

Capítulo 7

Temas relevantes en Psicología Educacional

EL PROFESOR

I. INTRODUCCIÓN

La calidad educacional, medida por el rendimiento de los alumnos, se ha visto que es, en gran parte, una función de la calidad de los profesores. La calidad de los profesores, a su vez, es función de la maestría que éste logre sobre las materias, el conocimiento que tenga y el uso que haga de las técnicas educacionales adecuadas y el tener actitudes profesionales adecuadas (Ávalos y Haddad, 1981; Fuller, 1986; Arancibia y Maltes, 1989; Arancibia y Alvarez, 1991).

En un estudio norteamericano (Wang, Haertel y Walberg, 1993), se detectó que las variables que más influían en el aprendizaje de los niños eran: las características psicológicas del niño; el manejo de la clase que efectúa el profesor; la interacción académica y social entre éste y el alumno; y, el ambiente familiar que rodea al niño. El resto de las variables que midieron fueron consideradas aspectos menos relevantes en el aprendizaje, dada a la menor influencia que ejercían en él. A su vez, estudios etnográficos llevados a cabo en América Latina sugieren que lo que sucede dentro de la sala de clases indica que el elemento central de la calidad de una determinada escuela tiene que ver con el comportamiento del profesor (Assael, J., 1992; Assael y Soto 1992).

En Chile, investigaciones demuestran que el profesor es un agente que tiene incidencia en el aprendizaje escolar de los niños. Los resultados de esta investigación entregan la evidencia de que hay un cambio en el rendimiento académico en alumnos de ciertos profesores, independientemente de los antecedentes familiares del niño y las características de la institución escolar. Por lo tanto, concluyen que existe un campo de estudio específico en relación a las características personales y actitudinales y su relación con el aprendizaje de los alumnos (Arancibia y Álvarez, 1994; Filp, Cardemil y Valdivieso, 1984).

Los resultados de estas investigaciones demuestran empíricamente el supuesto sobre la importancia del profesor en el aprendizaje del niño en el sistema escolar actual, por lo que parece ser que la manera más directa de mejorar la calidad de la educación es intervenir a nivel de los profesores. De esto podemos inferir que el profesor debe estar presente y

ejer un protagonismo en el proceso de cambio de la educación, dado su impacto en ésta.

Es por esto, que se consideró central el considerar las variables propias de este importante actor del proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación a esto, en el presente capítulo se incluirán cinco temas que aparecen como centrales: las características de los profesores efectivos; los modos de enseñanza; la autoestima de los profesores y su incidencia en el rendimiento de los alumnos; las expectativas de los profesores sobre el éxito o fracaso de los alumnos; y el tema del perfeccionamiento y capacitación docente.

II. TEMAS RELEVANTES

2.1 Características de los profesores efectivos

Al hablar de profesores efectivos surge la pregunta acerca de qué se entiende bajo el concepto de efectividad y cuáles son las características de estos profesores que dan cuenta de esta efectividad.

La respuesta pasa por considerar que el gran objetivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje es propiciar que cada uno de los educandos, independientemente de su clase social o entorno familiar, logren los objetivos del aprendizaje. Cuando se logran estos objetivos se puede hablar de efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, un profesor efectivo es aquel docente que presenta comportamientos positivos en relación a promover el entendimiento académico para lograr que todos o casi todos los alumnos logren este aprendizaje.

Entonces, dada la importancia de los profesores efectivos, se describirán cuáles son las características que ellos poseen, a partir de las investigaciones que se han realizado en torno a estas características.

En primer lugar, resulta importante diferenciar estas características de los profesores efectivos, en factores indirectos y factores directos del profesor. Los *factores indirectos* se relacionan con las características del profesor y los antecedentes del mismo. Por otra parte, los *factores directos* serían todas aquellas acciones que realiza el profesor en la interacción con sus alumnos en la sala de clases (Arancibia y Álvarez, 1994). Se revisarán con más detención estos factores.

Además, se presentarán más específicamente los resultados obtenidos en una investigación realizada por la UNESCO (Arancibia y Rosas, 1995) en siete países latinoamericanos, la cual arrojó importante información sobre cuáles variables de los profesores sería importante intervenir para generar un mejoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.1.1 Factores indirectos

Dentro de los **factores indirectos**, aparecen como especialmente importantes la vocación; los rasgos personales; y el dominio de los contenidos que se enseñan.

En primer lugar, la *vocación* (o compromiso profesional), característica de los profesores efectivos, se evidencia a través del “entusiasmo” de enseñar. Esto es señalado por McKean (1989) quien caracteriza a los profesores efectivos con vitalidad, y con la capacidad de transmitir un contagioso entusiasmo por su materia; esto contribuiría a que los alumnos trabajen. Por otra parte, se ha señalado que "un profesor con vocación da prioridad a los aspectos formativos en su tarea educativa y proyecta las altas expectativas respecto a la capacidad de logro de sus alumnos" (Rittershausen et. cols., 1991).

Los *rasgos personales*, por otra parte, son las características individuales que tienen los profesores, y que hacen más efectiva su labor educativa. Estos atributos serían propios de la persona y difícilmente aprendibles. En este sentido, Tausch (1987) señala que un maestro no puede despojarse de sus características personales sólo por el hecho de entrar en una sala, sino que en la situación de enseñanza los atributos personales emergen, incluso, con más fuerza. Tausch, sin embargo, menciona tres características personales del profesor que influirían en el rendimiento de los alumnos: la comprensión, la preocupación por el alumno, y la naturalidad.

Por otra parte, Czerniack y Chiarelott (1990) señalan como rasgo importante de todo profesor eficaz, la tendencia a tomar como una responsabilidad personal el aprendizaje de sus alumnos. Los profesores con esta cualidad, al comprobar deficiencias en los aprendizajes de sus alumnos no les atribuyen la falta a ellos, sino que a sus métodos inapropiados de enseñanza. Gracias a esta característica, estos profesores son capaces de modificar sus métodos para llegar mejor a sus alumnos y persisten en ayudar a los alumnos que aprenden con mayor dificultad.

En este mismo sentido, Poggeler (1984) agrega un rasgo más del maestro efectivo: la gran capacidad de éstos para hacer su materia entretenida e interesante. Esta autor señala que el profesor no puede limitarse tan sólo a informar objetivamente y a transmitir un saber elaborado por la ciencia ya que si sólo hace esto, muchos alumnos que no sienten

curiosidad en el tema lo olvidarán fácilmente. Es por ello que también es necesario que el maestro despierte un gran entusiasmo por su tema, al hacer lo señalado vivenciable, atractivo, con sentido, de manera que sus alumnos adopten lo enseñado de modo personal. Esta postura sostenida por Poggeler, se relaciona con lo señalado por Olivares et. cols. (1993), quien recalca la importancia que tiene la creatividad del profesor. El profesor, al usar tácticas creativas permite la exploración, fomenta la curiosidad y estimula el conocimiento.

Otros rasgos personales que son señalados habitualmente en un profesor eficaz, son el ser acogedores, cercanos y con llegada al mundo de sus alumnos, y al mismo tiempo exigentes y estrictos con ellos; consecuentes con las normas planteadas, logrando con ello la formación de hábitos y actitudes de estudio, además de un clima de orden, trabajo y respeto mutuo; y, finalmente son percibidos por los alumnos como justos, responsables, realistas y con sentido del humor.

A las características recién señaladas, se deben agregar aquellas encontradas en un estudio comparativo de profesores efectivos (aquellos que sus alumnos tenían buen rendimiento, medido por una prueba externa) y profesores inefectivos (aquellos que sus alumnos tenían mal rendimiento), ambos profesores atendiendo a niños del mismo nivel socioeconómico. Los resultados indican que los profesores efectivos evalúan positivamente sus condiciones laborales en el colegio, presentan un alto nivel de compromiso profesional, presentan una mayor habilidad verbal, se atribuyen el éxito o fracaso del aprendizaje de los alumnos, y parecen estar conscientes de las implicaciones que tienen en el aprendizaje sus prácticas instruccionales (Arancibia y Álvarez, 1994).

Otro punto considerado importante por los investigadores es el *dominio del contenido* que posea el profesor. Esto, ya que la seguridad con respecto a los contenidos que se enseñan, influye de modo positivo en lo aprendido por los alumnos. Se recalca lo relevante que resulta el que los profesores cuenten con un buen dominio de su asignatura. Éste les permitiría realizar divisiones o parcelaciones en sub unidades según sea necesario; establecer relaciones entre los contenidos estudiados, con la realidad y la vida cotidiana; y establecer relaciones e integraciones dentro de su disciplina y disciplinas afines.

También Czerniack y Chiarelott (1990), afirman que la preparación intelectual del maestro ejerce una clara influencia en los resultados de sus alumnos. Esto, ya que profesores con una sólida formación exhiben actitudes y conductas asociadas con la enseñanza efectiva. La preparación de los profesores y el grado de dominio que estos tienen de los contenidos, se hallan relacionados con el grado de ansiedad que tienen. Así, profesores con un buen grado de preparación y experiencia, muestran un escaso nivel de ansiedad lo que les permite ser más eficientes.

Al buen dominio de los contenidos, Klesius et. al. (1990) agrega la trascendencia que tiene la preparación del maestro en el ámbito del manejo de estrategias instruccionales, ya que para una enseñanza efectiva no sólo es necesario que el profesor domine las materias, sino que es fundamental que el maestro en su formación aprenda como entregar de modo adecuado sus conocimientos.

2.1.2 Factores Directos

Entre los **factores directos** de los profesores efectivos, los que parecen más relevantes son el clima grupal que se desarrolla en la sala de clases y el liderazgo académico.

Es característica de un profesor eficaz la creación de un cierto ambiente propicio, o *clima grupal*, para el aprendizaje. Éste se caracterizaría por ser un ambiente de orden, con reglas que son aprendidas y seguidas por los estudiantes, de manera que el aprendizaje de los alumnos se vea ininterrumpido por distracciones. Sin embargo, dentro de este ambiente de "orden" los profesores efectivos le darían la oportunidad de ser estudiantes independientes.

Cuatro son los aspectos más importantes para la creación de un ambiente positivo en la sala de clases: la creación de un ambiente de trabajo, la creación de un clima afectivo, estimulación y refuerzo permanente a la participación, y un adecuado reconocimiento e interpretación de los distintos patrones de comportamiento grupal. Para ello se consideran importantes los siguientes aspectos: aspecto formal administrativo; preocupación por el cumplimiento efectivo de las normas de convivencia grupal y académicas, generadas participativamente y asumidas por todos; promoción constante de condiciones que faciliten la atención y concentración; y la generación de un ambiente de libertad sin que ello altere el ambiente de trabajo.

Por su parte, Rodríguez (1989) agrega tres hechos que resultan importantes para lograr un ambiente de trabajo: la compenetración, es decir, que el profesor pueda permanecer conciente de lo que está sucediendo en todas las partes de la sala de clases; la simultaneidad, esto es, la capacidad del profesor para hacer más de una cosa a la vez, respondiendo a las necesidades de los alumnos en forma individual sin perder por ello el control del curso; y, finalmente, el desafío y la variedad de las tareas, es decir, que las tareas sean fáciles de resolver con un esfuerzo razonable y lo suficientemente difíciles para hacerlas desafiantes, logrando así mantener la atención de los alumnos.

Respecto de la creación de un clima afectivo, se señala que para estimularlo resulta fundamental, primero, la mantención de un trato personal con los alumnos, estando

siempre atentos a sus reacciones; segundo, una interpelación cariñosa, cordial, y coloquial, dirigiéndose a cada alumno por su nombre, expresándoles confianza y apoyándolos positivamente; tercero, la capacidad de mantener la disciplina, haciéndose respetar por su propia presencia, sin dejar de ser una persona cercana y cordial; cuarto, el respeto por los alumnos, el reconocimiento de los propios errores; y, finalmente, la aceptación del humor en los alumnos. Por otra parte, McKean (1989), considera que para llegar a formar un adecuado clima afectivo es importante que el profesor conozca las características de la etapa de crecimiento de sus alumnos, igual que sus motivos y necesidades, para así lograr una comprensión más integral de sus comportamientos.

Respecto de la estimulación y refuerzo permanente a la participación, distintos autores señalan que éste es un elemento fundamental para la mantención de un clima grupal que propicie el aprendizaje efectivo. Para lograr un clima efectivo el profesor puede estimular la participación, aceptar las expresiones de los alumnos, atender las consultas individuales sin que ello lo desvincule del grupo total, respetar las normas establecidas, reforzar los logros y respuestas correctas, distinguiendo entre los distintos grados de la calidad de las mismas.

Finalmente, se señala que con el fin de lograr un clima positivo para la adquisición de nuevos aprendizajes, resulta importante lograr el máximo de comunicación entre profesor y alumno (Jourdan, 1984). Dentro de este marco, resulta de gran importancia la generación de una buena relación profesor-alumno, en gran parte fundada sobre la capacidad del profesor para reconocer e interpretar de modo rápido y adecuado los distintos comportamientos de sus alumnos, lo que permitiría la intervención específica y oportuna ante comportamientos disruptivos.

El segundo factor directo del profesor efectivo es el *liderazgo académico*. Éste se refiere, en general, a la capacidad del profesor para dirigirse en forma adecuada al interior de la sala de clases. Es a lo que Slavin (1996) se refiere como *instrucción efectiva*, la cual no implica sólo una buena enseñanza, sino que de manera fundamental contempla, además, la capacidad de ajuste que tiene el profesor hacia las necesidades educativas de sus alumnos.

Algunos elementos centrales del liderazgo académico son: la orientación hacia metas formativas el uso de estrategias adecuadas, la organización de instancias evaluativas, y el buen uso del tiempo. Estos mismos elementos, aunque bajo otras etiquetas, son los que Slavin ha considerado como fundamentales en el modelo de instrucción efectiva que él describe como *CAIT* (Calidad de la instrucción, Niveles apropiados de instrucción, Incentivo, Tiempo). Todos estos elementos son fundamentales para que la instrucción

sea efectiva. Ninguno puede quedar atrás cuando se planean intervenciones. Revisemos a continuación cada uno de estos elementos.

Calidad de la instrucción: Este elemento se relaciona con el modo en que los profesores realizan un esfuerzo permanente y orientándose hacia el logro de una mejor formación en sus alumnos. Se ha observado que el profesor con liderazgo académico se esfuerza por: desarrollar el pensamiento de sus alumnos, formarlos valóricamente, impulsar a un estudio permanente, fomentar la adquisición de conocimientos relevantes, desarrollar sus habilidades intelectuales y desarrollar habilidades instrumentales básicas en sus alumnos.

Niveles apropiados de Instrucción: Respecto del uso de estrategias adecuadas, los profesores efectivos utilizan sistemáticamente una secuencia lógica en la enseñanza. Estas prácticas son sinérgicas, es decir, no importa cuán efectiva sea cada una de ellas, lo importante es que se den como un todo. Gran influencia tiene en el desempeño de los alumnos la habilidad del profesor para entregar refuerzo en forma contingente a conductas deseables. Dentro de las formas de refuerzo efectivo, se mencionan el otorgar responsabilidades a los alumnos. Además, Arancibia y Álvarez (1994), señalan dos conductas de manejo instruccional propiamente tales, que serían propias de los profesores eficaces: la capacidad de mantener la continuidad de la clase, y la capacidad de mantener al curso involucrado en actividades instruccionales. Para ello el profesor debe tener la habilidad de preparar a todos los alumnos para que puedan acceder a la nueva lección, presentándola de manera tal que no resulte ni muy fácil ni muy difícil para ellos, sino que en un nivel adecuado para desafiarlos.

Instancias de evaluación e Incentivos: Otro punto considerado relevante para el desempeño del profesor, es su capacidad para lograr adecuadas instancias evaluativas. Con respecto a este tema, se propone como importante: la generación de instancias evaluativas de tipo informal; la creación de instancias evaluativas de tipo formal; la aplicación de criterios de evaluación acordados previamente con el curso; y la retroalimentación permanente de lo aprendido al comentar los resultados obtenidos en las pruebas. Estas instancias de evaluación se pueden constituir como fuente importante de incentivos, cuando la motivación proviene del interés por el valor intrínseco de aquello que se está aprendiendo (la retroalimentación al esfuerzo invertido en una tarea puede constituirse como un incentivo importante), e incluso cuando los incentivos son externos como las calificaciones, estrellitas, etc.

Uso del tiempo: Respecto al uso del tiempo en la sala de clases, múltiples investigadores, señalan que el tiempo dedicado por los profesores a actividades instruccionales ha

resultado ser un factor influyente en la cantidad y calidad de los aprendizajes logrados por los alumnos. Basándonos en los hallazgos de distintas investigaciones, podemos afirmar que cuanto más tiempo reciben los alumnos de parte de maestros comprensivos, respetuosos, preocupados y naturales, mejores resultados obtienen. En particular, se indica que los profesores efectivos dedican muy poco tiempo a actividades no instruccionales, consiguiendo además comenzar la clase en menos tiempo que sus colegas menos efectivos. Estos profesores también logran mantener al curso involucrado en las tareas que ellos proponen, consiguiendo así que la mayoría de los niños en el curso trabajen.

Por último, Fend (1986), también identifica al uso del tiempo como un factor decisivo en el rendimiento escolar. Este autor asegura que cuanto más tratan los maestros de aprovechar de buena manera el tiempo disponible y cuanto más tiempo de enseñanza ocupan, mayores son los éxitos de sus alumnos en el aprendizaje. En cambio "los maestros que desperdician el tiempo, que se ocupan mucho de grupos individuales, sin hacer intervenir a toda la clase en las actividades de aprendizajes, que enseñan con mucha minuciosidad y que ofrecen poco, tienen menores éxitos de aprendizaje" (pag. 50).

En términos generales, entonces, podemos señalar que tanto los rasgos indirectos del profesor como los directos actúan como un todo unitario y reflejan una coherencia entre el *ser*, el *saber* y el *saber hacer* del profesor, que produce un efecto en los alumnos, razón por la cual se lo cataloga como efectivo.

2.1.3 Investigación en Latinoamérica

El peso de los profesores en la eficiencia del proceso de enseñanza aprendizaje ha sido reiteradamente comprobado, por lo cual la UNESCO en 1994 (Arancibia y Rosas, 1994), se planteó el desafío de investigar aquellas variables relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje que pudieran influir en el rendimiento académico. Esta investigación se realizó en el contexto de un estudio de la Calidad de la Educación en América Latina en la cual participaron 7 países de la región: Argentina, Bolivia, Ecuador, Costa Rica, República Dominicana, Venezuela y Chile. La muestra en la cual se realizó este estudio estuvo formada por 20.572 alumnos de primero a cuarto básico de los países mencionados y por 763 profesores. (Aproximadamente 100 profesores por país)

Se seleccionaron las siguientes variables propias del profesor :

Años de experiencia: se refiere a la cantidad de años que el profesor ejerce como profesor. Los resultados indicaron que, la mayoría de los profesores de la muestra tenía 11 o más años de experiencia en su labor docente (67,1%). El 14,1% de los profesores tenía, por otra parte, entre 1 y 5 años de experiencia, mientras que el 18,7% de ellos tenía entre 6 y

10 años de experiencia. El análisis de la relación entre años de experiencia y rendimiento de los alumnos, muestra que esta variable se encuentra indiscriminadamente en todos los niveles de rendimiento. Esto se puede observar en el siguiente cuadro:

TABLA N° 7.1
DISTRIBUCION DE RENDIMIENTO
SEGUN EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES
(Porcentajes de logro)

Años de Experiencia	0 - 25 %logro	26 – 50%logro	51 - 75 %logro	76 - 100 %logro
1 a 5 años	10,5%	12,4%	16,4%	16,0%
6 a 10 años	21,8%	20,4%	17,3%	18,1%
11 o más años	67,7%	67,2%	66,4%	65,9%
Total Porcentaje	100%	100%	100%	100%

Los datos que aporta esta investigación en relación a los años de experiencia confirman otros resultados similares en el sentido de que más años de experiencia de los docentes no se traduce en un efecto en el rendimiento de los alumnos.

Función docente: se refiere al tipo de actividades a las cuales el docente dedicó la mayor parte de su tiempo, durante el año anterior. Se obtiene así una estimación del grado en que éste ocupó su tiempo en actividades que, a juicio de expertos, habría facilitado la ocurrencia de procesos educativos de buena calidad en el aula, tales como: analizar y aplicar nuevos métodos de enseñanza, enseñar las materias a los alumnos, corregir tareas y/o pruebas a los alumnos, evaluar las actividades planificadas, apoyar a los alumnos con problemas escolares, esforzarse por incorporar a los padres a las tareas pedagógicas y organizar actividades educativas especiales.

Los resultados indican que, entre los profesores de esta muestra, el 15,6% no realiza ninguna actividad propia de la función docente; el 12,3% sólo una de ellas; el 24,3% sólo dos; el 26,4% sólo tres; el 13,1% cuatro y el 8,4% cinco de las actividades anteriormente mencionadas. En otras palabras, menos del 25% de los profesionales realiza las actividades pedagógicas esperadas en su rol docente. Este resultado es congruente con los bajos rendimientos alcanzados por los alumnos de estos países.

Atribución del éxito y del fracaso escolar: se refiere al tipo de factores al que el docente atribuye el éxito y el fracaso escolar de los alumnos. Específicamente se trata del grado en que éste atribuye el éxito y/o fracaso a factores que dependen del mismo v/s factores que dependen de la familia o de los propios niños.

En relación a la atribución del éxito y del fracaso de los alumnos, los datos indican que el 47.9% de los profesores atribuyen el fracaso escolar de sus alumnos a las familias y nivel socioeconómico de los alumnos. En otras palabras señalan que los estudiantes no aprenden porque son de sectores de escasos recursos y que sus familias no se preocupan. Sólo el 3.7% cree que el fracaso se debe a razones como formación deficiente del profesorado, poca motivación de los docentes, métodos pedagógicos inadecuados. En cambio en la atribución de las razones por las que los alumnos aprenden, los profesores creen que el éxito de los niños sí depende en cierta medida de la formación, motivación y métodos pedagógicos de los profesores.

Estos resultados son concordantes con los bajos rendimientos de los alumnos, ya que las investigaciones de colegios efectivos muestra que los profesores efectivos atribuyen tanto el éxito como el fracaso de los alumnos a condiciones del profesor y no externos como la familia y el nivel socioeconómico.

Un profesor efectivo es aquel docente que presenta comportamientos positivos en relación a promover el entendimiento académico para lograr que todos o casi todos los alumnos logren este aprendizaje.

2.2. Estilos de enseñanza

Los "estilos de enseñanza" conforman un tema complejo y poco definido aún. Esto se debe en gran medida a que las definiciones existentes son muy parciales, o bien, cada una de ellas toma elementos diferentes que no permiten delimitar de manera precisa un concepto universalmente aceptado. Una definición que parece válida es considerar el estilo de enseñanza como el sello más o menos personal y propio con que el profesor dirige y configura los modos de educar y enseñar, de acuerdo con su concepción de los objetivos pedagógicos y las características de los educandos (Derrish en Brundage, 1980).

Por lo tanto, el estilo de enseñanza se transforma en aquel modo particular que tiene el profesor de estructurar y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los objetivos que se propone, sus propias características personales y las que percibe en los educandos.

Brundage (1980) distingue tres estilos de enseñanza: el estilo directivo, el estilo facilitador, y el estilo colaborador.

En el *estilo directivo*, la responsabilidad del aprendizaje está centrada en el profesor, quien organiza la situación de aprendizaje, presenta los objetivos, y trabaja con material prescrito, listo para ser usado por los aprendices. Se dirige al logro del aprendizaje de conocimientos y habilidades específicas en un período relativamente corto de tiempo, entregando por esto, retroalimentación inmediata y refuerzo periódico.

Es un estilo no amenazante para quien dirige, ya que no requiere un alto nivel de experticia en relación a los educandos, por el contrario, para los alumnos sí puede serlo cuando los objetivos no satisfacen sus necesidades reales de aprendizaje, o bien, si se les entrega retroalimentación que afecta negativamente su autoconcepto. Además, ofrece pocas oportunidades de interacción entre profesor-alumno y entre pares.

Por esto, se ha visto, que este estilo, es más productivo cuando los aprendices ingresan a un programa nuevo o se enfrentan a contenidos totalmente desconocidos, pues les entrega las bases del conocimiento nuevo que van a adquirir. Sin embargo, en otros momentos o situaciones del proceso se requiere recurrir a otros estilos de enseñanza, que generen un espacio más participativo y permitan al educando ser más activo en su propio proceso de aprendizaje.

El *estilo facilitador*, por otra parte, enfatiza que tanto el profesor (o facilitador) como los aprendices, son responsables del proceso de aprendizaje, donde la estructura, los objetivos y la dirección de las actividades propuestas por el profesor, son posibles de negociar. El profesor ofrece distintos materiales y actividades simultáneamente, permitiendo que los educandos puedan descubrir significados personales dentro del conocimiento, y nuevas estrategias en la experiencia. Asimismo, se entrega retroalimentación mediante la reflexión y el reflejo.

Este estilo parece funcionar mejor cuando hay pocas restricciones de tiempo en el proceso de aprendizaje, ya que requiere construir un nivel de confianza entre ambos agentes. Además, no resulta amenazante para el facilitador, ya que sólo involucra sus habilidades de procedimiento y de facilitación, sin embargo, para los alumnos puede serlo, ya que sus significados personales y su autoconcepto pueden verse afectados, pues, si no existe el nivel de confianza adecuado, pueden sentirse amenazados por el hecho que se les exige participar y compartir su experiencia.

Sin embargo, si esta confianza se logra, es un estilo especialmente útil en el aprendizaje de habilidades, ya que propicia el aprovechamiento de los recursos de los educandos y los hace más activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El *estilo colaborador*, finalmente, centra la responsabilidad del aprendizaje tanto en los alumnos como en el profesor (colaborador), quienes en conjunto, deben descubrir y crear significados, valores, habilidades y estrategias. Esto requiere que el colaborador participe con las mismas responsabilidades y derechos que los aprendices y con una pertenencia total al grupo, y que los alumnos participen en el liderazgo tanto de las tareas como de las relaciones interpersonales. Este estilo se caracteriza por la negociación del material y por un trabajo constante en equipo.

Sin embargo, esta modalidad, requiere un alto nivel de confianza y de involucramiento, pudiendo resultar amenazante tanto para el colaborador como para los alumnos, ya que ambos son vulnerables dentro del proceso y deben invertir considerable tiempo y energía en él.

Otra forma de clasificar los estilos de enseñanza es el de Tishman, Jay y Perkins (1993), quienes distinguen el modelo de transmisión, por una parte, y el modelo de enculturación, por otra.

En el *modelo de transmisión*, la instrucción o el estilo de enseñanza es convencional. La esencia de este modelo radica en que el rol del profesor consiste en preparar y transmitir información a los alumnos y, por otra parte, el rol de los alumnos es recibir, almacenar y actuar sobre esta información. Siguiendo este modelo, es fácil comunicar reglas, retener hechos y lograr que se ejecuten las tareas.

En el *modelo de enculturación*, por otra parte, el profesor busca un compromiso con los contenidos y, para lograrlo, no sólo debe transmitir, sino además inspirar, mover, convencer y comprometer al alumno. Se pone el énfasis en conseguir un ambiente que sea plenamente educativo, creando una cultura que estimule por sobre todo el razonamiento. La enculturación busca que el niño perciba como educativo todo el entorno, a través de modelos culturales, interacciones culturales e instrucción directa en conocimientos y actividades de la cultura que se genera.

Este modelo permite desarrollar "tendencias de razonamiento" tales como la tendencia a explorar, a aplicar ideas en lo concreto, a ser reflexivo y crear estrategias; en resumen, permite desarrollar el pensar creativo y críticamente. El modelo de transmisión, en cambio, puede comunicar, pero no logra que se consoliden las tendencias que llevan a ser un "buen razonador".

Es así que este autor plantea, que para lograr el compromiso con una acción se requiere, no sólo transmitirla, sino también mover al alumno, se busca que éste, más que conocer

las reglas o condiciones en que se debe aplicar una tendencia, haya actuado en numerosas ocasiones para que pueda reconocerlas y recordarlas.

El modelo de transmisión, sin embargo, no es rechazado por el de enculturación, sino que más bien está incluido en él, y es muy útil en instancias donde se deben dar instrucciones directas.

Finalmente, Brundage (1980) propone que la elección del profesor respecto al uso de un determinado estilo, debiera realizarse en consideración del material que se dispone, de las características de quienes aprenden y del contexto de las actividades de aprendizaje. Por ejemplo, si se desea que los alumnos aprendan un conocimiento específico, del que no conocen nada, parece más adecuado un estilo más directivo, aunque debieran también considerarse, variables como la edad de los participantes, el lugar donde se realiza el proceso, las expectativas, etc.

Lewin (1988 en Brundage, 1980), por otra parte, plantea que la funcionalidad de un determinado estilo se relaciona significativamente con el contenido a enseñar, y Ausubel (1980) enfatiza la importancia de considerar el tipo de aprendizaje que se quiere lograr en el grupo de alumnos.

De esta manera, no se podría decir que un estilo es mejor que otro antes de observar el desarrollo de las prácticas educativas ya que, un buen profesor debiera ser capaz de utilizar los distintos estilos en diversas combinaciones, de acuerdo a la consideración de los elementos nombrados con anterioridad.

Se ha observado, que las estrategias o métodos que estarían asociadas a un rendimiento superior de los alumnos son aquellas que el profesor, a partir de su propia experiencia como estudiante, utiliza para enfrentar las condiciones que se les presentan en la sala de clases. La mayoría de estas prácticas no son enseñadas en cursos formales, sino que están basadas en la capacidad del profesor para darse cuenta de qué forma sus alumnos pueden aprender mejor, lo cual se lograría gracias a que el profesor es capaz de ponerse en el lugar de sus estudiantes.

Entre otros elementos, los autores plantean, por una parte, que la variedad de las prácticas educativas es central para reforzar el aprendizaje, ya que una práctica contribuye al aprendizaje sólo hasta cierto punto, después del cual pierde su potencia. Es importante, por lo tanto, considerar que incluso actividades que podrían parecer estériles, como copiar un texto, pueden ser muy útiles para contribuir a la variedad.

Por otro lado, se plantea que el aprendizaje es un fenómeno contextual, es decir, que los profesores efectivos adaptan las prácticas educativas a las condiciones en las cuales enseñan.

Como podemos observar entonces, el concepto de prácticas educativas abandona la visión que postula una manera invariable de enseñanza por parte del profesor, cambiándola por una concepción más flexible de los estilos de enseñanza, donde la variedad y la contextualización parecen ser elementos claves para lograr aprendizajes efectivos.

2.2.1 Hacia un modelo más flexible de los estilos de enseñanza

Es así que una nueva concepción acerca de la acción del profesor en la sala de clases, debiera contemplar los siguientes elementos o variables: métodos, actividades, medios y materiales de enseñanza; métodos disciplinarios; interacción profesor-alumno; grado en que el profesor favorece la autonomía y responsabilidad del propio aprendizaje en el alumno; y grado de reflexión y de cuestionamiento que genera en los alumnos.

Cada una de estas variables constituye un continuo de posibilidades, los cuales están definidos por polos que no representan características opuestas sino que complementarias. Dentro de cada continuo existe una amplia gama de prácticas educativas alternativas entre las cuales elegir en base a la consideración, por parte del profesor, de los siguientes elementos: materiales de trabajo, características de los educandos, contexto de las actividades de aprendizaje, contenido a enseñar y el objetivo o propósito del aprendizaje.

De tal manera se elegiría una combinación que conduzca a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, esta nueva conceptualización del estilo implicaría que cada combinación elegida conformaría un estilo de enseñanza distinto adecuado a las distintas condiciones que enfrentan los maestros (Bataglia, et al, 1995).

Esta concepción de estilo de enseñanza resulta mucho más flexible, dinámica y situacional, y permite más que clasificar al profesor en un estilo, entregarle un abanico de posibilidades alternativas que le permita aprovechar al máximo los recursos de que dispone. A continuación, se describen cada uno de los continuos o variables ya mencionadas.

1. Métodos, actividades, medios y materiales:

Los distintos métodos de enseñanza pueden representarse como un continuo que va desde el polo de una modalidad expositiva por parte del profesor, hasta una modalidad

participativa, en la cual el profesor entrega los elementos necesarios para que los alumnos asuman un rol activo y de investigación, con respecto a su aprendizaje. Las actividades, por su parte, pueden variar desde el polo de lo individual a lo grupal, lo cual estaría incidiendo en el tipo de relación que se genera entre los pares; ya que, en caso de ser individuales favorecen un modo de interacción más competitivo entre pares y, en caso de ser grupales, una relación preferentemente colaborativa entre los mismos. Finalmente, los medios y materiales van desde la utilización de un número reducido de los mismos en las actividades, hasta una gran cantidad de ellos.

Si se relacionan estos tres subcontinuos con las condiciones del mundo actual, se puede ver que se requiere utilizar actividades tanto individuales como grupales con el fin de educar, por una parte, personas capaces de trabajar en equipo de manera interdependiente, y por otro lado, con capacidad de iniciativa individual. Además, se observa una creciente especialización laboral, que exige ser capaz de trabajar individualmente de manera competente en un dominio específico, pero a la vez, relacionarse e interactuar con el trabajo de otros individuos en busca de interdisciplinariedad.

En cuanto a los métodos utilizados en sala de clases, es importante variar entre una modalidad expositiva y una participativa, ya que las exigencias actuales hacen necesario, por una parte, asimilar información para dominar áreas específicas de conocimiento y, por otro lado, un repertorio más amplio de habilidades para abordar la gran cantidad de información y utilizarla de manera efectiva. El primero de estos polos tiende a favorecer, por ejemplo, el desarrollo de la capacidad de atención y escucha, y los métodos más participativos, por su parte, permiten la reflexión, generación de hipótesis, cuestionamiento, contrastación, etc.

Finalmente, con respecto a los materiales y medios, resulta central para las necesidades del mundo moderno ser capaz de utilizar medios desconocidos y novedosos, ya que en la actualidad los cambios tecnológicos se suceden con rapidez, y existe un énfasis en la utilización de los multimedios para el aprendizaje. Por otra parte, podemos ver que la realidad latinoamericana se enmarca con frecuencia en un contexto de escasez de medios y materiales, donde se hace necesario que el profesor sea capaz de trabajar en profundidad con un tipo de material y de aprovecharlo al máximo para el logro de los objetivos educacionales.

2. Métodos disciplinarios:

La disciplina resulta un tema de gran importancia en lo que a aprendizaje se refiere. En un estudio realizado por Rugh (1991), se encontró que los profesores efectivos mantienen

un ambiente de orden que se basa en un conjunto de reglas que los alumnos comprenden y acatan, lo cual permite lograr un aprendizaje más efectivo.

Según Covaleskie (1992), las formas de disciplinas no deben ser juzgadas como efectivas por sus resultados conductuales, sino que debe considerarse, más que el cumplimiento de las reglas, el razonamiento que el niño es capaz de hacer sobre las acciones que son deseables y sobre cómo decide actuar en esas formas deseables en un determinado momento. Se debiera enseñar a ver por qué algo está mal y por qué algo es correcto.

A lo que el sistema escolar debe aspirar es a enseñar a actuar moralmente, no por los refuerzos o castigos, sino porque conocen que es lo correcto, quieren actuar así y lo hacen. Es llegar a reconocer que lo que hago y lo que soy están relacionados íntimamente. Es más lento y difícil, pero es necesario que el foco esté en la persona y que ésta actúe responsablemente más que con una conducta externamente controlable .

Los métodos convencionales de disciplina enfatizan el control externo y utilizan preferentemente la censura y el castigo. Por el contrario, una disciplina de tipo democrático propone un grado mínimo de control externo, enfatizando el logro del autocontrol en los estudiantes. Se centra en el respeto de la dignidad y valor de las personas, no utilizando el castigo vigoroso ni el sarcasmo (Ausubel, 1980).

Se considera, entonces, que el continuo se extendería desde una disciplina centrada en el cumplimiento de reglas, cuyo acatamiento es vigilado por un agente externo, hasta una disciplina que enfatice la comprensión e internalización de las reglas, en la cual se otorga al alumno la responsabilidad de su autorregulación.

Por lo tanto, se entiende el extremo del continuo que se refiere a la imposición de normas externamente, no como algo negativo sino como una entrega de normas y reglas por parte de agentes externos, como parte del proceso de internalización de reglas.

Según Vigotsky (en Carretero y Madruga, 1984), el proceso de internalización de las funciones psicológicas superiores ocurre gracias a la interacción social y se define como la reconstrucción interna de una operación externa; en este caso la función psicológica superior corresponde al autocontrol y estaría dada en una primera instancia desde el exterior, para luego constituirse en una función interna. Esto significa que ambos polos no lo son en realidad, sino que constituyen dos elementos o componentes esenciales del sistema disciplinario, ya que es importante que al niño se le entreguen límites de manera tal que éste vaya comprendiendo el sentido de los mismos.

3. *Interacción profesor-alumno:*

La importancia de la interacción en la vida del ser humano resulta innegable ya que somos seres sociales y a través de la interacción se satisfacen la mayoría de las necesidades humanas. En el sistema educacional el niño aprende en relación con otros y la sala de clases resulta un contexto adecuado para que el alumno desarrolle sus habilidades para interactuar con otras personas.

Así, el continuo de esta variable se refiere a la relación profesor-alumno, y se mueve entre los polos de una relación horizontal (democrática), en la cual ambas partes interactúan en igualdad de condiciones, y una relación vertical (jerárquica), donde uno de los miembros -el alumno- se encuentra subordinado al otro.

Al considerar esta variable como un continuo dentro del cual se deben variar las opciones, implica que es necesario que el profesor favorezca distintos tipos de relación según el contexto situacional en el que se da la relación de enseñanza-aprendizaje. Según este punto de vista, el profesor negociará (relación democrática) los objetivos, actividades, contenidos, etc., o bien, ejercerá su autoridad (relación jerárquica) para determinar lo que debe hacerse, lo cual no significa que debe utilizar métodos coercitivos, sino que puede tomar una decisión pero explicando las razones a los alumnos de manera tal que comprendan el sentido de la misma.

4. *Grado en que el profesor favorece la autonomía y la responsabilidad del propio aprendizaje en el alumno:*

Este continuo se extiende desde la estimulación de un aprendizaje dirigido, en que el principal responsable es el profesor, hasta un aprendizaje autónomo, donde el alumno es quien se responsabiliza por su proceso. Tanto el aprendizaje activo por parte del alumno, como un proceso de aprendizaje más dirigido por el profesor constituyen alternativas igualmente válidas, dependiendo de los objetivos educacionales que se pretenda lograr.

En la sociedad actual se requiere que las personas tengan iniciativa y sean capaces de lograr determinados objetivos de manera autónoma, es decir, personas en las que otros puedan delegar responsabilidades y tareas. Asimismo, también es necesario ser capaz de depender de otros en un contexto de trabajo interdisciplinario y de trabajo en equipo, donde la interdependencia es un elemento fundamental. Aún en el ámbito laboral, las personas se ven enfrentadas con frecuencia a diversas situaciones de aprendizaje, tanto formales, donde deben delegar la responsabilidad de la enseñanza en un "experto" que es el encargado de entregar determinados conocimientos, como informales en las cuales el propio individuo debe adquirir los conocimientos que necesita, ya sea a través de la experiencia como de la investigación personal.

5. Grado de reflexión y cuestionamiento que genera en los alumnos:

Este continuo podría contemplar alternativas desde la formulación de preguntas, cuyo objetivo es la reproducción del contenido que ha sido aprendido, hasta la elaboración de preguntas de relación y aplicación de los contenidos a la experiencia. La reproducción de contenidos, por su parte, apunta a desarrollar capacidades preferentemente memorísticas en los alumnos. Por otro lado, las preguntas de relación y aplicación, favorecen la capacidad de relacionar diferentes contenidos entre sí, así como con aprendizajes previos; además, estas últimas permiten lograr aprendizajes experienciales.

Debido a la rapidez de los cambios en el mundo actual, en que la información se vuelve obsoleta con facilidad, es importante que los alumnos desarrollen la capacidad de generar metaaprendizajes, es decir, que aprendan a aprender. Asimismo, es importante que sean capaces de cuestionar sus aprendizajes y reflexionar sobre la información que reciben para un análisis más profundo y efectivo de la misma; para favorecer la creatividad, la resolución de problemas y la aplicación y generalización de los distintos aprendizajes a la experiencia o a realidades diferentes. El favorecer diferentes tipos de cuestionamiento permite buscar alternativas de respuesta o de solución, y desarrolla la capacidad de concebir un problema o situación desde distintas perspectivas.

Gracias a los diversos cuestionamientos que componen el continuo, se le permite al niño una exploración más amplia de las ideas, y tiene la posibilidad de equivocarse, ya que se considera viable correr riesgos al tomar decisiones; asimismo, la reflexión permite anticiparse a los hechos, decisiones y cambios. Lo anterior resulta esencial para desenvolverse efectivamente en el mundo laboral y, en general, en la sociedad actual (Bataglia et al, 1995).

En síntesis, este concepto de enseñanza flexible y dinámica constituye el producto emergente de la manera en que se combinan las diversas prácticas educativas que componen estas cinco variables.

El estilo de enseñanza es aquel sello más o menos personal y propio con que el profesor dirige y configura los modos de educar y enseñar, de acuerdo con su concepción de los objetivos pedagógicos y las características de los educandos (Detrish en Brundage, 1980).

2.3 Autoestima de los profesores

Entre las investigaciones que han estudiado la relación entre las características de los profesores y el comportamiento y desempeño de los alumnos, las variables a las que más se les ha dedicado atención refieren al sentido de eficacia del profesor y a las creencias y expectativas que éste tiene de sus alumnos.

Una de las características de los profesores que mayor incidencia tendría en el rendimiento de los alumnos es el "sentido de eficacia" de los profesores. Ésta es una de las pocas características del profesor relacionada consistentemente con el logro de los alumnos (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998 en Woolfolk Hoy, Davis, Pape, 2006).

El sentido de eficacia es la creencia que tiene el profesor en sus habilidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para cumplir satisfactoriamente con sus tareas educativas en contextos específicos (Tschannen-Moran et al., 1998 en Woolfolk Hoy, Davis, Pape, 2006); es la confianza en sus habilidades para afectar el aprendizaje de sus alumnos en forma positiva (Ashton, 1982 en Woolfolk 1990).

La eficacia del docente se considera como el principal predictor del comportamiento del profesor, el esfuerzo y persistencia que dedica en sus tareas de enseñanza, su compromiso en actividades para apoyar el aprendizaje de los alumnos (Ross, 1998 en Woolfolk Hoy, Davis, Pape, 2006), y un sólido indicador de la inversión que el profesor hará en incorporar innovaciones a su rutina. Los maestros son más proclives a adoptar nuevas estrategias en el aula si tienen confianza en su propia habilidad para controlarlas e influir en el aprendizaje de los alumnos.

El sentido de eficacia implica por lo menos dos dimensiones: por una parte, la creencia de que uno es competente para resolver problemas; y por otra, la creencia de que personalmente uno puede influenciar los resultados del propio ambiente (Dean, 1992; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998 en Woolfolk Hoy, Davis y Pape, 2006).

Estas dos dimensiones se relacionan con la anticipación al fracaso, es decir, cómo uno piensa anticipadamente que puede tener éxito o fracasar en la tarea de aprendizaje, es la representación que se tiene de las propias habilidades en relación con la representación que se tiene de las dificultades de la tarea. Por tanto, es necesario creer en las propias posibilidades de logro, y en las habilidades de resolución de problemas, para así presentar una autoestima suficiente y por ende ser un docente eficaz, capaz de influir positivamente en el rendimiento de los alumnos.

Es importante, entonces, dar una definición de lo que se entiende por autoestima y luego mostrar de qué manera se relacionan una alta o baja autoestima en el profesor con el rendimiento de los estudiantes y con su desarrollo como personas.

La autoestima surge desde el nacimiento, y se caracteriza por una toma de conciencia de factores externos e internos, que se relacionan con procesos fisiológicos, valores y filosofía personal de vida. Ésta está en relación a cómo las personas se perciben y valoran a sí mismas y cómo están influenciadas por los demás. Corresponde, por tanto, a la imagen personal, influida por la sensación interna de satisfacción o insatisfacción con uno mismo. En otras palabras, la autoestima corresponde a la valoración positiva o negativa que el sujeto tiene de los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su *yo*. Esto incluye, además, las emociones que asocia a estas características y las actitudes que tiene respecto de sí mismo.

La autoestima posee tres componentes: uno cognitivo, uno afectivo y otro conductual. Existe una íntima correlación entre ellos, de manera que cualquier modificación en uno significa una alteración en los otros. Si se aumenta el nivel afectivo y motivacional se posibilita la apertura a un mejor conocimiento de sí mismo y a una decisión más eficaz. De esta manera, una mejor comprensión y un conocimiento más cabal eleva automáticamente el caudal afectivo y volitivo. Asimismo, una tendencia y empeño en la conducta, refuerza la dimensión afectiva e intelectual. Esta correlación también se manifiesta en sentido inverso. Si se deteriora uno de estos componentes, afectará negativamente a los restantes.

Ahora bien, existe una relación entre autoestima del profesor y rendimiento escolar que es importante analizar. Desde el punto de vista de la autoestima en el profesor, se observa que ésta influye en el alumno, tanto en su desarrollo personal como en el rendimiento escolar.

Como revisamos en el capítulo anterior, los climas de aprendizaje, para ser adecuados para el desarrollo de los alumnos, deben ser positivos, estimulantes, seguros. Este ambiente socio-emocional de la clase se construye a partir de las relaciones que conforman al grupo: profesor-alumno, profesor-curso, alumno-curso, alumno-alumno. En estas relaciones los profesores juegan un rol importante, ya que cómo se sientan los profesores, sin lugar a dudas, impactará en la calidad de la relación que éstos desarrollan con sus alumnos (Le Cornu, 1999), ya que, como todos sabemos, las emociones afectan el comportamiento de las personas, y por lo tanto, lo que el profesor pueda entregar a sus alumnos (Ashton y Gregoire-Gill, 2003). El profesor es clave para crear un ambiente de apoyo y seguridad para que el aprendizaje pueda ocurrir.

Así es como se puede observar que los profesores con alta autoestima adquieren actitudes y comportamientos para construir un ambiente seguro de aprendizaje. En éste, las relaciones que el profesor establece con el niño dejan entrever su aceptación y respeto a la unicidad del alumno y una definición clara y reforzada de los límites a las conductas aceptadas en este espacio de enseñanza-aprendizaje (Coopersmith, 1967 en Le Cornu, 1999). En cambio, los profesores con baja autoestima han demostrado tener una actitud ante sus alumnos, curso y experiencias de enseñanza-aprendizaje de carácter más bien defensivo, lo cual no parece ser un buen ingrediente cuando lo que buscamos es un ambiente seguro y acogedor para aprender.

Un profesor seguro de sí y del ambiente educativo que ha construido es capaz de motivar a sus alumnos a descubrir nuevas formas de aprender, nuevas estrategias para resolver problemas, a buscar objetivos propios y de esta manera ser más independiente en su aprendizaje.

Al momento de hacer clases, el profesor deberá tener en cuenta ciertas consideraciones como: crear un ambiente de seguridad en sus alumnos, crear un clima de aceptación y de mutuo respeto, reforzar a los alumnos, no exponer a los jóvenes a situaciones en las cuales tengan que compartir información sobre sí mismos, a no ser que ellos se sientan cómodos al hacerlo, crear una buena relación profesor-alumno lo cual posibilita un buen desarrollo de las clases y una buena motivación por parte de los alumnos. Todo lo mencionado anteriormente es posible sólo en la medida que el profesor posee un alto nivel de autoestima, que le permita sentirse seguro en su ambiente y en sus relaciones.

Por el contrario, los profesores con baja autoestima, más que permitir que los alumnos crezcan en forma cada vez más independiente, se centran en la crítica a sus opiniones y a sus acciones, hablan con frecuencia de lo difícil que es disciplinar la clase, de la necesidad de la obediencia, de la falta de normas y del hecho de ser engañado por sus alumnos. La falta de seguridad en sí mismos los lleva a centrarse en el ejercicio de la autoridad y el cumplimiento de normas externas en las cuales el alumno no ha tenido participación. Encuentran difícil trabar lazos de amistad con sus alumnos por temor a perder la autoridad. Se caracterizan por ser personas altamente defensiva: frente a una crítica tienden a culpar a los alumnos y a justificarse más que a ser permeables y buscar lo positivo de ella. Además, personas con baja autoestima tienen miedo a tomar decisiones por el temor al fracaso y la preocupación por lo que los otros puedan pensar.

Por otra parte, la baja autoestima sería, en los alumnos, el elemento clave para que se desencadenen comportamientos como la falta de motivación en los estudiantes, la baja en el rendimiento, el abuso de las drogas, el alcohol y el alto nivel de ausentismo escolar.

Asimismo, los profesores inseguros tienen mayor tendencia a criticar a sus alumnos, les desagrada tener que preocuparse por la disciplina y tener que trabajar con alumnos desmotivados. En general, evaden el problema de la autoestima de los alumnos y enfocan su atención hacia el aprendizaje de contenidos más que a desarrollar una alta autoestima en ellos. Como respuesta, los estudiantes están más a la defensiva, intentan evitar las críticas y no utilizan sus energías para lograr metas; son alumnos que han desarrollado conformidad y pasividad, en lugar de independencia y creatividad .

Otra aspecto fundamental, y en directa relación con el autoestima de los profesores, es el estrés que estos experimentan con frecuencia ante las distintas presiones y exigencias que perciben de diversos sectores sociales. El *burnout*, es un fenómeno que resulta cuando los trabajadores se encuentran a sí mismos bajo mucha presión por ser exitosos en las tareas encomendadas, lo que demanda de ellos, más de lo que perciben que pueden entregar (Labone, 1994 en Le Cornu, 1999). Como resultado de éste se puede observar un alto grado de desgaste emocional, así como una baja en la percepción de eficacia.

Es fundamental que los profesores, y todos aquellos que trabajan con niños o con personas en riesgo, se cuiden del burnout, justamente para evitar el desgaste emocional, la baja percepción de eficacia en el profesor, y todas aquellas influencias que hemos revisado éstas emociones podrían tener en las conductas del profesor, en su relación con los niños y en su dedicación a las tareas educativas.

Una buena manera de enfrentar esto, además de pedir apoyo, es fomentar la reflexión sobre las propias fortalezas y debilidades, para de esta manera enfrentar su labor educativa de mejor manera, y estar mejor preparado para desarrollarse a sí mismo y ayudar en el desarrollo de otros, especialmente de sus alumnos.

Una vía para estimular este autoconocimiento y la utilización de los propios recursos que posee la persona es la aplicación de una modalidad llamada la de la *intracreatividad*.

2.3.1 La intracreatividad como un camino para mejorar la autoestima de los profesores

La intracreatividad se define como "la aplicación de técnicas creativas al desarrollo de la propia inteligencia, creatividad y persona como un todo (...) Es creatividad aplicada hacia adentro" (CICES, 1994 pag. 1).

El objetivo de la intracreatividad es tomar como meta del esfuerzo creativo a nuestra propia persona. Lograr que ésta sea más inteligente, más sensible, que descubra sus

fortalezas y debilidades, que conozca sus potencialidades; que combine de nuevas formas sus recursos intelectuales y afectivos para obtener mejores resultados; que aprenda de sus errores, que encuentre formas más eficientes de hacer las tareas; que descubra sus inhibiciones, prejuicios, falsas creencias y bloqueos para superarlos.

Aplicar la creatividad en la propia persona es un juego recursivo que lograría estimular la autoestima en el maestro. Ésto porque uno de los factores afectivos que componen la creatividad es la autoestima positiva. Este elemento es facilitador y a la vez es resultado de la creatividad.

Un ingrediente de la intracreatividad es la metacognición, que es aplicar la acción mental a los propios procesos de la mente. Es un autoanálisis de la mente. Como tal, representa la capacidad de identificar, comprender, evaluar y modificar procesos mentales, valoraciones y, aún, motivaciones. Es una habilidad cognitiva de orden superior y un factor *sine qua non* en un proceso de desarrollo creativo eficaz. Es la herramienta clave en la selección y evaluación de estrategias creativas y en la creación de un estilo personal.

Es importante considerar además que la mente puede correr sucesivamente su límite metacognitivo. Es decir, puede tomar progresivamente conciencia de sí misma. Pero, intracreatividad y metacognición no son lo mismo. Autoconocerse no es lo mismo que aplicar creatividad para mejorar.

La intracreatividad puede apoyarse en procedimientos sistemáticos que permiten optimizar los recursos existentes en la persona y que son traídos a la situación de autodescubrimiento a través de la metacognición. Estos pasos, en general, pueden ser bastante simples y efectivos, estando el secreto del éxito más en la perseverancia, voluntad y esfuerzo que en la sofisticación intrínseca de los procedimientos.

Algunas herramientas básicas de la intracreatividad son:

1. Identificar el objeto de análisis. Explorar cuáles son sus límites, hasta dónde llega el problema, cuáles son los elementos que lo componen, etc.
2. Entender de qué se trata el problema. Explicar sus posibles causas, ver sus consecuencias, etc.
3. Proyectar. Ver el problema desde afuera, observarlo como un objeto y proyectar todas las estrategias posibles para enfrentarlo.

4. Controlar. Analizar las estrategias propuestas y ver cuáles son las más plausibles de realizar considerando todas las variables intervinientes.
5. Diseñar un método para aumentar la eficacia de sus estrategias.
6. Experimentar estrategias que le hayan sido útiles en otras situaciones o con métodos que les hayan sido útiles a otras personas (el intercambio de experiencias en este punto puede ser de gran utilidad).
7. Evaluar. Preguntarse si las soluciones o estrategias son buenas, una vez que el plan se ha llevado a cabo.

En términos generales, puede señalarse que, como se planteó anteriormente, un profesor con alta autoestima logra mejores resultados con sus alumnos, y la intracreatividad como forma de desarrollar o aumentar la autoestima positiva permitiría un aumento en la calidad de la educación entregada por los profesores, lo que se manifestaría en los alumnos y en sus rendimientos de manera positiva.

El término eficacia del docente se considera como el principal predictor del comportamiento del maestro y un sólido indicador del grado en el cual el maestro incorporara innovaciones a su rutina; los maestros son más proclives a adoptar nuevas estrategias en el aula si tienen confianza en su propia habilidad para controlarlas e influir en el aprendizaje de los alumnos. El sentido de eficacia implica por lo menos dos dimensiones: por una parte, la creencia de que uno es competente para resolver problemas; y por otra, la creencia de que personalmente uno puede influenciar los resultados del propio ambiente (Dean, 1992).

2.4 Las expectativas sobre el éxito y fracaso de los alumnos

Las relaciones interpersonales que se dan entre los profesores y los alumnos no refieren sólo a los comportamientos observables, sino que también, como ya hemos visto con anterioridad, a las cogniciones subyacentes. En otras palabras, nuestras reacciones ante otros están mediatizadas por la percepción y representación que tenemos de ellos. Estas representaciones no sólo influirán en cómo nosotros interpretamos, valoramos, reaccionamos ante otros, sino que puede incluso llegar a modificar el comportamiento

real del otro en la dirección de las expectativas que hemos asociado a esa representación (Coll y Miras, 1990). Esto se aplica tanto para el profesor como para los alumnos.

Según Coll y Miras (1990), el origen de estas caracterizaciones o representaciones, es decir, de la impresión inicial, tiene que ver con la información recibida previo el primer encuentro, la observación mutua directa, y su continuidad. Estas fuentes otorgarán información que será seleccionada y organizada por los diversos actores, de maneras distintas (por ejemplo, según la historia personal de cada uno). Un elemento importante en el proceso de selección y organización parece ser la concepción de rol que tiene tanto el profesor de los alumnos como los alumnos del profesor, y cada uno de su propio rol.

El rol son las expectativas de comportamientos asociadas con el estatus, función o posición que ocupa una persona en un sistema social determinado. Y las concepciones que tiene uno u otro actor no son independientes, de manera que las características y comportamientos serán seleccionados y organizados de acuerdo con las expectativas que ambas concepciones de rol generan.

Las expectativas del profesor pueden definirse como las inferencias que hace éste sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar general. Esto quiere decir que el profesor caracteriza a los alumnos de determinadas maneras, y que guía su acción hacia ellos de acuerdo a esas características que el profesor atribuye a los alumnos.

Hargreaves (1979), señala que una vez que el profesor ha categorizado a un alumno, es frecuente que se resista a revisar o cambiar esta categorización. En este hecho pueden influir distintos factores como: eximirse de la propia responsabilidad en el rendimiento del alumno, factores sociales y culturales que sostengan una determinada visión de las capacidades de los alumnos, y también la cultura, tradición y organización de la escuela.

Se han descrito dos mecanismos que están en la base del carácter permanente de las expectativas. En primer lugar, los estereotipos pueden influir en el procesamiento de la información de manera tal que ésta resulte coherente con la expectativa inicial que posea el individuo, y, de este modo, la refuerza. En segundo lugar, las conductas del sujeto que presenta el estereotipo y expectativa, pueden influir en la interacción, de tal manera que eliciten en la persona con quien se interactúa comportamientos que finalmente sean reforzantes de la expectativa inicial con que se partió. Los mecanismos descritos estarían interfiriendo en la adaptación de las expectativas a la experiencia real.

Pero, ¿cómo ven los profesores a sus alumnos? Gilli (1980 en Coll y Miras, 1990) y Rogers (1987 en Coll y Miras, 1990) consideran relevante la influencia de los factores normativos en la representación que tienen los profesores de sus alumnos, dado que la representación estará definida, en parte, por la aproximación o lejanía del desempeño del alumno a los objetivos de la escuela y el nivel escolar.

Esto se relaciona, con los planteamientos de Rosenthal y Jacobson (1978), quienes en 1968 efectuaron un experimento sobre la influencia de las expectativas de los profesores en el rendimiento de los alumnos. Los datos obtenidos mostraron que las expectativas sobre el rendimiento de los alumnos provocadas experimentalmente en el maestro repercutían en las calificaciones de ellos. Los alumnos de los que se esperaban mejores resultados de hecho los obtenían a pesar de que tal expectativa carecía de fundamento.

Este fenómeno fue calificado por los autores como el "Efecto Pigmalion" ya que pensaron que las expectativas de los profesores influenciaron a que los estudiantes aumentaran su inteligencia de la misma manera en que la esperanza del escultor mitológico griego Pigmalion causó que su escultura tomase vida.

Este experimento da un buen ejemplo de la profecía autocumplida, concepto desarrollado por Merton en 1957 (en Snyder y Swann, 1978), y que se refiere a la forma en que ciertas cogniciones "fuerzan" la realidad (mediante la acción) de manera tal que llegan a ser confirmadas. Los resultados de los datos del trabajo de Rosenthal y Jacobson se pudieron replicar en un estudio realizado en Chile donde los investigadores han probado que las expectativas del maestro funcionan como profecías que se cumplen por sí mismas (Arancibia y Maltes, 1989).

Podemos ver que, en general, la evidencia avala la idea de que las expectativas del profesor inciden en el rendimiento de sus alumnos, y que el mecanismo que subyace esta relación comprende lo siguiente (Espinola y cols., 1994):

- a) Las expectativas de los profesores se construyen sobre aspectos sociales y culturales de los alumnos;
- b) Estas expectativas determinan conductas diferentes del profesor con los alumnos;
- c) El alumno responde, consecuentemente, a las diferentes expectativas y conductas del profesor.

Good y Brophy (1983), por su parte, proponen otro modelo en el que además de incluir los aspectos antes mencionados, incorporan la posibilidad de que los alumnos asuman un rol activo en el proceso, en la forma de ofrecer resistencia a las expectativas que de ellos tiene el profesor. El modelo consiste en los cinco puntos siguientes:

1. El maestro espera que determinados alumnos realicen cierta conducta y muestren cierto aprovechamiento de la experiencia educativa.
2. Tales expectativas lo hacen asumir una actitud diferente ante sus alumnos.
3. El trato que el maestro les da indica a cada alumno la conducta y el rendimiento que espera de ellos, y esto, a su vez, influye en el autoconcepto, motivación para el logro y nivel de aspiración del alumno.
4. Si el trato del maestro no cambia con el tiempo y *si el alumno no muestra resistencia al cambio*, tanto la conducta como el aprovechamiento de éste se modelarán conforme a dicho trato. Los alumnos de quienes se espera mucho harán grandes logros, mientras que el rendimiento de aquellos de quienes se espera poco disminuirá considerablemente.
5. Con el tiempo, el aprovechamiento y la conducta del estudiante se moldearán cada vez más a los planeados en un principio.

Por otra parte, en relación a estas expectativas de los profesores, se han identificado los siguientes aspectos de los educandos que influirían en su generación: apariencia física, presentación personal, conducta en clases, responsabilidad en traer los útiles que se les piden, familia "bien" o "mal" constituida, ambiente familiar, y el interés de los padres por los asuntos del colegio.

Otros factores que influyen en la formación de expectativas concernientes a alumnos individuales se basan en otro tipo de información oficial sobre él, como las calificaciones conseguidas en años precedentes, los juicios emitidos por sus maestros anteriores y el conocimiento de su familia.

Como se aprecia, por tanto, los profesores no basarían sus expectativas de rendimiento tanto en evaluaciones objetivas de éste, como en impresiones formadas a partir de aspectos externos del alumno y de su familia.

Estas expectativas a su vez, inciden en el rendimiento de los educandos, pues tienen directa relación con el aspecto conductual. Las expectativas se vierten en la interacción con los alumnos, y se traducen en conductas concretas y éstas son conductas que ejercen influencia en los resultados del rendimiento académico de los alumnos. Dentro de estas conductas que desarrollan los maestros en función de sus expectativas, se incluyen las siguientes:

1. Dar menos tiempo a los alumnos de bajo rendimiento para que contesten.
2. No ayudar a los alumnos de rendimiento bajo cuando se equivocan. Los maestros se apresuran a ofrecerles la contestación correcta o interrogan a otro alumno.
3. Criticar más a los alumnos lentos que a los brillantes. Tal actitud tiende a reducir la iniciativa general y el asumir riesgos.
4. Elogiar menos a los alumnos de bajo rendimiento cuando estos dan la respuesta acertada.
5. Abstenerse de proporcionar retroalimentación pública a los alumnos de bajo rendimiento. El abstenerse de confirmar las respuestas produce un efecto negativo, ya que estos alumnos suelen estar mucho más inseguros que los demás acerca de la exactitud de sus respuestas.
6. Prestar menor atención a los alumnos de bajo rendimiento. Se ha demostrado en varios trabajos que algunos maestros prestan mayor atención a los alumnos brillantes.
7. Interrogar menos frecuentemente a los alumnos de bajo rendimiento.
8. Diferir en el tipo de interacción con ambos tipos de alumnos.
9. Exigir menos a los alumnos de bajo rendimiento. Por ejemplo, el profesor suele someter a estos alumnos a tareas más fáciles (y hacérselo saber) o simplemente no exigirles ningún trabajo académico.
10. Dar menos oportunidades de aprender materias nuevas a los alumnos de bajo rendimiento.

Lo mismo sucede en el sentido contrario, cuando los profesores tienen expectativas positivas en lugar de negativas, se puede observar que ellos buscan la creación de un clima menos negativo, por ejemplo, no comportándose de manera fría; manteniendo una distancia física cercana; proveyendo más input, intentando enseñar más materia o materias más difíciles; creando un clima socioemocional más cálido, esto es, actuar de manera cálida globalmente; mostrando menos comportamientos no instruccionales; teniendo interacciones más largas; interactuando más a menudo; preguntando más; alentando más; teniendo más contacto visual; sonriendo más; y, finalmente, alabando más.

Por lo tanto, se hace indispensable tomar conciencia sobre la fuerza que estas expectativas y creencias tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues sólo descubriéndolas y transformando aquellas que resultan dañinas para algunos niños, especialmente con los de más bajo rendimiento, se logrará romper con el círculo de la profecía autocumplida, que no hace más que perpetuar ese bajo rendimiento en los niños, y acrecienta su baja motivación de logro y baja sensación de autoeficacia.

Rosenthal y Jacobson (1978), quienes en 1968 efectuaron un experimento sobre la influencia de las expectativas de los profesores en el rendimiento de los alumnos, mostraron que las expectativas sobre el rendimiento de los alumnos provocadas experimentalmente en el maestro repercutían en las calificaciones de ellos. Los alumnos de los que se esperaban mejores resultados de hecho los obtenían a pesar de que tales expectativas carecían de fundamento.

2.5 Perfeccionamiento y capacitación docente

Luego de plantear la importancia de variables directas e indirectas que influyen en la efectividad en la enseñanza y aprendizaje, la importancia de los estilos de enseñanza, la autoestima y las expectativas y creencias, cabe preguntarse cuál pudiera ser un camino para desarrollar estas habilidades y propiciar un mejoramiento en estos procesos.

En general, la respuesta pasa por considerar los procesos de perfeccionamiento y capacitación docente, los cuales suelen definirse como aquellas actividades mediante las cuales el personal en servicio en el sector educación, intenta incidir en la calidad del desempeño de su rol como docente. Esto se logra tanto a través de mantener actualizada la formación profesional como mediante la especialización en algún área de la educación o la preparación para generar y/o implementar innovaciones educacionales.

La OCDE ha definido la formación de profesores en ejercicio como "actividad de formación a la que se dedican los profesores tras su titulación inicial, esencial o exclusivamente con el objeto de mejorar sus conocimientos, sus competencias y sus actividades profesionales y de poder asegurar así más eficazmente la educación de los niños".

De este modo, todo perfeccionamiento lleva en forma explícita o implícita, los objetivos de renovar y/o consolidar un determinado rol docente, por lo cual no es un hecho novedoso que hoy se hable de la necesidad fundamental de capacitar a los profesores como la principal alternativa de cambio frente a la problemática actual de la educación.

Si bien estas definiciones son amplias y contemplan diversos objetivos y actividades posibles dentro de lo que se considera perfeccionamiento docente, cuando se trata de definir que sería un real cambio cualitativo en el rol docente y mediante qué actividades ello se podría lograr, se entra necesariamente en el terreno de las políticas o "lógicas de perfeccionamiento" .

Es así que, si se asume que el perfeccionamiento docente actúa sobre la racionalidad del profesor a base de su quehacer educacional, facilitando el acercamiento o distanciamiento de su práctica docente del rol asignado por las instituciones sociales pertinentes, se puede concluir que los criterios con los cuales se enfoca dicho perfeccionamiento tienen particular relevancia. Sin embargo, Vera y Pizarrón (1988) plantean que existe, en este sentido, suficiente evidencia para afirmar que el perfeccionamiento docente de nuestro medio sufre de serias carencias que son precisas superar ya que no propician el mejoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esto guarda relación con que, tradicionalmente, el perfeccionamiento de profesores se caracteriza por estar dirigido al docente como individuo. Los objetivos son determinados por la instancia que ofrece el perfeccionamiento y corresponde a la adquisición de conocimientos teóricos o metodológicos que han sido desarrollados por investigadores o "expertos educacionales". En este sentido, generalmente se desliga al profesor de su contexto laboral específico, desarrollándose bajo la modalidad de cursos o grupos de discusión integrados por maestros que provienen de diferentes establecimientos educacionales. La metodología más frecuente es la exposición de contenidos, ya sea teóricos o técnicos, matizados a veces con experiencias de simulación cuyo objetivo es el entrenamiento en habilidades que han de ser aplicadas con posterioridad por el profesor en su realidad concreta .

Esto presupone que lo que el profesor necesita para ser un mejor profesor es que otro le muestre y le explique "qué hacer y cómo".

Una alternativa a esta manera de enfocar el perfeccionamiento docente son los *Movimientos de Renovación Pedagógica*, los cuales plantean un sistema de perfeccionamiento que se orienta, en uno de sus aspectos, a modificar el rol docente, asignado por el Estado como técnico, convirtiéndolo en un rol profesional. Esta alternativa de perfeccionamiento busca "crear las condiciones para que el docente pueda comprender los problemas presentados en su práctica, de manera que pueda elaborar respuestas originales para cada una de las situaciones en las cuales corresponde actuar" (Vera, 1989). Esta alternativa ha centrado su trabajo en facilitar la reflexión de los profesores sobre su quehacer, para desde allí promulgar el cambio e innovación en el quehacer educativo.

Sin embargo, en general las metodologías de trabajo utilizadas en el perfeccionamiento han buscado la transmisión de ciertas pautas teóricas o la reflexión de los profesores, pero en forma muy escasa, se ha intentado facilitar, efectivamente, cambios en la conducta de los profesores en la relación con sus alumnos.

En general, las distintas experiencias son bastantes diferentes tanto en el enfoque que utilizan como en los contenidos que abordan y el tipo de metodologías que adoptan, por lo cual resulta difícil llegar a una definición única de perfeccionamiento.

En cuanto a los contenidos abordados, las experiencias de capacitación docente suelen centrarse en contenidos curriculares, contenidos centrados en la metodología de la enseñanza, contenidos relacionados con el liderazgo y desarrollo personal de los profesores y contenidos relacionados con el clima educacional o la relación profesor-alumno.

Por otro lado, si se toma en cuenta la metodología, se pueden encontrar programas de perfeccionamiento clasificables en tres grupos: los que se adhieren al modelo conductual, los modelos de orientación reflexiva y los modelos de desarrollo de habilidades.

Los programas de *orientación conductual* enfatizan la importancia que tiene que el educador conozca y aplique los principios de la teoría del aprendizaje para lograr una mejor comprensión de la conducta del niño. El objetivo principal de estos programas, por lo tanto, es la enseñanza de los principios de condicionamiento y su aplicación a circunstancias específicas, ya sea en la observación de la conducta del niño o la aplicación de sistemas de refuerzo que modifiquen su comportamiento positivamente. En general, usan diseños individuales de trabajo, donde el funcionamiento básico del grupo se centra en la aplicación didáctica de la teoría del aprendizaje a las necesidades de cada participante.

Los programas de *orientación reflexiva*, si bien presentan muy diversas modalidades en términos del número de sujetos que compongan un grupo, la homogeneidad de los miembros, el número de sesiones de trabajo y el proceso grupal, tienen similitudes y principios básicos que los definen como tales. Estos principios serían: crear un grupo de trabajo donde se genere un clima de confianza y seguridad en el cual los participantes puedan interactuar libre y espontáneamente y producir un intercambio de información entre los miembros que les permita trabajar en base a sus inquietudes y problemas. El énfasis se pone en la expresión de sentimientos, de modo que el educador logre comprender las necesidades del niño y la importancia de la interacción con él .

Finalmente, los programas *orientados al desarrollo de habilidades* constituirían un modelo intermedio a los dos anteriores, puesto que tienen características generales de los modelos reflexivos, pero la estructuración en términos de objetivos y actividades del modelo conductual. Los programas de desarrollo de habilidades conductuales específicas se llevan a cabo a través de una práctica experiencial dirigida y estructurada durante sesiones grupales de entrenamiento, en las que cada educador explora sus sentimientos e ideas con respecto a lo aprendido y ejercita los conceptos subyacentes.

De las descripciones de estos tres modelos de perfeccionamiento docente se desprenden varias discusiones que existen respecto al tema.

Una de estas discusiones plantea si el perfeccionamiento docente debiera ser una capacitación individual, como suelen ser los programas de orden conductual, o si debieran ser un desarrollo de un trabajo en equipo al interior de las escuelas.

La bibliografía sobre el tema plantea que existe una tendencia general a alentar y priorizar la escuela como foco y lugar en que se debiera desarrollar el perfeccionamiento docente. Así, Valle (1983) plantea que la escuela debe constituirse en el centro natural de capacitación de los docentes; debiera convergir recursos de manera constante a las escuelas para que la mayor parte de la capacitación la reciba el profesor en su mismo lugar de trabajo. UNESCO-OREALC (1978), por su parte, plantea que los programas de capacitación tendrían que dirigirse a grupos de trabajo, departamentos y escuelas, más que a individuos. Finalmente, OEA-PREDE (1984) sugieren que se promuevan encuentros entre diversos agentes educativos para la búsqueda de un acercamiento en el diálogo y para una concentración del quehacer en beneficio del logro de los esfuerzos comunitarios en la tarea educativa.

En relación con estos aspectos se plantea que el perfeccionamiento y capacitación, así como la formación docente en general debiera encaminarse a desarrollar profesores pensantes,

profesores investigadores, tal como plantea Eleanor Duckworth (1987), quien plantea una nueva forma de entender la enseñanza. Esta autora postula que hay que entender la enseñanza como una investigación que hace el profesor sobre los sentidos que construyen los estudiantes de su experiencia con los fenómenos que estudian.

2.5.1 El perfeccionamiento como una herramienta para formar profesores investigadores

Duckworth (1987), considera que el profesor, a través de su práctica, está en una buena posición como para perseguir preguntas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el profesor sería capaz de hacer que los alumnos construyan su propio conocimiento, asimilando las nuevas experiencias de una manera en que tenga sentido para ellos. El profesor, además, podría conocer este proceso de enseñanza-aprendizaje que sus alumnos desarrollan.

Por lo tanto, el rol del profesor consiste en *enganchar* a los estudiantes con el fenómeno a estudiar para que ellos mismos construyan su conocimiento. Éste sería el primer aspecto de la enseñanza: el *enganche* con el fenómeno.

El segundo aspecto de la enseñanza, es la explicación que tienen que dar los estudiantes sobre el sentido que están construyendo en relación a tal fenómeno. Los estudiantes explican a sus compañeros y al profesor las ideas que les van surgiendo, y las van relacionando unas con otras.

Es un investigador porque el profesor busca preguntas iguales a como las que buscaría un investigador de la naturaleza del aprendizaje humano: qué piensas y por qué.

El desafío para el profesor, plantea Duckworth, es encontrar fenómenos que enganchen a los distintos alumnos. Tienen que ser cosas simples, algo de lo que todos puedan tener algo que decir, cercano a la experiencia cotidiana, no algo leído en libros, sino algo familiar.

La explicación de los estudiantes del sentido que están construyendo en relación al tema secundario se da en las clases a través de preguntarse entre todos una y otra vez: ¿qué quieres decir con eso? ¿por qué piensas eso? Hablan también del sentido que tiene para ellos esta experiencia en relación al tema primario: la enseñanza-aprendizaje. ¿Qué les llama la atención de esta experiencia como aprendices y qué les sirve de ella?

Los resultados de esta experiencia son muy favorables. En primer lugar, al tratar de hacer claro para los otros sus propios pensamientos, los estudiantes adquieren mayor claridad para sí mismos. En segundo lugar, los estudiantes aprenden una enormidad de cada uno de los otros "...las discusiones de clase ayudan mucho. Las ideas de otros dan pautas para chequear las propias ideas, para reevaluar los propios registros y teorías..." (pag. 131).

En tercer lugar, son los estudiantes los que se determinan a sí mismos qué es lo que quieren entender. No sólo las explicaciones vienen de ellos, sino que también las preguntas.

En cuarto lugar, las personas se vuelven independientes de sí mismas. Son los estudiantes los que enjuician qué saben y qué creen. Ellos saben por qué lo saben, qué preguntas tienen todavía por responder, qué quieren saber próximamente sobre eso y cómo se relaciona con lo que otra gente piensa.

En quinto lugar, los estudiantes reconocen la poderosa experiencia de haber tomado seriamente sus ideas, más que meramente responder a lo que el profesor les pidió.

En relación a estos últimos puntos, Duckworth ha visto que la experiencia de desarrollar ideas propias científicamente, es decir, con observación, reflexión y posterior explicación a los otros, puede ser muy gratificante. Por otra parte, al enseñar, el profesor aprende sobre enseñanza y aprendizaje, si atiende las explicaciones de sus alumnos sobre lo que aprenden y cómo lo hacen.

En sexto lugar, los estudiantes, llegan a reconocer el conocimiento como una construcción humana, ya que han construido su propio conocimiento y ellos mismos lo saben. Lo que esta escrito en un libro es visto como la creación de algún otro, una creación tal como la producida por ellos mismos.

Esto, plantea Duckworth, es contrario a lo que muchos estudiantes creen acerca del conocimiento. Estos ven el conocimiento como algo absoluto, algo que alguien lo escoge. Y ellos, los estudiantes, si son lo suficientemente inteligentes serán capaces de aprender lo que otros han cogido.

Considerando todo lo anterior, esta autora plantea que las experiencias de formación y perfeccionamiento deben encaminarse a generar en el profesor una actitud de observación y reflexión, que sea capaz de desarrollar conocimiento, tomar buenas decisiones, y ser un agente de cambio de la educación. Tanto dentro del aula, como en la escuela, y, por lo tanto, en el sistema educativo en general.

Dentro de su trabajo como profesor debiera estar, entonces, el enseñar, el aprender a enseñar cada vez mejor, y el aprender de otros profesores. Es un profesor que se junta con otros para pensar sobre sus propios hallazgos y teorías sobre situaciones particulares de enseñanza. Al escuchar los planteamientos de los otros y sus justificaciones, objetiviza las ideas propias y adquiere conocimiento desarrollado por los otros profesores sobre la enseñanza.

Al ser el profesor un profesional de la enseñanza, sus opiniones son escuchadas en los niveles jerárquicos superiores, e integradas en la toma de decisiones porque tienen status epistemológico, no son meras creencias personales. Por lo tanto, su conocimiento impacta en el sistema educativo.

Sin embargo, el cambiar la actual identidad docente por la de un profesor investigador como el aquí planteado, requiere cambiar la formación de éste. Esto significa fomentar la observación, reflexión y desarrollo de conocimiento como parte del trabajo a enseñar.

Para esto, se debe integrar el aprender de la enseñanza como parte del trabajo a enseñar, se debe fomentar una profundización del conocimiento y una posibilidad de comunicarlo (Fieman-Nemser y Buchman, 1988).

Debe, por tanto, cambiarse el marco conceptual que manejan los centros de formación. Es necesario proveer a los profesores de un marco conceptual de toma de decisiones dentro del programa de formación del profesorado. Esto significaría que los estudiantes en práctica usarían este esquema para describir, analizar y finalmente estructurar sus experiencias; lo que aumentaría su conocimiento y comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje. También debería fomentarse que las evidencias de las investigaciones se usaran por el profesor para examinar críticamente sus propias creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, llenar el vacío entre la investigación y la practica con evidencias y esquemas, y no con reglas, es decir, que las evidencias de las investigaciones no se conviertan en dogma para el profesor, sino en un aporte para una enseñanza profesional (Borko y Shavelson, 1988).

Los educadores de profesores deberían emplear principios instruccionales que fueran consistentes con las recomendaciones que dan a sus estudiantes y deben practicar estos modelos educacionales, más que simplemente proponer ideas teóricas. Roe y Stallman (1994) hablan de prácticas viables, que pueden ser apropiadas para el setting escolar, y así, los estudiantes no sólo exploran conceptos, sino que los experimentan.

En relación a esto, también se plantea que las prácticas elegidas por el educador de profesores, así como las propuestas por el profesor de escuela, deberían tener una fuerte base teórica. En relación a las experiencias prácticas, es necesario que en éstas haya una adecuada supervisión. Por un lado, porque se debe indagar sobre el aprendizaje de los niños, sobre la justificación para usar determinadas técnicas, aprender a identificar variables responsables de las distintas situaciones, etc. Para esto, los autores plantean que hay que establecer un mayor ajuste entre los propósitos de aprender a enseñar y los de la vida en la sala. Esto requiere cambios estructurales y normativos en las escuelas (Feiman-Nemser y Buchman, 1988).

Por otro lado, porque es necesario que las prácticas sean más largas y de mayor reflexión y comprensión, para conectarlas con la teoría. Se debiera facilitar la transición del estudio a la práctica profesional, asistiendo a los profesores que comienzan con supervisiones capaces de lograr esto (Holdaway, Johnson, Ratsoy y Friesen, 1994). En un programa aplicado siguiendo esta línea, en que se desarrolló un internado como el mencionado anteriormente, resultó que los profesores desarrollaron más actitudes reflexivas, más conciencia del contexto de la escuela y otros indicadores de mejoría de la calidad de la enseñanza (como el perfeccionamiento de ciertas competencias pedagógicas). Plantean que un desempeño efectivo en la enseñanza, como en otras profesiones, requieren apropiado cuerpo de competencias, conocimientos, *insight*, reflexión y entendimiento de la tarea y la situación.

Esta forma de enseñanza se transforma, entonces, en un desafío para los formadores de profesores y para los profesores, para que desarrollen el pensamiento de sus alumnos. Ya que se dan roles complementarios en la enseñanza: un profesor más reflexivo educará a un alumno más reflexivo. Esto es importante en la calidad de la educación por el mundo en constante cambio en que vivimos, y en que la cantidad de información no es entregable, por lo tanto a lo que hay que enseñar es a pensar: enseñar a encontrar esa información y a hacer algo con ella. Esto también se liga con la necesidad de estimular la creatividad en el alumno. Un profesor investigador, que constantemente está innovando, y que no se mantiene con prácticas obsoletas, también fomenta la creatividad en sus alumnos.

En síntesis, debe considerarse que no existe un modelo único de perfeccionamiento, pero que para que éste se transforme realmente en un instrumento para el mejoramiento educativo, se requiere evaluar concretamente sus resultados en los aprendizajes de los educandos, visualizándose si existió correspondencia entre lo aprendido en la capacitación y la aplicación en la sala de clases.

También se ha visto que es más probable que un profesor incorpore nuevas estrategias si tiene confianza en su propia habilidad de controlar esas estrategias en la sala de clases y si se siente capaz de influenciar el aprendizaje de sus alumnos, por lo cual se puede concluir que es muy importante trabajar tanto la autoestima como el autoconcepto y la sensación de eficacia en los docentes antes de tratar que incorporen nuevas técnicas.

Asimismo, los profesores aprenden nuevas técnicas mejor cuando las pueden utilizar en la sala de clases, cuando las pueden poner a prueba y recibir retroalimentación, cuando las pueden discutir con colegas y cuando las pueden integrar a las rutinas ya existentes en sus salas de clases. A partir de esto surge el *coaching*, el cual consiste en pequeños grupos de profesores que trabajan juntos, se observan mutuamente, se dan sugerencias y comparten su experiencia a diario. Está comprobado que el cambio perdura mientras exista retroalimentación y que cuando ésta desaparece, se vuelve lentamente al punto de partida. Así, el coaching es la manera más efectiva de evitar que esto suceda.

Las experiencias de formación y perfeccionamiento deben encaminarse a generar en el profesor una actitud de observación y reflexión, que sea capaz de desarrollar conocimiento, tomar buenas decisiones, y ser un agente de cambio de la educación. Tanto dentro del aula, como en la escuela, y, por lo tanto, en el sistema educativo en general.

III. CONCLUSIONES

A partir de los puntos tratados en el presente capítulo resalta la necesidad de repensar el rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando que se haga realmente parte de las necesidades de modificar prácticas que se han mantenido durante siglos y que no han propiciado un mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esto requiere aprovechar la investigación en colegios efectivos, la que muestra la importancia de la innovación en la práctica educativa, así como la relevancia de generar profesores pensantes, capaces de evaluar su quehacer diario y generar modificaciones a su labor, según sean las necesidades que se le van presentando.

Es éste también el desafío del perfeccionamiento, el crear las condiciones para que los profesores puedan aprender de forma cooperativa a reflexionar sobre su quehacer e investigar nuevas estrategias.

Asimismo, propiciar las condiciones para mejorar los niveles de autoestima de los profesores, como primer paso para lograr mejores aprendizajes en sus alumnos. Además, erradicar aquellas expectativas y creencias que no hacen más que perpetuar el círculo del bajo rendimiento, baja autoestima y baja motivación de logro.

IV. RESUMEN

CONCEPTOS BÁSICOS

- ⇒ Un profesor efectivo es aquel que logra que sus alumnos, más allá de su clase social o entorno social, logre los objetivos de aprendizaje.
- ⇒ En relación a esto hay factores directos, como son la vocación, los rasgos personales y el dominio de los contenidos, que influyen en esta efectividad.
- ⇒ También hay factores indirectos, como son, el clima grupal y el liderazgo académico, que influyen el quehacer del profesor.
- ⇒ En una investigación en Latinoamérica aparecieron como relevantes, la función docente, la atribución de éxito y fracaso escolar y los años de experiencia.
- ⇒ En cuanto a los estilos de enseñanza se ha observado que no existe uno mejor que otro, sino que esto depende de las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las que se encuentra el objeto a aprender y las características del alumno y educador. Algunos de los estilos de enseñanza más utilizados son el directivo, el facilitador y el colaborador.
- ⇒ Un modelo más flexible sobre los estilos de enseñanza, considera un continuo que depende de los métodos, actividades, medios y materiales de enseñanza, métodos disciplinarios, interacción profesor-alumno, grado en que el profesor favorezca la autonomía y responsabilidad por el aprendizaje del alumno y el grado de reflexión y cuestionamiento que propicia en sus alumnos. Estas características son complementarias y entre ellas, y el profesor debe saber escoger las más adecuadas al momento de planificar sus proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ⇒ Aparece como una variable especialmente relevante, la autoestima de los profesores, la cual influye en el rendimiento académico de los niños y en la propia autoestima de los niños.
- ⇒ Asimismo, es especialmente relevante las expectativas sobre el éxito y fracaso de los niños, las cuales determinan conductas diferentes en los profesores, y las cuales a su vez determinan comportamientos en los alumnos, al responder estos a las diferentes expectativas y conductas del profesor.
- ⇒ Se recalca la necesidad de mejorar los procesos de perfeccionamiento docente, generado a partir de estos un espacio en que se desarrolle la capacidad investigativa de los profesores, así como el aprendizaje colaborativo.

V. PALABRAS CLAVE

Autoestima
Coaching
Creencias
Enseñanza efectiva
Estilos de enseñanza
Expectativas
Factores directos
Factores indirectos
Intercreatividad
Perfeccionamiento
Prácticas pedagógicas

VI. EJERCITACIÓN

- Si debes planificar un proceso de perfeccionamiento docente ¿qué variables considerarías para hacer más efectivo este proceso?
- ¿Qué creencias y expectativas consideras que actualmente tienen los profesores, que dificultan su capacidad para cambiar e innovar?

- ¿Qué características propias de la función docente marcan la diferencia entre un profesor efectivo y uno que no lo es?
- Refiérete a una definición más integrativa sobre el concepto de estilo de enseñanza
- ¿Qué variables propias de su conducta y actitudes, debiera analizar un profesor que tiene la intención de mejorar los aprendizajes de sus alumnos?
- Si tuvieras que realizar un taller para profesores ¿qué temas incluirías? ¿por qué los escogerías?
- ¿Qué es la intracreatividad?
- ¿Qué se entiende por un profesor investigador?
- ¿Cuáles son los desafíos actuales para los profesores?

V. BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA.

Alcantara, J. A. (1990). *Cómo Educar la Autoestima*. Barcelona: CEAC.

Anderson, I., Evertson, C. & Emmer, E. (1980). Dimensions in Classroom Management Derived from Recent Research. *Journal of Curriculum Studies*, 12, 343-356.

Antonijevic, N. & Mena, I. (1991). *Factores Afectivos de la Creatividad*. Santiago: CPU.

Arancibia, V. & Cornejo, S. (1976). *Aprendizaje: Teorías y Principios*. Santiago: CLEA.

Arancibia, V. (1991). Efectividad escolar: un estudio comparado. *Revista Estudios Públicos*, 47, CEP.

Arancibia, V. (1993). *Teachers Training in the 1990's in Latin America: Issues, Concerns, Challenges*. Documento no publicado. Harvard University.

Arancibia, V. (1993). *Formación de Profesores: Diagnóstico y Propuestas*. Documento no Publicado.

Arancibia, V. (1994). Formación y Capacitación de los Profesores: Impacto en el Aprendizaje en los Estados Unidos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 34, 54-82. Santiago, Chile.

Arancibia, V. & Álvarez, M. I. (1991). *Modelo de Variables del Profesor y su Impacto en Rendimiento Escolar y Autoconcepto Académico*. Santiago: Informe Fondecyt.

Arancibia, V. & Álvarez, M. I. (1994). Características de los Profesores Efectivos en Chile y su Impacto en el Rendimiento Escolar y Autoconcepto Académico. *Psyche*, 3 (2), 131-143.

- Arancibia, V. & Maltes, S. (1989). Un Modelo Explicativo del Rendimiento Escolar. *Revista de Tecnología Educativa*, 11 (2), 113-131.
- Ashton, P. & Gregoire-Gill, M. (2003). The role of emotion in changing teacher's beliefs. En J. Raths y A. McAninch (Eds.). *Teachers beliefs and classroom performance: the impact of teacher education*. Greenwich, Conn: Information Age Publishers.
- Assael, J. (1992). Talleres de Educacion Democratica (TED). En J. Assael y S. Soto (eds.), *Cómo Aprenden y Cómo Enseñan los Docentes*. Pp. 91-99. Santiago: PIIE-ICI.
- Assael, J. & Soto, S. (1992). *Cómo Aprenden y Cómo Enseñan los Docentes*. Santiago: PIIE-ICI.
- Ausubel, D. (1980). *Psicología Educativa*. Mexico: Editorial Trillas.
- Avalos, B. & Haddad, W. (1981). *Reseña de la Investigación sobre Efectividad de los Maestros en Africa, America Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia: Síntesis de Resultados*. Ottawa: CIID.
- Bataglia, S. Rojas, M. & Sofria, F. (1995). *Estilos de enseñanza*. Seminario de Título para obtener el título de Psicólogo Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Borko, H. & Shavelson, R. J. (1988). Especulaciones sobre la Formación del Profesorado: Recomendaciones de la Investigación sobre Procesos Cognitivos de los Profesores. En L. M. Villar (1988). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Marfil S.A.
- Brundage, H. D. & Mackeracher, D. (1980). *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*. Minister of Education-Ontario.
- Carretero, M. & Madruga, J. C. (1984). Principales Contribuciones de Vygotsky y la Psicología Evolutiva Sovietica. En *Psicología del Desarrollo*. Madrid: Amorrortu.
- Cices (1994). Intracreatividad. *Revista Comunicaciones en Desarrollo de Creatividad*, 16. Santiago.
- Coll, C. & Miras, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol II, Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Covaleskie, J. F. (1992). Discipline and Morality: Beyond Rules and Consequences. *The Educational Forum*, 56 (2), 173-183. Ohio: Educational Press Association of America (EDPRESS).
- Czerniack, Ch. & Chiarelott, L. (1990). Teacher Education for Effective Science Instruction-A Social Cognitive Perspective. *Journal of Teacher Education*, 41 (1).
- Dean, G. y otros (1992). Preservice Teachers Efficacy: Relationships and Implications. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 112 (2).
- Duckworth, E. (1987). Teaching as Research. En Duckworth, *The Having of Wonderful Ideas & Others Essays*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Emmer, E., Evertson, C. & Anderson, L. (1980). Effective Management at the Beginning of the School Year. *Elementary School Journal*, 80, 219-231.
- Espinola, V., Almarza, O. & Carcamo, M. E. (1994). *Manual para una Escuela Eficaz*. Santiago: Editorial Zig-Zag.

- Fend, H. (1986). Factores Determinantes de los Rendimientos Escolares: ¿Cuál es la Importancia de los Maestros. *Revista Educacion*, 33.
- Fieman-Nemser, S. & Buchman, M. (1988). Lagunas en las Practicas de Enseñanza de los Programas de Formacion del Profesorado. En L. M. Villar, L. M. *Conocimientos, Creencias y Teorías de los Profesores*.
- Filp, J., Cardemil, C. & Valdivieso, P. (1984). *Profesoras y Profesores Efectivos en Chile*. Santiago: CIDE.
- Fuller, B., Gorman, K. & Edwards, J. (1986). School Quality and Economic Growth in Mexico. *The Quality of Education and Economic Development: A World Bank Symposium*. Editado por Stephen P. Heyneman y Daphne Siev White. Washington, D.C.: Banco Mundial. Pp. 7-16.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1983). *Psicología Educacional*. Mexico: Nueva Editorial Interamericana.
- Holdaway, E., Johnson, N., Ratsoy, E. & Friesen, D. (1994). The Value of an Internship Program for Begining Teacher. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16 (2), 205-221.
- Jourdan, M. (1984). La Competencia Comunicativa en el Educador y en el Educando. *Revista Educacion*, vol. 30.
- Kelsius, J., Searls, E. & Zielonka, P. (1990). A comparison of Two Methods of Direct Instruction of Preservice Teacher. *Journal of Teachers Education*, 41 (4).
- Le Cornu, R. (1999). Teachers self-esteem. *Primary educator*, 5 (3), 2-15.
- Letelier (1992). *Desarrollo Creativo Individual. Un Enfoque Docente*. Santiago: CINDA.
- Martinez, B. (1983). *El Perfeccionamiento del Profesorado*. España: Anaya,
- McKean, R. (1989). El Educador Eficaz. *Revista de Pedagogia*, 39, 317-318.
- Myers, D. (1987). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Olivares, M., Riveros, M. & Zanocco, P. (1993). Un Acercamiento a la Creatividad: Ideas Base para su Desarrollo. *Revista de Pedagogia*, 43 (359).
- Palacios, F. (1995). *El profesor investigador*. Seminario de Título para obtener el título de Psicólogo Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Poggeler, F. (1984). En la Discusion de Nuevo: El Ethos del Maestro. *Revista Educacion*, vol. 30.
- Rittershausen, S., Rodriguez, E., Diaz, L. & Gomez, A. (1991). La Acción Docente y su Efectividad. *Revista de Pedagogía*, 41 (338). Rodriguez, E. (1989). El Profesor como Comunicador. *Revista de Pedagogia*, 39 (322).
- Rodriguez, E. (1989). El Profesor y la Disciplina Escolar. *Revista de Pedagogia*, 39 (316). Roe. M. F. & Stallman, A. C. (1994). A Comparative Study of Dialogue and Response Journals. *Teaching and Teacher Education*, 10 (6), 579-588.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1978). Conductismo Humanista. En T. Roberts(Ed.). *Cuatro Psicologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Rugh, A. (1991). Teaching Practices to Increase Student Achievement: Evidence from Pakistan. En *BRIDGES Research Report Series*, 8. Harvard Institute for International Development.
- Saffie, N. (1992). *¿Valgo o no Valgo?* Santiago: Ediciones Paulinas.

- Slavin, R. (1996). *Salas de clases efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. PREAL.
- Snyder, M., Tanke, E. & Berscheid, E. (1977). Social Perception and Interpersonal Behavior: On the Self-Fulfilling Nature of Social Stereotypes. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 656-666.
- Snyder, M. & Swann, W. (1978). Behavioral Confirmation in Social Interaction: From Social Perception to Social Reality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, 148-162.
- Tausch, R. (1987). El Fomento del Aprendizaje Personal del Maestro. *Revista Educación*, 35.
- Tishman, S., Jay, E. & Perkins, D. N. (1993). Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. *Theory into Practice*, 32 (3), 147-153. Ohio State University.
- Vera, R. (1990). *Experiencias de Formación. Investigación de Educadores Polivalentes*. Mexico:Unesco-Orealc-Crefal.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. En P. Alexander y P. Winne (Eds.). *Handbook of educational psychology*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.