

CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DESARROLLADAS POR LOS DOCENTES DE EXCELENCIA EN ECUADOR

CHARACTERISATION OF THE DIDACTIC STRATEGIES BY THE
TEACHERS OF EXCELLENCE IN ECUADOR

MARIELSA LÓPEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN, ECUADOR

marielsa.lopez@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5297-8153>

ANA VERA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN, ECUADOR

ana.vera@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-002-7268-6043>

Fecha de recepción: 1 agosto 2019

Fecha de aceptación: 21 octubre 2019

RESUMEN

El objetivo de la investigación era identificar las estrategias didácticas utilizadas por docentes de instrucción pública con mejor desempeño en Ecuador. Se seleccionaron los profesores de dos provincias del país que obtuvieron los mayores puntajes en una prueba de conocimiento aplicada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Ecuador (INEVAL) y se estudió la didáctica empleada por ellos en el aula de clase. El diseño de la investigación fue descriptivo con un enfoque etnográfico. Los resultados indican que existen elementos diferenciadores y comunes en las estrategias utilizadas por los docentes. Los comunes coinciden con aquellos señalados por la literatura especializada como factores asociados al buen desempeño: presentan la información organizada, utilizan métodos variados en las distintas aulas pero también en una misma clase, las sesiones son esencialmente expositivas pero con la participación de los alumnos, los docentes reducen la información en partes pequeñas y utilizan la repetición constante para fijar los conocimientos. Pudo así observarse que el dominio de contenido está complementado por estrategias didácticas eficaces. Estos dos elementos: el dominio de contenido y la práctica de aula, permitieron tener una visión integral del desempeño de los docentes en Ecuador.

PALABRAS CLAVE: didáctica, desempeño profesional docente, escuelas públicas, docentes de excelencia, mejora escolar

ABSTRACT

The objective of the research was to identify the teaching strategies used by public instruction teachers with the best performance in Ecuador. The professors of two provinces

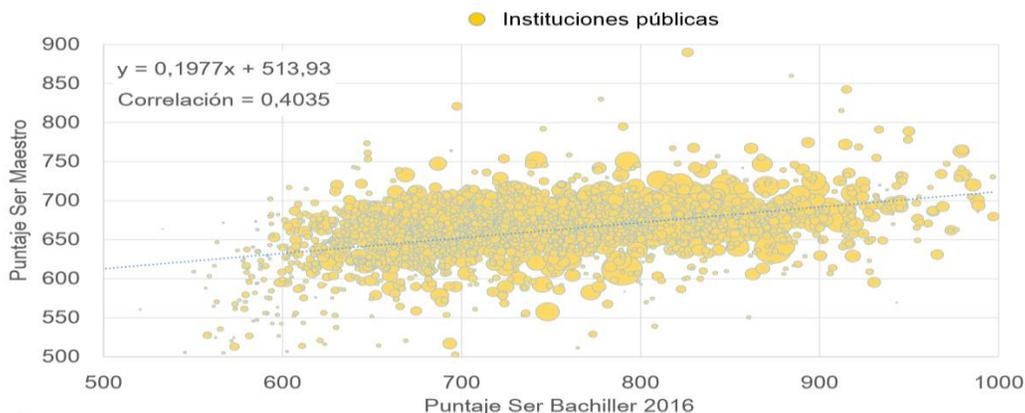
of the country that obtained the highest scores in a knowledge test applied by the National Institute of Educational Evaluation of Ecuador (INEVAL) were selected and the didactic used by them in the classroom was studied. The research design was descriptive with an ethnographic approach. The results indicate that there are differentiating and common elements in the strategies used by teachers. The commons coincide with those indicates by specialized literature as factors associated with good performance: they present the organized information, they use varied methods in the different classrooms but also in the same class, the classes are essentially expository but with the participation of the students, the teachers reduce the information in small parts and use the constant repetition to fix the knowledge. The content domain is thus complemented by effective teaching strategies. These two elements: mastery of content and classroom practice allowed us to have an integral vision of teacher performance in Ecuador.

KEYWORDS: didactics, professional teaching performance, public schools, teachers of excellence, school improvement

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones más recientes señalan, con cada vez mayor consistencia, que tanto el dominio del contenido de la disciplina que se enseña, como el tipo de metodología didáctica desarrollada por el docente, son los factores que más influyen en los aprendizajes de los alumnos (UNESCO/OREALC, 2014a y b; Carrel y West, 2010; Chetty, Friedman y Rockoff, 2012; Hanushek y Rivkin, 2010; Hoffman y Oreopoluos, 2006). Los resultados del aprendizaje son, entonces, en buena medida producto del desempeño de los docentes, especialmente en el caso de los alumnos que asisten a las escuelas públicas. Por lo tanto, mejorar la práctica docente en el aula, debería contribuir con la mejora de los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

En Ecuador existe una correlación estadística positiva entre el desempeño de los docentes y el rendimiento escolar, tal y como lo muestran las pruebas de conocimientos aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). Los promedios nacionales de la prueba SER MAESTRO (pruebas de evaluación del desempeño basadas en el dominio disciplinar, aplicadas de manera censal) y los de la prueba SER Bachiller (pruebas que se aplican a todos los estudiantes del último año de bachillerato del país) fueron relacionados en el gráfico que sigue.



Censal

Gráfico N° 1

Tomado de: Sánchez, H. (2016). Resultados de las evaluaciones. Educación inicial, aprendizaje y evaluación docente. Quito. INEVAL.

Tal como puede observarse en el gráfico, a mayores resultados obtenidos por los docentes en la prueba SER MAESTRO, mayores puntajes obtienen los bachilleres. Sin embargo, la prueba destinada a los docentes solo mide los contenidos disciplinares, sin evaluar su desempeño dentro del aula.

Para el presente estudio nos preguntamos entonces:

¿Cuáles son las características de las estrategias didácticas que utilizan los docentes con mayor dominio de contenido en Ecuador? ¿Existen elementos comunes en las estrategias didácticas de los docentes mejor calificados? ¿Esos elementos comunes coinciden con los factores de eficacia docente presentes en la literatura especializada? ¿Podría suponerse que los docentes con mejores resultados en la prueba de dominio de contenido también dominan estrategias didácticas eficaces?

De modo que se planteó que para mejorar los aprendizajes de los alumnos en general es necesario mejorar la calidad del desempeño de los docentes, que, como ya se ha afirmado, depende de la experticia en el manejo de los contenidos propios a la disciplina enseñada y el tipo de pedagogía y las herramientas didácticas puestas en práctica dentro del aula de clase. El dominio de contenido de los docentes seleccionados para este estudio se evidenció en los puntajes obtenidos por ellos en la prueba SER MAESTRO del INEVAL aplicada en 2016. Sin embargo, nada dice la prueba acerca de la didáctica desarrollada en el aula. Es por ello que la presente investigación se centró en este último punto. Se estudió entonces el tipo de pedagogía de los docentes mejor calificados de las provincias de Azuay y Cañar puesta en marcha en las escuelas fiscales de Ecuador. De esta manera se complementó el dominio de contenido disciplinar de los docentes estudiados con el estudio de la didáctica que desarrollan dentro de sus aulas de clase. Esto con la intención de tener una visión más amplia acerca de cuál es el desempeño profesional que lograría que los alumnos de las escuelas públicas alcanzaran una escolaridad exitosa.

Si bien en este trabajo no se dispone de los resultados académicos de los alumnos observados, se compararon las prácticas de los docentes con estudios precedentes (López y Loaiza, 2017; UNICEF, 2003; INNE, 2007, Slavin, 1996, Murillo, Martínez, y Hernández, 2011) y con los enfoques teóricos existentes (Enseñanza Centrada en el Aprendizaje de César Coll y de la Teoría de la Carga Cognitiva de Sweller) donde aparecen las metodologías que producen los mejores resultados en los alumnos.

De acuerdo con lo anterior, en el presente estudio se seleccionaron todos los docentes de las provincias de Azuay y Cañar que obtuvieron el puntaje más elevado en las mencionadas pruebas de desempeño profesional, es decir, igual o superior a 950/1000 y se realizaron observaciones de sus prácticas pedagógicas en el aula.

Como referentes teóricos partimos de las Estrategias Centradas en el Aprendizaje (ECA) de César Coll y de la Teoría de la Carga Cognitiva de Sweller. Dentro del primer enfoque, las ECA, el aprendizaje es un proceso activo que tiene como fin último la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos por parte del estudiante. La pedagogía utilizada por el docente debe centrarse en una mediación reflexiva e intencionada entre el estudiante y su profesor donde se integre el saber conocer y la manera de hacer conocer ese saber. El énfasis no se encuentra solo en que el método didáctico sea motivante para el alumno sino que efectivamente produzca un aprendizaje. El segundo enfoque, la Teoría de la Carga Cognitiva, parte de un diseño instruccional que está centrado en las investigaciones de la neurociencia y ofrece un sustento teórico y empírico a los distintos modelos de enseñanza. Propugna que las técnicas instruccionales son más efectivas cuando se diseñan de acuerdo a cómo el cerebro humano procesa y almacena la información. Se afirma que la memoria puede dividirse en memoria de trabajo y memoria de largo plazo. La información se almacena en la memoria de largo plazo y la nueva información produce una carga cognitiva en la memoria de trabajo que puede incidir en la capacidad de aprendizaje. A partir de esta teoría se ponen en evidencia las metodologías pedagógicas que han sido efectivamente comprobadas como eficaces para maximizar el aprendizaje en los alumnos.

El artículo presenta el estado del arte del tema que nos ocupa, la metodología que se siguió para realizar la recolección de la información, el análisis de los resultados obtenidos, la discusión con las investigaciones precedentes y las conclusiones a las que se llegó.

2. ESTADO DEL ARTE

Uno de los antecedentes más recientes de la presente investigación lo representa la investigación que se realizó en Ecuador: *Éxitus: factores de éxito escolar de la provincia de Carchi* (López y Loaiza, 2017). En este estudio se seleccionaron 13 escuelas públicas con un alto rendimiento según las evaluaciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL durante los años 2013, 2014 y 2015 en la provincia de Carchi, región agrícola y pobre del norte de Ecuador. Las escuelas contaban con una dotación mínima: sólo pupitres y pizarrón. No poseían equipamientos tecnológicos ni tampoco internet en las aulas.

Se analizaron los factores que incidían en sus altos promedios. Para ello se realizaron observaciones de aula, entrevistas a los directivos, docentes, además de grupos

focales con los padres de familia. Se determinó que la metodología de los docentes aunado al interés de los alumnos y de sus familias por la educación son los responsables de los altos resultados obtenidos. Los docentes tienen altas expectativas frente al éxito de sus alumnos. Existe un equilibrio entre una enseñanza tradicional basada en clases expositivas y la técnica llamada “Preguntas y respuestas” (*Questioning* según Muijs y Reynolds, 2010) y como complemento se utilizan otras metodologías más “interactivas”. Los profesores se centran en un solo tema, dan poco contenido pero profundo y tratando de verlo desde diferentes facetas (lectura, ejercicios, ejercicios lúdicos, utilización de materiales concretos, resolución de problemas). Los alumnos son recompensados con estímulos positivos sólo cuando su esfuerzo lo amerita. Las actividades propuestas a los alumnos pasan por los tres momentos de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget: lo concreto, lo simbólico y lo abstracto (Piaget, 1977). Los docentes hacen cierres conclusivos parciales ayudando a los alumnos a fijar lo más importante de los conocimientos. Los docentes mantienen excelentes relaciones afectivas con sus alumnos y conocen las historias familiares de cada uno de ellos.

Otro de los estudios en los que se basa el presente estudio es el estudio de UNICEF denominado: ¿Quién dijo que no se puede? (UNICEF, 2003). Este trabajo fue realizado en Chile y presenta las características de 28 escuelas que logran crear condiciones para que los estudiantes de menores ingresos obtengan altos niveles de logro y, que además, mantienen estos resultados por un período prolongado. Se señala que es la articulación de varios factores y nunca de uno solo de ellos los que producen el éxito escolar de alumnos de escasos recursos. Sin embargo, destaca como punto fundamental, las características de las clases en las 28 escuelas observadas:

Clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, con propósitos claros, estructura, ritmo, alto aprovechamiento del tiempo, exigentes, con predominio de refuerzos positivos, evaluación y retroalimentación regular del aprendizaje de los alumnos, dan prioridad a la comprensión lectora, expresión de ideas, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños (UNICEF, 2003, p.14)

En los dos estudios (López y Loaiza, 2017; UNICEF, 2003) se llega a conclusiones similares: se demuestra que alumnos pobres, provenientes de zonas rurales o urbano-marginales que estudian en escuelas fiscales, pueden alcanzar un alto rendimiento educativo gracias al desempeño de sus docentes y al apoyo institucional de las escuelas en su conjunto. Dos puntos importantes donde coinciden las dos investigaciones son, por una parte las altas expectativas que los docentes les transmiten a sus alumnos acerca de sus posibilidades de éxito escolar y, en segundo lugar, las relaciones afectivas que entablan con sus alumnos. Los alumnos los respetan y los tienen como ejemplo.

Murillo (2003 a y b) indica que los factores que contribuyen al logro de los aprendizajes se relacionan con profesores eficaces, que enseñan no sólo a los alumnos más estudiosos e interesados sino que son capaces de lograr que todos sus alumnos aprendan, presentan los contenidos de manera entretenida, priorizan la resolución de tareas tanto en el aula como en el hogar, tienen altas expectativas de sus alumnos, fomentan la creatividad y desafían intelectualmente a sus alumnos.

Otra investigación menos reciente llega también a las mismas conclusiones. Slavin (1996) señala que existen elementos imprescindibles para que los profesores brinden una enseñanza efectiva a los alumnos:

1. La calidad de la instrucción: se refiere a la manera como el docente presenta la información al alumno. Ella debe tener sentido para el alumno y ser fácil de recordar y de relacionar con su vida diaria. Para ello el docente presenta la información organizada y ordenada, usando un lenguaje sencillo, repitiendo frecuentemente los conceptos esenciales, haciendo referencia a los conceptos previamente adquiridos, haciendo transiciones hacia temas nuevos, variando los métodos didácticos, evaluando con frecuencia y realizar comentarios escritos a los alumnos para que éstos puedan mejorar su desempeño. El docente debe hacer gala de entusiasmo y buen humor.
2. Nivel adecuado de instrucción: es la habilidad del profesor para conocer la preparación de los alumnos de manera de recibir un nuevo contenido y organizarlo según sus niveles de conocimiento. Puede organizar la clase en grupos heterogéneos, otras veces en grupos homogéneos y otras presentar la información a los alumnos de manera individual. También debe decidir cuándo aplicar programas de apoyo especial o de compensación a los alumnos que lo requieran.
3. Incentivos: el docente debe conseguir la motivación de los alumnos para aprender. Esto lo logra a través de la utilización del material didáctico apropiado y estímulos positivos como elogios o retroalimentación. El incentivo es alto cuando el alumno descubre que con su esfuerzo puede dominar la materia dada.
4. Tiempo adecuado: Se debe aprovechar al máximo el tiempo de clase y conocer los ritmos de aprendizaje de los alumnos de manera de acordar el tiempo suficiente a cada uno.

Otros aspectos relacionados con la calidad del trabajo de los docentes han sido también objeto de indagación en los últimos años como factor decisivo en la eficacia de la escuela (ver Mackinsey, 2007; Bruns y Luque, 2014). Se consideran como factores determinantes de la eficacia escolar la calidad de la formación del profesorado (inicial y permanente), los mecanismos para integrar a profesores principiantes en las escuelas, la selección del profesorado, el ambiente de trabajo (Pedró, 2010, López et al, 2018), la calidad del trabajo de los docentes (Ávalos et al 2006), y finalmente, algunos aspectos de funcionamiento como la autonomía de las escuelas y de los profesores (Ávalos, 2006; Bolívar, 2008, Murillo, 2007 a y b; Pedró, 2010).

Adicionalmente, un estudio de Murillo, Martínez y Hernández (2011) demuestra que los alumnos que asisten a las escuelas fiscales donde los docentes presentan un alto desempeño, poseen índices socio afectivos tales como: autoconcepto, comportamiento académico, convivencia social y satisfacción con la escuela, mayores que aquellos alumnos que asisten a escuelas donde este factor no está presente.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación fue descriptivo-analítico con un enfoque etnográfico. Se efectuaron observaciones etnográficas dentro de las aulas de clase, con la presencia *in situ* de los investigadores y mediante videos que permitieron observar las aulas *ex post-facto*. Se pretendía obtener una mejor comprensión sobre situaciones preexistentes y actuales en las aulas de clase de los docentes seleccionados. La recolección de datos se llevó a cabo bajo situaciones naturales, es decir, no controladas. Se llevaron diarios de campo de todas las sesiones observadas.

3.2. Población

Se seleccionaron los docentes que obtuvieron las mayores calificaciones en una prueba aplicada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Ecuador (INEVAL) (igual o superior a 950 puntos sobre 1.000) y que representan el 0,3% del universo de docentes del país (611 docentes de 203.789 docentes de Ecuador). De esta manera se escogieron todos los docentes de la provincia del Azuay y Cañar cuyo puntaje igualaba o superaba los 950 puntos y trabajaban en escuelas públicas. Solo 6 docentes cumplieron con los requisitos señalados. La muestra quedó constituida por:

- Un docente de Historia y Geografía de la provincia de Azuay (Chordeleg)
- Un docente de Educación Musical de la provincia de Cañar (Cañar)
- Una docente de Biología de la provincia del Azuay (Cuenca)
- Un docente de Matemática de la provincial del Azuay (Cuenca)
- Dos docentes de Lengua y Literatura de la provincial del Azuay (Cuenca)

Se observaron los grados desde 9° año hasta 1 año de bachillerato, con alumnos entre los 14 y los 16 años. Los profesores poseen entre 7 y 20 años de experiencia en la docencia. Es importante señalar que solo uno de los profesores que participó en el estudio tiene a la docencia como formación inicial. Los otros 5 profesores estudiaron otras carreras antes de trabajar como docentes.

Las escuelas públicas donde trabajan los docentes entrevistados atienden estudiantes provenientes de sectores económicos medios-bajos y medios. Sólo una de las instituciones atiende a alumnos de sectores medios altos.

3.3. Análisis de los datos

Se aplicaron dos tipos de técnicas para la recogida de los datos:

a).- Observaciones directas de los docentes en sus aulas. Estas observaciones, de naturaleza etnográfica, fueron llevadas a cabo por los investigadores del proyecto. El instrumento que se utilizó dentro de esta dimensión es la *Guía de observación de aula*, donde se incluían las actividades realizadas por los profesores y alumnos en las sesiones de clase, uso de materiales didácticos, interacción profesores-alumnos, manejo de la disciplina

y del contenido de la materia ofrecida a los alumnos, metodología de la enseñanza, cobertura del currículo, nivel de dificultad de las tareas propuestas, atención a la diversidad de los alumnos en el aula, herramientas para motivar y evaluar a los alumnos, sanciones y refuerzos positivos. Toda esta información fue vaciada en diarios de campo y cotejada por los investigadores participantes en la investigación. Para cada observación de aula se contaba con la presencia de dos investigadores de manera de contrastar sus visiones con relación a la clase observada. Se cuenta con dos sesiones de observación para cada docente, en total 7 horas y 50 minutos.

b). También se realizaron videgrabaciones de las prácticas pedagógicas en las aulas, mediante la presencia *in situ* de los investigadores. Esto permitió disponer de una mayor cantidad y diversidad de evidencias, que no es posible lograr si sólo se hicieran observaciones de aula. Uno de los investigadores llenaba el diario de campo que luego verificaba con la guía de observación, mientras que el otro grababa la sesión de clase. Se grabaron las clases en su integralidad y luego fueron editadas con la opinión de los investigadores participantes en cada sesión para lograr tener los momentos culminantes de cada clase. Para cada sesión de clase se cuenta con un video de una duración de entre 7 y 10 minutos.

Se procedió a una lectura analítica de toda la información recopilada atendiendo al estudio de patrones de regularidad de las observaciones etnográficas y los videos. Lo que permitió encontrar códigos, etiquetar temas y desarrollar sistemas de relaciones. Se trianguló la información por parte de los investigadores participantes en el proyecto para formar constructos abstractos y conformar un modelo explicativo de los factores comunes y divergentes de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes observados.

Del análisis emergieron las siguientes categorías:

Estrategias didácticas utilizadas por los docentes
Clase magistral
Combina clase magistral con lectura de los alumnos
Lluvia de ideas como repaso
Combina clase magistral con organizador en la pizarra
Combina clase magistral con video
Combina clase magistral con imágenes
Hace cierres conclusivos
Utiliza el questioning
Ordena la información
Relata la información a modo de cuento
Utiliza el libro como bibliografía para responder preguntas.
Utiliza el libro para realizar ejercicios
Lee
Combina lectura con conversatorio
Utiliza videos para luego generar actividades

Hace trabajar a los alumnos en pequeños grupos
Socializa el trabajo independiente o de grupo
Utiliza dinámicas
Utiliza colores para fijar el aprendizaje
Ordena la información para hacerla más comprensible
Repite lo más importante

Evaluación de las actividades
Repaso de lo visto con anterioridad
Pone ejemplos en el aula de deberes por entregar
Evaluación corta objetiva al finalizar la clase
Evaluación en parejas
Refuerzos positivos
Refuerzos negativos
No hay evaluación
Utiliza el libro de texto como evaluación
Responden un cuestionario en el aula que será luego evaluado
Corrige los deberes (en los cuadernos)

Organización del aula
Ubicación de los pupitres mirando al frente
Ubicación de los pupitres en pequeños grupos
Ubicación de la sala en círculo
Ubicación de los alumnos de inclusión
Puestos asignados por el profesor
Puestos escogidos por afinidad
Profesor se dirige a toda la clase
Profesor se dirige solo a un grupo

Manejo de la disciplina
Controla la disciplina a través de la palabra
Controla la disciplina a partir de la mirada
No necesita controlar la disciplina
Existen normas en la clase

Todos los alumnos hablan a la vez
Existen sanciones
Predominio de relaciones positivas
Predominio de relaciones negativas

Actividades de los alumnos
Tareas individuales
Tareas en pequeños grupos (trabajo colaborativo)
Tareas del grupo completo
Actividades mecánicas
Actividades retadoras
Participación espontánea
Participación inducida
Alumnos atentos a la clase
Alumnos distraídos
Respuestas acertadas
Respuestas erróneas
Comparten puntos de vista con el docente
Comparten puntos de vista con otros compañeros

Materiales/recursos didácticos
Pizarrón
Uso del libro de texto
Uso de videos continuos
Uso de videos interrumpidos por explicaciones
Apoyo en materiales visuales (láminas de PPT)
Utilización de objetos representacionales (globos terráqueos, mapas, volcanes, esqueletos)
Experimentos
Material gráfico lúdico (crucigramas, sopas de letras)
Libro diferente al de texto

Material ad hoc elaborado por el profesor
Organizadores gráficos, mapas mentales
Marcadores de colores como recurso mnemotécnico

Si bien se trata de un estudio de caso y, en consecuencia no pueden generalizarse sus resultados, es necesario acotar que la población con la que se trabajó corresponde al total (100%) de los docentes de las provincias de Azuay y Cañar que obtuvo la máxima calificación en la prueba de INEVAL.

4. RESULTADOS

Las clases de los 6 profesores son todas diferentes entre sí, ninguna se parece a la otra ni parece seguir en sentido estricto los modelos pedagógicos teóricos existentes. No puede decirse que se trata de un modelo tradicional pues vemos que las clases expositivas se combinan con otras técnicas didácticas. Tampoco se trata de modelos conductistas a pesar de que presentan estímulos positivos para la intervención de los alumnos. No pueden catalogarse como constructivistas o cognitivistas pues sólo en un caso hay trabajo cooperativo entre los alumnos en el sentido estricto del término. Pareciera que cada docente ha logrado crear su propio modelo de dar clase, sin embargo pueden observarse características comunes que reseñamos a continuación.

La clase magistral continúa siendo la técnica pedagógica más utilizada por los docentes de excelencia observados. Sin embargo, ninguno de los profesores utiliza la clase magistral como única técnica didáctica. Todos la utilizan de manera combinada con otras técnicas y una demostración de dicha combinación es la disposición del aula en cuanto a la distribución de los asientos de los alumnos, en algunos casos dispuestos en el espacio físico de manera frontal, en otros de manera circular y en otros en pequeños grupos. Este elemento es consistente con la noción de diversidad pedagógica, que es considerado como factor asociado a los docentes eficaces en la literatura especializada.

La lluvia de ideas es la introducción más frecuente a la nueva clase. Se pregunta a los alumnos sobre el tema anterior que sirve de nexo con el tema que se tratará en la sesión del día. También puede ser utilizado para conocer qué saben los alumnos del nuevo tema. Es decir, sirve de repaso y para evaluar cuánto de la clase anterior ha sido asimilado por los alumnos. Pero también para centrar a los alumnos en el tema y como una introducción a éste. Según Murillo, Martínez y Hernández (2011) el hecho de averiguar qué saben los estudiantes acerca del nuevo tema es uno de los elementos que ayuda a una estructuración eficaz de la lección. Y ofrecer clases estructuradas, es decir, clases que estén claramente orientadas a la consecución de objetivos de carácter instruccional elaborados por el docente, constituye un elemento importante para lograr un aprendizaje efectivo. Es recomendable, entonces, que los alumnos tengan conocimiento acerca del propósito de cada una de las lecciones. En ese sentido, los docentes de excelencia ecuatorianos cumplen con esta característica reseñada por las investigaciones internacionales como “Buenas Prácticas”.

La combinación de las clases expositivas con otras técnicas puede ser muy variada. Así vemos cómo al mismo tiempo que una de las docentes expone va completando paulatinamente un organizador gráfico en la pizarra y ello lo hace junto con los alumnos, realizando preguntas que permitan encontrar los términos necesarios para completar el gráfico. Utiliza marcadores de diferentes colores para fijar el aprendizaje y para ordenar los conceptos con los que está trabajando. Pareció una técnica habitual por la manera como el docente y alumnos seguían el proceso. Resaltamos la importancia del orden como explicación de los conceptos y la utilización de los colores para activar los mecanismos de discriminación visual de activación de la memoria. Esta técnica forma parte de lo que constituye un efecto positivo dentro de las Estrategias Centradas en el Aprendizaje (Coll, 2003).

Otro de los profesores intercala la clase expositiva con un video. Interrumpe el video para ampliar las explicaciones que allí aparecen o para preguntar a los alumnos acerca de algún tema dado con anterioridad o para profundizar en algún elemento de interés. También cuenta anécdotas históricas o humorísticas a los alumnos.

En otro caso se utiliza la lectura de los alumnos al mismo tiempo que la clase magistral. Se solicita a uno de los alumnos que lea en voz alta uno o dos párrafos del libro de texto, lo que da pie al profesor para introducir un nuevo elemento a su explicación o para ejemplificar algo que estaba comentando previamente. También sucede a la inversa, es decir, el profesor formula una pregunta a los estudiantes y éstos deben consultar el libro para responder o para realizar los ejercicios correspondientes a la lección que se está desarrollando.

Las láminas son utilizadas también como complemento a la clase expositiva. El profesor explica cada lámina a través de exposiciones frontales. Las láminas funcionan como visualizadores del contenido pero lo más importante sigue siendo la participación oral del profesor. Sólo una docente no utiliza la clase magistral, en su lugar hace trabajar a los alumnos en pequeños grupos en una suerte de Aprendizaje basado en problemas (ABP).

En síntesis cada uno de los profesores observados utiliza entre 5 y 11 técnicas expositivas diferentes dentro de la misma sesión de clase. Esta variedad en las técnicas de clase es una de las características de una clase eficaz, según reseñan investigaciones precedentes (Dalton, 2007; Hunt, Wiseman y Touzel, 2009; Coll, 2003). Dentro de esta variedad de técnicas, como ya se ha mencionado, siempre prevalece la clase magistral pero con participación de los alumnos. Los alumnos intervienen respondiendo preguntas, ayudando a completar esquemas en el pizarrón, dando ejemplos, señalando posiciones en mapas, etc. Se trata de un estilo pedagógico donde el docente es protagonista, pero comparte su protagonismo con los alumnos.

Las afirmaciones realizadas en relación a las características de las clases magistrales observadas, son respaldadas en varios estudios sobre el redimensionamiento de la clase magistral ante el desarrollo pedagógico en los escenarios tecnológicos. Son importantes los aportes de Rodríguez y Díaz (2015) quienes proponen un “conjunto de estrategias y técnicas docentes que pueden aplicarse para fomentar el trabajo en equipo y lograr una mayor participación de los alumnos en clases magistrales” (p. 2). Los de Elgueta y Palma

(2014) quienes distinguen la clase magistral de expertos y expositiva de la trascendente y formativa. Y de Najarro (2013), que plantea el tránsito de la lección magistral ortodoxa al método de lección magistral con uso didáctico de diapositivas digitales.

En las clases observadas, los estudiantes son incentivados permanentemente a intervenir a partir de preguntas realizadas por el docente. La participación de los alumnos no es espontánea o por lo menos rara vez lo es. El profesor, al mismo tiempo que va explicando, realiza preguntas sobre el tema que está exponiendo. Las preguntas pueden ser convergentes, es decir, basadas en la memoria y en la confirmación del conocimiento o divergentes que buscan hacer reflexionar al alumnos. Esto hace que los estudiantes estén despiertos y atentos a la explicación pues no saben en qué momento se les preguntará a ellos y que la clase sea más dinámica pues los estudiantes encuentran estímulos para intervenir y conectar con clases anteriores o situaciones de la vida cotidiana (Murillo, Martínez y Reyes, 2011; Coll, 2003).

Esta técnica didáctica de preguntas y respuestas denominada “Questioning” ha sido ampliamente reseñada en investigaciones anteriores (Muijs y Reynolds, 2011) y respaldada por la investigación educativa en el sentido de que mientras más preguntas se hagan en la clase mayores posibilidades existen de que los alumnos progresen (Fischer et al 1980; Killen, 2006).

El Questioning y la clase expositiva son técnicas comunes a todos los docentes observados y son las dos técnicas utilizadas con mayor frecuencia y regularidad a lo largo de toda la clase. Las preguntas van dirigidas al grupo grande y a algunos alumnos de manera individual y pueden ser abiertas o cerradas. La evidencia muestra que son las preguntas abiertas las que producen mayores beneficios en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, también se afirma que una combinación entre ambos tipos de preguntas podría ser igualmente beneficioso (Mortimore et al., 1988). Según las clases observadas una respuesta errada no es sancionada de manera negativa por los docentes. Sólo pasan la pregunta a otro alumno ignorando la respuesta errónea o repregunta nuevamente al grupo en su conjunto.

El libro de texto es muy utilizado pero nunca de manera exclusiva siempre como complemento de otras técnicas, es usado como ayuda para la clase, responder ejercicios, buscar las respuestas a preguntas hechas por el profesor. La pizarra es un complemento imprescindible en todas las clases observadas, ya sea para escribir en ella o proyectar láminas o videos.

Tres de los seis profesores utilizan además dentro de sus clases pequeños resúmenes o cierres conclusivos mientras van explicando. Es decir que recogen lo más importante en momentos determinados de la clase para repetirlo, ofreciendo solo la idea principal. Estos pequeños resúmenes son parciales, no se hacen al final de la clase sino a medida que la clase está en desarrollo. Según Flavel (1976, citado en Osses y Jaramillo, 2008) los alumnos fijan el conocimiento durante estas pequeñas pausas pues les permite organizar la información y ordenarla de manera progresiva y por etapas. Según estos autores se trata de los momentos de mayor aprendizaje durante el transcurso de la clase. Además permite la repetición ordenada, es decir, activa la memoria. Es así como la repetición frecuente

favorece la consolidación del conocimiento y su recuerdo de manera más permanente. Estos pequeños cierres parciales ofrecen pautas a los alumnos para la creación de pensamientos ordenados que ayuden al cerebro a organizar el caos. Este elemento está en concordancia con lo expuesto por la Teoría de la Carga Cognitiva de Sweller, según la cual las personas pueden retener solo pequeños trozos de información en su memoria a corto plazo, pues la carga de memoria de trabajo es limitada.

5. CONCLUSIONES

Una de las actitudes comunes que distingue al grupo de docentes observados es su disposición abierta, transparente y comunicación fluida para compartir la información de su trabajo y experiencias docentes, lo cual constituye un significativo aporte para esta investigación desde la experiencia personal y profesional de los informantes claves.

No existe un solo tipo de estrategia didáctica utilizada por los docentes. Cada profesor aplica técnicas acordes al tema tratado, al contexto de sus alumnos y al tipo de recursos didácticos y tecnológicos que tiene a su disposición. La clase magistral aparece como factor común pero es aplicada al mismo tiempo que otras actividades y nunca como única técnica. Es decir que podría hablarse de diversidad pedagógica, a partir de clases magistrales destinadas a todo el grupo, combinada con otros ejercicios que varían según los estudiantes, la materia y los recursos didácticos utilizados. Esto coincide con los estudios que fueron revisados para el presente trabajo, entre los que se encuentra Slavin (1996) quien considera que una enseñanza efectiva, es la que varía las técnicas y métodos didácticos, tal y como lo hacen los docentes observados. De igual manera, para la Enseñanza Centrada en el Aprendizaje, el hecho de variar las estrategias de enseñanza podría ayudar al proceso de codificación de los significados por parte de los alumnos.

En todas las observaciones se pudo constatar que se revisa el tema anterior, haciendo referencia a aprendizajes y conceptos previos. Este elemento nos remite a lo planteado por Slavin (1996) cuando argumenta que entre los componentes imprescindibles para que los profesores brinden una enseñanza efectiva destaca el hacer referencia a conceptos previamente aprendidos como transiciones hacia los nuevos. De igual manera, desde el punto de vista de la Enseñanza basada en el Aprendizaje de César Coll el aprendizaje se produce cuando el estudiante logra establecer conexiones entre el material ya aprendido y el nuevo y logra encontrar un significado a éste último.

Otro elemento que es común a los docentes observados es el uso frecuente de la técnica del *Questioning*, o preguntas-respuestas retadoras. Esta técnica caracteriza a los docentes eficaces tal y como ha sido reseñado por Muijs y Reynolds (2010).

En todos los casos observados se pudo igualmente constatar como factor común que las preguntas o los ejemplos utilizados por los docentes producían interés en los alumnos, quienes, al sentirse motivados, prestaban atención a la exposición del docente y eran capaces de responder preguntas variadas y de diverso nivel de exigencia, en la medida en que el docente las iba formulando. La motivación y la capacidad del docente de producir interés en los alumnos en el tema de la clase, ha sido también ampliamente reseñado por la literatura especializada citada en el estado del arte del presente estudio (Muijs y Reynolds,

2010; UNICEF, 2003; Murillo 2003 a y b). Esto hace que la clase, aunque esencialmente magistral, sea también interactiva.

La información se presenta de manera organizada a partir de esquemas e infogramas. Este orden podría influir en el proceso de codificación de significados de los estudiantes de manera positiva, según la Enseñanza Centrada en el Aprendizaje. En efecto, en las observaciones realizadas a los docentes destacan el uso de clases expositivas combinadas con videos, organizadores visuales en la pizarra, o articulación de exposición central del docente con un video. También pudieron observarse otros factores comunes como el uso del libro de texto como complemento para buscar información, hacer ejercicios y reforzar conceptos.

Los cierres conclusivos, retomando parte de lo trabajado en la clase y, en algunos casos repitiendo conceptos y definiciones, son usados por tres de los docentes observados y constituye una técnica también muy reseñada por la literatura especializada para fijar el conocimiento aprendido en clase (Flavel, 1976, citado en Osses y Jaramillo, 2008 y Slavin, 1996). Desde el punto de vista de la Teoría de la Carga Cognitiva de Sweller esta estrategia permite reducir la información en partes más pequeñas, lo cual ayuda a disminuir la carga de la memoria de trabajo para favorecer el aprendizaje. Recordemos que según este enfoque teórico *la información debe mantenerse en la memoria de trabajo hasta que se haya procesado lo suficiente para pasar a su memoria a largo plazo* (Chanqoy, Tricot y Sweller, 2007).

Ahora bien, ¿Cuál es el aporte de los resultados obtenidos al campo de la investigación educativa? En primer término existen pocas investigaciones relacionadas con las estrategias didácticas utilizadas por los docentes ecuatorianos dentro de las aulas de clase de escuelas fiscales.

Por otro lado, se considera que estos resultados son importantes para la investigación ecuatoriana en el sentido de que permiten asociar resultados cuantitativos de evaluación de desempeño de los docentes con procesos cualitativos provenientes de las observaciones de aula. Esta combinación de datos del INEVAL con etnografía de aula permitió identificar estrategias didácticas que caracterizan a los docentes con mejor desempeño. Esto a su vez tendría impacto en el resultado de aprendizaje de los alumnos puesto que la literatura indica el aprendizaje de los alumnos está estadísticamente vinculado a los resultados de la evaluación de desempeño de los docentes. Es decir, los docentes con los mejores niveles de desempeño logran mejores aprendizajes en sus alumnos. El hecho de partir de investigaciones cuantitativas (INEVAL) para encontrar explicaciones a los fenómenos allí reseñados desde el punto de vista cualitativo, tales como las razones y los factores que explican determinados resultados es ya de por sí otro aporte. Sobre todo cuando sabemos, a partir de un inventario de las investigaciones realizadas en el país, que estas asociaciones entre tipos de investigaciones es muy escasa.

Además, la metodología utilizada por los docentes observados abre una nueva perspectiva de estudio acerca de los métodos centrados en el aprendizaje autorregulado (Muijs et al, 2014) pues combina lo tradicional (exposiciones) con didácticas centradas en el alumno (questioning).

En síntesis, los resultados de este estudio indican que los docentes con mejor dominio del contenido disciplinar utilizan estrategias didácticas que coinciden con los factores de eficacia en el aula reseñados en la literatura especializada.

Finalmente, se espera que estos resultados permitan orientar y mejorar los actuales modelos pedagógicos y las mallas curriculares de las instituciones de formación docente para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de los alumnos de las escuelas fiscales en Ecuador.

REFERENCIAS

- Araujo, M.C, Carneiro, P., Cruz, Y. y Schady, N. (2016): Teacher quality and learning outcomes in Kindergarden. *YDB WorkingPaper Series*, 665.
- Bolívar, A. (2008). Conceptualización del currículum. En A. Bolívar: Didáctica y currículum, de la modernidad a la posmodernidad. Málaga: *Aljibe*, 131-154.
- Bruns B. y Luque J. (2014), *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, resumen, Washington, DC, Banco Mundial.
- Carrel S. y West J (2010). “Does Professor Quality Matter? Evidence from Random Assignment of Students to Professors”. *Journal of PoliticalEconomy*, 118 (2), 409-432.
- Coll, C. (Coordinador) (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona. Edebé.
- Chanqoy, L.; Tricot, A. y Sweller, J. (2007). *La chargecognitive*. ArmandCollin. Paris
- Chetty R., Friedman J., y Rockoff J. (2012). *The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood* NBER Working Paper No. 17699.
- Dalton, S.S. (2007). *Five standards for effective teaching: how succeed with all students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Elgueta, R.& Palma, E. (2014). Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372014000300006
- Fischer, C.W., Berliner, D.C., Filby, N.N. Marliave, R., Cahen, L.S. y Disshaw, M.M. (1980). *Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview*. En C. Dehman y A. Liebermann (Eds.), *Time to learn*. Washington, DC: United Stated Department of Education.
- Hanushek, E. y Rivkin, S. (2010), Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality, *American Economic Review*, 100 (2), 267-71.
- Herrera; M. y López, M. (2018). La formación de los docentes y su impacto en las desigualdades educativas en Ecuador. *Revista Cuadernos del Cendes*, (97), 57-81.
- Hoffman, F. y Oreopoulos, P. (2006): “*Professor qualities and student achievements*”. *The Review of Economics and Statistics*, MIT Press, 91 (1), 83-92.

- Hunt, G.H., Wiseman, D.G. y Touzel, T.J. (2009). *Effective teaching: preparation and implementation*. Springfield, Ill: Charles C Thomas.
- INEE (2007). *La educación en contextos vulnerables. Informe Anual*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies*. Sidney: Thomsom.
- López, M., Loaiza, K. (2017). Bases para una educación exitosa en provincias con alto porcentaje de pobreza. *Cuaderno CENDES*. (96), 87-107.
- López, M.; Efstathios, S.; Apolo, D. y Herrera, M. (2018). Clima escolar y desempeño docente: Aproximaciones a escuelas públicas de la provincia de Carchi-Ecuador. *Revista Espacios*, 39 (35) 5-9.
- Mackinsey, (2007). How the world's best performing schools' systems come out on top. Recuperado de: http://www.mckinsey.com/clientervice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2010): *Effective teaching. Evidence and practice*. London. SAGE.
- Murillo, F. J.; Martínez, C. A. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, (1), 6-27.
- Murillo, F. (2003a). *El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. Murillo, FJ. (coord.). La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte. Convenio Andrés Bello - Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.
- Murillo, R. (2003b). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1).
- Murillo, F. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Najarro L. Julio (2013). La lección magistral con uso de diapositivas y sus efectos en las clases teóricas con estudiantes de la FCE-UNSCH, 2010-I Recuperado de: <http://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/728/browse?value=Najarro+Laura%2C+Julio&type=author>
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34 (1), 187-197
- Pedró, Francesc (2010). Incentivos salariales y resultados escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, (399), 14-15.
- Piaget, J. (1997). «The role of action in the development of thinking. *Knowledge and development*. pp 17-42.

- Rodríguez, A. y Díaz de Corcuera, I (2015). Estrategias y técnicas docentes para aplicar en clases magistrales y trabajo en equipo con grupos grandes de alumnos universitarios. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5287221>
- Sánchez, H. (2016). *Resultados de las evaluaciones. Educación inicial, Aprendizaje y Evaluación Docente*. INEVAL, Quito.
- Slavin; R.E. (1996). *Sucesforall: Cómo llevar la investigación a la práctica para reformar la educación primaria*. Universidad Johns Hopkins.
- UNESCO/OREALC. (2014a). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. París: UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2014b). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.
- UNICEF (2003) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Marielsa López. Nacionalidad venezolana. PhD en Educación de la Universidad París Saint Denis (París 8), París, Francia. Fundadora del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE), en Venezuela. Docente de Doctorado y Maestría en varias universidades venezolanas. Facilitadora de programas de intervención y capacitación en escuelas públicas y privadas en Venezuela y Ecuador. Actualmente docente/investigadora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Cuenca, Ecuador. Directora de Prácticas Pre-profesionales de la misma universidad (2015-2016). Más recientes publicaciones: López, I. y López, M. (2019). El rol de la gestión directiva en los resultados escolares. *Revista Espacios* 40 (36), 3-17. López, M.; Efstathios, S.; Apolo, D. y Herrera, M. (2018). Clima escolar y desempeño docente: Aproximaciones a escuelas públicas de la provincia de Carchi-Ecuador. *Revista Espacios*, 39 (35), 5-9. Herrera; M. y López, M. (2018). La formación de los docentes y su impacto en las desigualdades educativas en Ecuador. *Revista Cuadernos del Cendes*. (97), Año 35, 57-81. López, M., Loaiza, K. (2017). Bases para una educación exitosa en provincias con alto porcentaje de pobreza. *Cuaderno del Cendes*. (96), 87-107.

Ana Vera. Nacionalidad ecuatoriana. Magister en Pedagogía, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Docente de escuelas de Educación General Básica del Ministerio de Educación (2005- 2014). Subdirectora encargada en la escuela de Educación Básica “Ignacio Escandón” (2015-2018). Docente Tutora en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en las Carrera a Distancia en el Programa de Profesionalización Docente desde (2018). Facilitadora de la UNAE en el Programa de la Enseñanza y Aprendizaje Tradicional al Innovador: Un reto actual del docente; dirigido a docentes y directivos del Ecuador (2018). Ha capacitado a docentes y directivos de escuelas públicas y privadas en Ecuador. Ha participado en cursos de Formación de Directivos Escolares otorgados por el Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Educación y Centro de Altos Estudios Universitarios. (2018). Ha participado en III Congreso Internacional UNAE: Educación y Universidad para la Transformación Social: Balances y Desafíos a 100 años de la Reforma de Córdova. (2018). Participación con ponencia en las Jornadas Pedagógicas A Fluir de la UNAE (2019).