



En el caso de menor nivel socioeconómico, la secuencia tiene que ver con acciones de ofrecer información, preguntar y escribir a la vez, mientras se desarrolla el contenido de antecesor y sucesor. En ocasiones incorpora a esta serie actividades para involucrar a los estudiantes como cuando lee las cantidades que escribe en el pizarrón.

La secuencia de actividades del grupo de menor nivel de pobreza y que se repite en varias ocasiones durante el segmento, se compone de:

explicar trazando elementos en un plano que ubica en el pizarrón, dando indicaciones y monitoreando su ejecución por los estudiantes. Otra serie frecuente en este grupo es la de platicar lo que va ejecutando en el pizarrón, alternando preguntas y supervisando la atención y seguimiento de los estudiantes.

- Es distintivo en el desempeño del docente de mejor nivel socioeconómico –*muy relacionado con el tipo de contenido de la clase*– basar su estrategia de enseñanza en el empleo del modelo de acciones, como ejemplo, hacia los estudiantes. El modelo funciona tanto para proporcionar información fuente del contenido, como para mostrar procedimientos de ejecución del contenido (mas frecuente). El modelo que se presenta es clave en la lección, ya que de manera recurrente el docente insiste en que se siga, paso a paso, lo que se muestra e indica, incluso se detiene en el proceso para esperar y supervisar que se siga tal y como lo propone.

Viñetas-ejemplo de narrativa de clase donde se emplea el modelo para mostrar procedimientos.

Sigue con indicaciones *en el plano* que trazó en la cuadrícula y monitorea el seguimiento que los estudiantes dan al mismo (coloca el cero en la esquina, pone números en cada rayita) acude entre las filas a observar el trabajo, enfatiza en las indicaciones que señala: exactamente en la rayita, inmediatamente el número dos, al terminar la rayita no lo vayan a ubicar en medio por que se me van a equivocar, fíjense bien en el pizarrón.

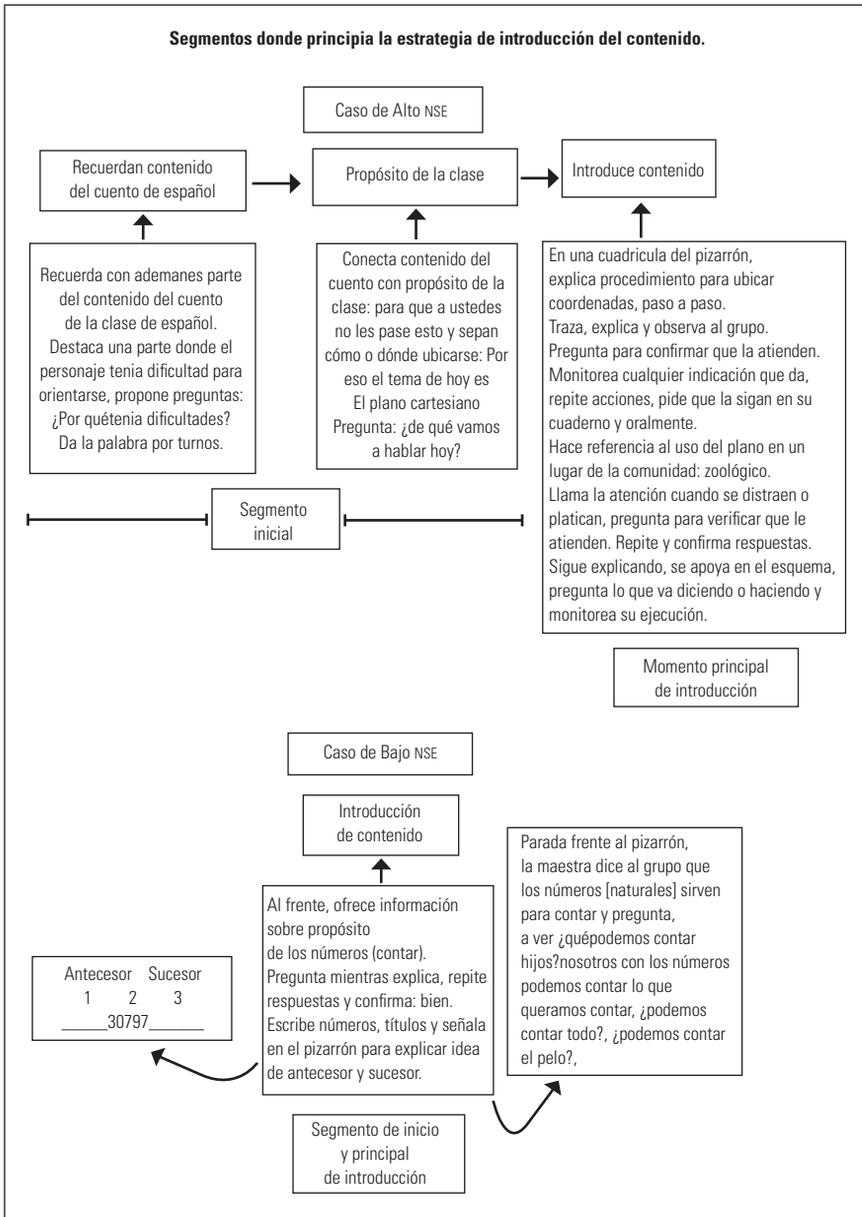
Sigue con instrucciones de trazado de puntos: hacia el norte, dice, y levanta su mano, asimismo comenta al grupo: a ver, levánteme la manita desde aquí (mira al grupo desde su posición en el pizarrón), ante cada acción que señala, se detiene y espera y/o confirma que el grupo lo vaya realizando.

Viñetas-ejemplo de narrativa de clase donde se emplea el modelo para presentar información fuente del contenido.

Sigue dando información y preguntando a la vez: yo les marqué esta línea aquí con rojo, se llama coordenada, ¿cómo?

- El momento propiamente destinado a iniciar el proceso de introducción del contenido es claramente distinto en las dos lecciones, en la clase de menor nivel socioeconómico principia con información y cuestionamientos directos, por parte del profesor hacia el tema a tratar; por su lado, el docente de mayor NSE comienza esta etapa desde el mismo inicio de la clase, al vincular un contenido de la clase de español con el tema de matemáticas, donde incluso se hace referencia y se llega a la justificación del propósito de trabajar el contenido en la sesión.

7. Comparación por nivel socioeconómico en dos casos polares



- En la clase de bajo nivel socioeconómico es muy recurrente encontrar en varios momentos del segmento de introducción del contenido e incluso durante la aplicación de ejercicios, espacios donde el profesor recuerda y/o amplía información del tema que se trata en la lección.

En lo particular se identifica un momento relevante: antes de proponer un ejemplo de un ejercicio, recuerda un contenido –escolar- trabajado antes, que ubica al nuevo contenido que se busca introducir.

Viñetas-ejemplo de narrativa de clase donde se muestra el segmento donde se recuerda y se contextualiza el nuevo contenido con uno ya revisado en la clase.

Actividad previa

Escribe un número y pide a una niña que lo lea. La niña se equivoca. Señala no y pide a otra que lo haga, lo repite 30797, luego pregunta al grupo si está de acuerdo con su compañera, responde a coro: Sí. Pide lo indiquen levantando la mano los que estén de acuerdo.

Segmento contextualizador del contenido

Comenta que ya han aprendido lo que son las unidades, las decenas, las centenas, las unidades y las decenas de millar, entonces aquí ya estamos trabajando con millares, ya no son cientos, sino miles, ya estamos con millares.

Actividad posterior

Escribe un número en el pizarrón, alguien le pregunta si lo copian, a lo que responde que primero les va a dar un ejemplo.

_____ 30797 _____

¿Cuál es el antecesor de 30, 797?

- En el caso de menor nivel de pobreza también el docente hace mención en cierto momento del segmento de enseñanza a un contenido que sirve de referencia a la idea que se desarrolla en la lección, pero aquí no se relaciona con un conocimiento académico previo, sino que se destaca y se asocia con una situación de la vida cotidiana.

Viñeta-ejemplo de narrativa de clase

Siempre que estamos en algún lugar nos va a costar mucho trabajo ubicarnos. Aprovecha y ***hace referencia a un zoológico del lugar y a los planos que ahí se encuentran para ubicar a los visitantes***, informa sobre los puntos cardinales (sur, norte, este y oeste) como apoyo para ubicar la zona de los animales, de comida, etc. Pregunta si lo han visto, responden a coro “sí”. Con ese plano les cuesta trabajo ubicarse, vuelve a preguntar.

- Un hecho similar a otro de la lección de español, acontece en la clase de bajo NSE cuando el profesor, al proporcionar información del contenido, se ubica al frente caminando de un lado a otro, sin voltear a ver a los estudiantes, como leyendo en su mente lo que comenta al grupo.
- Una estrategia que aparece sólo en el grupo de mejor NSE, es la repetición de preguntas (que se plantean apoyándose en esquemas del pizarrón) para que los estudiantes respondan adecuadamente, en el segmento de abordaje del contenido. Las preguntas acompañan la explicación del contenido y a través de ellas se busca confirmar conocimientos de lo que se está tratando.

Viñeta ilustrativa

Pregunta: ¿Qué estoy trazando en este momento? (señala con sus manos la líneas que ha trazado) dice unas..., algunos responden: un plano, una línea, el docente vuelve a preguntar unas qué..., responden algunos: “líneas”, el docente repite y confirma con la cabeza.

- En el grupo de bajo NSE también aparece la pregunta cuando se propone y explica el ejemplo de ejercicio, pero aquí lo que ocurre es que primero se plantea la pregunta de una forma y enseguida se modifica su estructura para que respondan adecuadamente. La pregunta en este sentido busca apoyar al estudiante a responder. Otra variante de pregunta se presenta cuando pasa a estudiantes al frente a completar ejercicios y, con cuestionamientos, apoyar la resolución.

Viñeta ilustrativa de modificación de pregunta

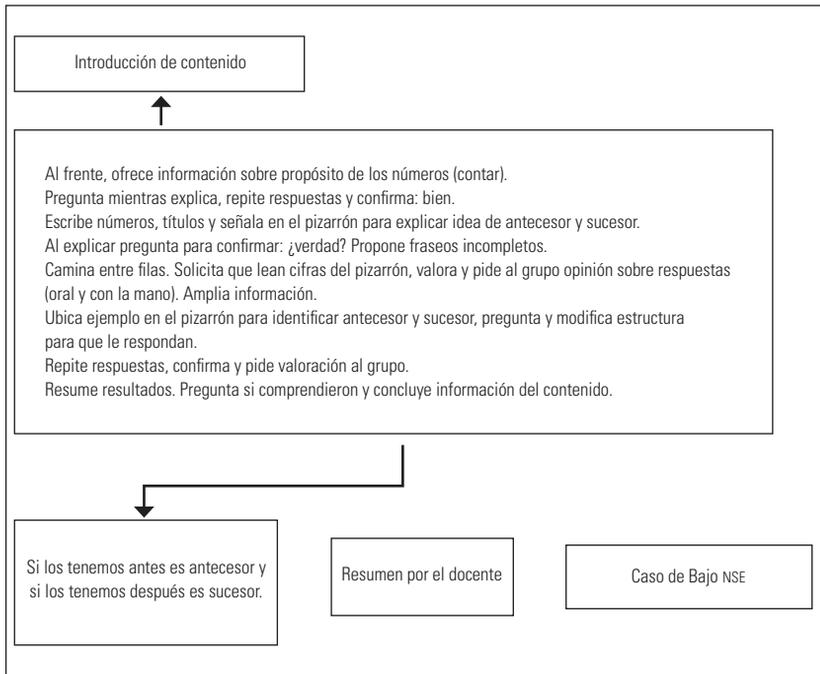
Pregunta ¿cuál es el antecesor de 30797?, ¿qué número podemos tener antes del 30797? Los niños contestan la pregunta (parece que la 2ª pregunta fue más fácil de entender).

Viñeta ilustrativa de preguntas y sugerencias de apoyo a la resolución de ejercicios

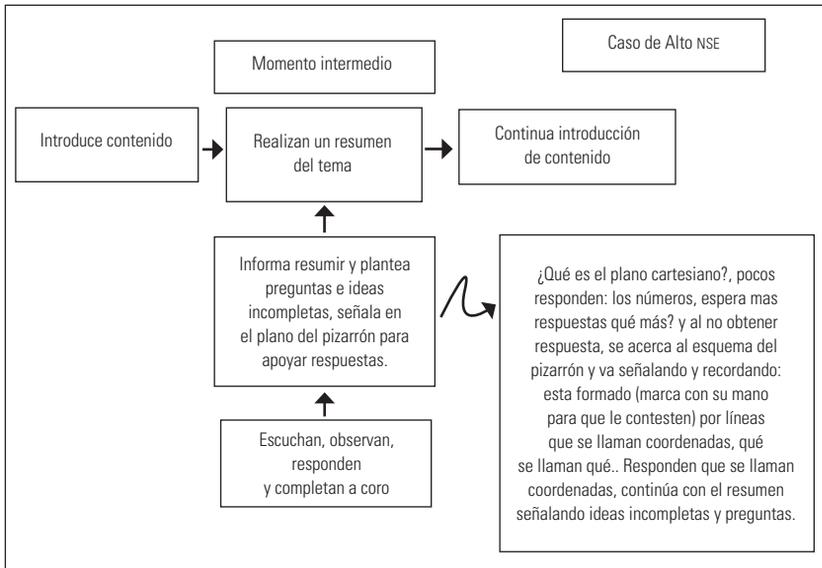
¿Cuál es el número que está antes del 25995? El que está antes de 12410 y el que está después de 12410. Comenta a una niña: no más es un numerito el que se aumenta o se disminuye.

- Un elemento común en las dos lecciones es el hecho de recurrir *-en determinada etapa del segmento de introducción-* a resumir el contenido desarrollado en la clase. La diferencia que se percibe se identifica en la estrategia de consecución del resumen: en el caso de bajo NSE, es el propio docente quien después de preguntar

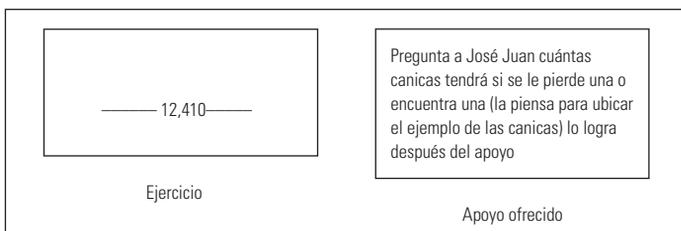
si se comprendió el tema, concluye con el resumen del contenido; mientras que en el grupo de alto NSE, se llega al resumen por medio de preguntas e ideas incompletas que formula el docente, tomando de referencia un esquema base del pizarrón.



Otra situación diferente, asociada a la realización del resumen del contenido, tiene que ver con el momento en que se promueve. En el grupo de menor nivel socioeconómico se presenta al final del segmento de introducción del contenido y antes de proponer ejercicios. En el caso de alto NSE, el resumen se ubica en la parte media del segmento de abordaje del contenido.



- De forma específica, en el caso de bajo nivel socioeconómico, se reconoce un segmento donde el docente apoya de manera individual a un estudiante que presenta dificultades para completar un ejercicio de identificación de antecesor y sucesor al frente. El apoyo consiste en que, además de modificar el tipo de pregunta que acostumbra formular para facilitar la resolución, propone el ejercicio a partir del uso de un material concreto (en este caso canicas), de esta forma, el alumno logra resolver la actividad.

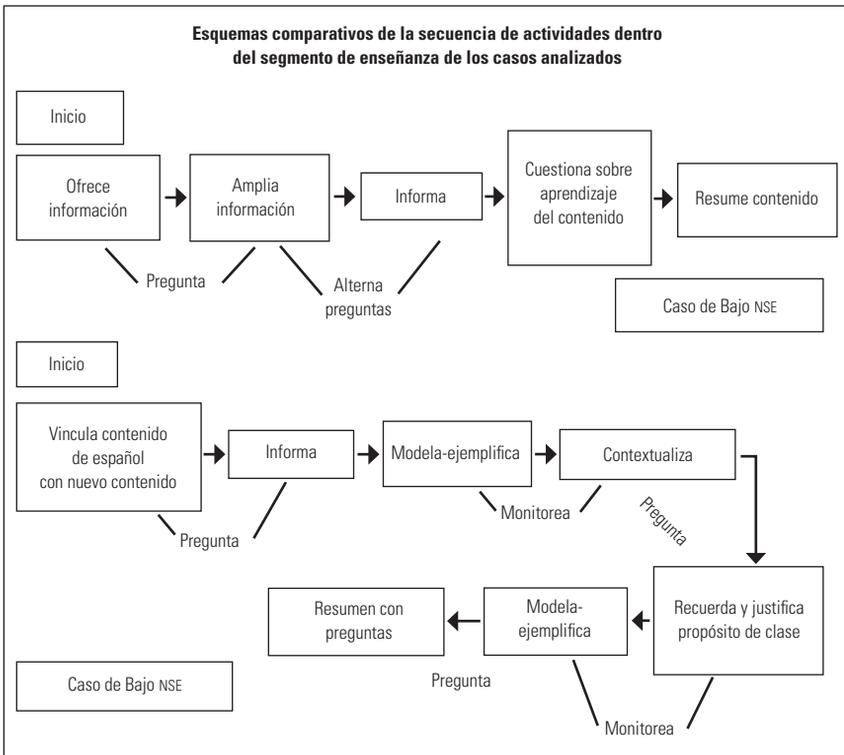


SECUENCIA DE ACCIONES DE ENSEÑANZA

Al revisar en su conjunto las diferentes estrategias contenidas en el segmento destinado a la introducción de contenidos, se identifican como situaciones relevantes las siguientes cuestiones:

7. Comparación por nivel socioeconómico en dos casos polares

- El monitoreo de las acciones del docente, que se muestran en el segmento, es una actividad recurrente y exclusiva del grupo de alto nivel socioeconómico.
- Recurrir a diversos espacios para proporcionar información del contenido es una característica clave en el caso de bajo NSE.
- La pregunta que se alterna con acciones de ofrecer información o para ilustrar procedimientos, es una estrategia común en ambas lecciones.
- El modelo es una estrategia frecuente y clave en el grupo de alto NSE.
- Las dos lecciones culminan el segmento de introducción con un resumen del contenido revisado.



EL MONITOREO DE LAS ACCIONES DE LA CLASE

Las estrategias de seguimiento y/o supervisión de las acciones y ejercicios que van ocurriendo durante la clase, resulta un elemento fundamental en el contraste de los casos en la práctica pedagógica de la matemática, ya que su presencia es una característica recurrente en el caso de mayor nivel socioeconómico.

Estrategias de monitoreo en el grupo de menor nivel socioeconómico

Propósito	Estrategia de monitoreo
Mantener la atención.	Pregunta mientras explica.
Monitorear comprensión.	Propone fraseos incompletos.
Estrategia para la disciplina.	Llama la atención cuando interrumpen participación de estudiantes. (Varias ocasiones)
Favorecer el trabajo individual del estudiante.	No se permite el apoyo entre compañeros.

Estrategias de monitoreo en el grupo de mayor nivel socioeconómico

Propósito	Estrategia de monitoreo
Monitorear atención y seguimiento de acciones del docente.	Remira al grupo mientras explica en el pizarrón.
Supervisar realización de indicaciones.	Se acerca a los lugares y observa el trabajo de los estudiantes.
Confirmar que se vayan realizando las actividades.	Ante cada acción que señala se detiene y espera al grupo.
Mantener la disciplina.	Llama la atención al grupo cuando se distraen o hacen ruido.
Mantener la atención.	Informa, traza y pregunta sobre lo que hace (cuando observa bullicio).
Busca que el grupo avance al mismo ritmo durante la realización de ejercicios.	Monitorea seguimiento uniforme de actividades por los estudiantes.
Mantener la disciplina.	Llama la atención cuando hablan, preguntando.
Procura desarrollo uniforme de actividades.	Detiene a los estudiantes que se adelantan durante la explicación de procedimientos.
Focaliza seguimiento puntual de indicaciones.	Insiste a los estudiantes para que realicen cada una de las indicaciones que se muestran.
Mantener la atención en el trabajo.	Nombra a los que se distraen para que realicen trabajo.
Asegurar respuesta a cuestionamiento.	Reafirma preguntas cuando revisan colectivamente acciones de estudiantes.

La comparación entre los casos deja ver algunas diferencias y estrategias que distinguen a cada lección.

A primera vista, es evidente el uso de mayores estrategias de monitoreo por parte del docente del grupo de alto nivel socioeconómico.

En la lección de bajo nivel socioeconómico se aprecian menos formas de monitoreo, pero destacan aquellas que se orientan a mantener la disciplina y la atención del grupo. Destaca el hecho de no permitir el apoyo entre estudiantes cuando uno de ellos pasa a completar un ejercicio al frente.

Comentario del docente ante el intento de apoyo de los estudiantes:

No le digan la respuesta porque lo hacen más flojito de lo que ya es

En el caso de mayor nivel socioeconómico resaltan las diversas estrategias que se orientan a supervisar el seguimiento de las acciones e indicaciones que va marcando el docente, cayendo incluso en una preocupación extrema en que se sigan al pie de la letra las actividades que se solicitan.

Viñetas-ejemplo de la narrativa de clase donde se observa la estrategia de supervisión constante de las actividades.

“Ahí no te cabe”, bien centrado, en una hoja limpia.

Insiste en que lo hagan igual que el docente: con su dedito, están contando muy bonito pero no veo el dedito, a ver quiero ver que lo hagan con su dedito.

Hacia el norte, dice y levanta su mano, así mismo comenta al grupo: a ver levántenme la manita desde aquí (remira al grupo desde su posición en el pizarrón)

(Coloca el cero en la esquina, poner números en cada rayita) acude entre las filas a observar el trabajo, enfatiza en las indicaciones que señala: exactamente en la rayita, inmediatamente el número dos, al terminar la rayita no lo vayan a ubicar en medio por que se me van a equivocar, fíjense bien en el pizarrón, etc.

Dentro de esta estrategia de monitoreo de las acciones que propone el profesor durante la clase, se ubica también una modalidad donde, además de supervisar el seguimiento de lo que se marca, se pretende mantener el desarrollo uniforme de las actividades por todos los estudiantes. En este sentido, por un lado el docente se detiene mientras explica o modela procedimientos y, por otro, da seguimiento de lo que realizan los estudiantes: les llama la atención para que esperen a sus compañeros y no se adelanten en las actividades.

Viñetas-ejemplo de la narrativa de clase

Ahí quédense no avancen, a ver Mariana no te adelantes.

Parejitos, que nadie se me atrase.

A ver, dedito arriba. Se mueve al frente y observa al grupo: veo muchos niños distraídos. Nombra a algunos para que alcen su mano, se asegura que tengan la mano arriba y continúa.

Las formas de evaluación

Para abordar las formas de evaluación de los casos en estudio, se describen las características identificadas en cada lección por tipo de estrategia encontrada.

La revisión colectiva

Una estrategia empleada en ambos grupos es la revisión colectiva, donde ante una respuesta o acción de los estudiantes, el grupo aprueba o desaprueba la ejecución.

La repetición de respuestas

Otra característica común entre los profesores de los dos grupos comparados es la de repetir las respuestas de los estudiantes ante los cuestionamientos de los docentes. Incluso, en la lección de mejor NSE, el maestro repite el procedimiento utilizado por los estudiantes al ubicar coordenadas.

Confirmación del docente

La valoración del profesor ante respuestas o ejecuciones de los estudiantes, también es característica de los dos casos en estudio. La confirmación se presenta en forma verbal o con movimientos de cabeza del docente.

La revisión individual

En lo específico, el docente del caso de menor NSE recurre frecuentemente a la revisión individual del trabajo de los estudiantes, acudiendo uno a uno a su lugar y destinando buen porcentaje del tiempo de clase a esta actividad; además de valorar la ejecución de los que pasan a completar ejercicios al frente. Una situación significativa se encuentra cuando el docente, al revisar a los estudiantes, coteja con un cuaderno que trae todo el tiempo y que presumiblemente es su libreta de planeación de la clase.

La pregunta como recurso de evaluación

El cuestionamiento aparece también como un recurso de apoyo a la evaluación en ambos tipos de grupos, sin embargo, se privilegia en el caso de mayor NSE, al hacer uso de la pregunta cuando se resume el contenido de clase y al propiciar la construcción de la definición final de la lección, donde integra los conocimientos tratados en la sesión.

La auto-revisión

Particularmente en el caso de bajo NSE, se ubica una actividad donde el profesor completa un ejercicio del libro de texto al frente y pide que cada estudiante, en lo individual, se revise con una marca (palomita, señala) el trabajo. Pregunta, al final de la clase, quién acertó en todos los ejercicios.

Estrategias de promoción de la participación

Una situación exclusiva del grupo de menor nivel socioeconómico, es encontrar diversas formas donde se pretende fomentar la participación de los estudiantes. Una muy socorrida del profesor es solicitar al grupo que manifieste su opinión sobre las actividades a realizar en la clase, por ejemplo cuando les dice: *quieren hacer un ejercicio, quieren pasar al pizarrón, la mayoría decide, etc.*

Otra forma es identificar y nombrar a aquellos estudiantes que pasaran a completar ejercicios, durante la clase señala que los alumnos que presentan dificultades son los que se consideran para realizar las actividades al frente. También, en cierto momento pregunta por los aciertos

de un ejercicio y de ahí surgen los alumnos a tomar en cuenta en otra actividad.

Por otra parte, es frecuente reconocer segmentos en los que el profesor solicita a los estudiantes a que levanten la mano para ubicar quienes desean participar, para saber quién sacó determinados aciertos o calificación, o para determinar la actividad a desarrollar.

8. EL TIEMPO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Esta sección se compone de dos tipos de análisis. En primer lugar, un análisis derivado de la base estadística de los análisis de la videoteca de la línea de base de escuelas primarias PEC, compuesto por 444 videos de práctica pedagógica en cuarto grado, de los cuales 414 contienen registros de tiempo en clase. En segundo lugar, por un análisis basado en una muestra polarizada.

El 52.5% de las prácticas videograbadas corresponden a clases de español, 46.4% corresponden a matemáticas y el resto a otras materias. Un 63% de los maestros de cuarto grado que formaron parte del estudio aportaron videos de sus prácticas pedagógicas.

Como se observa en la tabla, las actividades dominantes se relacionan con las acciones de enseñanza de los maestros y de aprendizaje de los alumnos. En estos registros las actividades que no involucran directamente aprendizaje se ubican en alrededor del 21.51 del tiempo de las clases videograbadas, en una tercera parte de las lecciones analizadas. Existe una diferencia significativa ($F=11.64$; $p<.001$) entre el tiempo académicamente perdido en español (13.54 minutos; d.e.= 15.52) y matemáticas (7.24 minutos; d.e.= 6.27).

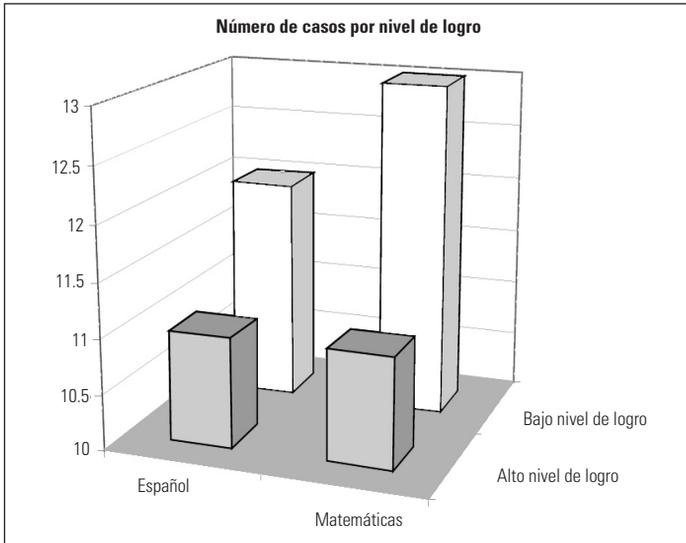
8. El tiempo en la práctica pedagógica

Actividad	Práctica videograbada Tiempo promedio en minutos	Práctica videograbada Desviación estándar	Español tiempo promedio en minutos	Español desviación estándar	Matemáticas tiempo promedio en minutos	Matemáticas desviación estándar
Clase completa	49.13 (414)	20.98	53.00 (220)	20.99	44.63 (189)	19.79
Tiempo de enseñanza del maestro a todo el grupo (explicando, dando instrucciones, respondiendo o formulando preguntas)	23.20 (384)	17.06	23.70 (201)	17.37	22.71 (180)	16.84
Tiempo de elaboración o preparación de material en clase	3.74 (23)	4.20	3.70 (13)	5.15	3.80 (10)	2.78
Tiempo en que el maestro apoya a alumnos individualmente	6.59 (56)	9.92	7.50 (29)	13.12	5.62 (27)	4.55
Tiempo de alumnos involucrados en actividad del maestro	29.21 (324)	20.29	30.32 (169)	20.21	27.49 (151)	19.59
Tiempo en que maestros y alumnos están fuera de actividades académicas	10.57 (137)	12.48	13.54 (73)	15.52	7.24 (63)	6.27

Los análisis parciales no muestran asociación estadísticamente significativa de las dimensiones de tiempo de la práctica pedagógica videograbada con logro académico o con eficacia social en el cuarto grado.

ANÁLISIS CUALITATIVO POR CONTRASTES

En esta sección se presenta el avance de análisis sobre uso de tiempo basado en la videograbación de clases de español y matemáticas del cuarto grado. La información que se propone resulta de la comparación de grupos focalizados por nivel de logro, según los resultados de la aplicación de los exámenes de estándares nacionales aplicados durante el primer año de participación de las escuelas seleccionadas en el Programa Escuelas de Calidad. Se toman casos polares de los grupos de mayor nivel de logro en comparación con los que obtuvieron menores niveles de aprovechamiento en el cuarto grado de las asignaturas de español y de matemáticas. En total se analizan 50 casos de prácticas pedagógicas videograbadas de español y matemáticas para este reporte.



EL TIEMPO POR SEGMENTOS DE ACTIVIDADES DE CLASE

El contenido de la práctica pedagógica es diverso y complejo. Durante el desarrollo de la clase, los profesores proponen los contenidos de español y de matemáticas principalmente a través de estrategias didácticas, por medio de actividades de aprendizaje y utilizando diferentes opciones de evaluación y retroalimentación de lo trabajado en la clase. En la caracte-

rización de la práctica pedagógica se considera la proporción de tiempo en el que los profesores desarrollan sus actividades de clase.

Al revisar la secuencia y el flujo de actividades de los casos en estudio, encontramos que las acciones o estrategias más promovidas por los profesores son las siguientes:

- **Trabajo con la lectura en español.** Aquí se identifican actividades diversas y que se asocian a los momentos de su promoción, antes, durante y después de la ejecución de la lectura. Donde se emplean como materiales principalmente el libro de lecturas y, en menor medida, otros materiales como cuentos, narraciones y fábulas.
- **Ejercicios o actividades de aprendizaje.** Aquellos que se proponen para reforzar y/o confirmar el aprendizaje de los contenidos revisados en la clase.
- **Trabajo con los ejercicios del libro de actividades.** Como parte de las estrategias de la clase de español, el libro de texto de actividades se ubica como un componente importante y al que recurren frecuentemente los profesores como material de apoyo.
- **Estrategias de introducción o abordaje de los contenidos.** Con esta denominación identificamos a las actividades o estrategias que utilizan los docentes para enseñar los contenidos del programa. A diferencia de las actividades de aprendizaje, aquí más allá de reforzar el aprendizaje, se busca acercar o acceder al objeto de aprendizaje.

Para considerar el tiempo de cada segmento de clase, se ordena por niveles de ponderación en tiempo para cada estrategia o actividad de los segmentos de la clase (español o matemáticas), siendo –en orden ascendente– el número 1 para la actividad que recibe mayor cantidad de tiempo durante la clase, el 2 para el que le sigue y así, sucesivamente, hasta completar los segmentos cuantificados en la clase

EL TIEMPO Y LOS SEGMENTOS DE LA CLASE EN ESPAÑOL

Dentro de los segmentos de la clase de español se identifican como actividades más recurrentes el trabajo con la lectura, ejercicios de aprendizaje, ejercicios del libro de actividades y estrategias para introducir los contenidos.

Al comparar los casos de contraste y asociar las actividades de los segmentos de clase con el tiempo que destinan los profesores para desarrollarlas, se encuentra que tanto en grupos de alto como de bajo nivel de logro, las estrategias a las que se les otorga mayor prioridad en tiempo es a los ejercicios o actividades de aprendizaje en general y a los ejercicios del libro de actividades. Donde se aprecian diferencias es en relación al trabajo con la lectura; los grupos de bajo nivel de logro destacan por dar más tiempo a esta actividad. Por otro lado, la estrategia de introducir contenidos parece ser menos importante para los grupos de alto nivel de logro, sin llegar a establecer que los de bajo nivel de logro la ponderen en su práctica pedagógica, sí se observa una tendencia a emplear menor cantidad de tiempo en los casos de alto nivel de aprovechamiento.

En las siguientes tablas se muestra la ponderación en tiempo y el tipo de actividades de los dos grupos de comparación.

Distribución del tiempo en actividades de grupos de alto nivel de logro					
Estrategia docente	Trabajo con la lectura	Ejercicios o actividades de aprendizaje	Uso del libro de actividades	Introducción de contenidos	Otros
Nivel de ponderación en tiempo					
1	++	+++	+++		+
2	++	+++	++	+++	+
3	+		++	+++	+
4		+		+	+++
5					+

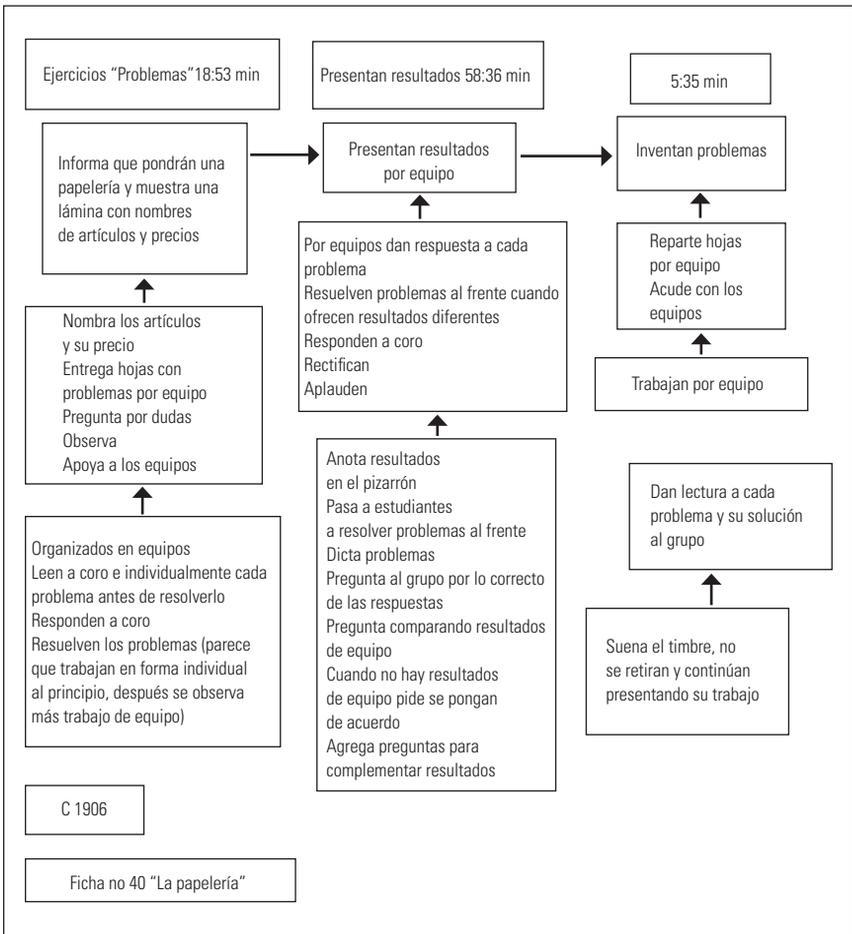
Distribución del tiempo en actividades de grupos de alto nivel de logro					
Estrategia docente	Trabajo con la lectura	Ejercicios o actividades de aprendizaje	Uso del libro de actividades	Introducción de contenidos	Otros
Nivel de ponderación en tiempo					
1	++++	+++	+++	+	++
2	+++	+++	++	+++	+
3	+	++	+	+	++
4			+	+	+
5					

Se identifica otro tipo de actividades menos recurrentes a las que los profesores proporcionan diferentes niveles de ponderación de tiempo. Por ejemplo, actividades para organizar el grupo, a las que los docentes del grupo de bajo nivel de logro dan mayor cantidad de tiempo. Momentos donde los profesores aprovechan para hacer un resumen o concluir los contenidos revisados durante la clase, cuya actividad privilegian, en recurrencia y en duración de tiempo, los grupos de alto nivel de logro.

EL TIEMPO Y LOS SEGMENTOS DE LA CLASE EN MATEMÁTICAS

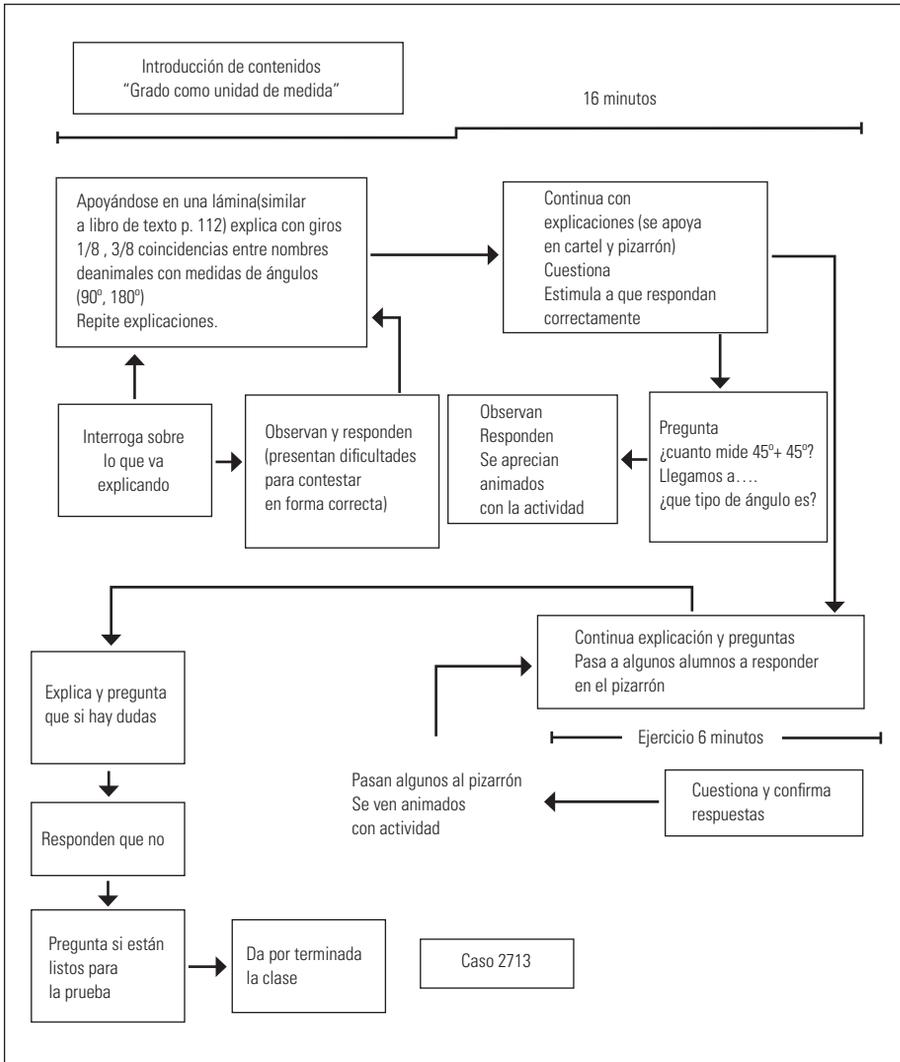
Con relación a la distribución del tiempo en las actividades de matemáticas, las estrategias más comunes que se reconocen consisten en que los docentes soliciten ejercicios o actividades de reforzamiento de los contenidos, actividades del libro de texto y diferentes estrategias de introducción de los contenidos.

En el contraste entre los grupos de estudio, resulta significativo identificar que proponer ejercicios diversos a los estudiantes es una de las estrategias a las que se destina mayor cantidad de tiempo en matemáticas, sin embargo, el nivel de ponderación se focaliza por los profesores de grupos de alto nivel de logro. Como se ejemplifica en la siguiente figura, donde se grafica la secuencia y el tiempo distribuido para las actividades de clase de matemáticas de un caso de alto nivel de logro.



Otra situación a destacar se presenta al comparar las estrategias para introducir contenidos en matemáticas. Los docentes de grupos de bajo nivel de logro otorgan mayores porciones de tiempo en este aspecto, que los de alto nivel de aprovechamiento. Se aprecia una tendencia a dar prioridad al momento de abordar un contenido sobre otras actividades en la clase de matemáticas. En la siguiente figura se evidencia esta situación en un caso de bajo nivel de logro donde se privilegia la secuencia didáctica sobre la etapa de ejercicios de reforzamiento.

8. El tiempo en la práctica pedagógica



La acción de proponer ejercicios del libro de texto también presenta diferencias entre los grupos de comparación. En los casos de bajo nivel de logro se observa mayor uso y asignación de tiempo al uso del libro de texto.

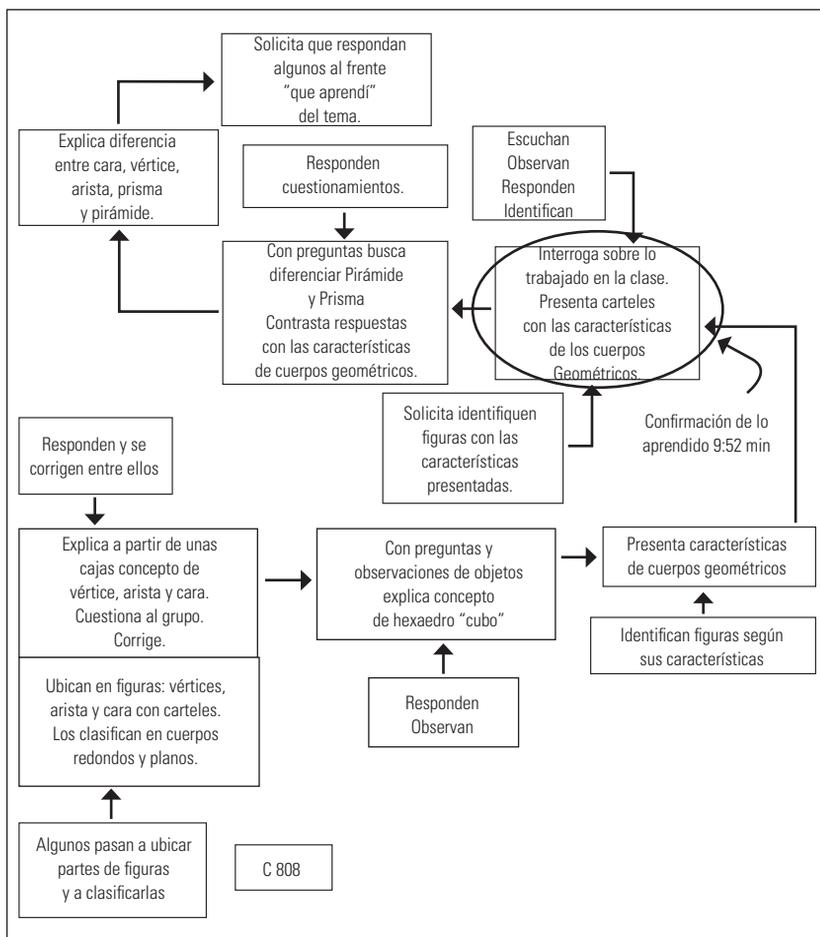
Distribución del tiempo en actividades de grupos de bajo nivel de logro				
Estrategia docente	Ejercicios o actividades de aprendizaje	Uso del libro de actividades	Introducción de contenidos	Otros
Nivel de ponderación en tiempo				
1	+++	+++	++++	+
2	++++	+	++++	
3	++	+	+	
4		+		
5				

Por otra parte, se identifica la estrategia de presentar o socializar los productos del trabajo de los estudiantes al grupo en un momento determinado y al que se le da una ponderación de tiempo sobresaliente en casos de alto nivel de aprovechamiento.

Distribución del tiempo en actividades de grupos de alto nivel de logro					
Estrategia docente	Ejercicios		Uso del libro de actividades	Introducción de contenidos	Otros
	Ejecución	Presentación			
Nivel de ponderación en tiempo					
1	++++	+++	+	++	
2	+++		+	++	+++
3	++++		+	++	++
4		+		+	+
5					+

De igual forma, es más recurrente encontrar dentro de otras acciones a las que se les dedica tiempo importante en matemáticas y especialmen-

te en grupos de alto nivel de logro, la estrategia de plantear ejercicios donde se trata de confirmar o demostrar lo aprendido, después de actividades de reforzamiento y donde se aprecia la intención del docente de comprobar el aprendizaje del contenido trabajado.



SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES HALLAZGOS SOBRE TIEMPO

- 1) El análisis de la práctica pedagógica videograbada muestra aproximadamente un 21% de tiempo desperdiciado en un tercio de las clases. Las dimensiones de tiempo no parecen asociadas a niveles de logro ni de eficacia social en el cuarto grado.

- 2) Con relación a la distribución del tiempo en las actividades de matemáticas, las estrategias más comunes que se reconocen consisten en que los docentes soliciten ejercicios o actividades de reforzamiento de los contenidos, actividades del libro de texto y diferentes estrategias de introducción de los contenidos.
- 3) Proponer ejercicios diversos a los estudiantes es una de las estrategias a las que se destina mayor cantidad de tiempo en matemáticas, y es característico de los profesores de grupos de alto nivel de logro.
- 4) Los docentes de grupos de bajo nivel de logro otorgan mayores porciones de tiempo a la introducción de contenidos en matemáticas que los de alto nivel de aprovechamiento. Se aprecia una tendencia a dar mayor prioridad al momento de abordar un contenido por sobre otras actividades, en la clase de matemáticas.
- 5) En la enseñanza de español la mayoría de los docentes, sin importar su tipo, proponen los contenidos en los momentos de inicio de la clase, como primera actividad o como derivación continua de la misma.
- 6) Por otro lado, se identifican aquellos casos de enseñanza del español donde el momento de abordar el contenido se propone en la parte final o *cierre de la clase*, después de realizar actividades previas o inclusive diferentes al contenido que se introduce. Esta situación se presenta exclusivamente con profesores de bajo nivel de logro.

9. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIDEOGRABADA EN EL CONTEXTO DE LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Esta sección tiene como propósito propiciar reflexiones en torno al uso de la videograbación de la práctica pedagógica a partir de las experiencias que inicialmente se reportan en la línea de base de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad.

Al inicio se presenta brevemente el modo como la evaluación cualitativa del PEC busca superar propósitos tradicionales de evaluaciones, al pretender responder con sus resultados a las necesidades de información de instancias relacionadas con la escuela y a los mismos colectivos escolares, por medio de prácticas de autoevaluación.

En un segundo apartado se presenta el portafolio institucional como la herramienta que puede constituirse en un apoyo para propiciar prácticas de autoevaluación y los resultados del seguimiento que se reportan en escuelas polarizadas que pertenecen a la muestra de la evaluación cualitativa.

Finalmente, se dan a conocer experiencias de procesos de activación del portafolio institucional realizadas por los evaluadores, donde se buscó que el centro de atención fuera la práctica docente videograbada para derivar en una serie de preguntas que eventualmente sirvan para de-

tonar reflexiones colectivas sobre las posibilidades de utilizar la videograbación como un elemento de autoevaluación de colectivos escolares acerca de las prácticas que llevan a cabo en sus contextos particulares.

LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD

A partir de la noción básica de evaluación educativa que la considera “como un proceso sistemático que permite deliberar de manera informada y pública acerca del mérito, de decisiones o acciones, para motivar su mejora y con el fin de generar condiciones de aprendizaje y facultamiento en los actores”¹, se lleva a cabo la evaluación del Programa Escuelas de Calidad, lo cual implica atender tres grandes rubros²:

1. Evaluar un programa:
 - a. Línea de base.
 - b. Modelo CIPP: Contexto-Insumo (componentes del programa), Procesos educativos, Productos (logros).
2. Evaluar escuelas:
 - Casos integrales.
 - Autoevaluación
3. Evaluación para el subsistema de educación básica:
 - Valor agregado de las escuelas PEC:
 - Eficiencia interna.
 - Cambio en logro
 - Eficacia social
 - Equidad interna

Para poner en operación el segundo rubro en lo que se refiere a autoevaluación, se implementó el portafolio institucional en cada una de las escuelas en las que se estableció la evaluación cualitativa del PEC.

^{1,2} Armando Loera Varela. Modelo de evaluación de escuelas en el Programa de evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad. Seminarios para equipos PEC. México, D. F. 6-7 de marzo, 2003.

¿QUÉ ES EL PORTAFOLIO INSTITUCIONAL?

El portafolio institucional es una colección de documentos que se elabora de manera paulatina de tal forma que constituye una secuencia cronológica y se conforma por textos, gráficos, tablas, imágenes, que permiten observar aspectos específicos de la historia de la escuela.

En la evaluación cualitativa del PEC, el portafolio institucional se constituyó como un proceso de devolución de la información recabada en las escuelas durante las visitas realizadas (trabajo de campo); de hecho, el portafolio se presentó ante los colectivos y se instaló físicamente en la escuela durante la primera visita realizada en *la línea de base* (ciclo escolar 2001-2002). El propósito: que el directivo y los docentes participaran en su conformación³ y llegaran a realizar un análisis de su contenido; entender metas, planes, acciones y logros de la escuela, a partir de los documentos que lo conforman, los que están constituidos de evidencias acompañadas de narrativas reflexivas de los actores que lo integran. Con todo esto se pretende que en la escuela la toma de decisiones sea más pertinente.

El portafolio institucional para la evaluación del PEC se define, de manera operativa, como la sistematización de evidencias acerca del proceso que se presenta en la escuela, a partir de su incorporación a dicho programa.

¿QUÉ ACCIONES DE SEGUIMIENTO SE HAN REALIZADO CON EL PORTAFOLIO INSTITUCIONAL EN LA LÍNEA DE BASE DE LA EVALUACIÓN DEL PEC I?

A continuación se presentan los resultados del análisis de tipo inductivo, con casos polarizados, del trabajo realizado con el portafolio institucional en 84 escuelas de la muestra, que permiten tener una

³ Se plantea la necesidad que se constituya un portafolio de tipo mixto, es decir debe incluir aspectos comunes a todas las escuelas de la muestra y elementos que el colectivo o el equipo de investigación defina como necesarios para documentar los progresos, obstáculos o aspectos que emerjan en relación al proyecto.

aproximación al proceso que se ha presentado en relación con dicha herramienta de evaluación.

De manera específica se analizaron:

- 45 escuelas ubicadas en los quintiles 1 y 5 de rendimiento académico.
- 39 escuelas ubicadas en los quintiles 1 y 5 de eficacia social.

De manera inicial, de las experiencias revisadas emergieron tres etapas en referencia a las acciones realizadas con el portafolio institucional:

- Conformación
- Disponibilidad
- Funcionalidad

A su vez fue posible establecer tres niveles para cada una de las etapas.

Conformación del portafolio institucional

Nivel	Características
1	Existen evidencias de que el portafolio institucional no ha sido constituido al no existir devolución de información por parte de los evaluadores.
2	El portafolio institucional se instala en la escuela y contiene la totalidad o parte de los instrumentos aplicados por los evaluadores.
3	En el portafolio se han incorporado, además de los instrumentos de la evaluación, documentos diversos que el personal de la escuela considera que resultan importantes.

Disponibilidad del portafolio institucional

Nivel	Características
1	El portafolio se encuentra en la escuela, pero el personal docente no tiene acceso a él, debido a que está bajo la custodia del director o de una persona designada para tal fin.
2	El portafolio se ubica en un lugar al cual puede acceder el personal de la escuela y se encuentra a su disposición.
3	Existen evidencias de que el portafolio se encuentra a disposición de los padres de familia y/o personas de la comunidad.

Funcionalidad del portafolio institucional

Nivel	Características
1	El portafolio no ha sido utilizado, los documentos no han sido revisados.
2	Los documentos contenidos en el portafolio han sido consultados de manera individual o por docentes y directivos.
3	Se ha hecho revisión de algún(os) documentos del portafolio de manera individual o grupal y se han tomado decisiones con base a la información.

En la línea de base, los casos analizados presentaron el siguiente comportamiento en cuanto a:

Conformación

- a) En la totalidad de las escuelas el portafolio institucional fue instalado por los evaluadores, de ahí que no se presenten casos ubicados en el primer nivel.
- b) En el nivel 2 se concentran la mayoría de las escuelas; el portafolio contiene de manera parcial o total los instrumentos aplicados.
- c) Contrasta el número de escuelas que se ubican en el nivel 3; un mayor número de los casos ubicados en este nivel pertenecen a escuelas del quintil 5, tanto de logro académico como de eficacia social.

Disponibilidad

- a) De los casos ubicados en el nivel 1 (con disponibilidad restringida al acceso del portafolio institucional), es mayor el número de casos que pertenecen al quintil 1, tanto de logro académico como de eficacia social.
- b) Se presenta un predominio de casos ubicados en el nivel 2 (más del 90%). Los portafolios se encuentran a disposición del personal de las escuelas.
- c) Las escuelas ubicadas en los quintiles 1 y 5 no presentaron posibilidades de que padres de familia y personas de la comunidad tengan acceso al portafolio institucional. Esto, tanto en los casos de logro académico como de eficacia social.

Funcionalidad

- a) La mayoría de los casos (más del 80%) se ubican en el primer nivel de funcionalidad del portafolio institucional, es decir, los instrumentos que contiene no han sido revisados.
- b) El resto de las escuelas se ubica en los niveles 2 y 3 (aunque es mínimo el número de casos ubicados en el nivel 3 que implica que, además de consultar el contenido del portafolio, sea tomado en cuenta para la toma de decisiones), esto sucede en los casos que conforman los quintiles 1 y 5.

¿QUÉ SE PUEDE APRENDER DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS EQUIPOS DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN A LA INSTALACIÓN, CONFORMACIÓN Y ACTIVACIÓN DEL PORTAFOLIO INSTITUCIONAL?

- Existen casos de evaluadores que han considerado que deben mantener distancia con la escuela y han restringido su intervención en la escuela, se han limitado a brindar información general acerca del portafolio institucional (concepto y características) y a incorporar periódicamente los instrumentos aplicados.
- También hay evaluadores que consideran que su tiempo de permanencia en la escuela es restringido y esto no permite propiciar actividades de autoevaluación con base en el contenido del portafolio institucional.
- En los dos grupos anteriores se presentan evaluadores que plantean, de manera constante a directivos y docentes, la conveniencia de que el portafolio sea utilizado, sin especificar alguna estrategia concreta para ello.
- Otro grupo de evaluadores ha apoyado a las escuelas en la conformación, conocimiento y activación del portafolio institucional. Los evaluadores de Veracruz enfatizaron, desde la primera visita a las escuelas, la conformación de un portafolio de tipo mixto,

pues involucraron a los colectivos de las escuelas de la muestra de su entidad, en la incorporación de evidencias que dieran cuenta del trabajo realizado en la escuela, a partir de su incorporación al PEC; posteriormente analizaron la pertinencia de incorporar evidencias relevantes y clasificarlas de acuerdo a las tres unidades de análisis. Los evaluadores de estados como Querétaro, Michoacán y Sinaloa, han diseñado estrategias para conocer la perspectiva de los colectivos acerca de la autoevaluación. En Querétaro, se aplicaron grupos de enfoque que permitieron conocer las perspectivas que directivos y docentes presentaron acerca del portafolio institucional, con base en los usos específicos que les dieron, mientras que evaluadores de los estados de Michoacán y Sinaloa buscaron obtener información vía entrevistas a los docentes, acerca de su concepción de autoevaluación y la posibilidad de implementar el portafolio institucional como una herramienta para favorecer la autoevaluación. En el proceso de activación del portafolio institucional destacan evaluadores que diseñaron diferentes estrategias para potencializar su uso. En este apartado se presentan únicamente los casos de activación que reportan los evaluadores de casos de Coahuila y Nuevo León, pues hacen referencia al uso de la videograbación de la práctica como principal elemento para activar el portafolio.

¿QUÉ SUCEDIÓ EN LAS ESCUELAS DONDE SE BUSCÓ ACTIVAR EL PORTAFOLIO INSTITUCIONAL CON LA VIDEOGRABACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE 4º GRADO?

A continuación se presentan algunos fragmentos del diario de campo de los evaluadores, en donde plantean situaciones referidas a la activación del portafolio por medio de la revisión de la videograbación de la práctica pedagógica; algunos se acompañan de la autoevaluación realizada por los docentes de 4º grado. Se busca propiciar algunas reflexiones, por lo que se plantean preguntas que se tratarán de manera colectiva.

a) Los docentes no aceptan hacer pública la videograbación de su práctica

CASO 1908

Durante la sesión en donde el evaluador busca activar el uso del portafolio institucional se revisan de manera general los instrumentos que se han incorporado. Los maestros dicen que les parece muy interesante ver la clase filmada, pero la maestra de 4º grado no se decide a que se les presente.

Ante la indecisión de la maestra, finalmente se acuerda que si ella acepta, se establecerá con el director otra reunión para analizar el video.

CASO 1904

En la escuela 1904 se realizó la activación del uso del portafolio institucional con todo el personal.

Antes de iniciar la sesión, el maestro de 4º grado cuestionó al evaluador acerca de la obligatoriedad de presentar el video de su clase, mencionó que él no quería que se mostrara y justificó esta negativa al mencionar que quería evitar críticas.

Se le informó que la presentación del video se haría sólo si él lo autorizaba. El video no se mostró en esta sesión.

El maestro de 4º comentó ante sus compañeros que le había presionado un poco el video de su clase y que consideraba que los niños también se habían presionado o habían estado nerviosos.

Algunos maestros comentan que les hubiera gustado ver el video del maestro, a lo cual el maestro les dijo que lo verían en otra reunión. Esta actividad no se realizó posteriormente.

A continuación se presenta el cuestionario de autoevaluación con base en video del docente de 4º grado

Pregunta	Caso 1904
¿Cómo me veo como docente?	Creo que cumplo con los contenidos y propósitos, expuestos en los planes y programas. Al desarrollar la clase me veo algo tradicionalista, faltó más activación, para que el grupo se motivara y así poder hacer la clase más amena y dinámica, pero creo que para poder cambiar esta forma de trabajar tenemos que tomar en cuenta los tiempos y las actividades que realiza el maestro son diferentes al trabajo docente.
¿Hay algo que quisiera cambiar de mi práctica docente?	Al inicio y durante mi práctica docente, utilizar dinámicas, para que el alumno muestre más interés por lo que tiene que aprender.
¿Cómo me hubiera gustado verme?	Más motivador y que el grupo hubiera respondido tomando en cuenta sus experiencia por que creo que faltó que los alumnos lo aplicaran a su vida cotidiana.
¿Qué necesito para verme como me hubiera gustado?	Prepararme mejor con dinámicas y técnicas que me ayuden a fortalecer y enriquecer mi labor docente.
¿Cómo veo a mis alumnos?	Inseguros, poco participativos, no lo relacionaban con su contexto. Poco motivados, pero creo que los objetivos propuestos sí se cumplieron.

¿Cuáles son las características del clima escolar que pueden inhibir el análisis colectivo de la práctica pedagógica videograbada?

Desde su experiencia, ¿qué acciones es posible llevar a cabo en las escuelas para enfrentar ese tipo de situaciones?

LA PRÁCTICA DOCENTE VIDEOGRABADA ESTIMULA EL AUTOANÁLISIS

CASO 1909

A la reunión de activación del portafolio institucional asistieron 10 maestros de grupo, el maestro de apoyo y la subdirectora. La actividad estuvo a cargo de la evaluadora y consistió en la exploración de los instrumentos aplicados durante a segunda visita, el énfasis estuvo en la observación del video de la clase videograbada del docente de 4º grado.

Al finalizar la proyección del video, la maestra de 4º dice que la primera vez que fue grabada estuvo muy nerviosa, la segunda estuvo menos tensa y ahora le gustaría grabar sus clases otra vez, ya que esta actividad le ha ayudado para mejorar su práctica, "...porque no es lo mismo lo que creía que estaba haciendo y lo que observé en la filmación". Esta

aseveración se refleja en las respuestas que presentó en el cuestionario de autoevaluación de la práctica pedagógica con base en el video.

Pregunta	Caso 1909
¿Cómo me veo como docente?	Considero que al estar frente a un grupo es una tarea difícil que todo docente tenemos, pero también es muy bella y tiene satisfacciones. Pero más difícil es estar ante la cámara de video en donde se nos está grabando y en la cual quedan también plasmadas nuestras aptitudes así como nuestros errores, los cuales nos ayudan a reflexionar sobre las potencialidades y carencias que como mentor llegamos a tener al haber una introspección.
¿Hay algo que quisiera cambiar de mi práctica docente?	Al verme reflejada en la proyección vi con claridad que existen varios aspectos en mi persona como el estar nerviosa ante una circunstancia de gran magnitud como lo es el que se nos filme una clase para ser observadas posteriormente por otras personas.
¿Cómo me hubiera gustado verme?	En conclusión es difícil trabajar ante cámaras porque se nos pasa por desapercibido detalles que en ese momento no nos percatamos de ello. Me hubiera gustado verme con mayor seguridad ante los observadores para que en ese momento ir corrigiendo los errores que se presentaban. Considero que el aprendizaje es un ensayo y error de todos los días y constantemente los docentes debemos reforzar los contenidos para lograr un mejor aprendizaje desarrollando las habilidades.
¿Qué necesito para verme como me hubiera gustado.?	Menos nerviosismo, más seguridad para poder dar más de mis conocimientos, aunque se encuentren personas adultas presenciando la cátedra en turno. Ya que considero que mi clase estuvo bien expuesta y muy amena por todos los alumnos.
¿Cómo veo a mis alumnos?	En lo que se refiere al ámbito educativo en forma general, veo un equipo bien cimentado y con mucho interés en aprender y participar pues en ningún momento se cohibieron ante las preguntas formuladas por lo que estoy satisfecha por los resultados obtenidos.

¿Qué ventajas tiene para el docente observar su trabajo pedagógico?

¿Cómo pasar de un análisis que centra la atención en el docente videograbado a un análisis que considera el involucramiento del colectivo?

LOS COLECTIVOS COMENTAN LOS VIDEOS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

CASO 1918

Observamos la clase grabada de español, que se refiere a sinónimos.

Al final, los maestros opinan “...hay que cuidar el lenguaje, el maestro

Pedro está manejando una clase de español y dice en varias ocasiones ok., y esta costumbre la tenemos muchos.

Una de las maestras observa que el grupo iba muy bien encaminado hacia la construcción del significado de la palabra sinónimo, sin embargo al final, el maestro presenta una definición escrita por él con anterioridad, en un cartel.

Uno de los maestros dice que hay que ser realistas y que le parece muy apropiado que el maestro use material didáctico, pero que no todos lo elaboran cotidianamente, que si tomamos en cuenta que es una necesidad del niño habría que ver las posibilidades de su utilización. Una profesora dice que el utilizar palabras propias de la región, como cócono que es sinónimo de guajolote y de pavo, forma parte de las sugerencias de los nuevos enfoques de la enseñanza del español.

Una de las maestras más jóvenes expresa que a ella le gustaría hacer la vinculación de contenidos como lo hizo el profesor Pedro al inicio de la clase.

CASO 1912

En esta escuela se observó el video de la práctica de español del docente de 4º grado. Después de ver la videograbación, los docentes dijeron que era una situación muy especial el hecho de saber que están grabando la clase; sin embargo, comentaron: "...los niños sólo se vieron cohibidos por la cámara los primeros 10 minutos".

Hicieron breves comentarios acerca de lo que el video les despertó, diciendo que les gustó el trabajo en equipo y que les pareció adecuado que el maestro partiera de los conocimientos de la vida de los niños para iniciar la clase de nombres propios y nombres comunes, en la que, al inicio, pregunta a los alumnos si saben cómo se llaman los cerros que se ven por las ventanas.

Al final, el inspector dijo que él no sabía de la existencia del portafolio, pero que le parecía útil. Preguntó si el video se quedaría también como parte del portafolio y dijo estar muy interesado en revisar con los maestros esa clase, una vez más. Mencionó, además, que le preocupa que se manejen contenidos aislados; que considera que hace falta reforzar el trabajo en equipo, ya que se observa que los niños están sentados

juntos pero no todos participan en la actividad hacia el interior de los equipos y las preguntas se responden de forma grupal.

Por último, agradece al profesor de 4º grado por compartir su trabajo.

¿Cómo detonar los comentarios de los colectivos en torno a videograbaciones de la práctica docente?

¿Cuáles son los antecedentes básicos que deben tener los colectivos antes de observar videograbaciones de práctica pedagógica?

¿Cómo favorecer un equilibrio en los comentarios (favorables y desfavorables) que el colectivo lleva a cabo al observar la práctica docente videograbada?

10. AUTOEVALUACIÓN POR CONTRASTES DE LOGRO Y EFICACIA SOCIAL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIDEOGRABADA

En esta sección se analizan las respuestas de los maestros polarizados por logro académico al cuestionario de autoevaluación. El propósito del cuestionario consiste en que los maestros videograbados se autoevalúen y den a conocer sus propios criterios pedagógicos de buena enseñanza y aprendizaje en su contexto cotidiano. Los cuestionarios contienen las siguientes preguntas abiertas:

- 1) ¿Cómo me veo como docente?
- 2) ¿Hay algo que quiera cambiar de mi práctica docente?
- 3) ¿Cómo me hubiera gustado verme?
- 4) ¿Qué necesito para verme como me hubiera gustado?
- 5) ¿Cómo veo a mis alumnos?

En esta sección se presentan las perspectivas de los maestros cuyas escuelas tienen los polos contrarios en eficacia social. Los maestros del decil 1 corresponden a las escuelas con la eficacia social más baja y los del decil 10, a las escuelas con la eficacia social más alta.

AUTOEVALUACIÓN COMO DOCENTE

De la muestra de 500 escuelas (contando las 24 de control) se obtuvieron 482 cuestionarios de autoevaluación, con práctica en video. De este total, 323 de los cuestionarios (67.01%) se refirieron tanto a la práctica de español como de matemáticas. Los 159 maestros restantes contestaron un cuestionario para comentar su práctica de español y otro cuestionario distinto para hablar de su práctica de matemáticas.

AUTOPERCEPCIÓN

Las respuestas a las pregunta acerca de ¿cómo se ve como docente?, se contrastan en los deciles 1 (menor) y 10 (mayor) por eficacia social y logro académico del cuarto grado. En general las respuestas refieren a cinco dimensiones:

- a) Actitudes.
- b) Parámetros deseables de enseñanza.
- c) Autocrítica.
- d) Distribución de oportunidades de aprendizaje.
- e) Impacto de la videograbación.

ACTITUDES

Los maestros, en general, manifiestan actitudes positivas frente a su propia auto-percepción, sin embargo, la tendencia es más clara en el decil 1 (83.3%) que en el decil 10 (65.6%) de eficacia social. Así el maestro del caso 1901, perteneciente al decil 1, dice:

Me veo como un maestro con mucha vocación, transmito mis conocimientos a mis alumnos, algunas ocasiones me salgo del programa para enseñarles los valores, no únicamente los que están programados, sino otros que puedan ayudar a su formación integral, como: comportamiento, buenos modales, respeto a sus compañeros

y a sus útiles, y en general, a todas las personas. Seguramente no sea el non plus ultra de los maestros, pero trato de ser mejor cada día, tratando de corregir algún sistema que veo que no me da resultado. Soy bien estimado por mis alumnos, ellos están satisfechos de mi forma de ser y de enseñar, soy tolerante, pero mis alumnos conocen el límite, siempre he practicado la “motivación y el “estimulo”, tanto para los alumnos sobresalientes como para los que no lo son. Me gusta ser innovador, creativo y transmitir esto a mis alumnos, me gusta participar en todas las actividades. Creo que todo lo que les pueda enseñar a los alumnos, además del programa, es muy positivo, pues no me pongo límites nunca.

Muy diferente en su nivel de complacencia con su propia actitud se manifiesta la maestra del caso 2410:

No me gustó como me vi como maestra, al dar la clase me veo aburrída, me falta ánimo y creo que eso les transmito a mis alumnos, no modulo la voz, hablo demasiado fuerte. No he logrado que algunos alumnos pierdan su timidez; al contestar todos, lo hacen sin ningún problema, pero de forma individual se les hace difícil, veo que les llevo a fastidiar y realizan otras actividades para distraerse, me falta mucho para lograr ser como yo me imaginaba.

PARÁMETROS DESEABLES DE ENSEÑANZA

Los maestros de los deciles 1 y 10 expresan un promedio de 3 atributos deseables en su práctica pedagógica. Estos atributos, en general, se refieren a los mismos aspectos, con la salvedad que los maestros del decil 1 manifiestan con mayor frecuencia y énfasis, su deseo de mantener el control y disciplina de los estudiantes, como el maestro del caso 904 que dice:

Tal vez por no perder mi autoridad frente al grupo, quizá existan momentos en que no modulo mi voz, es decir, siento que subo mi volumen de voz. También en ocasiones quisiera tener más paciencia con los niños que les cuesta trabajo expresar sus ideas frente al grupo, ya que creo que en lugar de ayudarlos quizá los intimido más.

En tanto, los maestros del decil 10 expresan más frecuentemente que su mayor preocupación se centra en la participación y en fomentar situaciones más reflexivas de sus estudiantes, como es la situación con el maestro del caso 1107:

En el video veo que faltó más participación en la clase por parte de los educandos, debo de lograr que mis alumnos sean más reflexivos, que externen sus ideas. Debo guiar la reflexión, cuidando de que su proceso no se desvíe y caiga en fracaso. Siento que las actividades fueron muy largas y faltó más dinámica, faltó un poco más de interés en los educandos al final de la clase. No todos los alumnos se vieron predispuestos, sin embargo, creo que las actividades se lograron considerando que los alumnos regresaron de vacaciones y ponen un poco inquietos, pues era su primer día de clases. Tuve una experiencia muy interesante al participar en esta práctica pedagógica.

AUTOCRÍTICA

Mientras que la mitad (50.7%) de los maestros del decil 1 se autoevalúan positivamente, únicamente lo hacen poco más de la tercera parte del decil 10 (37.5%), más o menos en el mismo sentido de la actitud más autocomplaciente reportada anteriormente. En la autoevaluación negativa la diferencia es menor, ya que lo hace el 46.6% del decil 1 y 53.1% del decil 10. En la mayor parte de los maestros no se expresa una autocrítica positiva o negativa de manera absoluta, sino que consideran aspectos positivos y negativos, tal es el caso 515:

Me veo como un docente tal vez algo encajonado en un sistema tradicionalista, en el que el docente lleva en un alto porcentaje el peso de la clase. No me veo autoritario, sin embargo, creo que me faltó darle más participación a más alumnos y abusé de darle participación repetida a pocos alumnos. Me faltó visión o tener más movilidad para detectar algunos alumnos que empezaron a distraerse o tal vez más motivación. Creo que también tuve problemas de expresión oral ya que tuve varios titubeos que me hicieron ver mal en cierta forma. Me gustó verme ayudando a los alumnos que me pidieron que les explicara algo que no entendieron.

DISTRIBUCIÓN DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Es más frecuente que los maestros del decil 1 (11.1%) de eficacia social mencionen su interés por poner atención al aprendizaje de todos los alumnos, algunos puntualizando a los estudiantes especiales, que los maestros del decil 10 (6.25%).

Un excelente ejemplo de cómo algunos de los maestros están conscientes de su papel en la equidad interna en la escuela lo constituye la maestra del caso 2504, de alta eficacia social:

...Después de observar me he dado cuenta de cada uno de los errores cometidos y también de lo bien que manejaba algunas estrategias de enseñanza. Espero cambiar en la forma de expresión hacia mis alumnos, me di cuenta que lo hacía en diminutivo. Por ejemplo Silvita, Sandrita etc. También observé que trabajé siempre cerca del pizarrón y no dejé que el alumno resolviera sólo los trabajos a realizar y espero cambiar para mejorar la educación. Darle más confianza al alumno y dejarle que conteste sólo que piense y razone de una forma más despacio. Quisiera cambiar también que a veces tengo preferencias con algunas alumnas y trato que casi siempre sean las mismas en opinar y participar y esto no es lo correcto; porque todos los alumnos tienen los mismos derechos y los mismos intereses y las ganas de aprender por igual. También quisiera cambiar en no repetir las indicaciones tantas veces, porque puedo confundir al alumno. Trataré de cambiar en todo, porque los únicos beneficiados van a ser los alumnos; y quiero cosechar alumnos capaces de transformar el mundo.

IMPACTO DE LA VIDEOGRABACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA CLASE

Una cuarta parte de los maestros del decil 1 señalan que la clase video-grabada impactó negativamente en el desarrollo de sus clases. En cambio, el 21.8% de los maestros del decil 10 también se manifiestan en el mismo sentido. En general, este último grupo de maestros afirma que la videograbación les puso, en un principio, nerviosos tanto a ellos como a los alumnos, pero posteriormente se desarrollaron con normalidad. El maestro del caso 709 llega a expresar que requiere:

...controlar los nervios por la presencia de la cámara, esto es por falta de costumbre, pero de hoy en adelante trataré de filmar una práctica más reformando algunas experiencias hechas de la primera presentación, con un gesto diferente para que los niños tuvieran la confianza total.

IMAGINARIO PEDAGÓGICO

Ante la pregunta ¿Cómo me hubiera gustado verme? Los maestros en general manifestaron aspectos muy diversos y generales de su práctica, pocos entraron en detalles. Comparando las propuestas de los maestros de los deciles 1 y 10, se puede observar que existen sugerencias muy similares en cuanto que la mayor parte desea conocer la forma como se pueden implementar, en el aula, estrategias de enseñanza que permitan hacer sus clases más dinámicas y que involucren más directamente a todos sus alumnos. De igual manera, sugieren apoyos en materiales y tiempo para la planeación. Sin embargo, los maestros del decil 10 enfatizan con mayor frecuencia la necesidad que tienen de motivar mejor a sus alumnos, al igual que tienden a manifestar más cambios de actitud que relacionan con las nuevas formas de enseñar, tales como ser facilitadores de la enseñanza y desarrollar más empatía con sus alumnos. Pocos maestros del decil 10 manifiestan que no consideran que su práctica pedagógica deba sufrir cambios ya que se sienten satisfechos. Ningún maestro del decil 10 se manifiesta por no cambiar.

Propuestas de cambio en la práctica	Decil 1	Decil 10
Aplicación de estrategias de enseñanza más dinámicas y participativas.	34.2%	36.6%
Más apoyos en materiales y tiempo para la planeación.	14.2%	13.3%
Mejores formas de motivación.	5.7%	13.3%
Cambiar de ser rígido y estricto a ser más empático con los alumnos.	2.8%	10.0%
Nada, enseño bien.	8.5%	0%
Debo cambiar mi voz o forma de comunicación.	8.5%	3.3%
Otras sugerencias	34.5%	23.5%

La descripción del imaginario pedagógico del maestro del caso 812, correspondiente al decil 1 es:

Me hubiera gustado verme dando la clase con mucho material muy llamativo para los alumnos, me hubiera gustado ver a los alumnos con mayor interés hacia la clase (a todos, no unos cuantos), que ellos tuvieran más participación. Me hubiera gustado dar otro tema de mayor interés para los alumnos, me hubiera gustado verme paseando por todo el salón caminando y explicando el tema de interés y cuestionando a todos los alumnos. Me hubiera gustado no verme repitiendo mucho algunas palabras. Me hubiera gustado hablar también más palabras o sea acrecentar el vocabulario y que los alumnos lo entendieran.

Del mismo decil, pero con un sentido orientado más a los alumnos y más lúdico se expresa la maestra del caso 1119:

Me hubiera gustado verme motivando a los niños con una canción y que los niños se mostraran sus rostros alegres. Me hubiera gustado iniciar la clase con mucho entusiasmo y alegría y que la clase fuera más interesante. Me hubiera gustado que mis alumnos se acercaran a mí con más confianza a comentar, a preguntar o a que yo le explique. Me hubiera gustado hacer participar a los niños. Me hubiera gustado que los niños estuvieran trabajando en una forma ordenada y en silencio.

La maestra del caso 2504, de alta eficacia social, indica su juicio sobre su desempeño centrándose en sus estrategias:

Me hubiera gustado haber realizado la clase de una manera más tranquila. Considero que la realicé muy rápido, hablaba mucho; aunque el propósito de la asignatura considero que lo logré en una totalidad. Esta autoevaluación es muy importante porque me sirvió para corregir mis errores y tratar de solucionarlos en mi práctica pedagógica, para lograr alumnos eficaces, críticos, reflexivos y analíticos. De igual manera, me hubiera gustado verme más centrada en lo que se refiere cuando le preguntaba a mis alumnos las interrogantes en relación al tema; siento que me desesperaba un poco y a veces no dejaba que los participantes opinaran todo lo que querían expresar, es decir, sus propias ideas. Me hubiera gustado, también, no comparar a los equipos, ya que cada integrante del equipo tiene sus propias ideas; y respetar la

libertad de expresión; pero a pesar de todo me siento muy satisfecha porque los obstáculos y los aciertos se pueden conjugar y sacar algo de provecho; y es más valioso cuando uno acepta los errores y no ver únicamente mis cualidades y destrezas.

En otro caso de alta eficacia social, la maestra del caso 930 expresa las limitaciones que sus propias condiciones y del contexto imponen a la enseñanza:

Como una maestra recién salida de la Normal, con muchas ideas y más energía. Pienso que a estas alturas (48 años de maestra) es un poco difícil lo nuevo, pero no he visto en realidad los resultados que tenía hace muchos años en los que, aunque tenía muchos alumnos, podía darme cuenta del avance de los muchachos. Claro que antes la ayuda familia y la educación de los padres y la que les daban en su casa como el respeto, la disciplina, el orden, la limpieza, etc., era una gran ayuda para el maestro. Ahora, con mucho gusto los maestros “tenemos que” enseñarles hasta a sonarse, pues en su casa no tienen tiempo para ellos; por su trabajo no lo hacen o lo mismo pasa con los problemas que tienen en su casa, los afecta, ya que hay mucho ausentismo cuando los padres tienen que viajar fuera, ya sea promesas religiosas, fiestas o visitas a familiares.

En el caso 1011 la maestra expresa una situación de angustia por tener mejores condiciones de enseñar como ella quisiera:

Me gustaría verme como un conocimiento más amplio con una manera de expresarme más clara, con un léxico más amplio y profundo y yo sé que eso se logra si me lo propongo, pero el tiempo que tengo no me alcanza. Hago esfuerzos y compro libros pero, se me agota la vista muy rápido y me duele la cabeza. También me hubiera gustado verme con más material, pero para hacerles a los niños una clase más motivada de tal manera que a los niños les parezca más atractiva la clase.

APOYOS PARA DESARROLLAR PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

DESEABLES

Ante la pregunta ¿qué necesito para verme como me hubiera gustado?, los maestros manifestaron en su gran mayoría la tensión que les provocó la videograbación, pero en muchos de los casos también expresaron aspectos correspondientes a sus imaginarios pedagógicos.

Imágenes de prácticas pedagógicas deseables	Decil 1	Decil 10
Necesito estar más seguro, confiado, menos tenso.	30.3%	21.9%
Requiero contar con estrategias de enseñanza que permita mayor participación de los alumnos y yo verme como facilitador.	18.2%	12.5%
Nada, me gustó como me desarrollé la clase.	9.1%	12.5%
Con más energía y creatividad para enseñar, como al principio de mi carrera.	3.0%	21.9%
Otros aspectos	39.4%	31.2%

La maestra del caso 1419, de alta eficacia social formula cambios estructurales importantes:

Lo que quisiera cambiar de mi práctica docente es la carga horaria y carga de contenidos por que para mi no van acorde, es muy corto el tiempo que se destina para cada asignatura y es muy extenso el programa. Además, las aulas junto con el mobiliario, no es propicio para el desenvolvimiento de los alumnos, ya que el trabajo termina haciéndose tedioso y cansado. El número de alumnos influye demasiado ya que no les puedo brindar la atención que cada uno de ellos merece. Además, las actividades que se realizan fuera del aula hacen que los contenidos del programa no los pueda desarrollar ni cubrir como los procesos educativos no los señalan. La preparación académicamente y docente quisiera que fuese continua y con las personas adecuadas que me ayudarán a mejorar.

REQUERIMIENTOS PARA EL CAMBIO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La pregunta acerca de ¿qué necesita para verse como le hubiera gustado? tuvo pocas respuestas específicas ya que en un buen número de casos los maestros se refirieron a cambios en estrategias docentes o cuestiones de actitudes, cuando la pregunta estaba dirigida al sistema de apoyos que el PEC u otras iniciativas pudieran acercar al maestro. En ese sentido la mayor parte de los maestros se vieron a sí mismos como la condición básica para provocar cambios en la práctica. El resto de los maestros se orienta a identificar apoyos puntuales. Como se observa en la tabla, los maestros del decil 1 de eficacia social, enfatizan los materiales didácticos, en cambio, los maestros del decil 10 consideran, de manera más frecuente, contar con la preparación de las clases, mobiliario y equipo, así como contar con más cursos de capacitación.

Requerimientos para el cambio de la práctica pedagógica	Decil 1	Decil 10
Preparar más las clases, conocer mejor los programas	33.3%	43.8%
Contar con más y mejores materiales didácticos	23.8%	12.5%
Mejor mobiliario y equipamiento	14.3%	18.8%
Más cursos de capacitación	4.8%	12.5%
Otros	23.8%	12.4%

Algunos maestros identificaron de manera específica, el tipo de apoyos que necesitaría, como el maestro del caso 931, del decil 1:

Con más recursos didácticos (grabadora, proyectos, video, televisión, material personalizado) para que la clase sea un tanto más dinámica.

En cambio, otros maestros desarrollaron una aproximación más compleja de un sistema de apoyos, característicos de los maestros del decil 10 lo constituye el caso 510:

Necesito tener un mayor dominio de los contenidos, propósitos y habilidades básicas, para lograr una mayor secuencia y dinamismo en la práctica docente diaria.

Necesito gestionar ante mi autoridad inmediata, el mobiliario para propiciar un ambiente cálido y agradable que repercuta directamente en el aprendizaje y conocimiento del educando como consecuencia en un nivel educativo más positivo y halagador en la calidad educativa de la institución.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Finalmente, en el cuestionario de autoevaluación se preguntó a los maestros cómo veían a sus alumnos. Las muy ricas y diversas respuestas fueron interpretadas para considerar en ellas percepciones positivas (en cuanto capaces para aprender) o negativas (en cuanto a dificultades o incapacidades plenas para aprender) en relación a todo el alumnado. O una percepción más heterogénea, distinguiendo a alumnos sobre los cuales se tiene una percepción que distinguiera la capacidad para aprender, para un grupo de sus alumnos y la incapacidad para otros, a la que se le denomina percepción heterogénea.

Como se observa –como resulta en otros instrumentos–, la percepción de capacidad es diferente considerando la eficacia social de los grupos de cuarto grado. De manera que los maestros del decil 1, más frecuentemente, expresan percepciones negativas o heterogéneas de sus alumnos, en cambio, los maestros con alta eficacia social, con mayor frecuencia expresan que todos sus alumnos son capaces de aprender de manera exitosa.

Percepción de los estudiantes	Decil 1	Decil 10
Positiva (todos son capaces)	42.8%	72.5%
Heterogénea (algunos alumnos como capaces otros no)	28.6%	10.3%
Negativa (en general no tienen condiciones de aprender por sus características o las de su medio)	28.6%	17.2%

El maestro del caso 2003, de alta eficacia social expresa de manera más que clara su emoción al ver a sus estudiantes:

Participativos y entusiasmados con la actividad, considero que la forma en que, se trabajó el tema permite manejar la información recabada por los alumnos, plantear dudas y sugerir recomendaciones relacionadas con su propio cuerpo y su salud. Veo que el interés es tal que los alumnos quieren ser los protagonistas únicos en la participación por lo que es necesario organizar sus participaciones para que así todos tengan las mismas oportunidades de construir sus conocimientos a través del manejo de la información. Los conocimientos los relacionan con su entorno, su familia o su propio cuerpo haciendo del ambiente escolar un taller en donde todos tienen algo que aportar y compartir con los demás. Participativos en autoevaluación y co-evaluación emitiendo juicios de valor de manera consciente, crítica y honesta.

La maestra del caso 907, de alta eficacia social, expresa una percepción típica heterogénea, aunque tiende a ser positiva de todos ellos:

Muy lindos, preciosos. Exponen sus opiniones. Algunos de ellos muy realistas, participativos. Aunque existen algunos diablillos con tanta energía que tengo que ingeniármelas para motivarlos y no se aburran, otros son hiperactivos y tengo que ir al parejo de ellos. Algunos son lentos y echamos carreritas para que se apuren. En fin, los quiero mucho y creo que nos hemos identificado.

Una percepción también heterogénea pero que tiende a ser más negativa sobre la capacidad de los alumnos sería la del caso 1532, de baja eficacia social:

...son tímidos para participar en las clases, descuidados en cuanto a cumplimiento de trabajo en el grupo y tardan mucho tiempo en realizar las actividades que vienen en los libros o las sugeridas por uno como docente. Este problema de los alumnos lo hemos comentado en el Consejo Técnico Consultivo que realizamos los maestros y por lo general todos los grupos muestran esa misma problemática. En matemáticas, los vi como de costumbre con el interés que muestran diario y otros con indiferencia como lo hacen siempre. Cuando les tocó participar por equipos, como se sugería en el libro de matemáticas, unos cumplieron con los materiales, pero otros no lo hicieron y eso no es novedoso para mí, pues siempre sucede lo mismo incumplidos. Pero los niños que cumplieron con sus materiales por equipo estuvieron participando con ganas tratando de descubrir lo que se sugería y comprobar la práctica sobre el mililitro.

En cambio el maestro del caso 1901, de baja eficacia social, indica pocas expectativas respecto a sus alumnos actuales. Él se afirma como un buen maestro al que el grupo de alumnos que tenía en el momento del video no le permite desarrollar toda su capacidad:

Me hubiera gustado verme como un maestro de excelencia, como en años pasados que logré 3 años consecutivos el premio a la “excelencia académica”. Claro, en circunstancias diferentes, en otro nivel socioeconómico mejor que el entorno actual, con menos alumnos con diversos problemas. Actualmente mi grupo, en su mayoría tienen problemas de aprendizaje.

LA VIDEOGRABACIÓN PARA LA AUTOEVALUACIÓN

Tanto maestros del decil 1 como del 10, manifiestan que la videograbación de sus clases les ha aportado nuevos elementos que les permite no sólo autoevaluarse, sino también iniciar procesos de aprendizaje profesional con sus compañeros maestros, sus propios alumnos e incluso padres de familia. Por ejemplo, en el caso 0106, de baja eficacia social, el maestro expresa:

La autoevaluación yo la había aplicado únicamente con la crítica de algunos alumnos y de mi esposa que también es docente; pero no de manera directa como ahora me observe en el video. Quisiera cambiar en mi actitud docente y hacer las clases más dinámicas y participativas para involucrar aún más a los alumnos. Todo esto apoyado por las observaciones del director y de los comentarios de mis compañeros de trabajo y padres de familia.

En cambio, el maestro del caso 2404, de alta eficacia social, expresa el impacto del video en juzgarse a sí mismo:

Al observar mi práctica docente en el video, siento que necesito diversificar mi forma de enseñanza, me veo como un maestro que utiliza el discurso como arma de enseñanza, y donde se requiere cambiar los roles de enseñanza-aprendizaje, darle al niño más actividad al trabajar con el grupo, me siento con capacidad, con confianza

y con el deseo de concretar mis trabajos escolares, y creo que este tipo de acciones me van a permitir optimizar mi trabajo diario.

O la maestra del caso 1609 a quien el video le dio cuenta de lo que ella considera problemas en su forma de dar la clase:

Ahora que tuve la oportunidad de observarme en el video, me di cuenta de que no importo mis clases como yo creía ya que lo hacía, que les hablo a mis alumnos en un tono muy alto, les explico, pero repito lo mismo varias veces, y que necesito tener más motivados a mis alumnos. Que uso muy poco material didáctico y que no utilizo las técnicas grupales necesarias para mi práctica docente.

En general los videos son considerados por los maestros como instrumento de reflexión sobre su propia práctica.

LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS DOCENTES DE ESPAÑOL POR CONTRASTE DE EFICACIA SOCIAL

La autoevaluación esta orientada a identificar la percepción que tienen los profesores sobre su desempeño en clase. Las preguntas rescatan opiniones sobre el hacer y sobre las perspectivas de cambio de su práctica. En el siguiente apartado se presentan los resultados del análisis de cinco preguntas que responden los docentes después de haber observado su clase de español videograbada.

De la muestra en estudio, es importante señalar que algunos profesores no se autoevalúan, sin embargo, el número de casos de aquellos que sí presentan información, es muy similar entre los grupos en contraste. En el cuadro que sigue se muestran algunos datos al respecto.

Tipo de Escuelas	Total de profesores que se ubican en tipo de escuela	Profesores que respondieron	Porcentaje proporcional al número de docentes.
Baja eficacia social	24	15	62%
Alta eficacia social	16	16	100%

Los docentes de las escuelas de alta eficacia social respondieron en un 100% a la autoevaluación, frente al 62% de las escuelas de baja eficacia. A continuación se describe el análisis de las respuestas a cada una de las preguntas.

¿CÓMO ME VEO COMO DOCENTE?

Se ubica una diferencia con respecto a la auto-percepción como docentes. En el grupo de alta eficacia social, se identifica una focalización de la participación en el video y de la interacción con los estudiantes; en el grupo de baja eficacia social, se formulan apreciaciones más generales de su auto percepción y otorgan mayor peso a lo individual.

En el grupo alta eficacia social, los docentes realizan críticas, tanto positivas como negativas, –o ambas posiciones–, referidas a su desempeño en clase; es decir, cómo se ven en clase en relación con sus estudiantes y sus acciones. En resumen, se valoran más objetivamente frente a los hechos y en su interacción en la clase.

En el grupo de baja eficacia social, los profesores se refieren más a sí mismos y a su sentir en general como docentes, denotando cierto malestar; en algunas opiniones se destaca el dominio sobre los contenidos trabajados en clase y la satisfacción por la organización y el apoyo brindado al grupo. En resumen, se critican más de manera general y frente a su insatisfacción y su propia acción en lo individual.

En la tabla siguiente se muestran algunos ejemplos de casos y el contraste entre los grupos para ilustrar esta situación.

¿Cómo me veo como docente?	
Grupo de alta eficacia social	Grupo de baja eficacia social
Quizás explico de más a mis alumnos... Quizás me faltan más estrategias de aprendizaje... Necesito poner mas disciplina y planear mejor mi clase... Me gusta que participen todos en la clase y lo logro ya que ponen atención y realizan sus trabajos. Me gusta aclararles sus dudas me llevo bien con ellos y tenían la confianza de acercarse a mi. (C 1214)	"Estoy motivado para trabajar con los niños, estoy seguro de lo que estoy enseñando. Me veo utilizando algunos recursos que hay a la mano como pizarrón, plumones, carteles y los libros del Rincón de Lecturas. Trato de llamar la atención de los niños tratando de explicar detalladamente lo que van a hacer los niños." (C 214)
Como conductor participativo, encargado de dar dinamismo, dando oportunidad a los alumnos de participar, aunque no a todos por la falta de tiempo (C 1008)	"Al principio estoy nervioso tratando de explicar el tema de la ficha bibliográfica. Me veo en un solo lugar, creo que totalmente PARALIZADO por la videograbación, me veo utilizando algunas muletillas como el (AAAH) y (eeh), también creo que me veo con deseos y ganas de hacer las cosas lo mejor posible," (C 214)
Como un profesor que realizo mis actividades incompletas... nunca pongo atención si mis alumnos adquirieron en realidad el aprendizaje que les enseñé. (C 2609)	"Veo que mi manera de trabajar no es la adecuada. Yo veo que al iniciar la clase de español les ordeno se saquen su libro de español. Veo que no hice nada para motivar a los niños, veo que sólo yo hablo y sólo yo leo en voz alta. Veo que sólo leí y no seguí los pasos del libro del maestro. Yo veo que hay lectura sin explicación." "Yo al verme trabajar mi práctica docente no me gusta." (C 1119)

¿HAY ALGO QUE QUISIERA CAMBIAR DE MI PRÁCTICA DOCENTE?

Los profesores de grupos de alta eficacia social, proponen una gran diversidad de aspectos en los que les gustaría realizar cambios, además de que en sus declaraciones son más específicos o puntuales, frente a lo que desearían modificar de la práctica pedagógica. Se observa una tendencia a revisar situaciones concretas de la práctica pedagógica, como estrategias hacia la lectura, dinámicas para trabajar con los estudiantes y estrategias de enseñanza.

Por su parte, los docentes del grupo de baja eficacia social, presentan apreciaciones más generales hacia las situaciones en las que les gustaría obtener cambios. Las pretensiones de cambio se orientan principalmente hacia situaciones externas a su propio desempeño como profesores, por ejemplo, encuentran como prioritario la necesidad de contar con material didáctico de apoyo para su trabajo o la posibilidad de contar con revisiones o modelos externos.

La tabla comparativa siguiente muestra algunos de los casos sobre lo que les gustaría cambiar de su práctica pedagógica.

¿Hay algo que quisiera cambiar de mi práctica docente?	
Grupo de Alta eficacia social	Grupo de Baja eficacia social
<p><u>Estrategias de lectura</u> “Buscar algunas estrategias de despertar interés en la lectura y así poder acercarnos a la comprensión lectora”. (C 709)</p>	<p><u>Cambios expresados de manera muy general</u> “Sí, Algunas cosas porque reconozco que tengo fallas. Pero lo principal, que es el sentido ético en mi profesión lo tengo...” (C 207)</p> <p>“A pesar de estar a gusto con la forma de realizar mi trabajo, me gustaría escuchar opiniones de compañeros y observar otros modelos que tal vez me dieran nuevas ideas para mejorar mi labor educativa” (C 403)</p>
<p><u>Estrategias de enseñanza</u> “Me gustaría contar con mayores estrategias para hacer mas dinámicas mis clases y que mis alumnos participaran con mayor dinamismo, lo cuál haría mas amena la clase”. (C 714)</p> <p>“Sí quiero que me den algunas sugerencias como trabajar mejor como docente en el aula” (C 715)</p>	<p><u>Conducción en la clase</u> “Sí me gustaría cambiar el estar repitiendo muchas veces las mismas palabras. Me gustaría cambiar el caminar por todo el espacio del salón; quisiera cambiar algunas estrategias para que los alumnos estén más motivados.” (C 812)</p> <p><u>Capacitación en el uso de medios</u> “Prepararme más para hacer uso de la tecnología y aplicarla correctamente para despertar el interés, y mantenerlo (de mis alumnos).” (C 1103)</p>
<p><u>Planeación de la clase</u> “Ser un poco más reflexivo de lo que yo llevo a cabo en mi escuela, me gustaría también tener más tiempo para realizar bien una planeación que ya no fuera tan monótona” (2609)</p>	<p><u>Situaciones personales y de actitud</u> Cambiar actitud y ser más dinámicos y menos autoritarios, más sociables y permisibles con los alumnos. El cambio es más de tipo personal: “Sí. Quiero cambiar mi imagen y mi actitud... Quiero darles libertad para que participen los niños. Quiero cambiar para apoyar a mis niños cuando trabajan.” (C 1119)</p>
<p><u>Actitudes hacia los estudiantes</u> “Sí, el ser más tolerante y cariñosa con alumnos (no parecer sargento)” (907)</p>	

¿CÓMO ME HUBIERA GUSTADO VERME?

Ante el cuestionamiento sobre ¿cómo le hubiera gustado verse en el video?, los profesores del grupo de baja eficacia social se aprecian con declaraciones mas específicas en sus respuestas, mientras que los de alta eficacia social, ahora parecen responder de manera más general.

Las respuestas en esta pregunta se ubican en el mismo sentido que las de la pregunta sobre lo que quisiera cambiar de la práctica docente.

Los profesores de alta eficacia social se orientan a pensar preponderantemente en situaciones que tienen que ver con el desempeño docente, el ambiente del aula y cuestiones asociadas al estado emocional, frente a la videograbación de la clase. En los grupos de baja eficacia social, se perciben considerando situaciones personales y/o de cambio de actitud ante el grupo, con mejor preparación y desempeño y, además, se confirma la idea de contar con mayor material de apoyo e infraestructura en la clase.

Comparativo entre los grupos a partir de viñetas-ejemplo

¿Cómo me hubiera gustado verme?	
Grupo de Alta eficacia social	Grupo de Baja eficacia social
<p><u>Desempeño en el aula y estrategias de enseñanza</u> Mejor aprovechamiento dentro del aula y tengan todo lo necesario para que trabajen mejor y tengan mayor rendimiento en el aprovechamiento escolar (C 715)</p> <p>Implementando nuevas estrategias para que el alumno se apropie del conocimiento, tener suficiente material didáctico para que ellos manipulen y se les facilite la enseñanza. (C 3017)</p>	<p><u>Cambio personal o actitudinal</u> “verme motivando a los niños... Me hubiera gustado iniciar la clase con mucho entusiasmo y alegría y que la clase fuera más interesante. Me hubiera gustado que mis alumnos se acercaran a mí con más confianza a comentar, a preguntar o a que yo le explique.” (C 1119)</p> <p>“Más sociable, libre y creador, ...más informal en la clase. Me hubiera gustado ser más realista, sobre el tema tratado, más cotidiano.” (C 1805)</p>
<p><u>Estado emocional del docente</u> Tranquilidad, más confianza y más control de sus alumnos: Verme mas tranquilo sin la presión que en esos momentos ejercía en mi el desorden creado por los niños y el deseo de que las actividades se llevaran a cabo de la mejor manera (C 1707)</p> <p>No sentirme nervioso al estar dando mi clase de español, (C 2006)</p> <p>Más confiada (...) así como con más control con los alumnos desidiosos (C 2403)</p> <p>Verme como una maestra con más confianza, segura de mí misma. (C 2703)</p>	<p><u>Perspectiva hacia una mejor preparación</u> “Me hubiera gustado no verme repitiendo mucho algunas palabras. Me hubiera gustado hablar también más palabras o sea acrecentar el vocabulario y que los alumnos lo entendieran.” (C 812)</p> <p>“Como una maestra que domina diferentes técnicas de enseñanza y aplica dinámicas grupales de diferente tipo. Me gustaría verme también como alguien pendiente de todos y cada uno de mis alumnos...” (C 1120)</p>
<p><u>Clima del aula</u> Más dinamizada la actividad de la lectura ya que es un factor importante para llegar al resultado de la enseñanza y así contar con más elementos para acercarnos a nuestro objetivo (C 709)</p> <p>Como una conductora o proporcionadora, que la clase se desarrollara más activa (C 714)</p> <p>Más animosa para transmitirles felicidad y menos nerviosa. (C 907)</p> <p>Como una asesora y un miembro más del grupo participando más activamente, no tan monótona y casi nada más yo hablando (C 1008)</p>	<p><u>Mayor apoyo material y de infraestructura</u> “Me hubiera gustado verme dando la clase con mucho material muy llamativo para los alumnos,” (C 812)</p> <p>“Realizar más ejercicios para lograr mayor asimilación del contenido.” (C 2402)</p> <p>“Me hubiera gustado verme con el mejor material didáctico que hay en el mercado y con una mejor construcción de mi salón de clases, para tener una mejor calidad en la educación de mi escuela y en los niños.” (C 3006)</p>

¿CÓMO VEO A MIS ALUMNOS?

Es importante la percepción que tienen los docentes de sus estudiantes, porque esto trasciende a sus acciones; así, se percibe como, al parecer, los alumnos de las escuelas de alta eficacia social, se observan más activos en sus intercambios con los profesores, frente a la visión de los alumnos de las escuelas de baja eficacia, que según los maestros, se muestran disciplinados, pero no motivados, pasivos y distraídos. En una revisión integral se identifica como los profesores de grupos de alta eficacia social presentan una percepción más positiva de los estudiantes (63%), mientras que los de escuelas de baja eficacia social, se orientan a considerarlos desde una perspectiva donde se focalizan cuestiones negativas de los mismos, tanto en lo relacionado a características de su persona, de su contexto, así como en su desempeño en la clase.

Viñetas-ejemplo:

¿Cómo veo a mis alumnos?	
Grupo de Alta eficacia social	Grupo de Baja eficacia social
<p><u>Visión positiva de los estudiantes (63%)</u> “noté una gran participación por parte de ellos y un orden demostrado” (C 1707)</p> <p>“Participa muy abiertamente tanto en forma escrita como verbal.” (C 2006)</p> <p>En algunas ocasiones veo que hay seguridad en lo que hacen (...) También vi que algunos niños, que nunca habían participado, interactuaron con los demás (C 2703)</p>	<p><u>Visión negativa de los estudiantes (42%)</u></p> <p>“Maduros en cuestiones familiares con problemas de maltrato. Confundidos por lo que se les enseña en la escuela y lo que ven en la tele y la calle. Pero motivados para el estudio.” (C 207)</p> <p>“Los veo en la mayoría atentos e interesados en la clase. Los miro con libertad. Están interactuando entre sí para comparar sus trabajos con otros niños. Los veo con ganas de aprender, a pesar de los problemas que hay en sus familias. Mis alumnos son participativos y muy listos...” (C 214)</p>
<p><u>Visión negativa de los estudiantes (27%)</u></p> <p>“Veo que les falta motivación de mi parte para despertar el interés y borrar la apatía de su parte”. (C 2403)</p> <p>“Algunos son muy distraídos” (C 2703)</p> <p>“La minoría son pasivos” (C 2703)</p>	<p><u>Visión negativa de los estudiantes (57.1%)</u></p> <p>Ve a sus alumnos disciplinados, pero no motivados más bien apáticos: “Con buena disciplina, pero no motivados, y su interés (algunos) muy poco participativos, algunos platicando, soñolientos, otros jugando. Los veo admirados, tal vez porque nunca estuvieron en una situación así, unos muy pasivos, pero sorprendidos.” (C- 812).</p> <p>“Veo a mis alumnos pasivos, mucho muy pasivos, los veo aburridos. Los veo sometidos a mis órdenes, obligados a guardar silencio. Los niños no preguntan casi nada. Están casi todo el tiempo sentados. Veo que se comunican con señas o en voz baja.” (C- 1119).</p>
<p><u>Caso excepcional</u> donde se considera que requieren atención especializada, tanto los sobresalientes como en caso contrario.</p> <p>Mis alumnos realizan el trabajo que yo, como su maestro les estoy marcando. Uno de los principales problemas es la falta de interés de los padres de familia en la educación de sus hijos, ya que no aportan nada. Yo me he dado cuenta que los alumnos sobresalientes de mi actual grupo, sus papás han participado directamente en su educación, los ayudan a realizar sus tareas, sus trabajos, siempre están al pendiente. Las actividades que yo realizo no todos mis alumnos las pueden comprender, ya que su nivel de madurez es muy variable, hay algunos que necesitan un trabajo más individualizado, pero por lo general no tengo tiempo para hacer esto, ya que nos están exigiendo que cumplamos con el contenido de los planes de trabajo, piden calificaciones, etc., etc..(C 2609)</p>	<p>Observa a sus alumnos, pasivos, aburridos, no preguntan, no cumplen órdenes, distraídos, cohibidos y desinteresados: “Con un atraso en la educación bien marcado, porque carecen de lo más indispensable como es alimentación y material escolar,” (C 3006)</p> <p>“No se ha logrado que se comprenda y exprese lo leído y sin disciplina interna por el desinterés y la incultura de la familia.” (C 3204)</p> <p>“Pero arrastran las carencias por la conducción tradicional de los años anteriores y aunque los estamos intentando no se ha logrado que se comprenda y exprese lo leído y sin disciplina interna por el desinterés y la incultura de la familia.” (C 3204)</p>

¿QUÉ NECESITO PARA VERME COMO ME HUBIERA GUSTADO?

Lo que proponen los profesores, al preguntarles qué necesitan para verse como les hubiera gustado verse en el video, se asocia, en grupos de alto nivel de eficacia social, a cuestiones que tienen que ver principalmente con su desempeño en clase: a la necesidad del manejo y dominio de contenidos y estrategias de enseñanza, a la preparación y capacitación profesional, a la planeación y administración de la clase; y en menor medida, a situaciones inherentes a los estudiantes. En el caso de los docentes de escuelas de baja eficacia social, las inquietudes se dirigen prioritariamente a aspectos relacionados con la necesidad de contar con mayor material instruccional, a recibir apoyo técnico didáctico, al cambio de actitud durante la clase y, en menor proporción, a obtener retroalimentación sobre su trabajo.

La tabla siguiente muestra los porcentajes y características que los docentes ofrecen sobre qué es lo que necesitan para verse como les hubiera gustado.

¿Qué necesito hacer para verme como me hubiera gustado?	
Grupo de Alta eficacia social	Grupo de Baja eficacia social
<p><u>Dominio de contenidos, estrategias de enseñanza y cuestiones personales (43%)</u> ...y darle una buena repasada hasta dominarlo a la perfección..." (C 2006)</p> <p>"Disposición y voluntad, deseo y ganas de mejorar la forma de trabajar aunque yo he pensado que lo hago bien, que pongo en práctica lo aprendido en los talleres y cursos de actualización, creo que me falta más orientación y más dominio en los temas que voy a tratar..." (C 2403)</p>	<p><u>Necesidad de material de apoyo y asesoría técnica pedagógica (46.6%)</u> Preparar con anticipación más y mejor material didáctico. Tratar de hacer más dinámica la clase a través de técnicas grupales; para este caso, aprender algunas técnicas." (C 214).</p> <p>"Apoyo, tanto en el aspecto técnico pedagógico como en el de material didáctico que a veces no es suficiente para nuestro desempeño educativo." (C 403).</p> <p>Coinciden en que se requiere de ciertos insumos técnicos y materiales para que sus clases y los resultados con sus alumnos sean mejores.</p> <p>Le hubiera gustado haberse apoyado en material didáctico.</p>

10. Autoevaluación por contrastes de logro y eficacia social

<p><u>Capacitación y preparación (25%)</u> ...y darle una buena repasada hasta dominarlo a la perfección..." 2006 "Disposición y voluntad, deseo y ganas de mejorar la forma de trabajar aunque yo he pensado que lo hago bien, que pongo en práctica lo aprendido en los talleres y cursos de actualización, creo que me falta más orientación y más dominio en los temas que voy a tratar..."C 2403</p>	<p>Cambio de actitud (26.6 %) Que es necesario el cambiar en cuanto a su persona como sería el tratar de disfrutar más su actividad docente, y aceptar en forma positiva las críticas a su trabajo y así tratar de mejorar.</p>
<p>Formas de trabajo (18.7%) "Necesito cambiar primeramente mi forma de trabajar, hacer las clases más dinámicas para que yo logre todos los objetivos propuestos." (C 2709) "... pues la actividad docente no debe de ser monótona hacia una forma de trabajo." (C 1707) "...y la aplicación de dinámicas o estrategias que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje." (C 714)</p>	<p>Retroalimentación (13.3%) Valoran la observación para recibir críticas.</p>
<p><u>Planeación (12.5%)</u> "Pues seguir siendo más constante en la planeación de mis contenidos programáticos, y darle una buena repasada hasta dominarlos a la perfección y quizá hasta ir previniendo algunos casos que no estén contemplados dentro de mi planeación." (C 2006)</p>	
<p><u>Inherentes a los estudiantes (6.2 %)</u> ...mis niños bien alimentados, con ganas de aprender, para tener todo eso necesitamos elevar el nivel económico de nuestro pueblo..." 2609</p>	
<p><u>Falta de tiempo (18.7%)</u> "Estar menos apurada sin cargas extra de trabajo, las comisiones que traigo de la escuela... planear mis clases con más calma". "...y no me dejan trabajar me interrumpen en varias ocasiones dentro del horario de clases..." (C 1214) "...necesito tiempo para planear mis clases, las actividades que voy a realizar en el salón de clases... tengo que realizar otra actividad, otro trabajo porque mi sueldo de profesor no es suficiente". (...) "Yo como maestro, como profesor de grupo siento que tengo la capacidad para trabajar con cualquier grupo de nuestra escuela y sacarlo adelante, pero necesito tiempo para planear mis clases, las actividades que voy a realizar, en el salón de clases, pero vuelvo a caer en lo mismo, tengo que realizar otra actividad, otro trabajo..." (C 2609)</p>	

En el grupo baja eficacia social se observa un reconocimiento de los docentes hacia las fallas y el interés por mejorar y cambiar su práctica pedagógica: La conciencia de sus necesidades de desarrollo profesional, en la planeación y dominio de los temas, así como de actualización en el

uso de estrategias didácticas. En el grupo de alta eficacia social señalan que para verse mejor les hubiera gustado estar más tranquilos y seguros, contar con una orientación antes de la grabación, contar con una mejor planeación, mayor dominio de contenidos y la necesidad de seguir actualizándose, además de cambiar o mejorar las dinámicas de clase, de tal manera que los estudiantes se observen más activos.

BUENAS PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

En esta sección se desarrolla una recapitulación de los hallazgos más relevantes que arroja el estudio, integrando los diferentes apartados que conforman el contraste por nivel de eficacia social. Para una lectura comparativa de los resultados, la información se organiza en el siguiente cuadro, acomodando, de manera paralela, características similares entre los dos grupos de estudio.

Componentes de la práctica pedagógica videograbada del español	
Grupo Baja Eficacia Social	Grupo de Alta Eficacia Social
<ul style="list-style-type: none"> • Emplean los materiales de apoyo docente como recursos imprescindibles para el desarrollo de la clase. Las actividades están limitadas a las sugerencias del libro, no se percibe flexibilidad y diversidad de actividades a lo largo de la lección. Se observa un mayor seguimiento de las sugerencias de los materiales, aunque no se cubren consecuentemente. • Revisan los ejercicios y tareas, sin una retroalimentación a los estudiantes. • Implementan estrategias de lectura poco diversificadas, orientadas principalmente a la repetición oral. El trabajo con la escritura se ubica a un nivel de reproducción y con poca creatividad, ya que se limita a copiar del pizarrón, responder preguntas de ejercicios y/o a la copia de las lecciones de los libros de texto. • Organizan las clases con base en el trabajo individual, pocos son los casos donde los alumnos trabajan el equipo o en pequeños grupos. • La autoevaluación expresa un sentimiento de malestar con su trabajo, por la falta de dominio de los contenidos y la necesidad de mejora de su trabajo en aspectos que requieren de la actualización, con énfasis en las técnicas y materiales didácticos. Presentan una expectativa negativa de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usan flexiblemente los libros y materiales de apoyo, sin seguir rígidamente las sugerencias que ofrecen. Complementan y diversifican las tareas siguiendo las orientaciones curriculares y dan sentido a las recomendaciones de los materiales, sustituyendo, proponiendo o desarrollando otros ejemplos, casos o actividades no sugeridas. • Realizan evaluación de las tareas o actividades, dando retroalimentación al revisar los ejercicios y tareas de clase. • Implementan estrategias y modalidades de lectura orientándose más hacia la comprensión. Al igual que el grupo de baja eficacia social, el trabajo con la escritura es marcadamente reproductivo y poco creativo, ya que se limita a copiar del pizarrón, responder preguntas de los ejercicios o a copiar partes de los textos. • Organizan la clase mediante trabajo de equipo. • La autoevaluación apunta hacia el fortalecimiento y mejora de su trabajo, se ponderan y precisan aspectos que tienen que ver con la actualización y demuestran una expectativa positiva hacia los estudiantes.

LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS PROFESORES POR CONTRASTE DE EFICACIA SOCIAL

En el siguiente apartado se describen las formas en que los profesores perciben su desempeño docente. La información se desprende de la aplicación de cinco preguntas que los docentes responden después de observar la videograbación de su práctica pedagógica.

¿CÓMO ME VEO COMO DOCENTE?

Los profesores y profesoras de cuarto grado de educación primaria, después de verse en la clase videograbada, emiten juicios de sí mismos utilizando expresiones sobre su desempeño docente, las condiciones de trabajo, las actitudes de los estudiantes y su estado de ánimo. El análisis que se hace a continuación, sobre la percepción que los docentes tienen de sí mismos, sigue una secuencia que va de más a menos en cuanto a una visión positiva y crítica. Para contrastar esa percepción, se indica si los docentes forman parte de la muestra de alta eficacia social o de la muestra de baja eficacia social.

En la muestra de alta eficacia social, los docentes se refieren a la satisfacción que les causa verse en la clase, el acierto en la conducción del grupo y su papel como facilitadores del aprendizaje. Las expresiones que utilizan son:

“Me da mucho gusto verme como docente”. (Caso 3109).

“[...] sólo dirigí la actividad [...] lo importante es que los alumnos realizaron las actividades [...]”. (Caso 3001).

“[Me veo] como conductora participativa, encargada de dar dinamismo, dando oportunidad a los alumnos de participar, [...]”. (Caso 1008).

“[...] hago la clase sencilla y clara [...] el problema es que los alumnos no traen el material que les encargo [...]”. (Caso 2609).

Para valorar la visión que tienen de su práctica pedagógica, los siguientes docentes de la muestra de baja eficacia social se refieren a la confianza y la seguridad en sí mismos, el uso del lenguaje y sus habilidades profesionales.

“Me veo en una forma natural, normal, con la confianza de todos los días al desempeñar mi trabajo”, dice la profesora del caso 0403.

“Me veo utilizando un lenguaje, creo yo, accesible o entendible a los niños de cuarto grado, utilizo también los recursos que se tienen a la mano como: el pizarrón, marcadores, una lámina que representa un cheque”, afirma el profesor del caso 0214.

“En mi práctica siento que ya me veo más segura de mí misma. Hay mucho material con más consistencia con los alumnos. Veo más interés por parte de ellos hacia el tema”, dice la profesora del caso 0812.

“Considero que guío adecuadamente el aprendizaje de mis alumnos”, afirma el profesor del caso 1103. Justifica su afirmación argumentando que la guía que les proporciona permite “realizar actividades que les permitan ir construyendo sus conocimientos: manipulando material, haciendo actividades y buscando la auto corrección y, a la vez, insistiendo en que incrementen sus relaciones interpersonales”.

El profesor del caso 1805 utiliza una serie de adjetivos para valorar su desempeño docente: Conciente, seguro, comprensible, cauteloso, activo, propositivo y “cuestionador”; interactivo, organizativo, “observativo”, analítico y comparativo.

Los docentes de los siguientes casos también hacen una valoración positiva y crítica de su desempeño. Pero las expresiones que utilizan para describir la percepción que tienen de ellos mismos los ubica por debajo de los docentes anteriormente mencionados.

Los de la muestra de alta eficacia social hacen referencia a su creatividad, cambios introducidos en su práctica pedagógica y el apoyo que brindan a los niños.

“El contenido de los libros parte de mi creatividad [...]”, dice la profesora del caso 1207. Y agrega que usa “múltiples métodos y estilos de enseñanza”.

“[...] he modificado mi forma de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje”, dice el profesor del caso 2006. No menciona los cambios que ha introducido en su práctica docente.

“Me considero que no soy parte fundamental [de la clase] ya que los niños cuentan con sus propios conocimientos; pero sí puedo ayudar a los niños a desarrollar sus conocimientos y tratar de que estos niños obtengan un desarrollo armónico con todos sus principios y habilidades”, expresa la docente del caso 1611.

Los docentes que forman la muestra de baja eficacia social utilizan expresiones relacionadas con el empeño y las ganas de trabajar, el material y el interés por lograr un buen desempeño.

La profesora del caso 2407 se ve a sí misma “con ganas de trabajar”. Afirma que se da cuenta de sus errores, pero no especifica cuáles son los errores que identifica en su práctica.

“Pongo empeño por preparar las clases con material que llame la atención de mis alumnos”, dice la profesora del caso 1120, y reconoce que le hacen faltan métodos y técnicas didácticas.

“La clase me pareció un tanto tediosa [...] veo además un enorme interés propio por lograr un buen desempeño y por seguir al pie de la letra las indicaciones del libro del maestro [...]”, son algunas de las expresiones que utiliza la profesora del caso 2401.

En un tercer nivel de percepción positiva y crítica se ubica a los docentes que señalan limitaciones en su práctica pedagógica.

En la muestra de alta eficacia social se identifica a los docentes que se refieren a su estado de ánimo:

“Me vi nervioso” (caso 0507), “me sentí inseguro” (caso 2703), “me sentí incómodo” (caso 2006), “no me reconozco en el vídeo” (caso 0907).

A los alumnos:

“Son muy inquietos, pero les gusta mucho participar a la mayoría, pues hay algunos casos especiales con algunos problemas de conducta”. (Caso 1420).

“Hay algo que me parece que es difícil de llevar a cabo, la cual consiste en mi deseo de que el grupo estuviera totalmente en silencio [...]” (Caso 1707).

A otros aspectos que limitan su participación:

“Me veo un tanto tradicionalista”. (Caso 714).

“Me veo lenta [...] me faltó hacer participar más a los niños [...] me faltó hacer más amena la clase [...] debí corregir confusiones en los alumnos [...]” (Caso 1309).

“Necesito motivar a mis alumnos [...]” (Caso 1008).

“Necesito usar material didáctico [...] me falta más disciplina y motivación pero más que nada material didáctico”. (Caso 1214).

“No me gustó como me vi como maestra, al dar la clase me veo aburrida, me falta ánimo y creo que eso les transmito a mis alumnos, no modulo la voz, hablo demasiado fuerte [...] Me falta mucho para verme como me imaginaba [...]” (Caso 2403).

Los docentes de la muestra de baja eficacia social se refieren a condiciones en que realizan su trabajo:

El profesor del caso 3006 hace referencia a los recursos didácticos de la escuela y considera que la falta de recursos es la causa del atraso educativo.

El profesor del caso 3201 considera que el rendimiento de sus alumnos no fue favorable debido a la presencia de personas ajenas al grupo.

¿HAY ALGO QUE QUISIERA CAMBIAR DE MI PRÁCTICA DOCENTE?

Las respuestas que se encontraron en los 19 casos de alta eficacia social y los 23 de baja eficacia social revisados se pueden agrupar de la siguiente manera:

Categorías	Alta eficacia social	Baja eficacia social
1. Actitudes relacionadas con la grabación	El miedo o el nerviosismo de laborar frente a alguien que me observe. Ya que sí siento que me está afectando en mi interior y no puedo dominarlo.	
2. Estrategias didácticas	[...] quisiera tener la facilidad de implementar nuevas estrategias.	[...] mi forma de enseñar las matemáticas, que fuera más y mejor explicada y con más material didáctico.
3. Lograr participación dinámica de los alumnos	[...] que mis alumnos participaran con mayor dinamismo, lo cuál haría más amena la clase.	Quisiera inyectar más dinamismo a mis clases aun cuando reconozco que no son totalmente inactivos.
4. Mejorar la práctica pedagógica	Yo sí quiero que me den algo para mejorar mi práctica pedagógica y así poder combatir el rezago educativo en la niñez chiapaneca.	Me gustaría cambiar quizás mi forma de enseñar las matemáticas, que fuera más y mejor explicada y con más material didáctico.
5. Cambio de actitudes	Ser más tolerante y cariñosa con los alumnos (no parecer sargento). También, saber transmitirles a los padres con buenos modos y no regaños que apoyen más a sus hijos, que convivan más con ellos.	Quisiera ser más democrático en la práctica pedagógica. [...] no ser tan estricta ni tan gritona, porque eso hace que los niños tengan temor.
6. Necesidades educativas especiales	[...] cuento con una cuarta parte de alumnos que presentan necesidades educativas especiales y reciben en ocasiones apoyo de personal especializado.	
7. Material didáctico	[...] que en el salón de clases contáramos con todo el material necesario, indispensable para realizar nuestro trabajo, pero la realidad es muy distinta, en ocasiones, no tenemos ni un metro.	Siento que el material estuvo haciendo la clase menos aburrida y mi participación también. Prepararme más para hacer uso de la tecnología y aplicarla correctamente.
8. Manejo del tiempo	No sentir que el tiempo no me alcanza para no llevar un poco aprisa a mis niños [...] no extenderme tanto en las explicaciones [...] quisiera más tiempo para poder terminar y avanzar más para que no queden con algunas dudas.	[...] aprovechar mejor el tiempo.
9. Motivación	[...] hay ciertos detalles que debo cuidar, tales como tratar de mantener el interés en los niños, para que no se enfaden y trabajen mejor.	

10. Uso de materiales de apoyo	[...] ser un poco más responsable de mi material que me ofrecen; los ficheros de matemáticas, si los llevara como se deben llevar, mis alumnos tendrían un mejor logro de los contenidos.	[...] necesito contar con una mejor calidad de recursos didácticos y materiales con los que cuentan los países reconocidos a nivel mundial que tienen adelantos científicos y cuentan con una mejor calidad de educación.
11. Manejo de contenidos	[...] ser más eficiente en el manejo de los contenidos [...] analizar con más cuidado los contenidos.	[...] me gustaría dar clases modelo.

¿CÓMO ME HUBIERA GUSTADO VERME?

Después de que los docentes tuvieron la oportunidad de observar su propio desempeño y haber comentado la forma en que se percibieron, se les cuestionó sobre la manera en que les hubiera gustado verse. Para el análisis de esta categoría se contó con las respuestas de 29 docentes (17 del grupo de alta eficacia y 12 del grupo de baja eficacia).

Dentro de las respuestas que ofrecieron los profesores destacan las que hacen referencia a una necesidad de seguridad y control del desempeño personal (13 casos -nueve del grupo de alto rendimiento y cuatro del grupo de bajo rendimiento-); los docentes utilizaron expresiones como:

“Me hubiera gustado verme menos nerviosa, más desenvuelta”. (Caso 1207).

“Me hubiera gustado verme más segura de mí misma”. (Caso 1103).

“Tener más seguridad en mi práctica y por lo tanto tener más dominio de la situación”. (Caso 2401).

“Seguro de sí mismo, bien plantado frente a mis alumnos, sin ningún nerviosismo.” (Caso 507).

“Con más seguridad y confianza”. (Caso 2703).

Este tipo de respuestas se presentó con mayor frecuencia entre los docentes de alto rendimiento, 70 % del total de casos.

En otro tipo de respuesta dada, los docentes manifestaron su preocupación en cuanto desempeño pedagógico mostrado, dentro de este tipo de respuestas utilizaron expresiones tales como:

“No ser el centro de atención sino como una conductora o proporcionadora [sic]”. (Caso 0714).

“Como una asesora y un miembro más del grupo participando más activamente, no tan monótona y casi nada más yo hablando”. (Caso 1008).

“Como una maestra capaz de aplicar técnicas didácticas para una mejor comprensión de los contenidos didácticos”. (Caso 1120).

“Más democrático al establecer la forma de trabajar”. (Caso 1805).

“Una práctica con diferentes estrategias y lograr una mejor participación de todo el grupo”. (Caso 2402).

En total siete docentes proporcionaron estas respuestas, cuatro de ellos del grupo de alta eficiencia y tres del de baja eficiencia.

Otros profesores expresaron su preocupación en torno a su dominio específico del tema manejado en la clase filmada, sus respuestas fueron:

“Con más dominio sobre los temas”. (Casos 2407 y 2403).

“Con un conocimiento más amplio del tema”. (Caso 1611).

“Con mi clase mejor preparada, haber tenido más dominio del tema”. (Caso 3001).

De los cuatro casos, tres corresponden a docentes del grupo de alta eficiencia social.

Algunas de las respuestas manifiestan la preocupación de los docentes en cuanto al control de los alumnos y/o grupo, estos docentes dieron respuestas como:

“Me gustaría cambiar mi actitud pasiva y ser más estricta”. (Caso 1420).

“Más tranquilo, sin la presión que en esos momentos ejercía en mí el desorden creado por los niños, hablando tranquilamente al momento de explicar algo”. (Caso 1707).

“Teniendo más visibilidad al trabajo que están realizando los alumnos, así como más control con los alumnos desidiosos”. (Caso 2403).

En estos casos todos los docentes que dieron estas respuestas forman parte del grupo de alta eficiencia social.

Otros docentes se manifestaron por mejorar su desempeño en cuanto a la manera en que se relacionan con su grupo y sus alumnos:

“Más animosa para transmitirles felicidad y menos nerviosa”. (Caso 0907).

“Más relajado, más alegre, sin presión”. (Caso 1103).

“Más sociable, libre y creador”. (Caso 1805).

Esta preocupación la manifestaron docentes del grupo de baja eficiencia social.

Algunos docentes dieron respuestas que manifestaban autocomplacencia o hacen referencia a situaciones que no tienen que ver con su desempeño personal, dentro de estas respuestas se encuentran las siguientes:

“Me vi como quería, haciendo mi práctica y amena clase”. (Caso 0214).

“Me hubiera gustado verme con el mejor salón que tienen los países desarrollados, con las mejores comodidades y materiales didácticos y contar con la mejor tecnología que cuentan las mejores escuelas”. (Caso 3006).

“Me hubiera gustado tener un grupo de niños con ganas de aprender, donde no faltara lo más mínimo de los recursos”. (Caso 2609).

La mayoría de los casos corresponden a docentes del grupo de baja eficiencia social.

¿CÓMO VEO A MIS ALUMNOS?

De los casos analizados, se encontró que los docentes del estudio perciben a sus alumnos de dos maneras: a) positiva, es decir, los describen con habilidades y actitudes que favorecen el aprendizaje y b) negativa, ya que les atribuyen a sus alumnos dificultades en las actividades escolares.

A continuación se mencionan algunos de los adjetivos que los docentes otorgan a sus alumnos. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Percepción del docente acerca de sus alumnos

Grupo	Positiva	Negativa	Sin Datos	Total
	Participativos Les gusta la clase Contentos Ordenados Trabajadores Solos trabajan Disciplinados Tranquilos Dedicados Deseosos de aprender Activos Emocionados Muy bien Interesados	Desmotivados Adormilados Desinteresados Hablan mucho Callados Incumplidos Antisociales Apáticos Perezosos Atrasados		
Baja Eficacia Social	8	0	15	23
Alta Eficacia Social	9	7	4	20

Como se observa en la tabla anterior, la percepción positiva de los docentes acerca de sus alumnos es mayor para el caso del grupo de alta eficacia social (con nueve casos) y ocho, del grupo de baja eficacia social. Es importante destacar que sólo en el primero se presentó la percepción negativa.

Algunos de los comentarios que los docentes hacen de sus alumnos, con respecto a la **participación**, por ser el de mayor recurrencia:

“Al inicio pocos participaban [...] ahora todos participan abiertamente tanto de manera escrita como verbal”.

“[...] participan mucho [...] aunque los mismos [...]”.

Los comentarios anteriores muestran que los alumnos participan libremente, otros requieren de la invitación directa del docente.

En relación a la percepción negativa, la mayor incidencia se presenta en el **desinterés** del alumno hacia las actividades de aprendizaje propuestas por el docente. (Ver comentario de docente).

“[...] poco adormilados, quizás por falta de interés [...] son unos cuantos que no tienen interés [...]”. (Caso 1611).

Existe otro tipo de percepción del maestro con respecto a sus alumnos, uno que se relaciona con el **contexto social** del que provienen los estudiantes, tal como se señala en los comentarios siguientes:

“Vienen de un medio bajo y no se socializan con los del medio urbano [...] sus padres son analfabetas [...]”. (Caso 1309).

“Falta mejorar su vocabulario [...]”. (Caso 1008).

Otro tipo de percepción del docente acerca de sus alumnos, está relacionado con el desarrollo curricular: los conocimientos previos que los niños debieron haber adquirido en grados anteriores, o bien, por el tamaño de los grupos, según consta en lo que dicen los profesores a continuación:

“Con dificultades, pero preguntan y realizan las actividades [...]”. (Caso 2703).

“[...] vienen atrasados [...] los grupos son muy numerosos [...]”. (Caso 2609).

Asimismo, es interesante recuperar la visión de un docente quien señala que sus alumnos son:

“[...] como parte de mis prioridades.” (Caso 3109).

Por otra parte, es importante destacar la percepción que tiene un profesor respecto de sus alumnos cuando manifiesta que los ve: “Interesados, participativos [...] trabajando, midiendo, discutiendo y llegando a sus propias conclusiones [...]”. (Caso 3001); en virtud de que este docente articula las actividades propuestas en los materiales de apoyo (fichero, libro del maestro, libro de texto), situación observada en otro apartado de este reporte.

Destaca, asimismo, que en 15 casos del grupo de baja eficacia social y cuatro del grupo de alta eficacia, no se encontraron datos sobre esta categoría.

ANEXOS

ANEXOS

PERFIL DE LOS PROFESORES DE LAS LECCIONES VIDEOGRABADAS CONTRASTE POR NIVEL DE LOGRO

Español Grupo de alto nivel de logro

No. de Caso	Características del docente	Características de la escuela
2403	Género femenino, 47 años de edad, 10 años de ingreso a la escuela (1990), nivel de estudios: Normal Básica.	Escuela de estrato rural. Turno matutino, 55 años de antigüedad, de organización completa, 12 grupos, cuenta con 324 estudiantes.
1906	Género femenino, 40 años de edad, 22 años de antigüedad como docente, 21 años de ingreso a la escuela (1980), nivel de estudios: licenciatura	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, 35 años de antigüedad, de organización completa, 8 grupos y 207 estudiantes.
808	Género femenino, 34 años de edad, 15 años de antigüedad docente, 11 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, 99 años de antigüedad, de organización completa, 20 grupos y 413 estudiantes.
2603	Género masculino, 26 años de edad, 7 años de antigüedad docente, 2 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, 19 años de antigüedad, de organización completa, 11 grupos y 313 estudiantes.
709	Género masculino, 38 años de edad, 18 años de antigüedad docente, 4 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura (N. Superior). Nivel A de carrera magisterial (1994).	Escuela de estrato rural. Turno matutino, de organización completa y 15 grupos. Fundada en 1972.
2607	Género femenino, 40 años de edad, 20 años de antigüedad docente, 14 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura UPN.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, de organización completa, 14 grupos y 406 estudiantes. Gran parte de los padres de familia son docentes o trabajadores de una universidad cercana.
714	Género femenino, 41 años de edad, 21 años de ingreso a la escuela y de antigüedad en el servicio educativo, nivel de estudios: normal primaria. Docente de mayor antigüedad en la escuela.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, 115 años de antigüedad (1886), de organización completa, 12 grupos y 400 estudiantes.
1610	Género femenino, 32 años de edad, 10 años de antigüedad en el servicio educativo, 5 años de ingreso a la escuela (1998), nivel de estudios: licenciatura.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino, 35 años de antigüedad, de organización completa, 20 grupos y 525 estudiantes.

907	Género femenino, 58 años de edad, 35 años de servicio docente, 19 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, 27 años de antigüedad (1975), de organización completa, 13 grupos
924	Género femenino, 29 años de edad, 4 años de ingreso a la escuela y al servicio educativo (1999), nivel de estudios: licenciatura. Docente de mayor antigüedad.	Escuela de estrato urbano. Turno discontinuo (de tiempo completo 8:00 a 16:00), 36 años de antigüedad.
1110	Género femenino, 29 años de edad, 5 años de antigüedad docente, 1 año de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura en educación.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. 80 años de antigüedad (1922). Cuenta con 25 docentes (19 grupos): 13 docentes de grupo y 12 de manualidades (se trabaja con talleres) y 802 estudiantes.

Español

Grupo de bajo nivel de logro

No de Caso	Características del docente	Características de la escuela
2401	Género femenino, 29 años de edad, 6 años de antigüedad docente, 2 años de ingreso a la escuela (2001), nivel de estudios: licenciatura en educación primaria.	Escuela de estrato rural, turno matutino, 24 años de antigüedad (1977), de organización completa (desde 1990), 6 grupos y 146 estudiantes.
2108	Género masculino, 42 años de edad, 20 años de antigüedad docente, 14 años de ingreso a la escuela (1987), nivel de estudios: normal básica	Turno matutino, fundada en 1944, de organización completa, 6 grupos y 121 estudiantes.
2407	Género masculino, 38 años de edad, 12 años de antigüedad docente, 9 años de ingreso a la escuela (1992), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural, Turno matutino, fundada en 1935, de organización completa (desde 1980), 9 grupos (1 en el turno vespertino) y 196 estudiantes.
2707	Género masculino, 33 años de edad, 9 años de antigüedad docente, 5 años de ingreso a la escuela (1995), nivel de estudios: maestría.	Escuela de estrato rural. Turno matutino, fundada en 1974, de organización completa, 6 grupos, un director con grupo y 150 estudiantes.
1535	Género masculino, 36 años de edad, 1 año de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino, fundada en 1982, de organización completa y 14 grupos.
2708	Género femenino, 37 años de edad, 14 años de antigüedad docente, 3 años de ingreso a la escuela (1999), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural. Turno matutino, fundada en 1928, de organización completa, 8 grupos y 251 estudiantes.
1532	Género femenino, 41 años de edad, 18 años de antigüedad docente, 15 años de ingreso a la escuela (1987), nivel de estudios: licenciatura en ciencias sociales.	Escuela de estrato rural. Turno vespertino, fundada en noviembre de 1985, de organización completa, directivo con grupo, 6 grupos y 69 estudiantes.

1119	Género masculino, 42 años de edad, 10 años de servicio educativo, 7 como profesor, 10 años de ingreso a la escuela (1992), nivel de estudios: normal primaria.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, fundada en septiembre de 1984, de organización completa (1989-1990), 6 grupos y 155 estudiantes.
2713	Género masculino, 27 años de edad, 4 años de antigüedad docente, 1 año 2 meses de ingreso a la escuela (2000), nivel de estudios: licenciatura.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino, fundada el 12 de diciembre de 1998, de organización completa y director con grupo, 6 grupos y 143 estudiantes.
3105	Género femenino, 33 años de edad, 10 años de antigüedad docente, 3 años de ingreso a la escuela (1998), nivel de estudios: licenciatura en primaria.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fundada el 9 de noviembre de 1959, de organización completa, 10 grupos y 304 estudiantes.
2415	Género femenino, 44 años de edad, 24 años de antigüedad docente, 17 años de ingreso a la escuela (1981), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural. Turno matutino. Fundada el 22 de marzo de 1933. Organización completa, 6 grupos y 177 estudiantes.
1614	Género femenino, 38 años de edad, 17 años de antigüedad docente, 4 años de ingreso a la escuela (1998), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural. Turno matutino. Fundada en 1960. De organización completa, 16 grupos y 458 estudiantes.

Matemáticas

Grupo de alto nivel de logro

No de Caso	Características del docente	Características de la escuela
2403	Género femenino, 47 años de edad, 10 años de ingreso a la escuela (1990), nivel de estudios: Normal Básica.	Escuela de estrato rural. Turno matutino, de organización completa, 12 grupos, cuenta con 324 estudiantes, 55 años de antigüedad.
1906	Género femenino, 40 años de edad, 22 años de antigüedad como docente, 21 años de ingreso a la escuela (1980), nivel de estudios: licenciatura	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, 35 años de antigüedad, 207 estudiantes, de organización completa, 8 grupos
907	Género femenino, 58 años de edad, 35 años de servicio docente, 19 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, 27 años de antigüedad (1975), de organización completa con 13 grupos.
2005	Género femenino, 48 años de edad, 28 años de antigüedad docente, 16 años de ingreso a la escuela (1986), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, fundada el 1º de septiembre de 1968, de organización completa, 12 grupos y 405 estudiantes.
2603	Género masculino, 26 años de edad, 7 años de antigüedad docente, 2 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, 19 años de antigüedad, de organización completa, 11 grupos y 313 estudiantes.

208	Género masculino, 42 años de edad, 19 años en el servicio educativo, 17 como profesor, 7 años de ingreso a la escuela (1994), nivel de estudios: licenciatura.	Escuela de estrato rural. Turno matutino, fundación: 18 de noviembre de 1984, organización completa, 15 grupos y 289 estudiantes (2001)
808	Género femenino, 34 años de edad, 15 años de antigüedad docente, 11 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, 99 años de antigüedad, de organización completa, 20 grupos y 413 estudiantes.
2305	Género femenino, 33 años de edad, 11 años de antigüedad docente, 7 años de ingreso a la escuela (1995), nivel de estudios: maestría.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino, fundada en 1976, de organización completa.
909	Género masculino, 40 años de edad, 21 años de antigüedad docente y de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, fundada en octubre de 1980, de organización completa con 12 grupos.
1110	Género femenino, 29 años de edad, 5 años de antigüedad docente, 1 año de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura en educación.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. 80 años de antigüedad (1922). Cuenta con 25 docentes (19 grupos): 13 docentes de grupo y 12 de manualidades (se trabaja con talleres) y 802 estudiantes.
929	Género femenino, 46 años de edad, 26 años de antigüedad docente, 4 años de ingreso a la escuela (1998), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno completo (1998), fundada en 1969, de organización completa, 13 grupos y 223 estudiantes.

Matemáticas

Grupo de bajo nivel de logro

No de Caso	Características del docente	Características de la escuela
2407	Género masculino, 38 años de edad, 12 años de antigüedad docente, 9 años de ingreso a la escuela (1992), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural, Turno matutino, fundada en 1935, de organización completa (desde 1980), 9 grupos (1 en el turno vespertino) y 196 estudiantes.
403	Género femenino, 53 años de edad, 30 años de antigüedad docente, 26 años de ingreso a la escuela (1976), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 1883 De organización completa con 11 grupos.
2108	Género masculino, 42 años de edad, 20 años de antigüedad docente, 14 años de ingreso a la escuela (1987), nivel de estudios: normal básica	Turno matutino, fundada en 1944, de organización completa, 6 grupos y 121 estudiantes.
2112	Género femenino, 48 años de edad, 30 años de antigüedad docente, 21 años de ingreso a la escuela (1981), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural. Turno matutino, fundada en abril de 1890, de organización completa y 327 estudiantes.

2708	Género femenino, 37 años de edad, 14 años de antigüedad docente, 3 años de ingreso a la escuela (1999), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural. Turno matutino, fundada en 1928, de organización completa, 8 grupos y 251 estudiantes.
3107	Género femenino, 37 años de edad, 18 años de antigüedad docente, 12 años de ingreso a la escuela (1993), nivel de estudios: maestría.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, fundada en 1995, de organización completa, director comisionado, 6 grupos y 187 estudiantes.
2401	Género femenino, 29 años de edad, 6 años de antigüedad docente, 2 años de ingreso a la escuela (2001), nivel de estudios: licenciatura en educación primaria.	Escuela de estrato rural, turno matutino, 24 años de antigüedad (1977), de organización completa (desde 1990), 6 grupos y 146 estudiantes.
2415	Género femenino, 44 años de edad, 24 años de antigüedad docente, 17 años de ingreso a la escuela (1981), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural. Turno matutino. Fundada el 22 de marzo de 1933. Organización completa, 6 grupos y 177 estudiantes.
1304	Género femenino, 40 años de edad, 15 años de antigüedad docente, 2 años de ingreso a la escuela (2000), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural. Turno matutino, fundada en 1903, de organización completa, 6 grupos y 132 estudiantes.
1532	Género femenino, 41 años de edad, 18 años de antigüedad docente, 15 años de ingreso a la escuela (1987), nivel de estudios: licenciatura en ciencias sociales.	Escuela de estrato rural. Turno vespertino, fundada en noviembre de 1985, de organización completa, directivo con grupo, 6 grupos y 69 estudiantes.
2713	Género masculino, 27 años de edad, 4 años de antigüedad docente, 1 año 2 meses de ingreso a la escuela (2000), nivel de estudios: licenciatura.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino, fundada el 12 de diciembre de 1998, de organización completa y director con grupo, 6 grupos y 143 estudiantes.
1612	Género femenino, 56 años de edad, 32 años de antigüedad docente, 7 años de ingreso a la escuela (1995), nivel de estudios: normal primaria.	Escuela de estrato rural. Turno matutino, de organización completa y 10 grupos.
2410	Género masculino, 42 años de edad, 17 años de antigüedad docente, 1 año de ingreso a la escuela (1999), nivel de estudios: licenciatura UPN.	Escuela de estrato rural. Turno matutino, fundada en 1922, de organización completa (1995), 6 grupos y 147 estudiantes.

CONTRASTE POR NIVEL DE EFICACIA SOCIAL**Español****Grupo de alta eficacia social**

No de Caso	Características del docente	Características de la escuela
603	Género femenino, 37 años de edad, 16 años de servicio docente, 3 años de ingreso a la escuela (1997), nivel de estudios: licenciatura (C. Naturales)	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, fundada en el ciclo 1989-1990. De organización completa y 385 estudiantes.
715	Género femenino, 44 años de edad, 22 años de antigüedad docente, 5 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 10 de octubre de 1969. De organización completa, 11 grupos y 255 estudiantes.
709	Género masculino, 38 años de edad, 18 años de antigüedad docente, 4 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura (N. Superior). Nivel A de carrera magisterial (1994).	Escuela de estrato rural. Turno matutino, de organización completa y 15 grupos. Fundada en 1972.
714	Género femenino, 41 años de edad, 21 años de ingreso a la escuela y de antigüedad en el servicio educativo, nivel de estudios: normal primaria. Docente de mayor antigüedad en la escuela.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, 115 años de antigüedad (1886), de organización completa, 12 grupos y 400 estudiantes.
907	Género femenino, 58 años de edad, 35 años de servicio docente, 19 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, 27 años de antigüedad (1975), de organización completa, 13 grupos
1008	Género femenino, 36 años de edad, 17 años de antigüedad docente, 4 años de ingreso a la escuela (1996), nivel de estudios: licenciatura en educación primaria.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: septiembre de 1976. De organización completa, 16 grupos y 475 estudiantes.
1207	Género femenino, 42 años de edad, 24 años de antigüedad docente, 18 años de ingreso a la escuela (1984), nivel de estudios: normal básica y normal superior.	Escuela de estrato urbano. Fecha de fundación: 21 de septiembre de 1983. De organización completa, 11 grupos y 143 estudiantes.
1214	Género femenino, 39 años de edad, 19 años de antigüedad docente, ingreso a la escuela desde 1985, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 18 de noviembre de 1964. De organización completa, 18 grupos y 594 estudiantes.
1527	Sin información específica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 10 de octubre de 1994. De organización completa, 20 grupos y dos directivos. 694 estudiantes.

1707	Género masculino, 33 años de edad, 1 año de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 1938. De organización completa, 7 grupos y 242 estudiantes.
2009	Género femenino, 42 años de edad, 22 años de antigüedad docente, 21 años de ingreso a la escuela (1981), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino.
2403	Género femenino, 47 años de edad, 10 años de ingreso a la escuela (1990), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural. Turno matutino, de organización completa, 12 grupos, cuenta con 324 estudiantes, 55 años de antigüedad.
2609	Género masculino, 38 años de edad, 19 años de antigüedad docente, 13 años de ingreso a la escuela (1988), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, fecha de fundación: marzo de 1983, de organización completa, 10 grupos y 568 estudiantes.
2709	Género femenino, 43 años de edad, 21 años de servicio educativo, 20 años como docente, 5 años de ingreso a la escuela (1996) nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 20 de noviembre de 1960. De organización completa, 18 grupos y 582 estudiantes.
2703	Género femenino, 38 años de edad, 17 años de antigüedad docente, 12 años de ingreso a la escuela (1987), nivel de estudios: normal básica	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 5 de octubre de 1985. De organización completa, 12 grupos y 401 estudiantes.
3017	Género femenino, 45 años de edad, 24 años de antigüedad docente, 16 años de ingreso a la escuela (1999), nivel de estudios de licenciatura.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: febrero de 1986. De organización completa, 14 grupos y 384 estudiantes.
3001	Género femenino, 44 años de edad, 23 años de antigüedad docente, 16 años de ingreso a la escuela (1986), nivel de estudios: normal superior.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 2 de septiembre de 1971. De organización completa, 10 grupos y 347 estudiantes
3109	Género femenino, 29 años de edad, 7 años de antigüedad docente, 1 año de ingreso a la escuela (2000), nivel de estudios: licenciatura en primaria.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: 5 de diciembre de 1985. De organización completa, 6 grupos y 160 estudiantes.

Español

Grupo de baja eficacia social

No de Caso	Características del docente	Características de la escuela
214	Género masculino, 37 años de edad, 8 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: 1987. De organización completa, 11 grupos y 273 estudiantes.

207	Género masculino, 43 años de edad, 3 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura en pedagogía.	Turno matutino. Fecha de fundación: Agosto de 1997. De organización completa, 10 grupos y 197 estudiantes.
403	Género femenino, 53 años de edad, 30 años de antigüedad docente, 26 años de ingreso a la escuela (1976), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, de organización completa, 11 grupos, fecha de fundación: 1883.
612	Género masculino, 45 años de edad, 5 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: 16 de septiembre de 1957. De organización completa, 13 grupos y 401 estudiantes.
602	Género masculino, 51 años de edad, 30 años de antigüedad docente, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: 15 de septiembre de 1973. De organización completa, 10 grupos y 202 estudiantes. La mayoría de los docentes con doble plaza.
812	Género femenino, 39 años de edad, 19 años de antigüedad docente, 9 años de ingreso a la escuela (1992), nivel de estudios: normal superior.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fundada en 1982, de organización completa (15 grupos).
1103	Género masculino, 34 años de edad, 14 años de antigüedad docente, 7 años de ingreso a la escuela (1994), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fundada el 16 de marzo de 1977, de organización completa con 12 grupos.
1120	Género femenino, 33 años de edad, 5 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal superior.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 1966. De organización completa y 297 estudiantes.
1119	Género masculino, 42 años de edad, 10 años de servicio educativo, 7 como profesor, 10 años de ingreso a la escuela (1992), nivel de estudios: normal primaria.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, fundada en septiembre de 1984, de organización completa (1989-1990), 6 grupos y 155 estudiantes
1115	Género femenino, 40 años de edad, 19 años de antigüedad docente, ingreso a la escuela en 1984, nivel de estudios: normal primaria.	Escuela de estrato rural. Turno matutino. Fecha de fundación: 1970. De organización completa, 6 grupos y 142 estudiantes.
1532	Género femenino, 41 años de edad, 18 años de antigüedad docente, 15 años de ingreso a la escuela (1987), nivel de estudios: licenciatura en ciencias sociales.	Escuela de estrato rural. Turno vespertino, fundada en noviembre de 1985, de organización completa, directivo con grupo, 6 grupos y 69 estudiantes.
1607	Género femenino, 25 años de edad, 3 años de antigüedad docente y de ingreso a la escuela (1998), nivel de estudios: licenciatura en educación.	Turno matutino. Fecha de fundación: mayo de 1966. De organización completa, 18 grupos y 774 estudiantes.

1805	Género masculino, 37 años de edad, 18 años de antigüedad docente, 1 año de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura en educación primaria.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. De organización completa (7 grupos).
1910	Género femenino, 46 años de edad, 26 años de antigüedad docente, 4 años de ingreso a la escuela (1998), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: 1° de septiembre de 1972. De organización completa, 6 grupos y 134 estudiantes.
2103	Género femenino, 50 años de edad, 21 años de antigüedad docente, 4 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica. Grupo multigrado (4° y 5°)	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: octubre de 1979. De organización incompleta (5 grupos) y 117 estudiantes.
2108	Género masculino, 42 años de edad, 20 años de antigüedad docente, 14 años de ingreso a la escuela (1987), nivel de estudios: normal básica	Turno matutino, fundada en 1944, de organización completa, 6 grupos y 121 estudiantes.
2106	Género femenino.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, fundada entre 1937 y 1939. De organización completa (18 grupos).
2407	Género masculino, 38 años de edad, 12 años de antigüedad docente, 9 años de ingreso a la escuela (1992), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural, Turno matutino, fundada en 1935, de organización completa (desde 1980), 9 grupos (1 en el turno vespertino) 196 estudiantes.
2402	Género femenino, 45 años de edad, 25 años de antigüedad docente, 4 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural. Turno matutino. Fecha de fundación: 1977. De organización completa (6 grupos) y 146 estudiantes.
2401	Género femenino, 29 años de edad, 6 años de antigüedad docente, 2 años de ingreso a la escuela (2001), nivel de estudios: licenciatura en educación primaria.	Escuela de estrato rural, turno matutino, 24 años de antigüedad (1977), de organización completa (desde 1990), 6 grupos y 146 estudiantes.
3006	Género masculino, 43 años de edad, 22 años de antigüedad docente, 16 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal superior.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 1° de Septiembre de 1979. De organización completa, 11 grupos y 223 estudiantes.
3201	Género masculino, 47 años de edad, 28 años de servicio educativo y 22 como profesor, 14 años de ingreso a la escuela (1988). Nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 1984. De organización completa, 13 grupos y 388 estudiantes.
3204	Género masculino, 60 años de edad, 25 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: septiembre de 1982. De organización completa, 6 grupos y 96 estudiantes.

Matemáticas

Grupo de alta eficacia social

No de Caso	Características del docente	Características de la escuela
507	Género masculino, 42 años de edad, 22 años de antigüedad docente, 8 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 30 de septiembre de 1983. De organización completa, 12 grupos y 343 estudiantes.
601	Género femenino, 41 años de edad, 4 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura en educación primaria.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 18 de agosto de 1998. De organización completa, 6 grupos y 209 estudiantes.
715	Género femenino, 44 años de edad, 22 años de antigüedad docente, 5 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 10 de octubre de 1969. De organización completa, 11 grupos y 255 estudiantes.
714	Género femenino, 41 años de edad, 21 años de ingreso a la escuela y de antigüedad en el servicio educativo, nivel de estudios: normal primaria. Docente de mayor antigüedad en la escuela.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, 115 años de antigüedad (1886), de organización completa, 12 grupos y 400 estudiantes.
907	Género femenino, 58 años de edad, 35 años de servicio docente, 19 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, 27 años de antigüedad (1975), de organización completa, 13 grupos
1008	Género femenino, 36 años de edad, 17 años de antigüedad docente, 4 años de ingreso a la escuela (1996), nivel de estudios: licenciatura en educación primaria.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: septiembre de 1976. De organización completa, 16 grupos y 475 estudiantes.
1207	Género femenino, 42 años de edad, 24 años de antigüedad docente, 18 años de ingreso a la escuela (1984), nivel de estudios: normal básica y normal superior.	Escuela de estrato urbano. Fecha de fundación: 21 de septiembre de 1983. De organización completa, 11 grupos y 143 estudiantes.
1214	Género femenino, 39 años de edad, 19 años de antigüedad docente, ingreso a la escuela desde 1985, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 18 de noviembre de 1964 De organización completa, 18 grupos y 594 estudiantes.
1309	Género femenino, 42 años de edad, 22 años de antigüedad docente, 14 años de ingreso a la escuela (1989), nivel de estudios: normal básica.	Turno matutino. Fecha de fundación: agosto de 1980. De organización completa, 6 grupos y 267 estudiantes.
1420	Género femenino, 52 años de edad, 31 años de antigüedad docente, nivel de estudios: licenciatura en educación.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. De organización completa y 238 estudiantes.

1527	Sin información específica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 10 de octubre de 1994. De organización completa, 20 grupos y dos directivos. 694 estudiantes.
1611	Género masculino, 50 años de edad, 28 años de antigüedad docente (1977), 15 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal superior.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 30 de Enero 1938. De organización completa y 474 estudiantes.
1707	Género masculino, 33 años de edad, 1 año de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 1938. De organización completa, 7 grupos y 242 estudiantes.
2006	Género masculino, 38 años de edad, 19 años de antigüedad docente, 8 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura UPN.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: 1º de diciembre del 1973. De organización completa, 9 grupos y 184 estudiantes.
2101	Género femenino, 41 años de edad, 19 años de antigüedad docente y de ingreso a la escuela (1982), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 15 de Febrero de 1961. De organización completa, 18 grupos y 756 estudiantes.
2305	Género femenino, 33 años de edad, 11 años de antigüedad docente, 7 años de ingreso a la escuela (1995), nivel de estudios: maestría.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 1976 De organización completa.
2403	Género femenino, 47 años de edad, 10 años de ingreso a la escuela (1990), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural. Turno matutino, de organización completa, 12 grupos, cuenta con 324 estudiantes, 55 años de antigüedad.
2609	Género masculino, 38 años de edad, 19 años de antigüedad docente, 13 años de ingreso a la escuela (1988), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, fecha de fundación: marzo de 1983, de organización completa, 10 grupos y 568 estudiantes.
2703	Género femenino, 38 años de edad, 17 años de antigüedad docente, 12 años de ingreso a la escuela (1987), nivel de estudios: normal básica	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 5 de octubre de 1985. De organización completa, 12 grupos y 401 estudiantes.
3001	Género femenino, 44 años de edad, 23 años de antigüedad docente, 16 años de ingreso a la escuela (1986), nivel de estudios: normal superior.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 2 de septiembre de 1971. De organización completa, 10 grupos y 347 estudiantes
3109	Género femenino, 29 años de edad, 7 años de antigüedad docente, 1 año de ingreso a la escuela (2000), nivel de estudios: licenciatura en primaria.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: 5 de diciembre de 1985. De organización completa, 6 grupos y 160 estudiantes.

Matemáticas

Grupo de baja eficacia social

No de Caso	Características del docente	Características de la escuela
214	Género masculino, 37 años de edad, 8 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: 1987. De organización completa, 11 grupos y 273 estudiantes.
403	Género femenino, 53 años de edad, 30 años de antigüedad docente, 26 años de ingreso a la escuela (1976), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, de organización completa, 11 grupos, fecha de fundación: 1883.
406	Género femenino, 26 años de edad, 4 años de antigüedad docente, nivel de estudios: licenciatura.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: 16 de Octubre de 1993. De organización completa, 6 grupos y 154 estudiantes.
612	Género masculino, 45 años de edad, 5 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: 16 de septiembre de 1957. De organización completa, 13 grupos y 401 estudiantes.
602	Género masculino, 51 años de edad, 30 años de antigüedad docente, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: 15 de septiembre de 1973. De organización completa, 10 grupos y 202 estudiantes. La mayoría de los docentes con doble plaza.
604	Género femenino, 41 años de edad, 21 años de antigüedad docente, 2 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: 1979. De organización completa, 9 grupos y 252 estudiantes.
812	Género femenino, 39 años de edad, 19 años de antigüedad docente, 9 años de ingreso a la escuela (1992), nivel de estudios: normal superior.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fundada en 1982, de organización completa (15 grupos).
1103	Género masculino, 34 años de edad, 14 años de antigüedad docente, 7 años de ingreso a la escuela (1994), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fundada el 16 de marzo de 1977, de organización completa con 12 grupos.
1120	Género femenino, 33 años de edad, 5 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal superior.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 1966. De organización completa y 297 estudiantes.
1106	Género masculino, 39 años de edad, 7 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 7 de diciembre de 1983. De organización completa con 738 estudiantes.
1532	Género femenino, 41 años de edad, 18 años de antigüedad docente, 15 años de ingreso a la escuela (1987), nivel de estudios: licenciatura en ciencias sociales.	Escuela de estrato rural. Turno vespertino, fundada en noviembre de 1985, de organización completa, directo con grupo, 6 grupos y 69 estudiantes.

1607	Género femenino, 25 años de edad, 3 años de antigüedad docente y de ingreso a la escuela (1998), nivel de estudios: licenciatura en educación.	Turno matutino. Fecha de fundación: mayo de 1966. De organización completa, 18 grupos y 774 estudiantes.
1805	Género masculino, 37 años de edad, 18 años de antigüedad docente, 1 año de ingreso a la escuela, nivel de estudios: licenciatura en educación primaria.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. De organización completa (7 grupos).
1910	Género femenino, 46 años de edad, 26 años de antigüedad docente, 4 años de ingreso a la escuela (1998), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: 1° de septiembre de 1972. De organización completa, 6 grupos y 134 estudiantes.
1915	Sin información específica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: Septiembre de 1959. De organización completa con 228 estudiantes.
2103	Género femenino, 50 años de edad, 21 años de antigüedad docente, 4 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica. Grupo multigrado (4° y 5°)	Escuela de estrato urbano. Turno vespertino. Fecha de fundación: octubre de 1979. De organización incompleta (5 grupos) y 117 estudiantes.
2108	Género masculino, 42 años de edad, 20 años de antigüedad docente, 14 años de ingreso a la escuela (1987), nivel de estudios: normal básica	Turno matutino, fundada en 1944, de organización completa, 6 grupos y 121 estudiantes.
2106	Género femenino.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino, fundada entre 1937 y 1939. De organización completa (18 grupos).
2407	Género masculino, 38 años de edad, 12 años de antigüedad docente, 9 años de ingreso a la escuela (1992), nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural, Turno matutino, fundada en 1935, de organización completa (desde 1980), 9 grupos (1 en el turno vespertino) 196 estudiantes.
2402	Género femenino, 45 años de edad, 25 años de antigüedad docente, 4 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato rural. Turno matutino. Fecha de fundación: 1977. De organización completa (6 grupos) y 146 estudiantes.
2401	Género femenino, 29 años de edad, 6 años de antigüedad docente, 2 años de ingreso a la escuela (2001), nivel de estudios: licenciatura en educación primaria.	Escuela de estrato rural, turno matutino, 24 años de antigüedad (1977), de organización completa (desde 1990), 6 grupos y 146 estudiantes.
3006	Género masculino, 43 años de edad, 22 años de antigüedad docente, 16 años de ingreso a la escuela, nivel de estudios: normal superior.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 1° de Septiembre de 1979. De organización completa, 11 grupos y 223 estudiantes.
3201	Género masculino, 47 años de edad, 28 años de servicio educativo y 22 como profesor, 14 años de ingreso a la escuela (1988). Nivel de estudios: normal básica.	Escuela de estrato urbano. Turno matutino. Fecha de fundación: 1984. De organización completa, 13 grupos y 388 estudiantes.

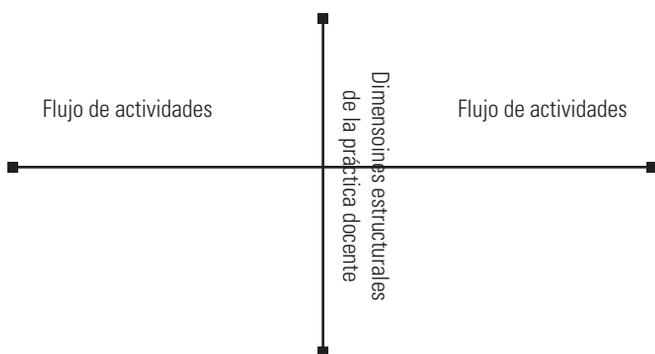
Presentación

Instrumento para el análisis de videos de clase

Documento de trabajo

Como parte del proceso de investigación...

El objetivo final consiste en la construcción de una visión de las actividades del maestro y del alumno atendiendo a un esquema doble:



Descripción del instrumento

El instrumento de análisis se estructura en ocho apartados, a saber:

- A. **Contenido.** Se abordan aquí los elementos de la práctica docente relacionados con el manejo que el profesor hace del tema abordado en la lección grabada en video y con el uso del plan y los programas de estudio durante la práctica docente.
- B. **Flujo de las actividades.** Este apartado rescata la dinámica de funcionamiento y organización de las actividades de aprendizaje planteadas por el profesor. Se intenta establecer aquí la lógica con la que el maestro establece los diversos ritmos de trabajo de su grupo por medio de la revisión de la secuencia de sus actividades.

En esta dimensión deben identificarse *segmentos de la práctica docente* que corresponden a actividades de aprendizaje específicas, ligadas por medio de transiciones.

- C. Estrategias docentes.** En esta dimensión se rescatan las características de las actividades que el profesor plantea a su grupo, así como el uso de materiales y las estrategias para la organización de los estudiantes durante las tareas de clase.
- D. Características físicas del aula.** Este apartado recupera las condiciones espaciales concretas del trabajo docente, atendiendo tanto a las características del salón de clases (condiciones y estado de los muros, pisos; presencia de ventanas, mobiliario) como a la presencia o ausencia de diversos apoyos didácticos en el aula (pizarrón, carteles, mapas, esquemas)
- E. Ambiente áulico.** Se abordan en este apartado las características del ambiente laboral presente en la clase estudiada, atendiendo a elementos tales como el manejo de la disciplina, la disposición de los niños para cooperar entre ellos, el nerviosismo del profesor, y las reacciones mostradas por los alumnos ante la video grabación.
- F. Nivel de pensamiento requerido al estudiante.** Esta dimensión del estudio pretende describir los diversos niveles de pensamiento que el profesor espera que sus alumnos ejerciten como parte de las diversas actividades que se les proponen (¿?). Este momento del análisis se realizará usando la escala propuesta por _____??
- G. Usos del tiempo.** En esta dimensión se trata la dosificación del tiempo que el profesor hace atendiendo a diversas actividades en la clase. Esto con el objetivo de identificar cuánto tiempo dedica el profesor a actividades de enseñanza (*time on task*) y cuánto a labores de otra naturaleza.

H. Distribución de oportunidades de aprendizaje. El objetivo de este apartado es identificar prácticas del profesor –inconscientes o no- que establezcan inequidades en el acceso a las oportunidades de aprendizaje propiciadas por el docente. Se busca además identificar si existe algún tipo de alumno que quede sistemáticamente excluido de determinadas actividades de aprendizaje.

Cada una de las siete dimensiones del análisis permitirá un acercamiento diferenciado a la realidad escolar estudiada, contribuyendo así a la conformación de una visión compleja de los fenómenos observados en los videos. El ejercicio se complementará con la revisión de las auto evaluaciones escritas que los maestros y maestras incluidos en el estudio realizaron después de observarse en el video.

Instrucciones

Para completar de manera adecuada el instrumento le pedimos tomar en cuenta las siguientes indicaciones:

- Con el objetivo de iniciar el proceso de comprensión de los procesos áulicos presentes en el video, realice una primera observación del material grabado sin realizar anotaciones en el instrumento.
- Una vez revisado el video por primera vez, realice una segunda observación realizando de manera simultánea la labor de llenado de las matrices.
- Dado que la realidad escolar estudiada es compleja y no se presenta de manera parcelada, es necesario realizar el llenado de las diversas matrices de manera simultánea, respondiendo a la dinámica de las acciones presentadas en el video.
- Durante el análisis del video haga pausas que le permitan realizar el análisis de la manera más fina posible. Regrese la grabación tan-

tas veces como sea necesario cuando no comprenda lo dicho por el maestro o por los alumnos.

- Si al completar las matrices del instrumento aparecen dudas con respecto a algún aspecto, revise nuevamente segmentos específicos del material que le permitan clarificar su visión con respecto a la clase video grabada.
- La lógica del análisis responde a la identificación de segmentos de la práctica docente. Por *segmento* entendemos (pendiente clarificar definición de segmento)
- Las etapas identificadas en el apartado B (flujo de las actividades) deben ser consistentes con las que se abordarán en las dimensiones siguientes.
- Es importante realizar un registro lo más detallado que se posible de los usos del tiempo que hace el maestro.
- Se contempla que la revisión y análisis de cada caso comprenda entre 2 y 3 horas.
- Para el apartado F (nivel de pensamiento requerido a los estudiantes) se utilizará la siguiente escala:

Nivel de pensamiento	Descripción
Conocimiento o memoria	Recordar, reconocer información específica tal como hechos, sucesos, fechas, nombres, símbolos, definiciones
Comprensión	Entender el material que se ha trabajado, esto se demuestra cuando se presenta la información de otra forma, se transforma, se buscan relaciones, se asocia, se interpreta o se presentan posibles efectos o consecuencias.
Aplicación	Usar el conocimiento o destrezas adquiridas en nuevas situaciones específicas
Análisis / síntesis	Descomponer el todo en sus partes y el procedimiento inverso, se solucionan problemas a la luz del conocimiento adquirido.
Evaluación	Formular juicios de valor y conformarse criterios específicos sobre la base de la información trabajada

Datos de identificación

Instrumento para el análisis de videos de clase

Caso	<input type="text"/>
Clave	<input type="text"/>
Fecha de videograbación	<input type="text"/>
Tema de la clase	<input type="text"/>
Duración total de la clase	<input type="text"/>
Nombre del profesor o profesora	<input type="text"/>
Grado	<input type="text"/>
Género del docente	<input type="text"/>
Tipo de escuela	<input type="text"/>
Turno	<input type="text"/>
Cursos de capacitación recibidos por el maestro	<input type="text"/>

A. Contenido

(Marque con una X la opción adecuada)

1. ¿El docente identifica el tema de la lección?

No	<input type="checkbox"/>
Lo infiere	<input type="checkbox"/>
Si	<input type="checkbox"/>

2. ¿El profesor identifica el objetivo de la lección?

No	
Lo infiere	
Si	

3. ¿El profesor sitúa la lección en el desarrollo del programa del ciclo escolar?

No	
Lo infiere	
Si	

4. ¿El docente identifica el contenido de la lección en algún material de apoyo?

No	
Si	

4-a. Si contestó a la pregunta anterior con SI, ¿en cuáles materiales de apoyo identificó el docente el contenido de la lección?

5. ¿El profesor identifica subtemas?

No	
Lo infiere	
Si	

6. ¿El docente guía la atención de los alumnos mediante señalizaciones?

No	
Si	

6-a. Si contestó a la pregunta anterior con SI, ¿qué tipo de señalizaciones emplea el docente?

7. ¿El docente promueve la organización de la información a través de resúmenes, gráficas, mapas, ilustraciones o llaves sinópticas?

No	
Lo infiere	
Si	

8. ¿El profesor enlaza el tema de la clase con otros temas?

No	
Lo infiere	
Si	

9. ¿Cuántos temas desarrolla el docente durante el video?

10. ¿Corresponde el objetivo del tema al programa del grado estudiado?

No	
Si	

10-a. Si contestó a la pregunta anterior con NO, ¿a qué grado corresponde el objetivo del tema abordado en el video?

B. Flujo de las actividades

Etapas	Duración	¿Qué hace el maestro?	¿Qué hacen los alumnos?	Transición
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

C. Estrategias docentes

Etapas	Qué materiales usaron los alumnos?	¿Qué equipo instruccional empleó el docente?	¿Cómo se organizó el grupo para el trabajo?	¿Las instrucciones del maestro fueron claras?
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

D. Características físicas del aula

11. ¿Cuáles son las condiciones generales del aula (Pintura, muros, piso, techo, puertas, ventanas)?

Deficientes	
Regulares	
Adecuadas	

12. ¿De qué tipo es el mobiliario utilizado por los estudiantes?

Individual		
Binario		
Mesabanco		
Otro (especifique)		

13. ¿Cuáles son las condiciones físicas del mobiliario usado por los estudiantes?

Deficientes	
Regulares	
Adecuadas	

14. ¿Qué material de apoyo y/o didáctico está presente en el aula?

Tipo de material	Cantidad	Condiciones físicas (deficientes, regulares, adecuadas)

15. ¿Qué material de lectura está presente en el aula?

Tipo de material	Cantidad	Condiciones físicas (deficientes, regulares, adecuadas)

16. ¿Cómo son las condiciones de iluminación del aula?

Deficientes	
Regulares	
Adecuadas	

17. ¿Aparecen evidencias de incomodidad del docente o de los alumnos relacionadas con el clima (excesivo frío o calor)?

Si	
No	

E. Ambiente áulico

18. ¿Cómo es la disciplina del grupo?

Deficiente	
Regular	
Adecuada	

19. ¿El docente trata con respeto a sus alumnos?

No	
Algunas veces	
Si	

20. ¿Aparecen evidencias de que existe confianza entre el maestro y sus alumnos?

No	
Si	

21. ¿El maestro se muestra nervioso?

No	
Algunas veces	
Si	

22. ¿El docente muestra ganas de enseñar?

No	
Algunas veces	
Si	

23. ¿Las relaciones entre los alumnos muestran respeto entre ellos?

No	
Algunas veces	
Si	

24. ¿Los alumnos cooperan entre sí para realizar las actividades?

No	
Algunas veces	
Si	

25. ¿Los alumnos muestran ganas de aprender?

No	
Algunos	
Si	

26. ¿El maestro logra captar la atención del grupo?

En ningun momento lo logra	
En algunos momentos	
En todo momento lo logra	

F. Nivel de pensamiento requerido a los estudiantes

Etapas	Conocimiento o memoria	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						

G. Usos del tiempo

(Anote el tiempo en minutos para cada actividad)

Etapas	Docente dando la lección	Alumnos participando	Alumnos trabajando en la actividad indicada por el docente	Docente sin atender la clase	Otras actividades (especifique)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

H. Distribución de oportunidades de aprendizaje

27. ¿El docente se apoya en algunos alumnos para la realización de tareas específicas? (reparto de material, recados, control de la disciplina)

No	
Si	

27-a. Si contestó SI a la pregunta anterior, ¿Cuáles son las características de esos alumnos?

28. ¿Cuántos niños llevan uniforme?

Ninguno	
Algunos	
Todos	

Complete la siguiente matriz utilizando el siguiente código:

H – Hombres

M – Mujeres

Etapas	Responde preguntas	Formula preguntas	Motivado positivamente	Regañado, ignorado	Puesto como ejemplo
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

Esta primera reimpresión de la primera edición de *La práctica pedagógica videograbada* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en MES de AÑO, en los talleres de IMPRENTA ubicados en DOMICILIO.
El tiraje fue de NÚMERO ejemplares más sobrantes para reposición.