

Valdivieso Burón, Juan Antonio; Carbonero Martín, Miguel Ángel; Martín Antón, Luís Jorge; Freitas Resende, Alvaci

ESTRATEGIAS DOCENTES EXITOSAS: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DESDE PLANTEAMIENTOS EMERGENTES DE LA PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, 2012, pp. 105-115

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
Badajoz, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832339010>



International Journal of Developmental and Educational Psychology,

ISSN (Versión impresa): 0214-9877

fvicente@unex.es

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
España



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

ESTRATEGIAS DOCENTES EXITOSAS: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DESDE PLANTEAMIENTOS EMERGENTES DE LA PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN

Juan Antonio Valdivieso Burón*, **Miguel Ángel Carbonero Martín***,
Luís Jorge Martín Antón*, **Alvaci Freitas Resende****

* Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid

** Universidad de Tiradentes (Brasil)

Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. Paseo de Belén, 1
47011 Valladolid. Tel. +34 983 423 435; Fax +34 983 423 436

Fecha de recepción: 7 de enero de 2012

Fecha de admisión: 15 de marzo de 2012

RESUMEN

La presente comunicación se centra en la propuesta conceptual de un conjunto de estrategias docentes que pueden llegar a vertebrar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se convierten en “moduladoras” de estilos de enseñanza eficaces.

La competencia profesional docente ha ido revalorizándose con elementos y factores que conforman un concepto de significado multidimensional, incluyendo no sólo variables factuales o conductuales, sino también cognitivas y metacognitivas, sociales y emocionales. De esta forma, la docencia no sólo se contempla como un proceso de tipo lineal o secuencial uniforme, sino de naturaleza circular espiriforme con una interacción constante entre una serie de variables o dimensiones jerarquizadas y multifactoriales.

La Psicología ofrece teorías o modelos realmente persuasivos por la profundidad que aportan al conocimiento del binomio de enseñanza-aprendizaje, como tal, y a los elementos o factores que los constituyen. Pero es necesario abordar el tratamiento específico de cada uno de esos elementos que integran dicho binomio, a fin de comprender mejor su naturaleza y los efectos de sus interacciones.

Palabras clave: estrategias docentes, procesos enseñanza-aprendizaje, profesorado eficaz.

SUMMARY

The present communication focuses on the conceptual proposal of a set of teaching strategies that can get to structure the teaching and learning, and become “modulatory” of effective teaching styles.



ESTRATEGIAS DOCENTES EXITOSAS: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DESDE PLANTEAMIENTOS...

Professional teaching competence has been revaluing with elements and factors that form a multidimensional concept of meaning, including not only factual or behavioral variables, but also cognitive and metacognitive, social and emotional. Thus, teaching is not only seen as a linear process or a uniform sequential process, but also as a circular spiral shape nature with a constant interplay between a number of hierarchical and multifactorial variables or dimensions.

Psychology offers truly persuasive theories or models due to the depth they bring to the knowledge of the teaching and learning pairing, as such, and to the elements or factors which set them up. However, it is necessary to deal with the specific treatment of each of those elements that make up the pairing, in order to have a better understanding of their nature and the effects of their interactions.

Keywords: teaching strategies, teaching-learning process, effective teachers.

1. OBJETIVOS

Los avances producidos y la experiencia acumulada hacen pensar que la labor docente y su finalidad, la enseñanza, se desarrolla y transforma al ser impregnada de los cambios sociales y tecnológicos que con el paso del tiempo se van incorporando a la misma. Si entendemos que la mejora de cualquiera de las actuaciones humanas pasa por el conocimiento y el control de las variables que intervienen en ellas, el que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean complejos -seguramente más complejos que los de cualquiera otra profesión – reclama, si cabe, que los docentes dispongan y utilicen los medios apropiados para interpretar y solventar lo que sucede dentro del aula.

Habrà que entender, por lo tanto, que existen diferentes formas de desempeñar la tarea docente y que la decisión de adoptar una estrategia de enseñanza u otra depende de la interacción compleja de los diferentes elementos o agentes que intervienen en las situaciones de enseñanza, como: tipo de actividad y metodología didáctica, aspectos materiales y organizacionales de la situación, estilo docente del profesorado, relaciones sociales, contenidos curriculares, competencias entrenadas, etc. El término competencia se utiliza en este contexto como la capacidad de “hacer con saber” y con conciencia de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia abarca a un tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.

En definitiva, cabe preguntarse ¿Qué métodos o estrategias de enseñanza posibilitarían e incrementarían el interés del alumnado por aprender? ¿Hay una forma de enseñar que pueda calificarse de más eficaz a la hora de evaluar sus resultados? ¿Puede considerarse un mismo estilo de docencia válido para cualquier tipo de alumnado? ¿Qué mecanismos intervienen y deciden el aprendizaje eficaz en el alumnado? ¿Qué papel representan los docentes en este proceso?

La presente comunicación se centra especialmente en la conceptualización de aquellas variables integrantes del desempeño profesional del docente, asociadas a una aproximación conceptual metodológica del modelo de profesorado estratégico, lo que para Boyatzis (1982) equivale al análisis de las competencias (conjunto de características de una persona) que están directamente relacionadas con la buena ejecución en un puesto de trabajo o de una determinada tarea, y que para Spencer y Spencer (1993, p. 9) es “una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios”.



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

2. DETERMINANTES PROFESIONALES DEL DOCENTE DESDE EL MARCO DE LA PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN

En las últimas décadas ha aparecido un número considerable de publicaciones dedicadas al estudio de las propiedades o cualidades atribuidas al docente experto o competente (UNESCO, 1996; Hamachek, 1999; Morgan y Morris, 1999; Sanders, 2002; Schwartz, 2002; Feito, 2004; Gros y Romañá, 2004; Korthagen, 2004; entre otros).

Sanders (2002) efectúa un estudio entre adolescentes para conocer las características y habilidades del profesorado de matemáticas de ochenta escuelas secundarias inglesas, a partir de la opinión de los docentes, y concluye que la cualidad más compartida y relevante es la sensibilidad del docente respecto de las necesidades individuales del alumnado y las altas expectativas que despierta. Entre las cualidades personales que destacan está el interés por la profesión, alto grado de entusiasmo y energía y buen sentido del humor.

También Schwartz (2002), en otro estudio con adolescentes ingleses, concluye que la habilidad del docente para establecer una relación interpersonal positiva es un elemento clave para el éxito escolar. Entre otros aspectos, indica la claridad con la que el estudiante percibe el grado de aceptación por parte del docente, "con sus defectos y virtudes". Esta aceptación incondicional constituye la base para poder ayudarle a construir conocimiento, partiendo de sus necesidades e intereses como persona y de sus posibilidades como aprendiz.

Otras investigaciones (Muijs y Reynolds, 2001) han concluido que existe un conjunto de actitudes, conductas, modos de gestionar y conducir la clase por parte del profesorado efectivo. En cuanto a las actitudes, alberga altas expectativas y confía en que todo el alumnado pueda aprender; acepta su responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes y para que les resulte exitoso; la clase goza de un clima positivo favorable al aprendizaje; etc.

Acerca de cómo llevar la clase, el profesorado efectivo crea un entorno apropiado para el aprendizaje, hace un uso óptimo del tiempo disponible, aplica estrategias de enseñanza diversificadas, proporciona oportunidades a los estudiantes para que trabajen autónomamente y de modo cooperativo, estimula altos niveles de interacción entre toda la clase, motiva al alumnado a que elaboran sus respuestas, se centra en contenidos relevantes y resalta los puntos clave, las actividades que se realizan en el aula tienen un orden claro y estructurado y evalúa de modo regular para hacer un diagnóstico del progreso en el aprendizaje.

En opinión de Beltrán y Genovard (1996) el papel esencial del profesorado en la instrucción es suministrar al alumnado múltiples bases de conocimiento, oportunidades de aprendizaje, recursos humanos y materiales, y perspectivas diferentes de un mismo tema. Además, debe ayudar a los estudiantes a aprender contenidos y habilidades estratégicas, modelando el pensamiento y los procesos de aprendizaje; y, también, activar el conocimiento previo del estudiante y ayudarle a movilizar sus fuerzas y habilidades.

Marqués (2008) a su vez sostiene que no hay mejor manera de promover valores positivos que ofreciendo al alumnado un ambiente saludable y adecuado, para lo que es imprescindible que los ánimos del profesorado y del alumnado estén relacionados. Aún más, entre las muchas variables que influyen en el buen ánimo y en la motivación del alumnado, las dos principales son el clima escolar y el liderazgo, las cuales repercuten en el aprovechamiento, la motivación y la satisfacción del alumnado.

Para Bou (2007) el buen docente es aquel que se conoce a sí mismo y tiene claros no sólo cuáles son sus objetivos, sino también los valores y las creencias que lo motivan. De esta manera puede establecerse un amplio repertorio de competencias a desplegar por el profesorado en su acción docente y que están organizadas en cuatro grandes grupos:



ESTRATEGIAS DOCENTES EXITOSAS: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DESDE PLANTEAMIENTOS...

a) *Competencias aptitudinales*, que comprenden los conocimientos, habilidades e inteligencia, e incluso la experiencia profesional.

b) *Competencias de personalidad*, referidas al carácter y la forma de ser, destacando el sentido realista sobre la vida, el deseo de conocer lo que no sabe y el interés por aprender, así como la capacidad de adaptarse fácilmente a las diversas circunstancias y a la cualidad para conducirse con espontaneidad frente a las dificultades, lo cual significa tener consciencia tanto de las capacidades como de los límites. El buen docente ha de mostrar paciencia, consistencia, coherencia, convicción sobre las creencias y los valores y hasta sentido de responsabilidad sobre la propia vida.

c) *Competencias relacionales*, que tienen que ver con el dominio en ambientes sociales y se manifiesta por la capacidad de conocer los propios sentimientos y los de los demás, de modo que sea beneficioso para ambos.

d) *Competencias técnicas*, a través de las cuales se demuestra el dominio y manejo de las distintas herramientas o instrumentos y los recursos docentes susceptibles de ser utilizados en el proceso instruccional.

Por último, el informe titulado “*A model of teacher effectiveness*” (elaborado por Hay McBer para el Ministerio de Educación y Empleo inglés, 2000) subraya que los profesores efectivos emplean siete habilidades técnicas, a modo de microconductas, cuando enseñan: (a) tienen altas expectativas sobre el alumnado y saben comunicarlas; (b) planifican bien las lecciones, con un marco claro y objetivo de cada una; (c) usan variedad de técnicas y comprometen al alumnado en su aplicación; (d) emplean una estrategia clara en gestionar la clase, al prevalecer el sentido de orden; (e) dedican tiempo y recursos para promover buenas actividades y aprendizaje efectivo; (f) utilizan un amplio catálogo de métodos de evaluación para supervisar la comprensión y el trabajo del alumnado; (g) guían y supervisan el trabajo a realizar en casa (especialmente en la etapa de Educación Secundaria).

3. USO DE ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES COMO FACTOR DE CALIDAD

Aunque se pueda sostener que el estilo docente afecta tanto a las acciones instructivas (actividades, pautas comunicativas, etc.) como a aquellas que se refieren a la organización y a la vida del aula (distribución de espacios y tiempos, reglas y normas de funcionamiento, etc.), que en conjunto podrían considerarse como tareas técnico-instructivas y de gestión, sabemos que hay elementos que intervienen en la enseñanza como variables moduladoras, susceptibles de estudio y evaluación, que están relacionadas con el pensamiento implícito, las creencias, actitudes, emociones y conductas aprendidas por parte del maestro/a y que influyen en las concepciones y prácticas de enseñanza a partir de las tareas realizadas, las experiencias obtenidas y las interacciones vividas. Aún más, el estilo de enseñanza debe ser considerado tanto producto de la reflexión como de las presunciones, pudiendo llevar al maestro/a a actuar de modo consciente o inconsciente, pues la mayoría de las decisiones suyas están traspasadas por impresiones y transferencias que a nivel cognitivo y afectivo recibe del grupo-clase, relegando a un segundo plano las estrategias premeditadas o comparativas de aspecto situacional (Traver, 2004). En estas condiciones es necesario el conocimiento objetivo de las “otras variables” influyentes en la labor docente, para favorecer un “cambio didáctico” en el sistema actual de enseñanza.

Un antecedente de la importancia del presente trabajo lo encontramos en el Proyecto DeSeCo de la OCDE (2003), en el cual se destaca la necesidad de adquirir y desarrollar una serie de habilidades individuales por encima, incluso, de la reproducción básica de conocimientos. Se refiere a competencias que ponen de relieve destrezas prácticas y cognitivas, habilidades innovadoras y recursos de naturaleza psicosocial, al objeto de que los individuos sean capaces de pensar por sí



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

mismos y de asumir la responsabilidad sobre su aprendizaje y sus actos de la vida diaria. En este trabajo se analizan competencias docentes de las categorías de interacción en grupos heterogéneos, de relación interpersonal, de trabajo cooperativo, de manejo y resolución de conflictos y de autonomía profesional.

Como manifiesta Escudero (2008) las competencias profesionales tienen múltiples dimensiones, por lo que se reclama, cada vez más, la adopción de una perspectiva multidimensional e integral de su estudio. De ahí la necesidad de adoptar un modelo de competencias que contemple todas aquellas que están presentes en el quehacer del docente.

Li-Fang Zhang (de la Universidad de Hong Kong, 2008) realiza un estudio partiendo de otras investigaciones existentes en la base de datos de PsycInfo, acerca de las dimensiones más características del profesorado efectivo en la enseñanza superior, señalando, entre las seis principales las siguientes: trato y estilos personales, interacción con el alumnado, motivación y entusiasmo, así como desenvolvimiento en la actividad docente.

La complejidad del tema estudiado estriba en la falta de unanimidad en cuanto a la delimitación conceptual y el significado del término competencia, de tal manera que para algunos autores (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2005; Cano, 2007; Bain, 2005; Rueda, 2008), son un conjunto de habilidades o funciones que el docente despliega en el aula y son contempladas de forma holística, mientras que para otros autores (Le Boterf, 1991; Bunk, 1994; Echeverría, 2002) las competencias son categorías que sistematizan las variables empleadas regularmente por los docentes. En lo que coinciden, unos y otros, es en considerar una amalgama de variables incidentes en la enseñanza de naturaleza transversal.

De este modo, se puede apreciar que la conceptualización de la eficacia docente ha evolucionado desde la consideración del buen profesor como aquél que poseía una serie de características de personalidad, a considerar al profesor eficaz como el que conoce una serie de competencias y además es capaz de utilizarlas de forma adecuada en los momentos precisos (Medley, 1979).

En el contexto de una investigación de tipo *proceso-producto*, desarrollada por un grupo de profesores coordinado por C. Coll (Grup d'Innovació Docent en Psicologia de l'Educació, GIDPE, curso 2006-2007 en el Departamento de Psicología de la Universidad de Barcelona) sobre un estudio adaptado de Shuell (1996), se atribuye al profesorado estas características:

- a) Proporciona una cantidad elevada de enseñanza y dedica la mayor parte del tiempo de clase a desarrollar actividades incluidas en el currículo; mantiene expectativas altas sobre el rendimiento del alumnado; enseña o supervisa directamente el trabajo durante la mayor parte del tiempo, evitando que los alumnos trabajen solos o que no trabajen.
- b) Revisa los conceptos e ideas clave de la información presentada; es claro; muestra entusiasmo y deja tiempo para que el alumnado asimile la nueva información.
- c) Hace preguntas que el alumnado pueda contestar mayoritariamente de forma correcta; deja tiempo suficiente para que el alumnado responda; y hace que todos puedan participar en la situación y ofrecer respuestas.
- d) Ofrece retroalimentación a las respuestas correctas.

Perandones y Castejón (2006), de la Universidad de Alicante, en una comunicación titulada: "*Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*" muestran que los rasgos de personalidad del profesor explican más del 50% de la varianza en la efectividad docente. De otros estudios revisados por los autores citados concluyen que los docentes efectivos son aquellos que muestran los siguientes rasgos de personalidad: liderazgo, extroversión, solidaridad, inteligencia y curiosidad intelectual.

Por último, reseñamos otra investigación llevada a cabo por Carreras de Alba, Guil Bozal y Mestre Navas (1999), de la Universidad de Cádiz, cuyos resultados parecen apoyar la idea de



ESTRATEGIAS DOCENTES EXITOSAS: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DESDE PLANTEAMIENTOS...

que, en general, se perciben como eficaces aquellos comportamientos que se han demostrado eficaces empíricamente, es decir, que se relacionan con un mayor rendimiento del alumnado. Así, los comportamientos que el alumnado considera más eficaces coinciden en gran medida con los resultados obtenidos por Medley () en un estudio realizado con niños de primaria; en él se concluyó que el rendimiento del alumnado correlacionaba con las siguientes características de la forma de dirigir la clase del profesorado: pocas censuras y críticas al alumnado, más alabanza, más tendencia a favorecer la motivación intrínseca y más supervisión de las respuestas del alumnado.

4. PROPUESTA DE COMPETENCIAS INSTRUCCIONALES EFICACES

Como se ha visto, en la enseñanza intervienen múltiples elementos, factores, destrezas, habilidades y capacidades que hacen pensar en una diversidad de competencias atribuidas al profesorado. Desde una posición psicopedagógica, en el estilo docente confluyen dos ámbitos competenciales interrelacionados y complementarios: el de la competencia científico-didáctica y el de la personal-instrumental.

Desde la Psicología de la Instrucción se entiende la enseñanza como la interacción que profesores/as, estudiantes y contenido mantienen en un entorno determinado. De ahí que la calidad instruccional no dependa sólo de cómo se despliegan el conocimiento y las habilidades y cómo se emplean los recursos instructivos disponibles, sino también de la cualificación del profesorado y de los recursos docentes que utilice. Sobre todo los *recursos intelectuales* (saber el contenido de la materia, conocimiento didáctico del contenido, saberes psicopedagógicos y contextuales) y los *personales* (habilidades sociales y comunicativas, creatividad, flexibilidad) del profesorado influyen decisivamente en las interacciones instructivas, en la medida que sean capaces de interpretar y responder a las necesidades del alumnado.

Se requiere un modelo de profesorado capaz de programar, tomar decisiones de cambio y mejorar su práctica instruccional, teniendo en cuenta el nivel donde se imparte docencia, las características del alumnado, el contexto del aula y el contenido a enseñar de acuerdo con los objetivos planteados. Todo ello podría ser resumido en las cuatro competencias siguientes: a) compromiso y actitud positiva hacia la individualidad del alumnado; b) planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias; c) mediación instruccional para lograr los objetivos de aprendizaje; y d) evaluación formativa para mejorar la adquisición de aprendizajes de sus estudiantes aplicando estrategias adaptativas.

Adoptando el punto de vista de Lévy-Leboyer (1996) pueden estudiarse las competencias atendiendo a cinco criterios: (1) *Saber*: Incluye los conocimientos relacionados con los comportamientos esenciales de la competencia. (2) *Saber hacer*: Se refiere a las habilidades del profesorado que le permite poner en práctica los conocimientos que posee. (3) *Saber estar*: Engloba las actitudes demandadas por el puesto docente. (4) *Querer hacer*: Comprende los aspectos motivacionales, tanto intrínsecos como extrínsecos, relacionados con el rendimiento en las tareas contenidas en las competencias. (5) *Poder hacer*: Son los factores personales -aptitudes y rasgos- y organizacionales.

Lo expuesto en este epígrafe puede resumirse en las cuatro competencias siguientes:

a) *Saber conocer*: Combina una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en una determinada materia. Supone aprender a enseñar para desarrollar al máximo las posibilidades de aprendizaje del alumnado.

b) *Saber hacer*: Comprende adquirir no sólo una cualificación profesional, sino más bien una competencia para hacer frente a gran número de situaciones y trabajar en equipo. Asimismo, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes.



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

c) *Saber estar*: Implica desarrollar el conocimiento personal enriquecido con los saberes y las experiencias compartidas, mediante la aceptación de la mutua interdependencia e impulsando proyectos comunes que pretendan la mejora de la calidad de vida.

d) *Saber ser*: Significa pretender el desarrollo y la evolución de la propia personalidad, con una mayor capacidad de autonomía y de juicio que, paralelamente, fortalezca la responsabilidad personal. En la enseñanza deben ejercitarse todas las posibilidades de la persona: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, entre otras, destacando la capacidad de análisis crítico y reflexivo.

A pesar de todo, no existe unanimidad entre los autores acerca de cuáles pueden ser las variables o criterios que mejor determinarían las cualidades que influyen en un estilo de enseñanza, para lograr una mayor efectividad y calidad en la práctica docente. Los resultados de la revisión documental inducen a esgrimir distintas razones sobre cuáles serían las características más relevantes de esos estilos y qué relación de variables influirían directamente en las diferencias de la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del docente.

Nuestra propuesta se concreta en dos ámbitos competenciales interdependientes: (a) la *competencia científico-didáctica*: currículo explícito y prescriptivo de base para la formación inicial y continua del profesorado; y (b) la *competencia personal-instrumental*: se refiere directamente a los ámbitos condicionantes inherentes a la profesionalización del docente de la Etapa de Educación Primaria, esto es, aquellos elementos individuales, contextuales, profesionales, e incluso interactivos, que configuran y definen el perfil del profesorado en esta etapa, que junto a la competencia científico-didáctica, estructuran las variables definitorias del proceso de profesionalización docente.

Sin embargo, algunos elementos de cada una de las variables integrantes de las respectivas competencias, poseen una incidencia y potencialidad mayores, y están sujetos a entrenabilidad y modificabilidad, siendo éstas las que denominamos variables “moduladoras”.

Las llamamos variables “moduladoras” porque cumplen unas ciertas características: (a) están constituidas por un conjunto integrado de conductas cognitivas, afectivas y sociales; (b) emplean de forma múltiple diferentes estrategias, técnicas e instrumentos; (c) intervienen y condicionan la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje; (d) están sujetas a entrenamiento y, por ende, pueden ser modificadas; (e) están vinculadas a la inercia de los procesos y configuran fuerzas impulsoras de cambio; y (f) sirven de modelo para discriminar diferentes estilos de enseñanza que de hecho se producen en la práctica docente.

La propuesta conceptual de variables instruccionales docentes que llenarían el vacío existente de una metodología estratégica son las siguientes:

a) *Autoeficacia* (confianza de alcanzar las metas exitosamente).

b) *Metacognición* (tener conciencia de las propias capacidades y habilidades, de los requerimientos de la tarea y de la estrategia más adecuada para realizarla, al tiempo que se planifica la actuación, se regula y evalúa de acuerdo a los planes y el proceso seguido).

c) *Planificación* (tiene que ver con la organización de las actividades del docente incluyendo los procesos de pensamiento antes de la interacción de clase, así como las reflexiones que se producen después).

d) *Toma de decisiones* (elección entre alternativas para resolver situaciones de la vida, que implica consciencia y control permanente del proceso de enseñanza).

e) *Comunicación* (el acto didáctico es un acto comunicativo por excelencia y comprende la comunicación verbal, no-verbal y paraverbal).

f) *Resolución de conflictos/mediación* (desarrollo de habilidades para gestionar de forma constructiva, creativa y no violenta los problemas del aula concernientes a la tarea, a las conductas y a las relaciones interpersonales).



ESTRATEGIAS DOCENTES EXITOSAS: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DESDE PLANTEAMIENTOS...

g) *Afectividad* (considerada como la respuesta emocional y sentimental que da una persona a otra, a un estímulo o a una situación, lo cual incluye emociones, sentimientos y pasiones, que se manifiestan a través de la vinculación afectiva y la empatía).

h) *Asertividad* (habilidad para actuar de forma apropiada en determinadas situaciones en lugar de hacerlo de una sola forma o nivel de respuesta, autoafirmando los propios derechos sin dejarse manipular y sin manipular a los demás).

i) *Liderazgo* (basado en el vínculo entre el docente y el alumnado que se caracteriza por la existencia de una ascendencia más o menos estable del profesorado sobre su alumnado).

j) *Convivencia* (acciones y actitudes que desarrollan la capacidad de vivir juntos con respeto).

k) *Adaptación a nuevas situaciones* (ajuste de la conducta personal a las propias necesidades y a las circunstancias del entorno en que se vive con el objetivo de conseguir el necesario equilibrio o armonía).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La calidad del sistema educativo depende, principalmente, de la existencia de un profesorado con una cualificación acorde con las funciones a desempeñar y el rendimiento que de él se espera. Ello pasa por una mejor formación en un triple aspecto:

a) *Formación académica*: que comprende el poseer destrezas y capacidades que posibiliten enfrentarse a la dinámica del conocimiento en la actualidad. En consecuencia, el profesorado será capaz de responder a las vigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar que enseña. Sin embargo, el fin último de esta preparación académica no ha de ser aprender conocimientos para luego transmitirlo, sino la formación intelectual del futuro enseñante, basada en el fomento de una curiosidad intelectual que se traduce en el aprendizaje continuo y de la formación permanente.

b) *Formación profesional*, en el sentido de dotar al futuro docente de habilidades para ser mediador entre el conocimiento y su alumnado y desarrollar en él un aprendizaje significativo. En tales habilidades estarán determinadas la capacidad para organizar el espacio y el tiempo en el aula; concretar y acomodar las propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y cambiantes del aula; diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del grupo; formular y experimentar estrategias metodológicas y de evaluación; diseñar y desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos.

c) *Formación personal*, ya que no sólo se enseña lo que se sabe sino lo que se es. En este sentido se considera (Benejam, 1990) que hay que capacitar al profesional de la enseñanza en la práctica de las capacidades de autoaceptación y empatía, de autonomía, de actitud activa, dinámica, abierta, flexible y tolerante; al igual que desarrollar en él un sistema axiológico positivo hacia la enseñanza, así como de un sentido de su ética profesional.

La propuesta de un modelo que defina los estilos de enseñanza está constituida por distintas variables expresadas por capacidades (conceptuales, factuales y de valor), que configuran áreas modulares (o dimensiones) de una forma holística (sistema) y a la vez interrelacionada, las cuales justificarían diferentes estilos de enseñanza en el profesorado. Son variables personales, interactivas, psicodemográficas, técnico-instrumentales y "moduladoras" que, desde un punto de vista funcional, interactúan en el proceso de enseñanza y se entrelazan con las competencias científico-didáctica y la personal-instrumental.

Las variables moduladoras por parte del profesor están presentes en todo su quehacer dentro del aula. De hecho, el profesor necesita relacionarse y comunicarse y para ello requiere la utilización de un lenguaje adecuado a tener en cuenta según sean las características del grupo-clase y su especial sensibilidad. Debe poseer, igualmente, un grado suficiente de seguridad en sí mismo, así como una gran flexibilidad mental, pues debe ser consciente de que su formación ha de mantenerse al día



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

y que se le demandan nuevas cualidades de dirección y liderazgo. En este sentido, al profesorado se le pide una personalidad abierta y saludable; debe poseer un alto sentido de la responsabilidad en el desempeño de su labor profesional y una buena disposición para el trabajo en equipo o en grupo, sin olvidarnos de la importancia de la ejemplaridad y de la vocación como aspectos consustanciales al propio ser de docente.

De todos modos, y a pesar de la existencia de diferentes modelos teórico-explicativos sobre los estilos de enseñanza, se aplican sobre todo los estilos docentes centrados en el profesorado que son propios de una enseñanza tradicional, en la que la unidireccionalidad de los procesos comunicativos y el mayor peso de la explicación instructiva merma la motivación y la interrelación con el alumnado (Liu, Qiao y Liu, 2004).

Destacar, finalmente, que el profesorado que pretenda desempeñar su tarea de manera eficiente tiene que hallarse en posesión de diversas competencias: aparte de ser un entendido en la materia instruccional correspondiente, tiene que ser un buen planificador e impulsor de la enseñanza en los diferentes aspectos de la vida del alumnado, con capacidad de selección y organización de los contenidos a enseñar mediante métodos y técnicas de enseñanza específicas, así como capacidad para diseñar procesos de evaluación coherentes con el modelo de trabajo a realizar en el aula.

Sin embargo, existen ámbitos que no se pueden controlar, como el referido a lo que el alumnado aprende más allá, o por debajo, de lo que se le enseña. El profesorado sólo accede a una parte del pensamiento, la motivación o el interés del alumnado, pero no a toda.

Así pues, el profesorado que se ha preparado bien para impartir conocimientos de sus materias académicas, se ve abocado a responsabilizarse de un grupo de alumnos/as, que le plantea muchas veces retos ajenos a las lecciones que imparte. Poco a poco, el profesor/a descubre que no es suficiente su buena preparación académica, porque otros problemas de comportamiento, actitudes y relaciones, desbordan sus planes. Problemas sociales, afectivos y emocionales se entrecruzan en el devenir de la vida de los centros y de las aulas, y no siempre se está preparado suficientemente para hacerlos frente y solucionarlos. Con frecuencia, ni siquiera es posible detectarlos con claridad, por eso se hace necesario adoptar una perspectiva amplia, que admita la participación de un conjunto grande de habilidades y destrezas para abordar los nuevos problemas que presenta la actividad docente y la dinámica convivencial en las aulas y en los centros educativos. Cada vez considera más importante prestar atención al factor ambiental, en el que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje, como ámbito específico en que las actividades adquieren su sentido humano.

El aprendizaje significativo también se encuentra en otras acciones no académicas que son propias del quehacer de la escuela, estrechamente ligadas al proceso de socialización: la comunicación, el diálogo, el respeto mutuo, la participación, el compromiso. Todas ellas serán palabras carentes de significado, vacías de contenido, si no se las reconoce en actos y se las vivencia. Para que cada uno pueda apropiarse de estos "contenidos para la vida" hay que probarlos, ensayarlos, ejercitarlos, practicarlos, repetirlos, es decir, vivirlos en el quehacer cotidiano de la vida escolar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005). *La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES*. Recuperado de <> y <> [el 30 de enero de 2005].
- Angulo Rasco, J. F. (1999a). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. Pérez, J. Barquín y J.F. Angulo (Eds.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Pp. 467-505
- Angulo Rasco, J. F. (1999b). Entrenamiento y "coaching": los peligros de una vía revitalizada. En A. Pérez, J. Barquín y J.F. Angulo (Eds.), *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Pp. 553-598



ESTRATEGIAS DOCENTES EXITOSAS: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DESDE PLANTEAMIENTOS...

- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Traducido por Óscar Barberá. València, Publicacions de la Universitat de València (1ª ed. inglesa 2004).
- Beltrán, J. y Genovard, C. (Eds.) (1996). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Benejam, P. (1990). La formación del profesorado. *Jornadas sobre la Formación del profesorado en Las Palmas de Gran Canarias*. E.U. del profesorado de E.G.B.
- Bou Pérez, F. (2007). *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario (2ª edición).
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la República Federal Alemana. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-14
- Cano, M.E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó/IRIF, S.L. (2ª ed).
- Carreras de Alba, M.R.; Guil, R. y Mestre, J.M. (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (2).
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*. Volumen 20, nº 1. Páginas 7-43.
- Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Feito, R. (2004). ¿En qué puede consistir ser buen profesor? *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 85-89.
- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB (2ª ed.).
- Hamachek, D. (1999). Effective Teachers: What they do, how the do it and the important of the self-knowledge. En R.P. Lipka y T.M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development*. Albany (NY). Atate University of New York Press, 189-224.
- Hay Mcher (2000). Research intro teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness. Londres: DFEE. *Research Report*, 216. Recuperado de: (el 22 de septiembre de 2009).
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*. 20, 77-97.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los Planes de Formación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2.000.
- Liu, R.; Qiao, X. y Liu, Y. (2004). A paradigm shift of learner-centered teaching style: Reality or illusion? *Arizona Working Papers*. SLAT. Vól. 13. (77-91).
- Marqués, R. (2008). *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea. Educadores XXI.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. En P. Peterson y H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. California: McCutchan.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Londres: Paul Chapman.
- O.C.D.E. (2003). *Definición y Selección de Competencias (Proyecto DeSeCo): Bases teóricas y conceptuales*. Oficina Federal Suiza de Estadísticas y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Perandones, T. M., y Castejón, J. L. (2007). Implicaciones para la formación del profesorado derivadas del estudio de la inteligencia emocional y la autoeficacia docente. En M. T. Colén y F. Imbernon (Eds.), *I Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* (pp. 734-743). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona y grupo FODIP.



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

- Perrenoud, Ph. (2005). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. En J. Carreras y P. Perrenoud (Coords.), *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari*. Quaderns de docència Universitària, 5 (pp. 26-52). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?. *Revista de Docencia Universitaria*. Nº monográfico II. Formación Centrada en Competencias.
- Rueda, M. (2008). "La evaluación del desempeño docente en la universidad". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el 16 de octubre de 2009, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- Sanders, S. E. (2002). What do schools think makes a good mathematics teacher? *Educational Studies*. 28 (2), 181-191.
- Schwarz, S. (2002). If we only had better students: Re-learning how to be a good teacher. *Teaching Education*. 13 (3), 330 - 340.
- Scriven, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2).
- Shuell, T. (1996). Teaching and learning in the classroom. En N.J. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier, 23, 15468-72.
- Traver Martí, J.A. (2004). Diferencias individuales y aprendizaje escolar. La diversidad como problema. En J.E. Adrián y R.A. Clemente (Eds.) *Convivencia escolar en secundaria*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence and Work*. Nueva York: Wiley.
- UNESCO (1996). *What makes a good teacher? Children speak their minds: Opinions from around the world*. Nueva York. UNESCO publications.
- Zabalza, M.A. (2005). *Competencias docentes*. Documento presentado en la Universidad Pontificia Javeriana de Cali, Colombia. Consultado el 25 de junio de 2009, en: <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Competencias%20docentes.pdf>
- Zhang, L. F. (2011). Teaching Styles and Conceptions of Effective Teachers: Tibetan and Han Chinese Academics Compared. *Learning and Individual Differences*, 21 (5), 619-623.

