

**Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica
Universidad Abou El Kacem Saâdallah - Argel 2**



**Facultad de Lenguas Extranjeras
Departamento de Español**

TESIS DE DOCTORADO

Especialidad: Didáctica del español como lengua extranjera

**Implicaciones didácticas y curriculares en la práctica
docente de los profesores de ELE. Caso de los PES de
la región de Batna**

Presentada y defendida por:

RAHAL Nerdjes

Ante el jurado compuesto por:

Pr. AIT YAHIA Karima	Universidad de Argel 2	Presidenta
Pr. BERRAGHDA Rabéa	Universidad de Argel 2	Directora
Dr. López García María Pilar	Universidad de Granada (España)	Co-directora
Dr. AZZOUNI Noureddine	Universidad de Argel 2	Examinador
Pr. BEGHADID Halima	Universidad de Oran 2	Examinadora
Dr. TALEB ABDERRAHMANE Karima	Universidad de Mostaganem	Examinadora

Argel - 2025

Dedicatoria

A quienes creyeron en mí: a mi familia, por ser mi pilar; a mis profesores, por inspirarme con su conocimiento; y a mis amigas, por acompañarme en este camino.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral ha sido un largo viaje de aprendizaje, crecimiento y desafíos. Un camino exigente, lleno de dificultades, en el que he contado con el apoyo invaluable de personas que, con su conocimiento, orientación y aliento, han sido fundamentales en este proceso.

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento a mi directora de tesis, la profesora **BERRAGHDA**, por su paciencia, su guía y su apoyo tanto científico como personal a lo largo de estos años. Su acompañamiento ha sido esencial para la culminación de este trabajo.

Asimismo, quiero expresar mi gratitud a mi codirectora, la profesora **María Pilar López García**, por su orientación, su generosa hospitalidad y todas las facilidades que me brindó durante mi estancia en la Universidad de Granada.

A **Maribel**, del Centro de Lenguas Modernas de Granada, por darme la oportunidad de acceder a referencias clave para este estudio, sin cuya ayuda esta investigación no habría sido posible.

A mi profesora **TALEB ABDERRAHMANE Karima**, por la formación que nos proporcionó en la Universidad de Mostaganem durante los años de licenciatura y máster, que fueron fundamentales para nuestro desarrollo académico.

Extiendo también mi agradecimiento a mis profesores **Bouzid Mekkia** y **Taoutaou Cherif**, por su orientación académica a lo largo de toda mi trayectoria, desde la licenciatura hasta el doctorado, su experiencia y conocimientos en la especialidad han sido un pilar en mi formación.

De igual modo, agradezco a los miembros del tribunal, la **Pr. AIT YAHIA Karima**, el **Dr. AZZOUNI Nouredine**, la **Pr. BEGHADID Halima**

y la **Dr. TALEB ABDERRAHMANE Karima**, por aceptar examinar y evaluar este trabajo a pesar de sus múltiples compromisos.

También quiero expresar mi gratitud a la inspectora de español de la región de Batna, cuya colaboración hizo posible el trabajo con los profesores de ELE en dicha región.

Agradezco a todos los profesores de la sección de español de la Universidad de Argel 2 y de la Universidad de Mostaganem, cuyo apoyo ha sido invaluable en mi desarrollo académico.

Finalmente, mi más profundo agradecimiento a mi familia, a mis mejores amigas y a mis colegas, quienes, con su apoyo incondicional, me han dado fuerzas para seguir adelante sin rendirme. A cada uno de ustedes, mi más sincero reconocimiento.

Índice

Introducción general	01

Capítulo 1: Concepciones didácticas y curriculares en el aula de ELE

Introducción.....	12
1. Concepto de la didáctica	12
1.1. Significado desde la etimología y la semántica	12
1.2. Propuestas conceptuales en torno a la didáctica	14
1.3. Objeto y finalidades de la didáctica	20
1.4. Perspectivas de la didáctica.....	23
1.4.1 Perspectiva científico – tecnológica	23
1.4.2. Perspectiva práctica	25
1.4.3. Perspectiva cultural – intercultural.....	26
1.4.4. Perspectiva sociocrítica	28
1.4.5. Perspectiva emergente	31
1.5. Acto didáctico, metodología y estrategias de enseñanza	33
1.6. Principios de la didáctica en la acción de enseñar	35
1.7. Métodos didácticos	39
1.7.1. Método de proyectos	39
1.7.2. Estudio de caso	40
1.7.3. Aprendizaje basado en problemas	41
1.8. Diseño y planificación de la acción didáctica desde el currículum	41
1.8.1. Aproximación al concepto del currículum	42
1.8.1.1 Diferentes acepciones del currículum	43
1.8.1.2. Funciones del currículum.....	45
1.8.1.3. Fuentes del currículum	47
1.9. Teorías del currículum	48
1.10. Tipos del currículum	52
1.10.1. Currículum explícito	53
1.10.2. Currículum oculto	53
1.10.3. Currículum cerrado	54
1.10.4. Currículum abierto	55
1.11. Niveles de concreción del currículum	56
1.12. Elementos de la programación curricular	59
1.12.1 Objetivos curriculares	59

1.12.2 Competencias básicas	61
1.12.3 Contenidos curriculares	62
1.12.4 La metodología didáctica.....	65
1.12.5 Temporalización.....	67
1.12.6 Criterios de evaluación	68
1.13. Práctica curricular	70
1.13.1. Elaboración de planes de acción	71
1.13.2. Momentos de la práctica curricular	72
1.13.3. Elaboración de unidades didácticas	74
Conclusión	76

Capítulo 2: La práctica docente y la formación del profesor de ELE

Introducción.....	78
2. La formación del profesorado para la enseñanza	78
2.1. Acercamiento al concepto de formación del profesorado	79
2.2. Principios básicos de la formación docente	82
2.3. Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado	88
2.3.1. Orientación académica	89
2.3.2. Orientación tecnológica	92
2.3.3. Orientación personalista	93
2.3.4. Orientación práctica	95
2.3.5. Orientación social-reconstruccionista	98
2.4. El curriculum de la formación del profesorado	100
2.4.1. Finalidades de la formación del profesorado	102
2.4.2. Niveles y componentes del conocimiento profesional	104
2.4.2.1. Conocimiento psicopedagógico	105
2.4.2.2. Conocimiento del contenido	106
2.4.2.3. Conocimiento didáctico del contenido	107
2.4.2.4. Conocimiento del contexto	109
2.5. El curriculum oculto de la formación del profesorado	110
2.6 La práctica docente en el aula.....	113
2.6.1. Aspectos claves de la práctica docente	115
2.6.1.1. La práctica docente en acción	116
2.6.1.2. La organización de la enseñanza	118

2.6.1.3. Las decisiones docentes en la acción	120
2.6.1.4. El manejo del espacio y las tareas en el aula	122
2.6.1.5. Gestión del tiempo y tareas en el aula	123
2.6.1.6. Coordinación del grupo y las tareas de aprendizaje	125
2.6.1.7. Administración de los recursos para la enseñanza	127
2.6.1.8. Acerca de las prácticas de evaluación	129
2.6.1.9. Las practicas docentes y la sociedad de la información.....	131
2.6.1.10. Las practicas docentes en el contexto de la escuela	132
2.7. Dimensiones de la práctica docente.....	134
2.7.1. Dimensión personal	134
2.7.2. Dimensión institucional	136
2.7.3. Dimensión interpersonal.....	137
2.7.4. Dimensión social	138
2.7.5. Dimensión didáctica	139
2.7.6. Dimensión valoral.....	140
2.7.7 Dimensión pedagógica	141
Conclusión.....	143

Capítulo 3: Marco metodológico de la investigación

Introducción.....	145
3.1. Metodología de la investigación	145
3.2. Hipótesis de la investigación	146
3.3. Variables de la investigación	147
3.4. Población y muestra	150
3.5. Instrumento de recolección de datos.....	154
3.5.1 Propósito y características de los instrumentos	155
3.5.2. Fiabilidad de los instrumentos.....	157
3.6. Análisis de la práctica docente.....	160
3.6.1 Dimensiones conceptuales para el análisis de la práctica docente.....	162
3.6.1.1. Planificación y preparación.....	163
3.6.1.2. Entorno del aula.....	165
3.6.1.3. La instrucción	167
3.6.1.4. Profesionalidad	170
3.6.1.5. Colaboración y asociación	172

3.6.2. Fases actitudinales	173
3.6.2.1. Fase de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	173
3.6.2.2. Fase de metodología y gestión del aula.....	176
3.6.2.3. Fase de evaluación y seguimiento del alumnado.....	181
3.6.2.4. Fase de tutorización y orientación- relación con familias	184
3.6.2.5. Fase de evaluación y mejora.....	186
Conclusión	187

Capítulo 4: Análisis e interpretación de los resultados

Introducción.....	190
4. Análisis e interpretación del cuestionario conceptual.....	190
4.1. Frecuencias	190
4.2. Medias y desviación estándar de las dimensiones conceptuales.....	196
4.2.1. Dimensión de planificación y preparación.....	197
4.2.2. Dimensión entorno del aula.....	198
4.2.3. Dimensión de instrucción.....	199
4.2.4. Dimensión de profesionalidad.....	201
4.2.5. Dimensión de cooperación y asociación.....	202
4.3. ANOVA de una sola vía cuestionario conceptual.....	203
4.3.1. ANOVA según el sexo	204
4.3.2. ANOVA según la edad.....	207
4.3.3. ANOVA según el tipo de puesto de trabajo	211
4.3.4. ANOVA según el origen.....	214
4.3.5. ANOVA según la residencia permanente	218
4.3.6. ANOVA según el nivel académico	221
4.3.7. ANOVA según la experiencia.....	225
4.3.8. ANOVA según la formación obligatoria.....	229
5. Análisis e interpretación del cuestionario actitudinal	233
5.1. Frecuencias	233
5.2. Medias y desviación estándar de las fases actitudinales	242
5.2.1. Fase de planificación de enseñanza – aprendizaje	243
5.2.2. Fase de metodología y gestión	244
5.2.2.1. Desarrollo de la lección	244
5.2.2.2. Capacidades científicas y didácticas.....	246

5.2.2.3. Metodología	247
5.2. 2.4. Gestión.....	248
5.2.2.5. Coexistencia y entorno de aprendizaje.....	249
5.2.2.6. Capacidades para comunicar e interactuar con Estudiantes.....	250
5.2.3. Fase de evaluación del alumnado	252
5.2.4. Fase de tutorización y orientación – relación con familias.....	253
5.2.5. Fase de evaluación y mejora	254
5.3. ANOVA de una sola vía cuestionario actitudinal	255
5.3.1. ANOVA según el sexo	256
5.3.2. ANOVA según la edad	261
5.3.3. ANOVA según el tipo de puesto de trabajo	269
5.3.4. ANOVA según el origen.....	274
5.3.5. ANOVA según la residencia permanente	280
5.3.6. ANOVA según el nivel académico	286
5.3.7. ANOVA según la experiencia laboral	293
5.3.8. ANOVA según la formación obligatoria	302
Conclusión	309
Conclusión general	311
Bibliografía	
Anexos	

Índice de tablas

Tabla 01: <i>Clasificación de las teorías del curriculum</i>	51
Tabla 02: <i>Niveles de concreción curricular</i>	59
Tabla 03: <i>Guía para la elaboración de unidades didácticas</i>	75
Tabla 04: <i>Variables dependiente e independientes del estudio</i>	147
Tabla 05: <i>Distribución de la muestra según el género</i>	151
Tabla 06: <i>Distribución de la muestra según la edad</i>	152
Tabla 07: <i>Distribución de la muestra según el título de trabajo</i>	152
Tabla 08: <i>Distribución de la muestra según la ciudad de origen</i>	152
Tabla 09: <i>Distribución de la muestra según residencia permanente</i>	153
Tabla 10: <i>Distribución de la muestra según el nivel académico</i>	153
Tabla 11: <i>Distribución de la muestra según la experiencia</i>	153
Tabla 12: <i>Distribución de la muestra según la formación docente obligatoria</i>	154
Tabla 13: <i>Estadísticas de fiabilidad del cuestionario conceptual</i>	157
Tabla 14: <i>Estadísticas de Fiabilidad del cuestionario actitudinal</i>	158
Tabla 15: <i>Correlaciones de Pearson cuestionario conceptual</i>	158
Tabla 16: <i>Correlaciones de Pearson cuestionario actitudinal</i>	159
Tabla 17: <i>Dimensiones conceptuales para el análisis de la práctica docente</i>	162
Tabla 18: <i>Indicadores y escala de la fase de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	174
Tabla 19: <i>Indicadores y escala de la fase actitudinal de metodología y gestión</i>	177
Tabla 20: <i>Indicadores y escala de evaluación y seguimiento del alumnado</i>	182
Tabla 21: <i>Indicadores y escala de tutorización y orientación</i>	184
Tabla 22: <i>Indicadores y escalas de evaluación y mejora de la práctica docente</i>	186
Tabla 23: <i>Frecuencia de respuestas en el cuestionario conceptual</i>	191
Tabla 24: <i>Codificación de los reactivos del cuestionario conceptual</i>	195
Tabla 25: <i>Codificación de los reactivos del cuestionario actitudinal</i>	196
Tabla 26: <i>Medias y desviación estándar de la dimensión de planificación y preparación</i> ...197	
Tabla 27: <i>Medias y desviación de la dimensión de entorno del aula</i>	198
Tabla 28: <i>Media y desviación estándar de la dimensión de instrucción</i>	199
Tabla 29: <i>Medias y desviación estándar de la dimensión de profesionalidad</i>	201
Tabla 30: <i>Medias y desviación estándar de la dimensión de cooperación y asociación</i>	202
Tabla 31: <i>Descriptivos de las cinco dimensiones conceptuales según el sexo</i>	204

Tabla 32: <i>ANOVA dimensiones conceptuales según el sexo.....</i>	205
Tabla 33: <i>Descriptivos de las cinco dimensiones conceptuales según la edad.....</i>	207
Tabla 34: <i>ANOVA dimensiones conceptuales según la edad.....</i>	209
Tabla 35: <i>Descriptivos dimensiones conceptuales según el tipo de puesto de trabajo.....</i>	211
Tabla 36: <i>ANOVA dimensiones conceptuales según el tipo de puesto de trabajo.....</i>	213
Tabla 37: <i>Descriptivos dimensiones conceptuales según el origen.....</i>	214
Tabla 38: <i>ANOVA dimensiones conceptuales según el origen.....</i>	216
Tabla 39: <i>Descriptivos dimensiones conceptuales según la residencia permanente</i>	218
Tabla 40: <i>ANOVA dimensiones conceptuales según la residencia permanente.....</i>	219
Tabla 41: <i>Descriptivos de dimensiones conceptuales según el nivel académico.....</i>	221
Tabla 42: <i>ANOVA dimensiones conceptuales según el nivel académico.....</i>	223
Tabla 43: <i>Descriptivos de dimensiones conceptuales según la experiencia.....</i>	225
Tabla 44: <i>ANOVA de dimensiones conceptuales según la experiencia.....</i>	228
Tabla 45: <i>Descriptivos de dimensiones conceptuales según la formación obligatoria.....</i>	229
Tabla 46: <i>ANOVA de dimensiones conceptuales según la formación obligatoria.....</i>	231
Tabla 47: <i>Frecuencia de respuestas del cuestionario actitudinal.....</i>	234
Tabla 48: <i>Medias y desviación estándar de la fase de planificación de enseñanza – aprendizaje</i>	243
Tabla 49: <i>Medias y desviación estándar del eje de desarrollo de la lección.....</i>	244
Tabla 50: <i>Medias y desviación estándar del eje de capacidades científicas y didácticas....</i>	246
Tabla 51: <i>Medias y desviación estándar del eje de metodología</i>	247
Tabla 52: <i>Medias y desviación estándar del eje de gestión.....</i>	248
Tabla 53: <i>Medias y desviación estándar del eje de coexistencia y entorno de aprendizaje..</i>	249
Tabla 54: <i>Medias y desviación estándar del eje de capacidades para comunicar e interactuar con estudiantes.....</i>	250
Tabla 55: <i>Medias y desviación estándar de la fase de evaluación y seguimiento del alumnado.....</i>	252
Tabla 56: <i>Medias y desviación estándar de la fase de tutorización y orientación - Relación con familias.....</i>	253
Tabla 57: <i>Medias y desviación estándar de la fase de evaluación y mejora</i>	254
Tabla 58: <i>Descriptivos de las cinco fases actitudinales según el sexo.....</i>	256
Tabla 59: <i>ANOVA de fases actitudinales según el sexo.....</i>	259
Tabla 60: <i>Descriptivos de las fases actitudinales según la edad.....</i>	261
Tabla 61: <i>ANOVA fases actitudinales según la edad.....</i>	266

Tabla 62: <i>Descriptivos de las fases actitudinales según el tipo de puesto de trabajo.....</i>	269
Tabla 63: <i>ANOVA de las fases actitudinales según el tipo de puesto de trabajo.....</i>	272
Tabla 64: <i>Descriptivos de las fases actitudinales según el origen.....</i>	274
Tabla 65: <i>ANOVA de las fases actitudinales según el origen.....</i>	278
Tabla 66: <i>Descriptivos de las fases actitudinales según la residencia permanente.....</i>	280
Tabla 67: <i>ANOVA de las cinco fases actitudinales según la residencia permanente.....</i>	283
Tabla 68: <i>Descriptivos de las cinco fases actitudinales según el nivel académico.....</i>	286
Tabla 69: <i>ANOVA de las cinco fases actitudinales según el nivel académico.....</i>	290
Tabla 70: <i>Descriptivos de las cinco fases actitudinales según la experiencia laboral.....</i>	293
Tabla 71: <i>ANOVA de las cinco fases actitudinales según la experiencia laboral.....</i>	299
Tabla 72: <i>Descriptivos de las fases actitudinales según la formación obligatoria.....</i>	302
Tabla 73: <i>ANOVA de las cinco fases actitudinales según la formación obligatoria.....</i>	306

Lista de abreviaturas

PES: Profesores de Enseñanza Secundaria

ELE: Español Lengua Extranjera

EOSLTP: Evaluation of School Leadership and Teaching Practices

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

ABP: Aprendizaje Basado en Problemas

PBL: Problem Based Learning

PEC: Proyecto Educativo de Centro

PCC: Proyecto Curricular de Centro

LOE: Ley Orgánica de Educación

RRDD: Reales Decretos

PTI: Planes de Trabajo Individuales

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

CDC: Conocimiento Didáctico del Contenido

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

ERASMUS: European Region Action Scheme for the Mobility of University Students

N: Número

DPYP: Dimensión de Preparación y Planificación

DEDA: Dimensión de Entorno del Aula

DMIN: Dimensión de Instrucción

DIPR: Dimensión de Profesionalidad

DCYA: Dimensión de colaboración y asociación

PPEA: Planificación de Enseñanza- Aprendizaje

MGDL: Metodología y Gestión – Desarrollo de la lección

MGCCD: Metodología y Gestión – Capacidades Científicas y Didácticas

MGM: Metodología y Gestión – Metodología

MGGS: Metodología y Gestión – Gestión del Aula

MGCEA: Metodología y Gestión – Coexistencia y Entorno de Aprendizaje

MGCCI: Metodología y Gestión – Capacidades para Comunicarse e Interactuar

ESDLS: Evaluación y Seguimiento del Alumnado

TORF: Tutorización y Orientación – Relación con Familias

EVME: Evaluación y Mejora

LMD: Licenciatura Master Doctorado

SIG: Significancia

ANOVA: Analysis Of Variance

T.DES: Totalmente en Desacuerdo

DES: Desacuerdo

DAC: De Acuerdo

T.DAC: Totalmente de Acuerdo

P.V: Pocas Veces

A.V: Algunas Veces

M.V: Muchas Veces

H: Hipótesis

P: Probabilidad

F: Prueba Fisher

gl: Grados de Libertad

TP: Teaching Practices

ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos

DAFO: Debilidades Amenazas Fortalezas Oportunidades

SMART: Specific Measurable Achievable Relevant Time-bound

AR: Augmented Reality

VR: Virtual Reality

Introducción general

El análisis de la práctica docente constituye un área de indagación académica que considera la enseñanza no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como una práctica social y relacional. Esta disciplina ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo, influenciada por varios estudios fundamentales que han contribuido a su desarrollo y comprensión.

El estudio de los orígenes percibidos de los comportamientos docentes constituye un punto de partida en la investigación de esta área. Clark et al. (1985) fueron de los primeros investigadores en indagar cómo los docentes novatos perciben las fuentes de sus prácticas de enseñanza. Revelaron que muchos comportamientos no se derivan solo de la formación recibida en programas universitarios sino también de las propias concepciones de los profesores como individuos¹, destacando así la poderosa influencia de las experiencias personales en la práctica docente. Este hallazgo sugiere que la práctica docente es profundamente personal y está contextualizada, lo que fundamenta la necesidad de un enfoque más holístico en la formación de docentes.

Años después Grossman et al. (2009) desarrollaron un marco conceptual que incorpora la representación, descomposición y aproximaciones de la práctica docente. Este modelo ofrece herramientas para desglosar las complejidades de la enseñanza e identificar áreas de mejora continua, lo que facilita un enfoque más estructurado para la formación de profesores y la evaluación de sus metodologías.

Posteriormente, Moss (2011) amplió este enfoque al abordar cómo los docentes como profesionales de la educación pueden beneficiarse de entender estas representaciones que defienden la práctica docente en el contexto de su propia formación profesional. Esto permite comparaciones instructivas entre prácticas docentes, que afianzan un aprendizaje colaborativo y una mejora constante entre profesionales de la educación.

¹ Véase: Rahal, N. (2024). Perspectivas de enseñanza en profesores de ele en la educación secundaria argelina: Un análisis descriptivo de las creencias, intenciones y acciones. *Aleph*, 11 (1), 307-335.

En una línea investigativa más reciente, Forzani (2014) enfatizó la importancia de centrarse en prácticas de alto impacto en la formación docente. Estas prácticas, fundamentales a lo largo de la historia educativa, son cruciales para efectuar una instrucción eficaz y adaptativa subrayando la necesidad de una base sólida de prácticas esenciales en la preparación de los profesores.

Es relevante poner el foco en el trabajo de Mardahl Hansen (2019) quien reivindica que los docentes deben ser considerados como actores intencionales y reflexivos dentro de su contexto social. Esto reitera la idea de que la enseñanza es intrínsecamente una actividad social pura, donde las dinámicas de grupo y las interacciones cotidianas desempeñan un papel central en la formación educativa.

A partir de estas aproximaciones podemos deducir cómo el análisis de la práctica docente ha progresado de una perspectiva centrada en la técnica a un enfoque más integral que valora la experiencia y la interacción. Al considerar tanto la investigación teórica como la experiencia práctica acumulada, esta disciplina sigue evolucionando para mejorar la eficacia de la enseñanza como proceso en sí y responder a las necesidades cambiantes de la sociedad.

En la presente investigación partimos de los estudios de Medina (2009-2020) cuyas contribuciones al campo de la práctica docente reflejan un compromiso con la mejora de la calidad educativa a través de una didáctica innovadora y un diseño curricular² adaptativo. Sus obras fomentan un enfoque holístico que une la teoría y la práctica y que optimiza tanto la preparación de los docentes como la implementación de tecnologías educativas avanzadas. Estos elementos clave de su enfoque ayudan a enfrentar desafíos educativos contemporáneos y a promover un aprendizaje significativo y relevante.

Focalizamos también en su principal aporte que se centra en la necesidad de una didáctica crítica que permita la formación de un conocimiento profesional sólido y bien contextualizado. Medina aboga por una pedagogía reflexiva³ que

² Diseño curricular: proceso de creación y organización de los contenidos, objetivos, métodos y evaluaciones de un programa educativo.

³ Pedagogía reflexiva: se originó en las teorías de John Dewey, quien durante el siglo XX destacó la necesidad de integrar la reflexión dentro de la experiencia educativa. Según Dewey, la educación debería

conecta los contenidos teóricos con las realidades prácticas del aula, adaptándose a las necesidades particulares de los estudiantes. Esta aproximación busca garantizar una enseñanza auténtica que sea simultáneamente inclusiva y pertinente.

Medina explora cómo la didáctica puede preparar a los profesores sobre todo los novatos para enfrentar y gestionar situaciones de aprendizaje complejas. Su investigación enfatiza la aplicación de teorías en contextos prácticos reales dando lugar a una transición fluida para los docentes desde su capacitación hasta su implementación en el aula.

El análisis de la práctica docente en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera⁴ en los institutos de Batna implica una evaluación y optimización sistemáticas de los métodos, estrategias y enfoques que los docentes de ELE emplean para la instrucción ya que las implicaciones didácticas y curriculares influyen directamente en la eficiencia del proceso de enseñanza y en el aprendizaje estudiantil.

En un estudio parecido llevado en Colombia, Quintana Aguilera et al. (2022) analizaron los procesos metodológicos y las estrategias didácticas que los docentes aplican en sus prácticas docentes en el marco de un programa de idiomas, destacando una alineación significativa entre la calidad de percepción, el aprendizaje estudiantil y la implementación docente en términos de conocimientos, contextos y estrategias didácticas y pedagógicas.

Posteriormente, Naranjo (2005) aborda un enfoque renovador basado en la integración de elementos de las neurociencias⁵ y la sociolingüística⁶ en la didáctica. Sugiere que los métodos de enseñanza deben fundamentarse en una

ser un proceso dinámico y reflexivo que involucre activamente al estudiante. Este enfoque fue posteriormente ampliado por Donald Schön en los años 80, cuando formuló los términos “práctica reflexiva” y “profesional reflexivo”. Schön se centró en cómo la reflexión sobre la práctica puede mejorar significativamente la efectividad educativa.

⁴ ELE en adelante

⁵ Neurociencias: campo científico que se encarga por el estudio del sistema nervioso, especialmente el cerebro, y su influencia en el comportamiento y en las funciones cognitivas.

⁶ Sociolingüística: disciplina que analiza la relación entre el lenguaje y la sociedad, investigando cómo varía el uso del lenguaje según factores sociales como la clase, el género y la región.

comprensión profunda de los procesos cognitivos⁷ y sociales que sustentan el aprendizaje. En este sentido, la enseñanza reflexiva emerge como una herramienta empírica⁸ que vincula la educación lingüística con una didáctica significativa y contextualizada favoreciendo una instrucción más adaptada que satisface las necesidades de aprendizaje de los discentes.

Además, Smailova et al. (2020) en un análisis retrospectivo⁹ de los principios y métodos didácticos han subrayado la necesidad de ajustar las metodologías de enseñanza a los cambios socioeconómicos y a las reformas educativas contemporáneas. Este estudio resalta la evolución de las técnicas y enfoques didácticos como respuesta a las nuevas demandas y contextos educativos.

La enseñanza de lenguas extranjeras requiere una sinergia cuidadosa entre didáctica y currículum para mejorar sustancialmente el desempeño docente. La didáctica, que se centra en métodos y estrategias para impartir conocimiento, determina las mejores prácticas sobre cómo transmitir los contenidos del currículum, contemplando aspectos como quién enseña y qué se enseña. A su vez, el currículum organiza los contenidos educativos delineando los objetivos y las metodologías pedagógicas. Este marco teórico no sólo orienta a los docentes sobre los contenidos a impartir, sino también sobre cómo estructurar esta información de manera coherente y secuencial.

Autores como Brown y Lee (2018) y Smith et al. (2020) sostienen que la efectividad de la práctica docente se maximiza mediante un análisis constante y reflexivo, que no solo favorece la evaluación y optimización de los métodos existentes y habituales, sino que también promueve su congruencia con los principios curriculares teóricos. Este alineamiento permite una implementación a

⁷ Procesos cognitivos: funciones mentales que incluyen la percepción, memoria, atención, pensamiento, lenguaje y resolución de problemas, esenciales para adquirir y emplear los conocimientos adecuadamente.

⁸ Herramienta empírica: método o instrumento basado en la observación y experimentación directa para recolectar datos y obtener conocimientos verificables.

⁹ Análisis retrospectivo: hace referencia a la evaluación de eventos o datos pasados para identificar patrones, causas y consecuencias. En el contexto de esta investigación sobre la práctica docente en la enseñanza de ELE, un análisis retrospectivo implica examinar métodos de enseñanza anteriores, resultados académicos y experiencias educativas previas para comprender mejor su impacto y guiar futuras mejoras en la formación y práctica docente.

menudo exitosa de teorías educativas en contextos prácticos, lo que resulta en una mejora mucho más tangible en el rendimiento académico escolar.

En resumen, la interacción dinámica entre el análisis de la práctica docente y la formación continua de los docentes resulta clave para proporcionar una educación pertinente y de alta calidad. Esta revisión permanente de métodos didácticos y la adaptación a las realidades educativas asegura una enseñanza que responde a las demandas del aprendizaje contemporáneo e impulsa la innovación en el aula.

Motivación

El análisis de la práctica docente es un tema de gran interés en las ciencias de la educación, que alcanza su punto álgido en 2017 gracias a las investigaciones francesas. Nuestro interés por este tema está impulsado ante todo por la propia experiencia acumulada en la enseñanza del inglés, árabe y español como lenguas extranjeras en línea durante siete años desde 2017.

Los desafíos recurrentes en el aula virtual, con diversos perfiles y distintos estilos de aprendizaje, nos llevaron a reflexionar sobre las clases de ELE presenciales ofrecidas en los institutos de nuestra ciudad de Batna y qué tipo de prácticas docentes se implementan en estos últimos. Tomando en consideración que nuestra ciudad ha tardado en incorporar el español en todos sus institutos, obligando durante muchos años a sus profesores a trabajar en más de una institución, un hecho que seguramente afecta la calidad de las prácticas realizadas.

A pesar de la formación obligatoria¹⁰ impuesta por el Ministerio de Educación argelina dirigida a los nuevos profesores, el campo de enseñanza secundaria sigue mostrando desafíos y bajos niveles de satisfacción y rendimiento. Este estudio busca ofrecer un análisis que pueda servir como catalizador para la reforma educativa proporcionando a los docentes herramientas y conocimientos

¹⁰ Aplicación del decreto ejecutivo n°17 del 11 de octubre de 2008 que enfatiza la formación inicial de los nuevos profesores en la enseñanza secundaria.

que promuevan una identidad profesional robusta y reflexiva, capaz de adaptarse a las exigencias de la educación moderna.

La escasez de estudios sobre la práctica docente en el contexto argelino subraya la relevancia de esta investigación, que no solo busca evaluar y optimizar las prácticas docentes en su totalidad, sino también sentar las bases para futuras indagaciones en la formación de docentes de ELE. Además, este trabajo tiene como objetivo enriquecer la literatura existente explorando cómo las concepciones didácticas y curriculares influyen en la calidad educativa. Se espera que los resultados obtenidos ofrezcan fundamentos sólidos para desarrollar políticas educativas que posibilitan la mejora de la formación y el desempeño docente en escenarios reales contribuyendo así al avance académico y profesional en la enseñanza secundaria de ELE en Argelia.

Problemática

Para contextualizar nuestra investigación, es fundamental entender las diversas dimensiones conceptuales y fases actitudinales que conforman la práctica docente en la enseñanza de ELE. En el contexto de la educación secundaria argelina, los profesores de ELE enfrentan desafíos específicos que influyen tanto en la percepción como en la implementación de sus prácticas docentes.

La complejidad de estas prácticas se ve reflejada tanto en cómo se abordan las dimensiones didácticas y curriculares como en la coherencia que debe existir entre las concepciones teóricas y su aplicación en el aula. Además, diversos factores contextuales y estructurales afectan el desempeño docente en las instituciones educativas de Batna. En base a estas consideraciones, nuestra investigación busca responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo perciben los profesores de ELE en la enseñanza secundaria argelina la práctica docente?
- ¿Cómo se evidencia la dimensión didáctica en la práctica de los profesores de ELE?

- ¿Cómo se manifiesta la dimensión curricular en la práctica de los profesores de ELE?
- ¿Qué consistencia existe entre la concepción y la realidad de la práctica docente de los profesores de ELE?
- ¿Qué factores influyen en la práctica docente de los profesores de ELE en los institutos de Batna?

Objetivos

La finalidad primordial de nuestra investigación reside en identificar el tipo de prácticas que se llevan a cabo en los institutos de Batna, tanto por parte de profesores experimentados como novatos. Pretendimos recalcar la necesidad de expandir la implicación tanto de la didáctica como el currículo en la práctica, de modo que se generen nuevos espacios en esta práctica docente de profesores de ELE en la secundaria argelina, que permitan reflexiones y conceptualizaciones más amplias y que les ayuden a entender, explicar, solucionar y sobrepasar los obstáculos que suelen cruzarse en su práctica docente. Este objetivo general se concreta en otros más específicos que son:

- Identificar las dimensiones conceptuales y fases actitudinales fundamentales que se presentan en la práctica de los profesores de ELE en Batna para comprender la amplitud y profundidad de su labor educativa.
- Determinar el grado de planificación y preparación en las prácticas docentes de los profesores de ELE mediante la evaluación de cómo estas actividades influyen en la eficacia del proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Identificar el clima que los docentes de ELE intentan proporcionar en sus aulas mediante la exploración de las condiciones y las estrategias adaptadas.
- Averiguar el tipo de instrucción ejecutado en las aulas de ELE en Batna describiendo las metodologías y técnicas didácticas utilizadas y su alineación con los objetivos educativos actuales.

- Explorar cómo los docentes de ELE se comprometen con el cambio y la mejora educativa identificando así sus motivaciones y las estrategias utilizadas para adaptarse y responder a las exigencias del contexto educativo moderno.
- Explorar la percepción que tienen los profesores de ELE sobre su práctica docente incluyendo sus reflexiones sobre las dimensiones didácticas y curriculares.
- Examinar la consistencia entre las concepciones y la realidad de la práctica docente de los profesores de ELE, buscando identificar discrepancias y áreas de mejora potencial.
- Identificar factores que influyen en la práctica docente de los profesores de ELE en los institutos de Batna.
- Señalar las áreas de debilidad y sugerir modelos para optimizar la práctica docente.

Metodología de investigación

Este estudio inscribe dentro del marco del enfoque cuantitativo de investigación, que se centra en la recolección y análisis de datos numéricos para explicar, predecir y controlar fenómenos de interés. Se caracteriza por su capacidad para generalizar resultados a partir de grandes muestras y obtener mediciones precisas y fiables.

El proceso cuantitativo incluye la formulación de preguntas de investigación y derivar hipótesis que serán contrastadas a través de cálculos estadísticos. La recolección de datos numéricos y su análisis mediante procedimientos estadísticos nos permite validar las predicciones teóricas y generalizar los resultados. Este enfoque es especialmente adecuado para procesos que pueden ser medidos o cuantificados, ya que proporciona una base objetiva y estructurada para el análisis como es el caso de nuestro estudio que parte de datos numéricos sobre la práctica docente de los profesores de ELE de Batna que se analizan estadísticamente.

Este estudio es de naturaliza no experimental que se enfoca en observar y analizar fenómenos (práctica docente), conceptos (didácticos y curriculares) y variables (nivel, experiencia, tipo de puesto...) en su entorno natural, sin intervenir en su desarrollo. Es también transversal o bien transeccional basado en la recolección de datos en un momento determinado.

En este diseño transaccional nos centramos en el diseño descriptivo y correlacional que permitan identificar patrones, tendencias y relaciones entre variables dependientes e independientes, basándose en el cuestionario como técnicas de recolección de datos.

Por consiguiente, nos optamos por dos cuestionarios uno conceptual y otro actitudinal, los dos son adoptados de la guía internacional europea de la evaluación y análisis de la práctica docente que se denomina en inglés “Evaluation of school leadership and teaching practices” desarrollado durante el periodo de 2017-2020. Esta guía propone un conjunto de orientaciones y bases tanto teóricos como prácticos que pueden ser integradas en los diferentes contextos educativos en cualquier país para identificar la calidad de la práctica docente realizada y mejorarla según convenga. Los resultados recopilados se codifican y se procesan con el programa de análisis estadístico SPSS (Versión 27).

La presente investigación se organiza en cuatro capítulos, dos capítulos dedicados a la parte teórica y otros dos para la parte práctica. El primer capítulo titulado “Concepciones didácticas y curriculares en el aula de ELE”, parte de una aproximación detallada del concepto de didáctica explorando su significado desde una perspectiva etimológica y semántica. Examina diversas propuestas conceptuales y las finalidades de la didáctica, presentamos también una variedad de perspectivas, tales como la científica-tecnológica, práctica, sociocrítica y emergente. Además, profundizamos en distintas teorías didácticas y modelos, que van desde lo tradicional hasta lo colaborativo proporcionando así una visión amplia y comparativa de las diferentes aproximaciones a la enseñanza.

También abordamos el acto didáctico, metodologías y estrategias de enseñanza, así como los principios y métodos didácticos. De modo semejante

exponemos el diseño y la planificación de la acción didáctica desde el currículum, abordando sus conceptos fundamentales, funciones, teorías, tipos y elementos clave de la programación curricular.

Para el segundo Capítulo denominado “La práctica docente y la formación del profesor de ELE”, enfatizamos primero la formación del profesorado abordando conceptos y principios básicos, asimismo exponemos diferentes orientaciones conceptuales y curriculares de la formación docente, así como la evaluación de dicha formación. Segundo, abordamos los aspectos clave de la práctica docente incluyendo la organización, la toma de decisiones en el aula, la gestión del tiempo, los recursos y las prácticas de evaluación. Además, se exploran las diversas dimensiones de la práctica docente, como la personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, valoral y pedagógica, así como la construcción de la identidad profesional docente.

El tercer capítulo designado como “Marco metodológico de la investigación”, aquí detallamos el enfoque y la naturaleza del estudio, incluyendo el tipo de investigación, la problemática y las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación, las hipótesis y las variables. Este capítulo describe los instrumentos de recolección de datos, las dimensiones y fases para el análisis de la práctica docente, cubriendo aspectos como la planificación, el entorno del aula, la instrucción, la profesionalidad y la colaboración. También se explica las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje y presentamos la herramienta de análisis de datos junto con los cuestionarios utilizados y las bases para su análisis estadístico.

El cuarto capítulo de “Análisis e interpretación de los resultados”, ofrece un análisis detallado de los datos recolectados, seguido de una interpretación exhaustiva de los resultados. Este capítulo concluye con una serie de conclusiones y propuestas de mejora basadas en los hallazgos del estudio.

El trabajo se complementa con una bibliografía que incluye todas las fuentes y referencias que hemos utilizado, así como anexos que proporcionan material adicional relevante, como propuesta de mejora, cuestionarios, gráficos y tablas, que apoyan y enriquecen los hallazgos de nuestra investigación.

Capítulo 1:
Concepciones didácticas y
curriculares en el aula de
ELE

Introducción

Las concepciones didácticas y curriculares son pilares fundamentales para estructurar y orientar las prácticas docentes en la enseñanza de ELE por ende en este capítulo profundizamos en los fundamentos teóricos de la didáctica, analizando sus bases conceptuales, objetivos, perspectivas y métodos, así como en el currículo, destacando su papel esencial en la planificación educativa a través de sus definiciones, teorías, funciones y niveles de concreción. También exponemos los elementos clave de la programación curricular y la práctica docente, incluyendo la elaboración de planes de acción y unidades didácticas con el fin de proporcionar un marco conceptual sólido para diseñar e implementar propuestas efectivas y adaptadas a los contextos específicos del aula de ELE.

1. Concepto de la didáctica

La conceptualización de la didáctica ha evolucionado a lo largo del tiempo, incorporando diversas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos. En este apartado, primero analizaremos su significado desde una perspectiva etimológica y semántica, para luego profundizar en aspectos más específicos, como sus principios y enfoques.

1.1. Significado desde la etimología y la semántica

Para construir una visión clara y precisa sobre las particularidades distinguidas de la didáctica como disciplina, es indispensable rastrear primero sus orígenes acudiendo a la etimología¹ como referencia primitiva que posibilita la averiguación conca de la raíz y sentido original del término.

Etimológicamente, el origen de la palabra “*didáctica*” se encuentra ligado al término griego “*didáctico*” (*didaktikó*), que significa perteneciente a la enseñanza, y procede de “*didasco*”, que alude al sentido de enseñar, instruir, demostrar y exponer con claridad. Didasco, a su vez, proviene de “*didásk*”, que designa el hecho de sostener algo y demostrarlo para que sea aprehendido. Sus orígenes también se relacionan con el término “*Didaskaleion*” (la escuela en griego), “*Didaskalo*” (el maestro o el que

¹ Etimología: es una ciencia que se ocupa del estudio del origen de las palabras a través del análisis de su incorporación en un idioma, focaliza en determinar la fuente de la palabra, así como el desarrollo de su forma y su significado a lo largo de la historia.

enseña) y con el adjetivo “*didaktikos*”, que significa apto o bien adecuado para la docencia.

En una reflexión sintética e integradora de López Gómez (2016) interpreta la didáctica como “la acción del maestro para sostener el objeto de la enseñanza poniéndolo a la vista del estudiante con la intención de que este se apropie de lo que se muestra”. En otras palabras, se refiere a una acción de carácter práctico que porta la idea de enseñar e instruir, desarrollada por parte del profesor con la intención de demostrar con claridad alguna cosa al alumnado que a su vez se adueña de lo expuesto.

El Diccionario de la Real Academia Española define la didáctica como:

- Perteneciente o relativo a la didáctica o la enseñanza.
- Propio, adecuado con buenas condiciones para enseñar o instruir (método, género y obra didáctica).
- Arte de enseñar.

En cambio, la enciclopedia Larousse trata el término “Didáctica” en base de dos acepciones, primero como adjetivo tal y como empleaba Platón² su calificativo para hacer referencia a una literatura didáctica que trata temas valiosos que merecen ser aprendidos, una literatura digna de ser cultivada y que propicia alguna enseñanza, en otros términos, una literatura que busca enseñar y formar al lector. Segundo, como sustantivo, en su sentido general representa “la ciencia que trata de la enseñanza escolar en general, bajo cualquier aspecto de normas y principios, y estudia fenómenos y leyes”.

A partir de las dos definiciones citadas, se puede señalar que la didáctica es el arte y la ciencia de enseñar. Es arte porque permite expresar el modo de ser y estar en el mundo; constituye un acto de creación donde el artista es el didacta, quien crea su propio escenario artístico para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se manifiesta su habilidad intelectual, práctica e interna, representada en el acto de enseñar que figura como su obra artística. Es ciencia con una variante teórica por ser

² Platón: Platón, filósofo griego antiguo, influyó en la didáctica principalmente a través de sus diálogos, que ejemplifican el método dialéctico de enseñanza basado en la conversación y el cuestionamiento. Su teoría de las formas y la alegoría de la caverna destacan la educación como un proceso de iluminación intelectual y moral. Platón no escribió específicamente literatura didáctica, pero sus obras promueven un aprendizaje reflexivo y crítico, subrayando la importancia de un educador sabio y ético, idealizado en su concepto del “filósofo-rey”. Su legado perdura en la educación moderna, enfatizando el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda.

sistemática y normativa, ya que engloba una serie de principios y leyes que buscan el logro de objetivos educativos determinados, y práctica, por abordar la práctica docente, donde se investiga la intervención y actuación del educador con el fin de experimentar y desarrollar técnicas y métodos de enseñanza.

Se puede destacar “*la enseñanza*” como elemento clave en la didáctica. Para ello, es relevante exponer el origen de esta palabra y así posibilitar la construcción de una imagen más completa sobre el significado de la didáctica. Etimológicamente, “*enseñanza*” procede del latín “*in-signare*”, que significa “*señalar hacia*”, es decir, mostrar algo o poner algo “*in signo*” delante de alguien para que lo vea. “*Signo*”, a su vez, deriva de “*signum*”, que se refiere a seña con el sentido de indicación o marca. De hecho, enseñar engloba la idea de mostrar algo a alguien a través de señas e instrucciones para que pueda apropiarse de ello.

La enseñanza viene a ser una actividad intencional, interactiva y comunicativa, que implica la presencia de quien enseña, quien aprende y el contenido a aprender, que se caracteriza por la autenticación, la pertinencia, la actualidad, etc. El éxito del proceso de enseñanza depende no solo de la transmisión de saberes y conocimientos sino más aún de alcanzar algún tipo de aprendizaje.

Medina (2002) enfatiza la exigencia de abordar la didáctica desde su raíz doble constituida por dos vocablos de origen latino que se complementan mutuamente “*docere*” enseñar y “*discere*” que es aprender, por lo tanto, la didáctica comprende todo lo que atañe la enseñanza, el aprendizaje y el docente.

1.2. Propuestas conceptuales en torno a la didáctica

Visto el origen etimológico de la didáctica, resulta necesario resaltar algunas de las varias propuestas conceptuales que pretenden explicar el significado de la didáctica que desde su primera aparición hasta ahora sigue siendo un concepto controvertido en cambio constante.

Al tratar de seguir el hilo evolutivo de las propuestas teóricas cerca de la didáctica, parece conveniente hacer referencia a la figura de Juan Amos Comenio

(1592- 1670), quien a mediados del siglo XVI y comienzos del XVII introdujo³ formalmente el concepto de didáctica en su obra “*Didáctica Magna*”⁴ en el que procura proporcionar una didáctica grande, común y transversal a todas las materias cuyo objetivo es enseñar todo a todos. En su obra republicada Comenio (1998), refiere a la didáctica como:

El artificio fundamental para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal modo, que no pueda no obtenerse buen resultado. Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio ni para el que enseña ni para el que aprende, antes, al contrario, con gran atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente, no con meras palabras, sino encaminando al discípulo a las verdaderas, a las suaves costumbres, a la piedad profunda (p.123).

De esta forma la didáctica viene a ser un arte universal originado de la naturaleza como pura manifestación de la divinidad, pretende alcanzar una enseñanza veraz de calidad e integridad donde el hombre puede convertirse en el hombre que tiene que ser. Comenio sentó la génesis y las bases de esta disciplina, proporciona una serie de instrucciones y principios esenciales para la selección de los contenidos y que permiten llevar a cabo una clase fructuosa y agradable tanto para el profesor como para el estudiante. Hace hincapié en la necesidad de optar por métodos de enseñanza que sean bien estructurados, simples pero seguros.

Comenio (1998) recalca algunas recomendaciones para la enseñanza sintetizados en la existencia de un único método para enseñar las ciencias, uno para todas las artes

³ Comenio desarrolló las ideas del pedagogo alemán Wolfgang Ratke (1571-1633), quien propuso algunas pautas esenciales para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje verbigracia la presentación de la cosa misma luego su nombre, se aprende una sola cosa a la vez, se va de lo fácil a lo difícil y de lo simple a lo complicado, se prohíbe la violencia y la presión, el aprendizaje tiene que ser de modo gustoso, la enseñanza ha de pasar primero por la lengua materna y luego por la extranjera y finalmente se rechaza la enseñanza de reglas de memoria.

⁴ Didáctica magna: es una obra publicada en 1632 y hasta el momento tiene ocho republicaciones, es la obra maestra de Comenio. En esta obra, Comenio presenta una serie de métodos, principios y su visión acerca de los fundamentos de la ciencia de la educación, estableciendo la idea de una educación accesible para todos los individuos. Además, esta obra destaca por otorgar por primera vez un papel protagónico a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La concepción de la educación que expone en “Didáctica magna” refleja su visión sobre la educación y presenta los principios y métodos en los que se basa. En este sentido, es relevante señalar que Comenio fue pionero al dar importancia al individuo en el proceso educativo, marcando un cambio significativo en la forma en que se abordaba la enseñanza en su época. Su enfoque trasciende el ámbito individual, ya que sentó las bases de una educación para todos los seres humanos y todas las comunidades. La relevancia actual de Comenio radica en su contribución al establecimiento de una ciencia de la educación y una metodología de enseñanza, que evolucionaron como disciplinas autónomas.

y otro para todas las lenguas, asimismo, la necesidad de optar por una sola estructura y orden de ejercicios en la escuela y finalmente la exigencia de unificar las ediciones de los libros en cada materia para ejecutar las cosas con más facilidad.

Además de su preocupación metodológica, aspiraba conseguir la Pansofía (sabiduría universal) por el intermedio de la Pampedía (educación universal) para que toda la juventud de uno y otro sexo tendrá la oportunidad de ser “formada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura” (Comenio, 1998, 153).

El concepto de la Pansofía fomentado por una visión pedagógica humanista⁵ como núcleo de la teoría de Comenio ha sido la semilla de una metodología docente pertinente al realismo pedagógico⁶. Según Bendito (1987), los aspectos didácticos más destacables de su obra pueden ser sintetizados en lo siguiente:

- El estudio del docente.
- Su visión integral del educando.
- Concepción cíclica de la enseñanza⁷.
- El estudio del proceso enseñanza/aprendizaje.
- La delimitación del currículum.
- El estudio de los recursos didácticos.
- La creación de instrumentos didácticos intuitivos.
- El estudio de la escuela materna. (p.7)

Además de su ideal pansófico de la educación, entre sus contribuciones marcadas esta la clasificación de los grados de saber escolar compuesta por tres elementos básicos: autopsia (comprender), autocracia (retener o bien recordar) y autopraxia

⁵ Visión pedagógica humanista: centra su enfoque en el desarrollo integral del estudiante, valorando aspectos intelectuales, emocionales y sociales. Prioriza la autonomía del alumno, fomentando un aprendizaje autodirigido y personalizado dentro de un ambiente colaborativo. Este enfoque busca cultivar un amor por el aprendizaje y la capacidad crítica, viendo la educación como un medio para el crecimiento personal y la participación ética en la sociedad.

⁶ Véase Hernández Ruiz, S. (1969). Metodología general de la enseñanza. México: UTEHA, p.62.

⁷ Concepción cíclica de la enseñanza: es un método educativo que ve el aprendizaje como un proceso iterativo, donde conceptos y habilidades son revisitados y profundizados a lo largo del tiempo. Permite una construcción gradual del conocimiento, reforzando lo aprendido previamente y conectándolo con nuevas ideas, lo que facilita una comprensión más sólida y duradera.

(practicar), de otro modo primero se requiere un entendimiento de lo que esta alrededor y de lo que está fuera de la persona por el medio de los sentidos⁸, luego lo guarda y mantenga para sí mismo y finalmente lo pone en práctica atravesando la zona personal pertinente al yo hacia otra más amplia.

Como lo afirma Barco (1989), la didáctica desde una óptica basada en la noción de artificio universal para enseñar todo a todos formada por un conjunto de reglas, normas y procedimientos aplicables a todas las disciplinas, destinada al orden y manejo de la clase, privilegia la enseñanza de buenos costumbres y hábitos como sustituyente al castigo corporal dando lugar al desplazamiento de las singularidades, particularidades y cotidianidad en la situación didáctica al segundo plan.

A parte de la perspectiva presentada por Comenio, existen diversas propuestas contemporáneas que pretenden conceptualizar la didáctica en un marco vigente de cambio constante, por consiguiente, tratamos de exponer las definiciones más destacadas en orden cronológico.

Para Willmann (1948), la didáctica es concebida como “la teoría de la adquisición de lo que posee un valor formativo” (p.52), en otras palabras, hace referencia a la formación humana⁹. Por otra parte, Luzuriaga (1948) trata de dar una aproximación a la didáctica desde dos facetas primero desde una óptica general como técnica educativa que engloba las diversas peculiaridades de la educación y segundo en sentido más restringido considera la didáctica como “teoría de los medios de la educación intelectual, moral y física” (p.35).

En cambio, Alves de Matos (1963) la describe como disciplina pedagógica¹⁰ cuya finalidad reside en la dirección y orientación del aprendizaje a través de métodos

⁸ Comenio indica la necesidad de que todo lo enseñado debe pasar antes por los sentidos, propuso las imágenes como recurso alternativo en caso de la inaccesibilidad a la experiencia directa y puso la idea en práctica en su libro de texto *Orbis Pictus*, publicado en (1658), considerado como el primer libro ilustrado para niños.

⁹ Formación humana: sugiere que el propósito de enseñar y aprender es, en última instancia, cultivar individuos que no solo sean competentes en sus campos de estudio, sino también capaces de actuar como ciudadanos éticos y responsables en la sociedad. Por tanto, la formación humana busca promover un desarrollo holístico, preparando a las personas tanto para el trabajo como para la vida en un sentido amplio, enfatizando la importancia de los valores, el pensamiento crítico, y la autoconciencia.

de enseñanza y que se identifica por su naturaleza práctica y normativa. Stöker (1964), la define como “teoría de la instrucción y la enseñanza escolar de toda índole y a todos los niveles” (p.12). Rodríguez Diéguez (1973) desde una perspectiva más sencilla la didáctica viene a ser una “ciencia y técnica de la instrucción educativa” (p.7).

Fernández Pérez (1977), por su parte conceptualiza la didáctica en un seno práctico que se preocupa en gran medida por el estudio de todo el proceso de la instrucción formativa¹¹ enfatizando en su desarrollo, mejora y aplicación en acuerdo con los objetivos educativos. Por otra parte, Fernández Huerta (1979) la describe como ciencia práctica y normativa que se preocupa por el proceso de enseñanza – aprendizaje es decir atiende tanto la actividad docente como la actividad discente, tiene como finalidad optima la instrucción, busca el logro de un aprendizaje definido por medio de métodos de enseñanza adecuados y bien determinados. Más tarde propone seis enfoques esenciales que permiten conceptualizar la didáctica:

- **Familiar o vulgar:** enfoque centrado en la enseñanza de materiales escolares.
- **Mítica:** que entiende la didáctica como un don innato e intransmisible para comunicar saberes poseídos.
- **Artística:** concibe la didáctica como el manejo de recursos para que los alumnos aprendan o bien facilitar con normas la interiorización de cultura y modelos de comportamiento positivos para comunidad o grupo.
- **Tecnológico:** la didáctica bajo este enfoque es concebida como un conjunto de sistemas controlables de secuencias repetibles optimizantes para interiorizar la cultura a base de decisiones normativas, prescritas o preceptuadas.
- **Axiomática**¹²: desde esta perspectiva la didáctica adquiere el sentido de un conjunto de principios o postulados sobre decisiones normativas enseñantes para el aprendizaje.
- **Positiva:** constituye un saber formalmente especulativo, pero virtualmente práctico, cuyo objeto propio es tomar decisiones normativas hipotéticamente

¹² Axiomática: se refiere al uso de axiomas o principios aceptados sin prueba como la base para construir y desarrollar sistemas teóricos en campos como matemáticas y lógica. Este enfoque permite la derivación de conclusiones y teoremas de manera sistemática y rigurosa, asegurando claridad y consistencia en el razonamiento y la teorización.

obligatorias sobre los interactivos trabajos, docente y discente, congruentes con las vías o métodos de información, cuyo método propio es la óptima secuenciación indicadora, repetitiva, presionante o abierta sobre el discente, y cuyo fin es la instrucción o integración de la cultura.

Para Escudero (1981), la didáctica como ciencia su rasgo característico esencial se ve demostrado en su búsqueda de alcanzar una formación concomitante con una educación integrante por el medio de la dirección y organización de las diferentes situaciones tanto de enseñanza como de aprendizaje. Profundizando en el mismo matiz Gimeno (1981) alude que la didáctica como ciencia orienta el aprendizaje cultural integralmente dando al aprendiz la posibilidad de “incorporarse cualitativamente a la cultura” (p.238), por el medio de su carácter normativo pretende guiar las acciones en su totalidad.

Zabalza (1991) catedrático de didáctica y organización escolar de la universidad de Santiago de Compostela, manifiesta que para definir cualquier concepto hace falta primero indicar el espacio que ocupa este campo en otras palabras determinar sus límites como área en el caso de la didáctica “campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas” (p.93). Y segundo, destacar sus contenidos constituyentes abarcando sus preocupaciones en su totalidad sin discriminación a cualquier elemento, para ello, la didáctica se ocupa principalmente y sobre todo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en palabras de Gervilla (2000): “Ciencia de la educación que estudia todo lo relacionado con la enseñanza: diseño de las mejores condiciones, ambiente, clima, para conseguir un aprendizaje excepcional y el desarrollo completo del alumno” (p.10).

Sevillano (2004) por su parte, en su concepción de la didáctica presta atención a su carácter teórico-normativo y su preocupación por la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr una integración desarrollante del estudiante dándole la oportunidad de aprehender los componentes culturales en una situación específica dentro de un contexto bien determinado y que favorece la interacción.

Medina (2002-2012) identifica la didáctica como disciplina rigurosa y pedagógica que atiende el análisis y la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje

comprende la actividad docente estimuladora del aprendizaje formativo de los estudiantes y las distintas interacciones presentadas en diferentes contextos en el acto educativo.

Además de estas definiciones contemporáneas existe otra aproximación al concepto de la didáctica basándose en su clasificación interna, desde la cual se distinguen tres clasificaciones, la didáctica general que se ocupa por el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de modo global aplicable a todas las materias y disciplinas, ofrece modelos, normas, principios y grandes líneas que regulan el proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica diferencial, como lo indica su nombre está dirigida a situaciones educativas que ofrecen una variedad en cuanto a la edad de los aprendices, así como sus características. Finalmente, la didáctica especial o didácticas específicas que tratan de aplicar las líneas normativas de la didáctica general para la enseñanza de disciplinas de campos de conocimiento específicos como didáctica de ELE, didáctica de las matemáticas, entre otros (Álvarez Méndez, 2001; Salvador et al., 2004; De La Herrán y Paredes, 2008; Abreu et al., 2017).

En suma, la didáctica es ciencia y arte, teoría y práctica, comunicación y procedimiento. Pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la investigación, organización, orientación, intervención e innovación en dicho proceso. Definir la didáctica implica abordar todos sus aspectos y abarcar conceptos clave y sustanciales como la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción, la interacción, el profesor, el alumno, las propuestas teóricas y prácticas, la formación, los métodos, las relaciones interpersonales entre docente y discente, las materias escolares, entre otros.

1.3. Objeto y finalidades de la didáctica

A partir de las aproximaciones conceptuales expuestas anteriormente, se destaca al proceso de enseñanza-aprendizaje como el objeto de estudio de la didáctica. La enseñanza transformadora¹³ y promotora de la comprensión integral de la complejidad

¹³ La enseñanza transformadora: tiene sus orígenes en las teorías educativas de pensadores como Paulo Freire y John Dewey. Freire, con su enfoque en la pedagogía crítica, promovió la idea de que la educación debe empoderar a los estudiantes para cuestionar y transformar la realidad social. Dewey, por su parte, defendió una educación basada en la experiencia y la reflexión, donde el aprendizaje se conecta con la vida práctica y fomenta el pensamiento crítico. Ambos enfoques subrayan la importancia de una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también forme individuos capaces de influir y mejorar su entorno.

del proceso práctico implica perseguir un aprendizaje significativo y formativo con la finalidad de capacitar a los aprendices a nivel intelectual y social, al mismo tiempo que impulsa la mejora profesional del docente. Medina (2002) hace referencia a la enseñanza como:

Es la actuación interactivo-formativa que, empleando el discurso más apropiado y significativo, logra una actitud de mejora formativa de cada estudiante y del profesorado que la realiza. La enseñanza se hace realidad en la práctica educativa que diseña y ejecuta el profesorado, mediante la cual sienta las bases de un estilo de facilitación del aprendizaje del aprendizaje de los diversos saberes. (p.383)

Siguiendo el mismo hilo conceptual, la enseñanza se define como una actividad procedimental intencional, interactiva, comunicativa y formativa que requiere la presencia de alguien que posea un conocimiento definido y pretenda transmitirlo a quien carece de él. Para considerarse como tal, la enseñanza debe provocar algún tipo de aprendizaje, es decir, nuevos aprendizajes, ya que el aprendizaje consiste en apropiarse de un nuevo saber o realidad externa, creando una integración armónica e integradora de los nuevos conocimientos y los saberes aprendidos previamente, tejiendo redes significativas de saberes que contribuyen al proceso formativo del aprendiz (Tobón, 2009; Navarro Hinojosa et al., 2011; Calderón, 2018).

En conforme con los hallazgos de Álvarez (2000) García (2004) la enseñanza como quehacer docente está fomentada en las prácticas reflexivas del docente para la resolución de problemas educativos de diversa índole dentro de un proceso sistematizado de organización, programación y toma de decisiones. En este contexto, el docente actúa como orientador, guía, facilitador del aprendizaje y generador de un ambiente educativo interactivo, mediado por componentes de naturaleza conceptual, metodológica y cultural.

En otras palabras, la enseñanza busca crear un equilibrio entre la teoría o sea el saber y la práctica¹⁴ como el que hacer, donde la parte teórica está constituida por el conjunto de conocimientos que engloban los procesos de enseñanza-aprendizaje

¹⁴ La necesidad de equilibrar la teoría y la práctica en la enseñanza ha sido abordada por diversos investigadores y pensadores a lo largo de la historia de la educación. Algunos de los más destacados incluyen a Platón, Santo Tomás de Aquino, y pedagogos modernos como John Dewey y Jean Piaget. Estos pensadores han enfatizado la importancia de combinar el conocimiento teórico con la experiencia práctica para lograr un aprendizaje significativo y completo.

mientras, la parte práctica se revela en la aplicación de dichos conocimientos con el fin de conseguir una intervención efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La didáctica es un componente de la pedagogía que adquiere en la realidad rasgos de disciplina independiente. En su desarrollo han surgido las dos dimensiones constitutivas de la misma, en cuanto ciencias de la educación, de un lado, una dimensión teórico-explicativa de estructura y funcionamiento de su objeto de estudio, y del otro, una dimensión normativo-práctica que proporciona criterios, principios y normas de acción para la intervención, con vista a la consecución de los objetivos educativos. (Merchán y Porras, 1994, p. 36)

En el decir, se pone de relieve al carácter teórico y práctico tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la didáctica que a su vez siendo una ciencia normativa sus características proyectan sus finalidades que la marcan y distinguen como campo, plasman su acepción como disciplina y ciencia de carácter teórico y práctico.

Para ello, la finalidad teórica de la didáctica emane de su naturaleza peculiar como ciencia descriptivo - explicativo que procura describir y explicar detalladamente el proceso de enseñanza – aprendizaje desde sus líneas generales hasta llegar a sus matices y rasgos menores para conseguir una mejor interpretación de dicho proceso. Creando así una exigencia investigativa permanente y constante emergente de la teoría para mejorar, desarrollar y ampliar tanto la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el saber didáctico (Bermejo, 2011).

En cambio, su carácter aplicado y normativo evidencia la imposición de poner en práctica los conocimientos teóricos dando lugar al surgimiento de propuestas prácticas adaptables a las diferentes situaciones y contextos planteados. Según Feldman (2002) y Davini (2008) los saberes prácticos generados de dichas aplicaciones procura engendrar una intervención de perfeccionamiento en el proceso de enseñanza – aprendizaje que suscita estimular en el aprendiz los diferentes estilos de aprendizaje, pensamiento, actuación, sentir y ser en un marco de desarrollo intelectual y formativo para compensar las deficiencias encontradas a lo largo de la acción práctica ofreciendo cierta habilidad para la adaptación realista a las necesidades exigidas en cada situación.

Por lo exhibido se enmarca la complementariedad de ambas finalidades, justamente tomar por separados la finalidad teórica y práctica acarrea la pérdida de los rasgos fundamentales discernidos de la didáctica como disciplina teórica y práctica. Al efecto el abordaje de la dualidad constitutiva de la didáctica comprende involucrar

las diferentes perspectivas en acuerdo con el proceso didáctico que atañe el triángulo didáctico¹⁵ como objeto decisivo formado por el docente, el discente y los contenidos.

Aludiendo a las distintas concepciones de la didáctica se recalca la optimización y la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje como pretensión axial que se procura conseguir por el intermedio de intervenciones afectivas que deben ser sujetadas y controladas por ciertos principios cogidos bajo la dominación perspectivas didácticas.

1.4. Perspectivas de la didáctica

Según Kemmis (1988) identificar claramente las perspectivas de la didáctica conlleva un entendimiento profundo del proceso de enseñanza-aprendizaje lo que enriquece a la vez la teoría como la práctica y delinea caminos para su mejora ya que estas últimas presentan diferentes enfoques desde los cuales se puede abordar adecuadamente la enseñanza y el aprendizaje.

1.4.1 Perspectiva científico – tecnológica

Acercarse adecuadamente a las características de la perspectiva científico – tecnológica, implica primero abordar el significado de la ciencia que en un engendramiento general consiste en emprender conocimientos en el marco de una realidad desconocida cuyo entendimiento, explicación y mejora supone la aplicación de métodos adecuados (Medina, 2008; Schneuwly, 2011).

Según Feldman (2010), Cramer y Schreiber (2018) la didáctica como ciencia procura favorecer la construcción de conocimientos enfocados en la resolución de problemas concomitantes al proceso de enseñanza – aprendizaje con la pretensión de recabar su principal preocupación figurada en la propicia de un aprendizaje formativo, integral y actitudinal¹⁶.

La perspectiva científico – tecnológica se denomina también perspectiva técnica, racionalista o empírico – analítica, prioriza la confección de la teoría formal para la

¹⁵ Triángulo didáctico: fue introducido por el pedagogo francés Jean Houssaye en los años 80. Este modelo es una herramienta utilizada en pedagogía para analizar las relaciones que se establecen entre tres componentes esenciales de la situación educativa: el profesor, el alumno y el saber (o contenido del aprendizaje). El triángulo didáctico ayuda a comprender cómo estos tres elementos interactúan entre sí, cada uno influyendo en los otros para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta herramienta es muy utilizada para reflexionar sobre la práctica docente y mejorar la efectividad de la enseñanza.

¹⁶ Actitudinal: hace referencia al proceso mediante el cual se desarrollan y modifican actitudes, valores y comportamientos en los aprendices como individuos. Enfatiza la formación de hábitos, disposiciones emocionales y éticas que influyen cómo las personas piensan y actúan, contribuyendo a su desarrollo integral.

enseñanza universal. Es un enfoque fundado en la aplicación de la técnica como elemento clave para el establecimiento de una base científica en la investigación donde se puede conseguir una objetividad y generalización de los conocimientos (Kansanen, 2002).

Como enfoque científicista pretende favorecer intervenciones convenientes de mejora a través de soluciones y salidas adecuadas a los diferentes problemas y obstáculos que suelen surgir a lo largo del desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje. En efectivo Pozo y Collado (2004) y Medina Rivilla (2008) sostienen que la aplicación de la tecnología se manifiesta en la práctica vigorosa que posibilita un perfeccionamiento de sistematización¹⁷ y de mejora de las distintas realidades expuestas. Para ello, Zabalza (2000) añade que la investigación y el encuentro de conocimientos y concepciones acertados, adaptables, racionales y pertinentes al proceso de enseñanza – aprendizaje debe ser a favor del cumplimiento de los objetivos educativos, así como a la función del desarrollo de determinados valores formativos.

Gómez y Trigo (2011) aclaran que la perspectiva científico – tecnológica está orientada hacia la construcción de una didáctica normativa, instrumentalista que concibe los elementos formativos al acto didáctico¹⁸ de una manera efectiva y operativa mediante el empleo de metodologías cuantitativas¹⁹ que garanticen resultados precisos.

Klafki (1995) y Beresaluce et al. (2016) ponen en claro que los investigadores positivistas y racionalistas, cuyo interés es puramente técnico, adaptan este enfoque considerando el trabajo derivado de la realidad como un medio primitivo en la investigación. Ellos conciben la eficacia de la enseñanza como un efecto directo de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad del profesor.

¹⁷ Sistematización: proceso de organizar y estructurar información, actividades o procedimientos de manera coherente y eficiente, con el objetivo de mejorar la comprensión, el manejo y la aplicación de los mismos en diferentes contextos.

¹⁸ Acto didáctico: es una situación de enseñanza-aprendizaje intencional y estructurada donde se facilita la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes. En este proceso intervienen diversos elementos como el docente, los alumnos, el contenido, los recursos educativos y el entorno. La interacción entre estos elementos, guiada por objetivos educativos específicos, busca promover el aprendizaje significativo y efectivo.

¹⁹ Metodologías cuantitativas: las metodologías cuantitativas se centran en la recolección y análisis de datos numéricos para medir fenómenos y establecer patrones. Implican el uso de técnicas estadísticas y buscan objetividad y generalización.

En consecuencia, el uso excesivo de este enfoque perjudica la excepcionalidad de cada situación didáctica por causa de la pérdida de la importancia de los elementos personales y contextuales que son cruciales en toda situación didáctica. Desde esta perspectiva la enseñanza y la escuela en general adquieren una función de control y reproducción social²⁰.

1.4.2. Perspectiva práctica

Pozo y Coll (2008) señalan que la perspectiva práctica se preocupa principalmente por el contexto real como medio para la descripción y comprensión de las acciones didácticas. Presta una atención peculiar a las significaciones, pensamientos y actitudes de los agentes involucrados en el proceso ya que desde esta perspectiva el elemento humano está priorizado, asimismo las características del contexto de cada situación educativa. En este contexto Díaz Barriga (1998) afirma que “en cada situación humano-social se construyen sentidos y es importante para este modelo de indagación aportar elementos para describir las interpretaciones que los sujetos realizan de aquello en lo que son actores: la interacción didáctica” (p.32).

De acuerdo con Carmona Casanovas (2010) y González Monteagudo (2016) el enfoque práctico es considerado como directo y naturalista por su interés en la descripción rigurosa de los procesos de enseñanza – aprendizajes estrenados en el aula dentro de un contexto sociocultural, promueve el lazo interaccional como vínculo entre el medio y el comportamiento en un contexto educativo.

Por consiguiente, el aula vendría a ser un ecosistema educativo que según Vollmer (2014), Zierer y Seel (2012) fomenta el desarrollo social animado por las interacciones e intercambios psicosociales de los sujetos implicados en el acto didáctico que por ende funcionan como un sistema.

En definitiva, Sanjurjo López (2015) y Hedefalk et al. (2020) sitúan sus fundamentos en la sociología, antropología²¹ y la sociolingüística, apoyados en métodos

²⁰ De las críticas que recibe esta perspectiva con el fin de proteger el poder es que mientras priorizando la eficacia y la objetividad, se descuidan aspectos cruciales como la creatividad, la diversidad cultural y la capacidad crítica de los estudiantes. Además, se critica que este enfoque puede deshumanizar el proceso educativo al tratar a los aprendices como meros receptores de información, en lugar de individuos con contextos y necesidades únicos.

²¹ Antropología: es una disciplina que estudia al ser humano de forma integral, abarcando su evolución biológica, desarrollo sociocultural, lenguaje y sistemas de creencias. Se interesa por las similitudes y diferencias entre las sociedades humanas, así como por la diversidad cultural y las prácticas sociales. Utiliza métodos de investigación

cualitativos²² como la observación participativa²³ para investigar y comprender la realidad viva de intercambio en el aula, centrándose en las características y las causas por las que ocurren.

Esta perspectiva hace hincapié en el carácter multidimensional de las realidades contextualizadas en el seno de las aulas educativas donde se plantean situaciones y acontecimientos de un modo simultáneo y bastante rápido. Conforme con Schneuwly y Vollmer (2018) estos últimos favorecen cierta complejidad a su concepción y esto justifica su interdisciplinariedad²⁴ como ente facilitador del entendimiento de la vida cotidiana en el aula y la interpretación adecuada de la realidad de los diferentes procesos proyectados en esta última.

1.4.3. Perspectiva cultural – intercultural

Dentro del área de la didáctica, el variante cultural e intercultural son términos difíciles de acomodar, puesto que vivimos en una realidad de cambio constante constituida por situaciones de interacción infinitas e impredecibles. Igualmente, las situaciones comunicativas están encaminadas por divergentes convenciones culturales e intervenciones de diversas índoles que gestionan las interacciones cuyo éxito y efectividad depende de la conciencia intercultural de los sujetos involucrados (Gil Jaurena, 2008).

Giménez (2003) explica que la interculturalidad procura persuadir la convivencia, el bien común, la intercomprensión²⁵ y la tolerancia por vía de divulgación

como la observación participante, las entrevistas y el análisis comparativo para comprender la complejidad de las culturas humanas.

²² Métodos cualitativos: son métodos de investigación que se centran en comprender fenómenos sociales desde una perspectiva holística, utilizando técnicas como la observación participante y las entrevistas en profundidad para interpretar contextos sociales y culturales. Estos métodos buscan la calidad y el significado de los datos sobre la cantidad.

²³ Observación participativa: es una técnica cualitativa que implica la inmersión del investigador en el entorno estudiado, participando en actividades y relaciones sociales. Los resultados obtenidos de esta manera suelen ser ricos en detalles y comprensión contextual, pero su aplicabilidad se limita al contexto específico estudiado, lo que puede dificultar su generalización a otras situaciones. Además, la observación participante puede ser poco sistemática, ya que depende en gran medida de la interpretación subjetiva del investigador.

²⁴ Interdisciplinariedad: supone la integración de diversas disciplinas, en este caso son aportaciones desde la psicología, la antropología, la sociología y la sociolingüística respaldadas por métodos cualitativos.

²⁵ Intercomprensión: hace referencia a la capacidad de comprender y ser comprendido por hablantes de diferentes lenguas sin necesidad de recurrir a una lengua común. Este concepto se aplica especialmente en contextos multilingües, donde se fomenta el diálogo intercultural y la comunicación entre personas que hablan lenguas diferentes.

de valores de solidaridad, de aceptación del otro, de libertad y de igualdad entre las culturas.

En un contexto educativo escolar la interculturalidad se desarrolla en el marco de la transformación de mejora integral de los agentes participantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje teniendo presente factores como las emergencias axiológicas²⁶, la armonía y la toma de decisiones para el bien de todos dando espacio al crecimiento de una atmosfera de convivencia, entendimiento y valoración cultural (López Sánchez, 2006)

En concreto el proceso de enseñanza – aprendizaje intercultural es enredoso implica una apertura continua frente al cambio para favorecer la construcción de relaciones entre las personas en base de dialogo ecualizador²⁷ promovedor de la pluralidad lingüística y aceptación de diferencia cultural e identitaria en un contexto de compromiso glocalizador²⁸.

Para Cabo y Enrique (2004), la interculturalidad transcurre el hecho de ser un mero objetivo del proceso educativo cuyo incentivo está ligado a las diferentes intervenciones en el marco del proceso de enseñanza – aprendizaje, es atendida como manifestación natural y situacional que puede trascender de forma interpersonal en distintas situaciones comunicativas como acto de convivencia²⁹.

La perspectiva intercultural como variante cultural transformadora está orientada hacia la valoración e interpretación de la cultura remitiendo la apertura, la mejora integradora y la resolución de problemas sin caerse en las zonas conflictivas que pueden perturbar el clima del aula. Todo ello, con la intención de erigir un ambiente enseñanza

²⁶ Emergencias axiológicas: son situaciones en las que se presentan conflictos de valores o principios éticos que requieren una acción inmediata o una respuesta ética por parte de los individuos o la sociedad en general. Estas situaciones suelen implicar la necesidad de tomar decisiones difíciles que pueden tener un impacto significativo en la vida de las personas involucradas.

²⁷ La equidad, en este contexto, no implica tratar a todos los estudiantes de la misma manera. Esta falsa noción de igualdad puede generar injusticias, ya que no considera las diversas necesidades, características y contextos de cada individuo. En cambio, la verdadera equidad busca garantizar que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades para alcanzar su máximo potencial. Esto implica reconocer las diferencias entre los estudiantes y adaptar la enseñanza a cada caso particular.

²⁸ Glocalizador: es una combinación de “global” y “local”, y se refiere a un enfoque que integra perspectivas y prácticas globales con particularidades y necesidades locales. En el presente contexto, un compromiso glocalizador implica adoptar una visión global de la educación que también respeta y valora las identidades y culturas locales, promoviendo así una interacción enriquecedora entre lo global y lo local.

²⁹ Convivencia: alude a la capacidad de vivir juntos en armonía, respetando las diferencias y colaborando para crear un ambiente pacífico y constructivo.

- aprendizaje que admite la abundancia multicultural³⁰ y que auxilia las manifestaciones representativas de las señas de identidades de los sujetos participantes. (Demorgon, 2000).

Medina (2001), hace énfasis en la dificultad de poner en práctica esta perspectiva por los obstáculos inmanentes de contextos culturas y que suponen transitar valores, concepciones, dudas, y pensamientos que a veces llegan a alterar el clima del aula, para ello se exigen acciones de reflexión consciente propiciadoras de la solución pacífica evitando todo conflicto posible en torno de los temas decisivos culturales. De ahí se propone a la indagación conjunta, la colaboración y la reflexión como herramientas de base en el paradigma intercultural para alcanzar una verdadera interculturalidad.

Odina et al. (2006) argumentan que los planteamientos de la interculturalidad desde un marco histórico empeñan el resentimiento de los acontecimientos de pugnas originadas de diferencias culturales a fin de otorgar una formación de capacitación a los aprendices, desarrollando así habilidades de análisis crítico e interpretativo en contextos culturales dando un impulso hacia una realidad intercultural flexible pero firme frente a las manipulaciones ideológicas.

Tal cual las instituciones educativas no son responsables solo de ofrecer una formación intelectual integradora de los discentes sino también favorecer un crecimiento de valores democráticos y de reconocimiento de las relaciones interculturales en un escenario de apertura para la comprensión y la aceptación de la diversidad cultural donde se reconocen tanto los deberes como los derechos humanos de todas las culturas como eje crucial en el contexto social.

1.4.4. Perspectiva sociocrítica

La perspectiva sociocrítica o socio-política busca la transformación y la emancipación social³¹, concibe las prácticas de enseñanza dentro de un contexto social capacitador de las transformaciones estructurales globales por el medio del análisis de los conflictos que han de aparecerse en los procesos de enseñanza-aprendizaje dando

³⁰ Multicultural: describe una sociedad o entorno compuesto por personas de diversas culturas, donde se valora y respeta la diversidad cultural, promoviendo la inclusión y el entendimiento mutuo.

³¹ Emancipación social: proceso de liberación y transformación de la sociedad para lograr la igualdad y justicia social.

lugar al florecimiento del pensamiento crítico y la resistencia luchadora contra todo tipo de injusticia.

Por ende, esta perspectiva parte de la realidad social y está moldeada por la presencia de elementos ideológicos³² de modo que además del contexto social, aborda el contexto cultural, político, económico y apoya la predominación de los valores crítico-ideológicos de una manera explícita.

Investigadores como Habermas (1982) y Apple (1986) enfatizaron la necesidad de tener escuelas renovadoras y transformadoras para poder alcanzar un cambio social veraz marginando todas las estructuras globales imperantes en la sociedad creando una oposición estricta a la neutralidad política y a los valores conservadores quebrando los vínculos dominantes.

En atención a lo cual, ofrece una visión abierta a los cambios y a la transformación donde la didáctica en vez de genera teorías reconoce la capacidad del docente para desarrollar sus propias teorías con el compromiso de proponer soluciones a los problemas concretos enfrentados por los sujetos participantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula de modo creativo, lógico y metodológicamente adecuado para satisfacer las necesidades surgidas y garantizar un aprendizaje efectivo en los contextos sociales y educativos particulares.

Según Rodríguez Marcos (1995): “este flujo bidireccional teoría-práctica, este intercambio crítico-reflexivo constructivo de la acción docente-discente, es la base del objeto específico de la didáctica como ciencia y arte de la enseñanza” (p.74). Tal cual se produce la enseñanza en función de la investigación en la acción³³ y la investigación colaborativa que promueven el mejoramiento de prácticas reflexivas conquie la investigación deja de ser restringida a investigadores de élite y el docente asume un papel de científico formalizador de la relación entre la teoría y la práctica mediante el análisis de ópticas teóricas que permiten entender el aula como una realidad específica y ejecutar la praxis educativa. En este contexto Rodríguez Rojo (1997) indica que: “se

³² Ideológicos: relacionados con un conjunto de ideas y valores que influyen en la interpretación y organización de la sociedad.

³³ Investigación en la acción: es un enfoque metodológico donde los docentes investigan sus propias prácticas con el objetivo de mejorar y desarrollar estrategias pedagógicas efectivas a través de un ciclo continuo de reflexión, acción y evaluación.

entiende por didáctica crítica la ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora” (p140).

La perspectiva sociocrítica resalta la necesidad de plantear la investigación en base de la emancipación tomando en consideración los intereses práctico-creadoras, el análisis de las múltiples estructuras y conceder la interrelación existente entre los aspectos como la interacción, el ambiente, las relaciones de poder, la organización socio-institucional, la autoridad y el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Todo con el objetivo de construir una conciencia reflexiva³⁴, ética³⁵, social capaz de engendrar una nueva racionalidad critico-liberadora de base científica teniendo a provecho la cohesión docente a favor de una perspectiva innovadora de la antiglobalización de lo local que se concreta en proporcionar un clima correspondiente y satisfactorio de las necesidades que implica la convivencia, la solidaridad y la igualdad de oportunidades para todos los aprendices.

A pesar del carácter crítico de esta perspectiva, de su compromiso para abordar los problemas de la enseñanza- aprendizaje e investigar los conflictos y de su intencionalidad de realizar transformaciones desde el interior de la praxis educativa, el proceso de enseñanza se encuentra condicionada por el sesgo sociopolítico como factor prevalente, por la valoración de la emergencia conflictiva como requerimiento indispensable para lograr una transformación real. Por consiguiente, por la aplicabilidad y adaptación está limitado a casos particulares pertinentes al contexto educativo social en el que manifiestan los problemas investigados.

1.4.5. Perspectiva emergente

En referencia a la perspectiva emergente profesional, Medina (2002) señala tres principios constituyentes y definitivos de este enfoque basado en el paradigma

³⁴ Conciencia reflexiva: alude a la capacidad de los docentes para analizar y evaluar sus propios pensamientos, acciones y resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un aprendizaje autónomo y crítico.

³⁵ Conciencia ética: hace referencia a la sensibilidad y compromiso de los profesores hacia los valores y principios éticos que guían sus decisiones y acciones en el contexto educativo, asegurando un entorno de respeto, justicia y responsabilidad.

emergente, incita a la profesionalidad³⁶ en vista de que otorga una comprensión genérica de las facetas peculiares del proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de una percepción contextualizada y transformadora, procreando competencias caracterizadas y saberes precisos.

Somete a la indagación en modo de apertura e investigación persistente generadora de propuestas resolutorias a los impredecibles conflictos culturales y relativas a las necesidades ubicadas en el marco de una sociedad interdependiente y tecnológica abordada desde una dimensión intercultural complicada a entender e interpretar por su cambio constante.

Finalmente, introduce la complejidad emergente cuán representa un rasgo provisto de las realidades culturales exigentes de una aproximación de carácter transformador y creativo, como reacción responsiva a las incertidumbres y a la variación transformatoria, concretadas en las situaciones cotidianas de la realidad vivida que conllevan conceptualizaciones clave de valores como la justicia, la equidad, la solidaridad, etc.

Medina (2008) avala la implicación del paradigma emergente contando desde el abastecimiento de una propuesta reflexiva holística³⁷ e integrante a la visión humanista social, cuya finalidad reside en afianzar el auto y codesarrollo personal asimismo estimular la autonomía secundando en un sentido común de solidaridad, esforzando en el fortalecimiento de la identidad personal en un marco de apertura universal creativa. Siempre en función de los componentes de trascendencia histórica-social referidas a la variante regional en concepción de unidad designados como macrocontextos y del conjunto de vertientes de especificación social, económica, cultural e intercultural denominados en su totalidad macrocontextos, como base referencial para la toma de decisiones.

³⁶ Profesionalidad: conjunto de competencias, conocimientos y actitudes que caracterizan a un profesional en su ámbito de trabajo. En educación, se refiere a la capacidad de los docentes para aplicar prácticas de efectivas, mantener un compromiso ético y continuar su desarrollo profesional.

³⁷ Holística: enfoque que considera todos los componentes y aspectos de un sistema como interdependientes e integrados, buscando comprender y abordar el todo en su conjunto, en lugar de analizar sus partes de manera aislada. En educación, se refiere a un enfoque que toma en cuenta el desarrollo cognitivo, emocional, social y ético del estudiante para proporcionar una experiencia de aprendizaje completa y equilibrada.

Martínez (1997) pedagogo e investigador de la universidad Simón Bolívar de Caracas proclama que:

Desde el paradigma emergente se propone un enfoque modular, estructural, dialéctico³⁸, interdisciplinario y ético, en lo cual todo incide e interactúa con todo, en lo cual cada elemento no sólo se define por lo que es o representa en sí mismo, sino también y especialmente, por su red de relaciones con todos los demás. (p. 24)

Más bien la didáctica en base del paradigma emergente, pretende desarrollar los procesos de enseñanza – aprendizaje y proponer soluciones válidas a los problemas formativos y prácticos, apoyándose en las aportaciones de las diferentes áreas de conocimiento sobre todo las humanistas. Conceptúa el aula como ecosistema que incide en la colaboración de los sujetos implicados y alude a la realidad interdependiente y mutante de las sociedades para justificar la complejidad emergente con respeto a las interacciones de intercambio entre los diferentes elementos y componentes de los procesos educativos (docente, discente, colegas, sociedad, cultura, etc.).

Según Moraes (1997) la perspectiva emergente viene a divulgar una visión ecológica³⁹ de interdependencia y de emergencia espiritual que ofrece una formación holística, armónica y abierta al cambio. Promueve el aprender a aprender en relación con el contexto y con los distintos espacios del saber en un ambiente inter y transdisciplinario⁴⁰. Busca el desarrollo de las inteligencias múltiples⁴¹, la creatividad, la intuición, la colectividad, la aceptación y el reconocimiento del otro. Hace hincapié en la exigencia de optar por un dialogo cultural en un contexto escolar y enfatiza en la necesidad de distinguir entre los tres modelos ejecutivos de este último.

El primer modelo multicultural fundado en el relativismo cultural⁴² y la autosuficiencia de cada grupo social, provocando una aislación entera bajo el nombre

³⁸ Dialéctico: método de análisis y comprensión que se basa en la interacción de ideas opuestas (tesis y antítesis) para llegar a una conclusión más avanzada (síntesis). En este contexto, este enfoque promueve el pensamiento crítico y la resolución de conflictos a través del diálogo y la reflexión, considerando múltiples perspectivas para alcanzar un entendimiento más profundo y equilibrado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

³⁹ Visión ecológica: enfoque que parte de la interdependencia entre los seres humanos y su entorno, enfatizando la importancia de un equilibrio sostenible entre los sistemas naturales y sociales.

⁴⁰ Transdisciplinario: método de investigación y aprendizaje que integra conocimientos y perspectivas de diferentes disciplinas para abordar problemas complejos de manera holística.

⁴¹ Inteligencias múltiples: teoría propuesta por Howard Gardner que sugiere la existencia de diversas formas de inteligencia, más allá de la lógica y la verbal, incluyendo la musical, espacial, kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial.

⁴² Relativismo cultural: concepto desarrollado por Franz Boas que sostiene que las creencias y prácticas culturales deben ser entendidas en su propio contexto y no juzgadas según los estándares de otra cultura.

del respeto de todas las culturas de un modo conservatorio de las propias identidades con una ausencia total de las relaciones con las demás comunidades y esta fue la razón principal que condujo al fracaso de este modelo a pesar de que se creó como imitación viva del mundo anglosajón (Medina, 1988).

El segundo designado como modelo asimilacionista, pertinente al corriente ortodoxo de Francia, a diferencia del modelo anterior solicita la adaptación de una visión homogénea que descalza todas la particularidades y características diferenciadoras emanantes de la variedad social justificada por la reproducción de una igualdad optima de los ciudadanos y por consecuencia fracaso también.

El último modelo intercultural adaptado por la perspectiva emergente, se inclina por una óptica de integración cultural que propicia la interacción entre los diferentes grupos sociales, sugiriendo al dialogo como solución y como herramienta de convergencia a pesar de las diferencias culturales creando un espacio de reconocimiento y de aceptación favoreciendo una interacción constructiva mostrando respeto a todos los seños de identidad cultural sin provocar un predominio de una cultura determinada (Ferrández, 1995).

No obstante, los aspectos de divergencia característicos de las perspectivas didácticas constituyen una zona de estudio de un aprovechamiento debido, sea de una complementariedad entre sí o de desarrollo futuro para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje siendo en sí mismas fuente generadora de teorías didácticas.

1.5. Acto didáctico, metodología y estrategias de enseñanza

El acto didáctico es una concertación de la enseñanza, cuya dimensión educativa de perfeccionamiento procede del logro del equilibrio entre lo ilocutivo⁴³, lo perlocutivo⁴⁴ y las diferentes variables que le influyen. Como acción esencialmente comunicativa de intercambio, presenta una relación bidireccional entre los agentes involucrados en un escenario educativo social que impone una coexistencia implicatoria del docente y el discente; regida por factores como el escenario del aula, el entorno, las expectativas de los individuos y de la comunidad escolar en general. De hecho, el

⁴³ Ilocutivo: alude a la intención del hablante al realizar un acto de habla, como ordenar, prometer, preguntar o declarar. Es la función que el hablante pretende cumplir con su enunciado.

⁴⁴ Perlocutivo: hace referencia al efecto que el acto de habla produce en el oyente, como convencer, asustar, informar o divertir. Es el impacto o resultado de lo que se dice sobre el receptor.

discurso se considera como núcleo de la comunicación didáctica visto que recabe la implementación de signos verbales y no verbales que fundan un conjunto de significados, que a su vez formulan los mensajes implícitos y explícitos que permiten formar e integrar el discente, generando en él la disposición de aprender (Titone, 1966; Medina, 1990)

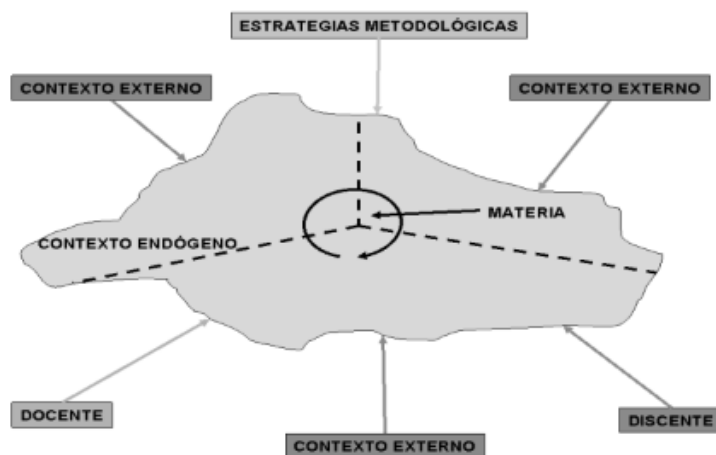


Figura 1: *El acto didáctico y las variables que le influyen* (Ferrández, 1997, p.12)

A pesar de la división del acto didáctico en tres tipos; informativo que manifiesta una unidireccionalidad de la información, interactivo basado en la transacción interactiva dialogal y retroactivo promovedor de la retroalimentación, podemos decir que la distinción entre estos tres en la práctica docente con exactitud resulta difícil ya que puedan coexistir a la vez y por lo tanto aparecer en la comunicación didáctica de modo a menudo frecuente.

A la larga deducimos que el acto didáctico entraña la intencionalidad de la interacción entre sus agentes, así como su sistematización, lo que exige un uso consciente de las estrategias didácticas al amparo de los métodos de enseñanza con miras a insertar los aprendizajes que se pretende inculcar, así como los contenidos culturales y entablar el conjunto de capacidades poseídas por el discente a favor de una transformación sociocultural en un contexto comunicativo educacional.

A raíz de estos planteamientos y en el mismo contexto educativo, la metodología docente comprende el conjunto de técnicas, procedimientos y recursos didácticos adaptados por el docente para guiar y orientar el proceso de enseñanza - aprendizaje, en

aras de facilitar la adquisición de saberes específicos, habilidades, competencias y valores por parte del discente (González; 2009, Salmerón; 2012).

Alonso (2017) determina la flexibilidad y la adaptabilidad a las necesidades y características de los discentes como características decisivas de la metodología docente que dotan al profesor la posibilidad de ajustar su enfoque pedagógico, sus métodos y estrategias de enseñanza en virtud de los objetivos de aprendizaje que quiere conseguir. En consecuencia, deducimos que la metodología docente ha de promover la participación activa de los discentes en su propio proceso de aprendizaje, desarrollar su autonomía y responsabilidad hacia la construcción de su conocimiento.

Por consiguiente, nos resulta relevante aludir a Feo (2010), García Valcárcel (2015) y Pozo (2016) que aseveran que las estrategias didácticas empleadas han de procurar potenciar la reflexión, el análisis crítico y la resolución de problemas. Así como el alcanzamiento de los objetivos previstos a través de actividades concretas, activas y graduales, y contar con el apoyo de materiales curriculares que faciliten el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que con el contexto, espacio y tiempo adecuados para cada estrategia de intervención.

La relevancia de las estrategias didácticas en el aula se justifica por su capacidad para facilitar el aprendizaje, fomentar el proceso dialógico que une las acciones del profesor y del estudiante, brindar la motivación y la orientación necesaria teniendo en cuenta sus características, intereses y los recursos disponibles. Por ende, adoptar una estrategia didáctica implica la ejecución secuencial y consciente por parte del docente como agente profesional de la educación, guiada por un conjunto integrativo de principios didácticos que permiten optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.6. Principios de la didáctica en la acción de enseñar

En el contexto educativo, la práctica suele engendrar un foco reflexivo que justifica el conjunto de los principios didácticos como referente que encauza la acción docente en el proceso de enseñanza aprendizaje al amparo de la gestión, planificación, organización de unidades didácticas y la selección de recursos didácticos.

A la par, destacamos que la incorporación de las metodologías didácticas en la instrucción educativa está condicionada por el contenido informativo junto a su selección, organización y pragmatismo. A estas raíces se posibilita la orientación del

desarrollo formativo de los alumnos de acuerdo con sus formas de aprender, contexto comunicativo, social, cultural y comunitario, forjando una interacción recíproca entre el docente y el discente. No obstante, la concepción de estos principios es concluyente; incide en toda inserción de metodología y estrategia o técnica didáctica.

López Gómez (2016) propone algunos principios didácticos básicos que a pesar de su carácter complejo y la variedad de interrogantes y cuestionamientos a su alrededor siguen siendo comunes y omnipresentes en toda actividad didáctica.

- **La comunicación:** como principio de base en la didáctica de lenguas extranjeras es a su vez un objetivo requerido en el aprendizaje de cualquier idioma, implica desarrollar habilidades comunicativas para conseguir un uso efectivo y significativo de la lengua aprendida. Al efecto, además de promover sus diversas formas de transmisión, diálogo, afección y convicción los profesores han de prestar mayor atención a las diferentes funciones del lenguaje desde la denotación, a la relatividad llegando a la estética y metalingüística⁴⁵, así como su plasmación en el discurso didáctico constituido por códigos verbales, no verbales y paraverbales. Todo ello, en el marco de una enseñanza personalizada y adecuada con el contexto social.
- **La personalización:** la personalización en la didáctica hace referencia al desarrollo de enfoques y estrategias personalizadas con el fin de adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los aprendices reconociendo sus debilidades, fortalezas, intereses, modos de aprender y objetivos de aprendizaje (Carrasco et al., 2007; Bernardo, 2011). En otras palabras, esta fundado en el reconocimiento de la individualidad, singularidad y valor de cada individuo; como ser único insustituible cuya presencia impone una instrucción flexible y cambiante.
- **La socialización:** en un contexto educativo didáctico, la socialización se evidencia en la incentivación de una interacción activa y colaborativa cuya

⁴⁵ Metalingüística: se preocupa por el estudio de los signos y los sistemas de signos lingüísticos, así como por la forma en que las personas piensan y hablan acerca de esos signos y sistemas. Esto implica examinar conceptos como la gramática, el vocabulario, las reglas y convenciones lingüísticas, y cómo se utilizan y se interpretan en diferentes contextos. En resumen, la metalingüística se centra en el análisis y la reflexión sobre el lenguaje mismo como objeto de estudio, permitiendo una comprensión más profunda de su estructura y uso.

presencia conlleva empatía, apertura, apoyo, intercambio y distribución de responsabilidades entre los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo un clima de aprendizaje adecuado.

- **La globalización:** se plasma en la didáctica mediante la incorporación de una visión que reconoce la indispensabilidad de abordar el conocimiento desde una perspectiva holística e integral, superando las barreras disciplinarias y la fragmentación tradicional. Pone de manifiesto las interconexiones y las interdependencias existentes entre las disciplinas a nivel global; sugiere la contextualización de los contenidos en un marco más amplio, que incluye aspectos sociales, culturales, económicos y ambientales. Por ende, entraña el análisis sistemático y el pensamiento crítico además del fomento de una perspectiva intercultural, recurriendo a la exploración de temas y problemas relevantes tanto a nivel local como mundial.
- **La creatividad:** alienta la flexibilidad y apertura de los enfoques adaptados para que el aprendiz pueda desarrollar su propio pensamiento creativo y crítico, explorar diferentes perspectivas, y encontrar soluciones innovadoras. El proceso de enseñanza y aprendizaje se dirige a medidas reflexivas, que imponen diseñar estrategias y actividades educativas que estimulen la imaginación, la originalidad, la expresión personal y desarrollan las habilidades intelectuales (Craft, 2005).
- **La intuición:** la intuición en la didáctica hace referencia a la incorporación de la intuición docente en la toma de decisiones pedagógicas, así como en la realización de ajustes para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características individuales de los aprendices. El profesor aporta valores relevantes previos a la acción, lo que permite orientar la práctica docente, este tipo de intuición se acumula basándose en la experiencia, reflexión y comprensión profunda del contexto educativo (Imbernón, 2010). A pesar de su efectividad, potencialidad y la inevitabilidad de su presencia antes de aplicar cualquier estrategia o intervención didáctica, esta última, no debe reemplazar la

planificación y la reflexión crítica. Se trata más bien de complementar el conocimiento teórico con la sabiduría práctica que surge de la intuición, permitiendo una enseñanza más efectiva y personalizada.

- **La apertura:** es la actitud y disposición del docente para adaptar sus prácticas pedagógicas y responder a la diversidad de los aprendices, admitiendo la unicidad de cada uno de ellos, enfatiza la consideración no solo de sus necesidades individuales, sino también de reconocer y valorar las diversas culturas, experiencias y antecedentes. Según Hargreaves (2003) desde este principio el docente ha de “estar dispuesto a aprender y cambiar constantemente, así como ser receptivo de nuevas ideas y enfoques pedagógicos. Se trata de estar abierto a la experimentación y la innovación, manteniendo una actitud reflexiva y de mejora continua” (p.74). Para ello, se supone fomentar un ambiente de diversidad, equidad e inclusión que incentiva la participación activa, el diálogo y el intercambio de ideas y perspectivas, marginando a los estereotipos y prejuicios.
- **La actividad:** consiste en promover una actitud positiva hacia el estudio por medio de la activación de la habilidad cognitiva de los aprendices, involucrando la racionalidad y significatividad de las situaciones problemáticas planteadas en el aula. Supone una implicación personal tanto por parte del docente como el discente lo que permite desarrollar una estimulación consciente, todo ello en un ambiente propicio que fomenta la motivación, la autoestima y la reflexión que posibiliten el conseguimiento de un aprendizaje contextualizado y significativo excediendo los diferentes obstáculos (Hattie, 2009).

En fin, los modelos didácticos son, por tanto, de naturaleza provisional y se encuentran vinculados a las creencias y percepciones acerca de la profesión y la labor de enseñar. Su valor radica en su capacidad para interpretar, diseñar y ajustar los fundamentos teóricos sobre la enseñanza en la propia práctica educativa y se concretan en los métodos seleccionados.

1.7. Métodos didácticos

El método didáctico comprende un conjunto coherente de procedimientos que buscan dirigir el aprendizaje, abarcando desde la presentación y elaboración del contenido hasta la verificación y rectificación competente del aprendizaje. Es significativo notar la ausencia de un método de enseñanza unificado y universal, ya que su elección y aplicación dependen de las condiciones, exigencias y particularidades del contenido y del contexto. Como parte de la didáctica, el método de enseñanza orienta el proceso enseñanza-aprendizaje en su totalidad, dirigiéndose hacia un objetivo y englobando operaciones como la planificación y la sistematización.

A pesar de las diferentes posibilidades que pueden ofrecer los diferentes métodos didácticos, hoy día, han de exceder los esquemas escolásticos tradicionales, y promover la sistematización del aprendizaje del discente, preparándole para su inserción en la sociedad mediante la estimulación de la actividad creadora y la inducción del desarrollo de intereses cognitivos que vinculen la escuela con la vida.

López Gómez (2016) da a conocer tres métodos didácticos que demuestran una potencialidad formativa inestimable en el proceso de enseñanza-aprendizaje por su relevancia, actualidad y transversalidad: el método de proyectos, el estudio de caso y el aprendizaje basado en problemas.

1.7.1. Método de proyectos

El método de proyectos de Kilpatrick (1918) sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando se basa en experiencias, involucrando al estudiante en la planificación, producción y comprensión de las mismas. Se fundamenta en el constructivismo, donde cada alumno construye su propio aprendizaje a partir de sus conocimientos previos. Este método promueve un enfoque global e interdisciplinario al relacionar diferentes áreas del conocimiento en un proyecto integrado. Además, combina el aprendizaje teórico con la práctica, fomentando la reflexión y centrándose en los procesos más que en los resultados. Es un método abierto al aprendizaje entre pares, donde la observación, experimentación y reflexión son clave. Los proyectos pueden surgir de situaciones problemáticas, interrogantes, ideas o conceptos, buscando potenciar aprendizajes

relevantes a través de un proceso intencional de búsqueda de sentido en un marco de proyecto (Gardner, 1999; Pollock, 2017).

Según Boss (2018) este método ofrece una forma diferente de trabajar, enfocándose en la investigación auténtica de los aprendices ya que, durante el desarrollo del proyecto, exploran sus propios intereses, generan preguntas, organizan su trabajo, buscan información, investigan la realidad, confrontan ideas, comunican resultados, hacen propuestas y llevan a cabo acciones de cambio. En resumen, promueve la integración de disciplinas y puede incluir componentes transdisciplinarios relacionados con la toma de decisiones, el diseño de propuestas y la participación en acciones sociales.

1.7.2. Estudio de caso

El método de estudio de caso consiste en llevar casos auténticos y prácticos al aula para su análisis y resolución, estimulando habilidades de pensamiento y toma de decisiones en situaciones desafiantes que posibilitan la asociación entre la enseñanza y la vida diaria. Los estudiantes se involucran activamente en su proceso de aprendizaje, reflexionando y colaborando en grupos (Medina, 2008).

El estudio minucioso de los casos promueve la argumentación, la toma de decisiones y la aplicación de distintas nociones, es decir, combina el trabajo individual y en equipo, facilitando la integración de conocimientos y experiencias. Los alumnos asumen un papel protagonista en su propio desarrollo educativo, con el apoyo y orientación del profesorado, planteando preguntas significativas y alcanzando conclusiones valiosas que se relacionan con los objetivos de aprendizaje establecidos.

De acuerdo con López Gómez (2016) el aprendizaje por descubrimiento se lleva a cabo a través del uso de casos seleccionados y preparados por el docente, guiando a los estudiantes en su trabajo. El rol del profesor es el de facilitador y orientador, planteando preguntas relevantes que estimulen la interacción, en tiempo que los discentes enfrentan a situaciones desafiantes y problemáticas, examinando y analizando documentos, trabajando con fuentes complementarias, compartiendo en grupo, exponiendo su trabajo y participando en la toma de decisiones. Este enfoque promueve el desarrollo de habilidades clave como la observación, el análisis, la comunicación, la participación, la colaboración, el manejo de conflictos y el pensamiento crítico. Sin

embargo, puede presentar dificultades en grupos numerosos y requiere casos relevantes y motivadores relacionados con los contenidos del curso.

1.7.3. Aprendizaje basado en problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), también conocido como Problem Based Learning (PBL), como método didáctico está centrado en el aprendizaje activo, la investigación y la reflexión. En el ABP, los alumnos se enfrentan a problemas planteados por el profesor y buscan soluciones, adquiriendo y aplicando nuevos conocimientos en el proceso.

Sastre (2018) afirma que esta metodología promueve el desarrollo de habilidades como la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la comunicación, la creatividad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Se fomenta el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo en pequeños grupos, lo que permite la integración de diferentes disciplinas y el uso de conocimientos previos para abordar situaciones problemáticas. El docente tiene la obligación de ser consciente de que los aprendices tengan los conocimientos necesarios y al mismo tiempo proporcionar los recursos y el entorno adecuados para implementar el ABP.

En el ABP, el profesor desempeña un papel de facilitador, tutor y guía, brindando retroalimentación y apoyo a los estudiantes de acuerdo con el contexto de aprendizaje. Los estudiantes asumen la responsabilidad de aprender y colaboran en grupos para resolver los problemas planteados. La evaluación del ABP se realiza mediante diversos instrumentos y técnicas, como portfolios, rúbricas y observación. Esta metodología puede utilizarse como una estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, e incluso como un enfoque central en el currículum. Es importante tener en cuenta que, por su complejidad, su implementación es más adecuada para los aprendices de la secundaria o universitarios.

1.8. Diseño y planificación de la acción didáctica desde el currículum

El diseño y planificación de la acción didáctica desde el currículum alude al proceso de elaborar estrategias y planes educativos que se fundamenten en el currículum. Implica la creación y organización de actividades y recursos de enseñanza que sean coherentes con los objetivos, contenidos y enfoques pedagógicos definidos en el currículum. El propósito de esta planificación es asegurar que las lecciones y

actividades sean efectivas para alcanzar los objetivos educativos y estimular un aprendizaje significativo en los alumnos. Básicamente, implica transformar la estructura y los conceptos del currículum en acciones concretas en el aula, garantizando que la enseñanza esté alineada con los principios curriculares y las necesidades de los aprendices.

1.8.1. Aproximación al concepto del currículum

El término “*currículum*” es objeto de controversia en el ámbito educativo actual, debido a su polisemia, presenta diversas y variadas definiciones que están determinadas por las diferentes perspectivas sociales, políticas, históricas, antropológicas, epistemológicas y educativas. Esto contribuye a su gran complejidad y a la abundancia de enfoques que abarca. A su vez Sarramona López (2002) asocia esta intrincación con la inclusión de aspectos filosóficos y políticos hasta cuestiones prácticas en la docencia. Por lo cual se sitúa en un punto intermedio entre la teoría y la práctica, por lo que se le ha denominado como una “*teoría intermedia*”.

La diversidad de valores y concepciones se ve reflejado en las distintas definiciones del currículum. Para Villarini (1996), el currículum es concebido como un plan o sea un programa de estudios, fundamentado en una lógica y racionalidad específica, que estructura de manera secuencial y coordinada tanto los objetivos como los contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje.

Mientras Florez Ochoa (1999) aclara que el curriculum hace referencia a la forma de llevar la teoría a la práctica en el aula, actuando como un puente entre la teoría y la realidad de la enseñanza. Es el plan de acción que el profesor desarrolla con sus alumnos en el entorno educativo.

Posner (2002), lo identifica como plan de formación y construcción fundamentado en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y de las disciplinas afines, que se implementa a través del proceso efectivo y real de enseñanza.

Mencionamos también a Stenhouse (2003) quien figura el currículum como un intento de comunicar los principios y características fundamentales de una finalidad educativa, que se mantenga abierto a toda discusión crítica, permitiendo su efectiva aplicación en la práctica educativa.

En concreto el currículum engloba el conjunto de experiencias planificadas y dirigidas por la escuela para que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para adaptarse a la vida adulta en la sociedad. Se presenta como una secuencia organizada de unidades de contenido que permiten el aprendizaje progresivo, apoyándose en los conocimientos previos adquiridos por los alumnos. Además, implica una reflexión y toma de decisiones colectivas por parte de los sujetos involucrados en la enseñanza. En adición, es una realidad compleja que se relaciona tanto con la teoría como con la práctica, y refleja las interacciones entre la educación y la sociedad. Es más que una mera planificación, ya que su aplicación conlleva un diálogo entre diversos agentes sociales y tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla. En última instancia, el currículum se define por las experiencias reales vividas tanto por docentes como por discentes (Kemmis, 1988; Marchesi y Martín, 1998).

1.8.1.1. Diferentes acepciones del currículum

Según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983) las múltiples definiciones del currículum se agrupan en cinco categorías principales, cada una con orientaciones teóricas distintas.

- **El currículum como estructura organizada de conocimientos:** en esta perspectiva, se encuentran aquellos que destacan el papel de transmisión en la enseñanza escolar. El currículum es concebido como un programa de estudios, un conjunto organizado de conocimientos transmitidos sistemáticamente en la escuela. Dentro de este amplio enfoque, encontramos tres posiciones distintas sobre el currículum:

1. El esencialismo⁴⁶ y perennialismo⁴⁷, que enfatiza la dimensión estática del conocimiento y ve el currículum como un programa de conocimientos transmitidos sistemáticamente en la escuela (Hutcheon, Bagley, Bestor).

⁴⁶ Esencialismo: es una filosofía educativa que enfatiza la enseñanza de conocimientos fundamentales y habilidades básicas. Considera que hay un conjunto esencial de conocimientos y competencias que todos los estudiantes deben aprender para convertirse en miembros competentes de la sociedad.

⁴⁷ Perennialismo: Se centra en la enseñanza de ideas y conocimientos universales y perdurables. Considera el currículum como un programa coherente y estructurado que transmite conceptos atemporales de forma sistemática en la educación.

2. La reforma del currículum y la estructura de las disciplinas, que busca una reforma basada en la concepción disciplinar del conocimiento científico, promoviendo su adquisición y desarrollo en la escuela (Ford, Phenix, Pugno, Schwab).

3. El desarrollo de los modos de pensamiento, que considera la dimensión sintáctica de las disciplinas como eje del currículum, enfocado en desarrollar modos reflexivos de pensamiento sobre la naturaleza y la experiencia humana (Dewey y Schwab).

- **El currículum como sistema tecnológico de producción:** desde esta perspectiva se adopta una concepción tecnológica de la educación, donde el currículum se atenúa a un documento que especifica los resultados deseados en el sistema de producción educativa. Se enfoca en una estructura clara de principios de aprendizaje y objetivos específicos, sin detallar los medios o estrategias de instrucción. Este enfoque se basa en un modelo conductual, así que el currículum viene a ser un conjunto de unidades y contenidos estructurados en una secuencia jerárquica (Baker, Bobbit, Estarellas, Gagné, Mager, Popham).
- **El currículum como plan de instrucción:** en este enfoque, el currículum es un documento que planifica el proceso de aprendizaje de manera detallada y precisa. Incluye objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación, y se fundamenta en una teoría de la instrucción. Es un plan para el aprendizaje, resultado de decisiones que abarcan la selección y secuenciación del contenido, la elección de experiencias de aprendizaje y la creación de condiciones óptimas para el proceso de aprendizaje (McDonald, Taba).
- **El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje:** aquí el currículum abarca todas las oportunidades de aprendizaje presentes en la escuela, tanto las planificadas como las no planificadas. Se empeña en estudiar los aspectos y fenómenos educativos que ocurren en la escuela y que, aunque no sean explícitamente diseñados, influyen significativamente en los estudiantes.

Consta de currículum expreso y otro oculto; engloban experiencias formales y no formales que facilitan el aprendizaje (Alexander, Caswel y Campbel, Saylor, Tyler, Weeler).

- **El currículum como solución de problemas:** se enfoca en analizar la práctica educativa de forma singular para abordar desafíos específicos. Plantea la integración flexible de contenidos, métodos y procesos para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo. Es importante reconocer que los problemas del currículum son situacionales y requieren soluciones adaptadas a las circunstancias del espacio y el tiempo en la experiencia educativa. Esta corriente enfatiza principios generales y criterios para orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas, con el docente como agente activo en un currículum abierto y flexible. Es una perspectiva relevante en la educación actual (Eisner, Pinar, Schwab, Stenhouse).

Notamos que todas estas perspectivas tienen en común la preocupación por la previsión y el logro de objetivos o actividades específicas. Su evolución ha permitido la incorporación de elementos más amplios que van más allá de los contenidos, incluyendo aspectos comportamentales como habilidades y actitudes que deben ser fomentados en la escuela. Como lo afirma Sevillano (2004) el currículum no se limita únicamente a adquirir conocimientos, sino que abarca otras áreas del desarrollo del estudiante.

1.8.1.2. Funciones del currículum

Medina (2009) subraya la necesidad de examinar las funciones que desempeña el curriculum en el ámbito de las actividades educativas para entenderlo mejor. Enfatiza también la insuficiencia de la mera observación, imitación y participación para conseguir un verdadero crecimiento personal, para ello se exige el despliegue de actividades de enseñanza específicas y planificadas con el propósito de alcanzar las metas requeridas desde el marco de la cultura del grupo. Estas actividades forman parte de un proyecto educativo que se explicita a través del currículum, cuya principal función es definir explícitamente las intenciones, así como el plan de acción que rige dichas actividades educativas.

En palabras de Coll (1987) “en tanto que proyecto, el currículum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor” (p.4). En otros términos, presenta un guía explicativo oportuno, pero que no debe suplantar la iniciativa y responsabilidad de los profesores, sino más bien servir como base para orientar su acción, que ha de tener en cuenta las condiciones reales de las aulas, evitando toda brecha posible entre las intenciones generales y la práctica educativa. Es importante reconocer que cada situación particular en las aulas implica múltiples factores que deben ser considerados en la ejecución del currículum.

Según De la Torre (1993), el currículum desempeña varias funciones en su triple vertiente teórica-reflexiva, procesual y aplicativa:

1. Actúa como puente mediador entre teoría y práctica, conectando las teorías educativas con la acción en el aula, lo que influye en la forma de comprender y desarrollar el currículum.
2. Favorece el encuentro interdisciplinario, incorpora diferentes saberes⁴⁸ relacionados con la educación para una mejor comprensión del fenómeno educativo y sus componentes.
3. Concreta las orientaciones generales del sistema educativo, transformando las directrices políticas y psicopedagógicas en intenciones, contenidos, estrategias y medios de evaluación.
4. El currículum actúa como un enlace entre la prescripción y la ejecución educativa. El documento curricular base proporciona directrices generales y prescriptivas, mientras que los proyectos curriculares de centro y aula muestran cómo su aplicación en situaciones específicas.
5. Orienta los procesos y estrategias de investigación, proponiendo metodologías en conformidad con los enfoques y teorías adoptadas.
6. Guía a profesores y formadores por medio de los diseños de instrucción.

⁴⁸ Saberes derivados de disciplinas como la antropología, pedagogía, psicología, sociología etc.

7. Facilita los procesos de cambio e innovación, su naturaleza dinámica y procesual permite la introducción de modificaciones a nivel de objetivos, contenidos, planificación de recursos y métodos de evaluación.

1.8.1.3. Fuentes del currículum

Tyler (1949) identificó tres fuentes principales del currículum: materia o disciplina, sociedad y estudiantes. Estas fuentes deben ser consideradas para definir los elementos del currículum: objetivos, contenido, experiencia de aprendizaje y evaluación. Comprender la naturaleza de la materia y la sociedad ayuda a seleccionar y diseñar los contenidos del currículum, mientras que conocer a los estudiantes es crucial para elegir la experiencia de aprendizaje adecuada.

- **La sociedad como fuente del currículum:** la sociedad es una fuente vital del currículum, ya que los docentes deben comprender el contexto cultural, socioeconómico y político de la población para desarrollar un currículum relevante y sensible. Los cambios en la sociedad, como avances científicos y tecnológicos, nuevas demandas económicas y la creciente diversidad cultural y lingüística, influyen en la formulación del currículum. Los educadores enfrentan el desafío de equilibrar los objetivos utópicos de la educación con sus objetivos prácticos y económicos para construir una sociedad deseable y promover el desarrollo de habilidades clave del siglo XXI en los estudiantes (Stark y Lattuca, 1997; Oliva, 2009).
- **Los estudiantes como fuente del currículum:** Aunque el contenido del currículum es establecido y elaborado por autoridades educativas y expertos, intentan adaptarlo a las necesidades y características de los estudiantes. Esto se logra cuando los docentes planifican sus programas, unidades y lecciones, por un lado, como una interpretación del currículo previsto y por otro con arreglo a la diversidad cultural, socioeconómica y de modos de aprendizaje. Print (1993) y Oliva (2009) afirman que cuando los especialistas en currículum admiten y apoyan esta diversidad se refleja en su representación en los modelos de desarrollo curricular.

- **Disciplina o materia como fuente del currículum:** Tyler (2013) destacó que la naturaleza de la disciplina o materia como fuente esencial del currículo ya que cada materia tiene características y contenidos únicos que deben ser enfatizados, sin embargo, existen ciertas similitudes entre algunas disciplinas en cuanto a las habilidades y temas, lo que posibilita la integración. En consecuencia, los educadores se les exige un análisis de los contenidos prescritos en el curriculum para llegar a identificar y entender la naturaleza de las materias y cómo enseñarlas, dado que este último especifica las habilidades a aprender, materiales y tiempo de capacitación.

Zufiaurre (2000) destaca cuatro fuentes que nutren el curriculum, guían su construcción y contenido puesto que permiten responder a preguntas clave sobre sus funciones: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? Etc. Fuente sociológica donde alude a las necesidades sociales y culturales, centrándose en la socialización y el papel de la educación para formar individuos integrados y activos en la sociedad. Fuente psicológica que “incluye los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos” (p.123), dicho de otro modo, precisar qué conocimientos y habilidades son alcanzables en cada etapa del desarrollo y cómo facilitar efectivamente este aprendizaje. Fuente pedagógica de la cual recoge la fundamentación teórica y la experiencia educativa derivada de la práctica docente, ya que es esencial conocer el desarrollo curricular en el aula y la enseñanza real del profesorado para elaborar el currículo. Por último, fuente epistemológica involucra el conocimiento científico de las áreas del currículo que según Zufiaurre (2000) aborda “la metodología, estructura interna y estado actual del conocimiento, y las relaciones interdisciplinarias entre ellas” (p.123).

En resumen, concluimos que tanto las fuentes señaladas por Tyler (1949) como por Zufiaurre (2000) proporcionan información esencial para hacer el currículum relevante y sensible a las necesidades de la sociedad y los aprendices.

1.9. Teorías del currículum

El currículum es una realidad compleja y las teorías curriculares intentan abordarla desde perspectivas específicas. Las teorías son un conjunto de principios,

conceptos y normas de acción basados en investigación empírica analítica, reflexión filosófica y sociológica, y análisis de la práctica educativa. Estas teorías sirven como marco conceptual y sistema de referencia para planificar el currículo, así como proporcionan principios para la deliberación, criterios para la evaluación y orientación para la reforma e innovación del mismo. En realidad, el surgimiento del currículo como campo de estudio e investigación no es simplemente resultado de un interés académico, sino de una preocupación social y política por abordar y resolver las necesidades y problemas educativos de una nación; como lo explicitan Pinar y Grumet (1981) “Es una conveniencia administrativa no una necesidad intelectual” (p.21).

Los especialistas en currículum se han centrado en la elaboración teórica y reflexión sobre cómo decidir la enseñanza, mientras que las decisiones prácticas recaen en manos de políticos y administradores. La teoría del currículum busca influir y determinar la práctica de enseñanza mediante fundamentos y argumentos para una propuesta de enseñanza coherente y viable. A lo largo de los años, la cobertura teórica del currículum ha evolucionado hacia enunciados que guían las decisiones basadas en fundamentos empíricos y normativos.

En resumen, la teoría del currículum ha pasado de ser una reflexión filosófica a una especialización que elabora prescripciones prácticas para los docentes. Las perspectivas de los teóricos y las reflexiones de las diversas teorías del currículum difieren entre sí en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, han sido tratadas y nombradas de diferentes maneras, pero todas buscan establecer un sistema de pensamiento sobre el currículum (Beauchamp, 1982; Rasco, 2016; Schiro, 2020).

En la tabla siguiente se presenta una síntesis general de orden cronológico de las clasificaciones más conocidas y dominantes en el ámbito de la educación en cuanto a las teorías curriculares:

Teórico	Teorías curriculares
Eisner y Vallance (1974)	Identifican cinco teorías: 1- Racionalismo académico: como la teoría más tradicional y enfatiza el compromiso de los estudiantes con la cultura occidental ⁴⁹ .

⁴⁹ Es importante tener en cuenta que la cultura occidental no es una entidad monolítica; varía entre diferentes países, regiones y períodos históricos. También ha sido objeto de críticas por su impacto en otras culturas a través

	2- Teoría de tecnología: se enfoca en metas predeterminadas y destaca la importancia de una planificación sistemática y una enseñanza efectiva. 3- teoría de procesos cognitivos: busca mejorar las habilidades mentales de los estudiantes, centrándose en el "cómo" del currículum más que en el "qué". 4- Teoría de autorrealización: ve la educación como un proceso que asegura la libertad individual. 5- Teoría de reconstrucción social-relevancia: considera que las necesidades sociales son más importantes que las individuales.
Mcneil (1977)	1- Teoría del currículum académico: hace hincapié en la necesidad de aprender los detalles de la disciplina estudiada. 2- Teoría del currículum tecnológico: otorga mucha importancia a las metas predeterminadas y medibles. 3- Teoría humanista: enfatiza proporcionar a los estudiantes experiencias de verdadera utilidad. 4- Teoría de reconstrucción social: se enfoca en mejorar los valores sociales y desarrollar procesos de pensamiento crítico con la ayuda del currículum.
Posner (1995)	1- Teoría tradicional: enfatiza la necesidad de transferir el patrimonio cultural. 2- Teoría experiencial: se enfoca en todas las experiencias intramuros⁵⁰ y extramuros⁵¹ del estudiante. 3- Teoría disciplinaria: los estudiantes deben aprender los fundamentos de la disciplina con mucha precisión. 4- Teoría conductista del currículum: las habilidades que los estudiantes pueden desarrollar se determinen en niveles cuantificables y su desempeño ha de ser evaluado de manera regular. 5- Teoría constructivista del currículum: el currículum comienza con lo que los estudiantes ya saben. Los estudiantes construyen su propio conocimiento y lo utilizan en actividades significativas.
Schubert (1996)	1- Teoría tradicionalista intelectual: sostiene que es necesario acudir a fuentes primarias y libros de texto para generar ideas. 2- Teoría conductista social: exige la observación de los comportamientos de los estudiantes y profesores con el fin de identificar cómo pueden los estudiantes aprender mejor. 3- Teoría experiencialista: se centra en las experiencias de los estudiantes. Fomenta la exploración, la experimentación y la reflexión sobre las experiencias concretas y busca involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje, promoviendo un mayor nivel de compromiso y comprensión. 4- Teoría crítica reconstructivista: resalta la relevancia de que los estudiantes adopten un rol activo en la confrontación de disparidades raciales, sociales y culturales en las instituciones educativas, así como en la reestructuración de la sociedad.

del colonialismo y la globalización, así como por su potencial para pasar por alto o marginar perspectivas culturales diversas.

⁵⁰ Experiencias intramuros: son las actividades, interacciones y aprendizajes que ocurren dentro del contexto educativo formal, es decir, dentro de la escuela. Esto puede incluir clases, actividades extracurriculares, proyectos de grupo, interacciones con profesores y compañeros.

⁵¹ Experiencias extramuros: son las vivencias y aprendizajes que ocurren fuera del entorno escolar. Esto puede abarcar actividades como visitas a museos, excursiones, interacciones en la comunidad, actividades deportivas o artísticas fuera de la escuela, entre otros.

Ornstein y Hunkins (1998)	1- Teorías técnicas y científicas: se basan en la aplicación de métodos rigurosos y sistemáticos para el diseño y la implementación de planes de estudio, incluyen las teorías conductistas, gerenciales⁵², sistemáticas y académicas. 2- Teorías no técnicas y no científicas: se centran en aspectos más humanistas y sociales de la educación y del aprendizaje. Estas teorías exploran cuestiones como los valores, la cultura, la experiencia personal y el contexto social en el proceso educativo. A menudo, buscan comprender la naturaleza subjetiva y compleja de la educación, considerando la influencia de factores emocionales, éticos y sociales en la formación del currículo y las prácticas educativas. Incluyen las teorías humanistas y las teorías reconceptualistas/postmodernas que buscan comprender la complejidad y diversidad de la educación en un contexto cultural y social cambiante.
Kliebard (2004)	1- Teoría curricular humanista: centrada en la idea de proporcionar educación liberal para todos. Se enfoca en enseñar materias académicas, el poder de la razón y la adhesión a las tradiciones. 2- Teoría curricular basada en el estudio del niño: el currículo ha de organizarse de acuerdo con el desarrollo natural del niño, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades. 3- Teoría curricular de eficiencia social: enfatiza que el currículo debe equipar a los estudiantes con competencias útiles en la sociedad y prepararlos para sus futuros roles. 4- Teoría del mejoramiento social: da importancia al cambio social y a los conceptos de justicia social. Enfatiza el abordaje de los problemas de la sociedad.
Ellis (2004)	1-Teoría centrada en el conocimiento: los estudiantes deben recibir una educación liberal y se prioriza la educación académica. 2- Teoría centrada en el estudiante: presta mayor atención a los intereses y necesidades de los estudiantes. 3- Teoría centrada en la sociedad: considera que los problemas de la comunidad deben ser descubiertos y resueltos a través del currículo.
Schiro (2012)	1- Teoría del currículo académico de Schiro: los aprendices deben aprender el conocimiento acumulado de la cultura y se debe hacer un esfuerzo para poder comprender a fondo una disciplina académica. 2- Teoría de la eficiencia social: resalta la relevancia de capacitar a los estudiantes para sus futuros roles, permitiéndoles desarrollarse adecuadamente como adultos. 3- Teoría centrada en el estudiante: pretende asegurar el desarrollo natural de los estudiantes al considerar sus características intelectuales, sociales, emocionales y físicas a través del currículo. 4- Teoría de reconstrucción social: a través del currículo, se debe proporcionar una estructura de sociedad más justa. Busca desarrollar conciencia cerca de los problemas sociales e injusticias derivadas de desigualdades raciales, sexuales, sociales y económicas.
Null (2016)	1- Teoría del currículo liberal: da importancia a la formación de individuos intelectual y moralmente completos, y el desarrollo de la mente ha de ser asegurado por medio del currículo. 2- Teoría del currículo sistemático: resalta la imprescindibilidad del rendimiento escolar, pruebas estandarizadas y las responsabilidades que los estudiantes deben asumir como adultos en el futuro. 3- Teoría existencialista: enfatiza la relevancia de que los estudiantes adquieran experiencias liberadoras y emprendan un proceso de autorreflexión en busca de la liberación personal.

⁵² Teorías gerenciales: buscan mejorar la eficiencia, la efectividad y la organización en la administración y gestión de una organización. Se centran en la aplicación de principios y técnicas para la toma de decisiones, la planificación estratégica, la asignación de recursos, el control y la supervisión de actividades, y la optimización de procesos. Sus primeros fundamentos han sido brindados por Frederick Winslow Taylor (1856-1915).

	4- Teoría radical: se enfoca en el cambio y la reconstrucción social. 5- Teoría pragmática: valora que los estudiantes obtengan experiencias significativas a través del currículum. 6- Teoría deliberativa: con un enfoque mayor en el proceso de elaboración curricular, se dedica a buscar soluciones concretas a los desafíos del currículum mediante la deliberación.

Tabla 01: *Clasificación de las teorías del currículum* (adaptado de Yaşar y Aslan, 2021, pp. 241-243)

Aunque los teóricos las clasifican en diferentes categorías, podemos observar que expresan ideas similares en cuanto a su significado y contenido. Pues es una controversia inacabada que Kliebard (1982) la surge como solución lo siguiente: “una de las formas más seguras de acabar con una conversación sobre teorías del currículum es pedirle a alguien que nombre alguna” (p.11). Por ende, pese a la variedad de denominaciones otorgadas a las teorías curriculares, el análisis de las diversas clasificaciones revela convergencias en perspectivas, objetivos y principios. Las bases de teorías como la de reconstrucción social, mejoramiento social, reconstrucción crítica, centrada en la sociedad y la teoría radical optan por el potencial de la educación en remodelar la sociedad y formar individuos con un espíritu crítico, capaces de identificar los problemas sociales y proponer soluciones. En tanto que teorías como la de racionalismo académico, disciplinarias, tradicionalismo intelectual, humanista, académica, basada en el conocimiento y liberal consideran el currículum como reflejo de disciplinas y valoran el desarrollo mental y la enseñanza detallada. Asimismo, sostienen la importancia de integrar los estudiantes en el mundo del conocimiento.

En contraste, teorías como la de autorrealización, humanista, experiencial, pragmática, constructivista, existencialista y centrada en el aprendizaje, concuerdan en priorizar la adaptación curricular a necesidades e intereses individuales, promover la experiencia directa, enfocarse en la naturaleza del niño y fomentar la autonomía estudiantil. Mientras que en teorías como la tecnológica, conductista social, de eficiencia social, gerencial y sistémica; los objetivos curriculares tienden a ser definidos en habilidades observables. Además, se resalta la influencia del currículum en la provisión de habilidades futuras, en el comportamiento y en el establecimiento de estándares de rendimiento.

1.10. Tipos del curriculum

Tal como lo plantea Gimeno (1988), se presenta un desajuste entre lo que se anticipa que los docentes enseñen, sus propias percepciones o declaraciones acerca de su enseñanza, y lo que efectivamente los estudiantes asimilan. Considerar que la instrucción se restringe a lo que se exhibe en los planes curriculares oficiales o a las expresiones de los profesores sobre lo que intentan transmitir resulta ser una visión demasiado frívola. Navarro et al. (2011) distinguen cinco tipos fundamentales del curriculum: explícito, oculto, cerrado, básico y abierto.

1.10.1. Curriculum explícito

El currículum explícito hace referencia a lo que se presenta de forma consciente e intencionada. Se trata del currículum oficial o registrado que establece el plan de lecciones esenciales a seguir, que incluye los objetivos, la secuencia y los materiales. Esto abarca lo que el profesor enseña y los logros de aprendizaje para el estudiante, en esencia, representa la parte visible y planificada del proceso educativo. Esta manifestación del currículum es la que se encuentra formalmente documentada y se utiliza como guía oficial para la instrucción en el aula. (Erickson, 2007; Gimeno, 2008; Quintana, 2010).

1.10.2. Currículum oculto

Durkheim (1961) fue uno de los primeros en plantearse la idea de que los estudiantes aprenden más allá de lo que estaba establecido en los planes de estudio y en los materiales proporcionados por los profesores. Años después, Jackson (1968), introdujo el término “*currículum oculto*” con el que hace referencia al conjunto de reglas, leyes, tradiciones, creencias, lenguaje y símbolos que se manifiestan tanto en el mecanismo como en el desempeño de una institución educativa y que, sin intención directa, proporcionan enseñanzas a todos los implicados. Dichas enseñanzas se asimilan de manera implícita, sin una explicación de intenciones o procesos cognitivos.

Como lo expresan Navarro et al. (2011):

El currículum oculto también denominado latente o implícito, no está escrito y presenta una gran relación con la Axiología o la Filosofía de los valores. Hace referencia a la práctica y resultados de la enseñanza, que no

aparecen de manera explícita, pero que tienen un poder eficaz en la experiencia escolar. (p.129)

El currículum oculto abarca prácticas didácticas como agrupación de estudiantes, dinámicas profesor-alumno y normas implícitas. Incluye conocimientos y valores transmitidos sin responsabilidad directa. Gordon (1982) sugiere que son aprendidos inconscientemente y transmitidos por profesores sin intención, además implica valores y creencias arraigados en la personalidad del docente.

El currículum oculto engloba todas las interacciones dentro de la escuela, Jackson (1968) identificó aspectos de la dinámica en el aula que emanaban de las relaciones sociales intrínsecas a la educación; estos valores, expectativas y conductas tenían recompensas para aquellos que las seguían, haciendo que la internalización de “*lo esperado*” se volviera esencial. Jackson apuntó que el currículum oculto acentuaba destrezas específicas como el silencio durante la espera, la moderación, mantenerse ocupado, la cooperación, la organización, la puntualidad y la cortesía. A pesar de que estas características no están alineadas con los objetivos educativos, son cruciales para tener éxito en la experiencia escolar.

En resumen, el currículum oculto se caracteriza por su ambigüedad, su relación con el currículum explícito, su falta de intencionalidad evidente y su arraigo en contextos de aprendizaje. Involucra valores, normas y comportamientos grupales en la educación, su presencia revela un proceso sistemático en las instituciones educativas difícil de controlar por completo. Cabe señalar que la apertura del currículum alude a elementos determinados por agentes externos o equipos docentes, variando en su nivel de intervención estatal, desde cerrado hasta abierto (Stenhouse, 2003; Monterrosa y Yanes, 2019).

1.10.3. Currículum cerrado

El currículum cerrado se caracteriza por una estructura fija y uniforme que se aplica de modo estándar a todos los aprendices, independientemente de sus intereses, habilidades o contextos individuales. Como lo explica Navarro et al. (2011) “en este tipo de currículum sus elementos o contenidos están determinados por las autoridades educativas, no pudiendo ser cambiado por el profesorado, al que solo le corresponde la aplicación concreta a un determinado grupo de alumnos” (p.130).

Así pues, tiende a centrarse en la transmisión de información y conocimientos predeterminados, lo que puede generar una falta de adaptabilidad y un límite a la participación activa de los aprendices, así como su capacidad para desarrollar habilidades críticas y de pensamiento autónomo.

Visto la diversidad de estudiantes, contextos, estilos de aprendizaje, habilidades, aspiraciones y necesidades; un currículum rígido puede ser inepto para satisfacer estas últimas. Además, este tipo de currículum no suele pasar por tantas actualizaciones así que no puede reflejar los cambios de la sociedad, la tecnología y el mundo laboral de modo inmediato, lo que puede llevar a la obsolescencia de los contenidos enseñados y falta de interés y compromiso de los estudiantes.

A pesar de la posibilidad de proporcionar coherencia y uniformidad en la educación, asegurando que todos los alumnos tengan acceso a ciertos conocimientos predeterminados, eventualmente el curriculum cerrado limita tanto las capacidades del discente para aprender como las del docente para innovar y utilizar métodos de enseñanza más efectivos y motivadores (Reid, 2013; Marsh, 2015).

1.10.4. Currículum abierto

El currículum abierto es considerado como un enfoque contemporáneo que promueve la flexibilidad y personalización en la educación. A diferencia de los métodos tradicionales, se basa en permitir mayor flexibilidad, adaptabilidad y cambio en el proceso educativo, reconociendo la diversidad de estilos de aprendizaje y fomentando la participación activa de todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Navarro (2011):

No existen prescripciones curriculares (programas escolares) para el profesorado, siendo este el que determina la dimensión y componentes del mismo. Es un curriculum sin determinar, propio de los países cuya estructura educativa es más descentralizada (Inglaterra, Gales, Holanda, USA, etc.). (p.130)

Desde luego el curriculum abierto faculta la personalización de la educación según las necesidades individuales, lo que aumenta la motivación y retención a largo plazo, también fomenta el pensamiento crítico y la independencia; al involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre su aprendizaje. Sin embargo, su

implementación exitosa presenta un verdadero desafío, ya que requiere coordinación y planificación adicional por parte de los educadores e instituciones. Además, la evaluación puede ser complicada debido a la diversidad de opciones de aprendizaje (García y Pérez, 2019; Smith, 2021).

1.11. Niveles de concreción del curriculum

Primer nivel de concreción: Diseño curricular base

Sacristán (2007) afirma que el primer nivel de concreción del curriculum surge de la colaboración entre el ministerio de educación y las comunidades autónomas, así como las múltiples entidades gubernamentales con funciones en el ámbito educativo, se caracteriza por su naturaleza normativa y reglamentaria. En este nivel, se establece un marco curricular holístico, colaborativo y fundamental en cada área geográfica específica.

La conformación de este nivel abarca una serie de medidas legales, que comprenden principalmente leyes orgánicas, ordinarias, decretos nacionales, ordenes e instrucciones a nivel regional, etc. Estas disposiciones legales actúan como cimientos para la estructura curricular, proporcionando bases y directrices generales para la educación. De esta manera, se establece un contexto unificado y sólido que sirve como referencia primordial para la planificación educativa en todo el territorio (Pinar, 2009; Tabares, 2014).

Segundo nivel de concreción: Proyecto educativo de centro (PEC) y Proyecto curricular de centro (PCC)

El segundo nivel de concreción concreta y desarrolla el plan establecido en el nivel anterior, adaptándolo a la realidad educativa específica. Esto se plasma en el proyecto educativo y curricular del centro, a veces denominado “*propuesta pedagógica*”. Aquí, el equipo educativo del centro ajusta el currículo a las necesidades reales de enseñanza que surgen de factores como el entorno socioeconómico y cultural, las particularidades del centro y las características de los estudiantes, incluyendo su desarrollo y perfiles específicos. Para López Gómez (2016):

El Proyecto Educativo de Centro da respuesta a las siguientes preguntas: ¿quiénes somos? (principios de identidad), ¿qué queremos? (objetivos generales a conseguir), ¿dónde estamos? (análisis del contexto), ¿cómo

nos vamos a organizar para conseguirlo? y ¿quién lo elabora y lo aprueba?
(p.52)

A la postre, el proyecto educativo de centro responde a preguntas fundamentales como la identidad de la institución, los objetivos generales, el contexto y la organización para lograrlos. También aborda aspectos como la coordinación curricular, secuenciación de objetivos y contenidos, enfoque en la diversidad del alumnado y normas de convivencia (Álvarez Rojo, 2007; Sánchez Martín, 2010).

El proyecto curricular de centro tiene sus cimientos en el proyecto educativo, organiza secuencialmente los componentes curriculares, como objetivos, contenidos, metodologías y evaluación, adaptándolos a una etapa específica y a la realidad del centro. Según Alonso (2011), como documento es elaborado por docentes especializados en cada área y aprobado por el cuerpo docente, guía la creación de la programación de aula, que es el tercer nivel de concreción. Incorpora objetivos, horarios, criterios pedagógicos, programas de acción institucional, y considera las demandas sociales y directrices nacionales.

A fin de cuentas, la propuesta educativa se refleja en el perfil de los aprendices, mostrando sus habilidades adquiridas y esto destaca la singularidad de cada institución y abarca dinámicas en contextos de formación.

Tercer nivel de concreción: Programación de asignatura: Unidades didácticas de aula

En el tercer nivel de concreción curricular, se produce la materialización del currículum delineado en el nivel anterior, la adecuación y adaptación de este último se lleva a cabo a nivel de cada departamento académico responsable de las diversas áreas de enseñanza. Álvarez Rojo (2007) y Gimeno (2008) aseveran que en este nivel se centra en las particularidades distintivas de un grupo particular de aprendices perteneciente a un nivel académico específico. Se presta especial atención a factores como el número de estudiante en la clase, la presencia de aprendices con necesidades educativas específicas y los resultados de la evaluación inicial, entre otros.

A partir de las afirmaciones de Zabalza (2003) y Álvarez Vallina (2011) en esta etapa, cada docente lleva la responsabilidad de traducir dicho currículum contextualizado en un documento práctico denominado “*programación de aula*”. En

este documento, se esbozan las estrategias didácticas y los enfoques pedagógicos que se emplearán para impartir las unidades de enseñanza, teniendo en cuenta el perfil y las necesidades del grupo en cuestión.

En consecuencia, la programación de aula se ajusta en función de la retroalimentación y las necesidades cambiantes que puedan surgir durante el proceso educativo. Además, se convierte no solo en un recurso esencial para abordar aspectos de contenido, guiar la instrucción en el aula y facilitar el aprendizaje de los estudiantes sino también incentiva la contemplación de cuestiones logísticas como la distribución del tiempo y los recursos disponibles.

Cuarto nivel de concreción: Adaptaciones para necesidades educativas específicas

En el cuarto nivel de concreción, se tratan las adaptaciones curriculares como medidas excepcionales, que se dividen en dos niveles según su relevancia y significatividad. El primero nivel de adaptación curricular individualizada de baja significatividad; pone en marcha ajustes al currículum para aprendices con pequeñas discrepancias curriculares, enfocándose en ciertos elementos como orientaciones metodológicas, actividades e instrumentos de evaluación. Sin embargo, los objetivos y criterios de evaluación permanecen intactos. Mientras el segundo nivel de adaptación curricular individualizada está particularmente dirigida a aprendices con discrepancias curriculares notables debido a necesidades educativas especiales o trastornos graves lo que impone ajustamiento a todos los elementos del currículum (López Gómez, 2016).

Niveles	Documentos	Responsables
Primer nivel de concreción	Currículo prescriptivo - Programas oficiales de la Administración Central y Autonómica: LOE ⁵³ , RRDD ⁵⁴ y decretos. - El referente inmediato son los Decretos de la correspondiente Administración autonómica	Gobierno Central Gobierno Autonómico
Segundo nivel de concreción	Proyectos Educativos que incluyen:	Producto del consenso de toda la Comunidad

⁵³ LOE: Ley Orgánica de Educación

⁵⁴ RRDD: Reales Decretos

	- Principios educativos que guían la convivencia - Las Programaciones Didácticas - Las medidas de atención a la diversidad - Los principios de orientación y tutoría - La oferta de servicios complementarios - Plan de evaluación	Educativa Las programaciones didácticas son elaboradas por los equipos docentes y comisiones de Coordinación Pedagógica y aprobadas por el Claustro
Tercer nivel de concreción	Unidades Didácticas donde se concretan las Programaciones didácticas, de acuerdo con la unidad temporal establecida: - Anuales (sintética). Panorama general del curso - Quincenales (analítica) Definición puntual	Profesor / a tutor /a y / o profesores especialistas (en necesaria coordinación de Equipo docente)
Cuarto nivel de concreción	Planes de Trabajo Individualizados (PTI)	Coordinado por el tutor o tutora, lo desarrolla el profesorado en colaboración con las familias y con aquellos profesionales que intervengan en la respuesta

Tabla 02: *Niveles de concreción curricular* (Rodríguez Torres, 2010, p.p 250-251)

Vemos importante señalar que a medida que se desciende en los niveles de concreción, el currículo se va adaptando y ajustando con mayor especificidad para satisfacer las necesidades y características únicas de cada contexto educativo. Esta adaptación garantiza una enseñanza más efectiva y una experiencia de aprendizaje más significativa para los estudiantes.

1.12. Elementos de la programación curricular

Los elementos básicos de la programación abarcan objetivos, competencias, contenidos, metodología, temporalización y evaluación.

1.12.1. Objetivos curriculares

Generalmente los objetivos y propósitos del currículum (con qué fin enseñar) se definen a nivel central, estatal y local, teniendo en cuenta los cimientos filosóficos, sociológicos y psicológicos. En conformidad con las manifestaciones de Herring y Williams (2000) la identificación de estos últimos, enfatiza considerar la estructura del

contenido de la materia, los niveles de los aprendices y los elementos evaluativos presentes en los exámenes. Estos objetivos se redactan de manera específica con el fin de establecer condiciones y estructuras propicias para el aprendizaje.

Según Navarro et al. (2011): “se hace hincapié en la planificación explícita de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no en los productos finales” (p.138), así que estos objetivos definen las capacidades que se espera que los aprendices adquieran al concluir cada etapa y área de conocimiento, centrándose en el desarrollo de habilidades en lugar de comportamientos específicos.

López Gómez (2016) por su parte ubica los objetivos generales dentro del diseño curricular base, puesto que desempeñan un papel crucial al orientar la enseñanza y la planificación educativa, sirviendo como marco directriz para el trabajo docente y proporcionando criterios para evaluar continuamente las capacidades de los estudiantes durante su trayectoria educativa.

Los objetivos abarcan diversas dimensiones, como cognitivas, motrices, afectivas, sociales y personales. se conciben como expresiones únicas de intenciones educativas, pudiendo ser ajustados y contextualizados en el proyecto educativo de centro y la programación del aula.

Así que la tarea del profesor consiste en concretar y adaptar estos objetivos a las características y necesidades específicas de los estudiantes, tomando en cuenta sus contextos socioculturales. Toro Santacruz (2017) explica que dicha adaptación se materializa en el proyecto educativo y cada docente planifica sus unidades didácticas basándose en estos objetivos y las particularidades de sus alumnos.

En síntesis, los objetivos educativos son la base fundamental de toda planificación pedagógica. No solamente trazan una ruta clara para la instrucción, sino que también garantizan una alineación coherente entre lo que se pretende lograr, cómo se impartirá el conocimiento y cómo se evaluarán los progresos (Díaz, 2003). En conforme se profundiza en la especificidad curricular, los objetivos adquieren mayor detalle, adaptándose a distintos niveles de aprendizaje y contextos. Por lo tanto, los objetivos tienden a fomentar un proceso de enseñanza enfocado en el aprendizaje, respetando el ritmo individual y estimulando la construcción activa de conocimiento.

Todo ello con el fin de capturar las metas a alcanzar, la visión, la filosofía, la declaración de misión y los objetivos del programa educativo.

1.12.2. Competencias básicas

Le Boterf (2001), sostiene que poseer competencia implica tener la aptitud para operar de manera adecuada en un contexto particular, tomar decisiones y movilizar una variedad de recursos primero personales de conocimientos, cultura, así como emocionales. Segundo, recursos en red incluso bases de datos y documentales. Entonces la competencia para actuar de manera pertinente involucra la capacidad de llevar a cabo una serie de actividades según criterios específicos que se consideran deseables.

Un currículo verdaderamente formador, que pretenda una educación integral, pasa necesariamente por la capacitación y la cualificación de los alumnos, de forma que se desarrollen como ciudadanos competentes y autónomos para desenvolverse en una sociedad compleja, cambiante y en continua transformación y evolución. (Navarro, 2011, p.139)

Por consiguiente, las competencias amalgaman habilidades, conocimientos, valores y actitudes, que se integran en la estructura curricular de la planificación educativa, y que se adquieren a través de la participación activa en diversos entornos. Estas competencias clave son indispensables para el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. En sintonía, se demanda a los educadores diseñar tareas y actividades que fusionen la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades.

A tal efecto, Vera (2014) describe un estudiante competente como un aprendiz que entiende su entorno antes de actuar y encontrar soluciones a las situaciones que enfrenta, o sea demuestra la capacidad de afrontar desafíos y resolver problemas en su propia realidad. Para ello, la inclusión de competencias en el diseño curricular busca que estos mismos sean capaces de integrar, relacionar y aplicar conocimientos en diversas áreas y contextos, además de reconocer los criterios de evaluación relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el ínterin, Zabalza (2003) y Tobón (2005) esclarecen que un docente competente será aquel que selecciona y prepara contenidos disciplinarios, elabora metodologías y coordina actividades, expone información de manera comprensible y

organizada, aprovecha las nuevas tecnologías, comunica con claridad con los alumnos, planifica de forma efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje, guía, evalúa, reflexiona sobre su enseñanza, se identifica con la institución y el trabajo en equipo, y, sobre todo, se somete a una constante reflexión sobre su realidad para un desarrollo profesional continuo.

En última instancia, las competencias no se reducen a una mera enumeración de contenidos, sino que se centran en fomentar habilidades que empoderen a los estudiantes en su desempeño. Por ende, más allá de las disciplinas, las competencias enriquecen la formación de ciudadanos comprometidos, cultivando un aprendizaje constante a lo largo de la vida.

1.12.3. Contenidos curriculares

El contenido curricular es un componente clave del diseño curricular base, sirve como cimiento para la programación educativa al reflejar los objetivos y guiar la estructura educativa. Abarca formas culturales y conocimientos, promueve la asimilación y adquisición esenciales para el desarrollo y socialización estudiantil. Trasciende los conocimientos estáticos, buscando objetivos educativos que incluyan desarrollo y socialización, abarcando formas de hacer y actitudes. De hecho, Conlleva los aspectos a abordar, actuando como medio efectivo para lograr metas educativas específicas (Medina, 2009; Luna y López, 2011).

García Vera (2000) afirma que la organización de los contenidos curriculares se lleva en bloques que informan y guían la acción docente. No siguen un orden rígido ni unidades aisladas en la programación. Su estructura orienta la elaboración de proyectos educativos de centro y programaciones de aula. Richards (2007) designa la búsqueda de equilibrio, articulación, secuencia e integración como finalidad de la organización de los contenidos. Aunque los temas sean amplios, se dividen en subcontenidos y se analizan en sus elementos fundamentales, estructurados en una secuencia lógica.

Mauri et al. (1992) distingue tres tipos de contenidos en la educación: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Según López Gómez (2016) los contenidos conceptuales “son aquellos referidos a hechos, datos o conceptos y se

expresan mediante una definición o una explicación teórica” (p.65). Los hechos presentan detalles específicos, mientras que los conceptos representan ideas abstractas que se utilizan para comprender y organizar información. Los principios son reglas fundamentales que guían la comprensión de fenómenos más amplios. Este tipo de contenidos permite a los estudiantes entender el mundo que les rodea y construir una base sólida de conocimiento.

Los contenidos procedimentales como los describe López Gómez (2016) “son destrezas, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar de manera ordenada para conseguir un fin” (p.65). Estos procedimientos permiten llevar a cabo acciones específicas; pueden ser enseñados y aprendidos a través de la práctica repetida y la experiencia directa, por ejemplo, resolver problemas, realizar investigaciones científicas, escribir ensayos o ejecutar una serie de pasos para llevar a cabo un experimento, etc.

Entretanto, los contenidos actitudinales “están constituidos por valores, normas y/o actitudes dirigidas al equilibrio personal y a la convivencia social” (López Gómez, 2016, p.65). De este modo las actitudes constituyen disposiciones emocionales y cognitivas hacia personas, situaciones u objetos, los valores abarcan principios éticos y morales que guían el comportamiento y las decisiones. Finalmente, las normas manifiestan un conjunto de reglas sociales aceptadas que rigen la interacción y conducta en una comunidad. En conjunto, los contenidos actitudinales buscan formar a los estudiantes no solo en términos de conocimiento y habilidades, sino también en términos de cómo interactuar, establecer relaciones interpersonales y cómo tomar decisiones éticas.

En resumen, los tres tipos de contenidos trabajan en conjunto para proporcionar una educación completa y equilibrada. Los contenidos conceptuales proporcionan conocimiento, los contenidos procedimentales desarrollan habilidades prácticas y los contenidos actitudinales promueven actitudes, valores y normas que contribuyen a la formación integral de los aprendices.

Tejada (2005) identifica diez criterios vitales al los que cada docente ha de prestar atención al momento de seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos:

- 1. Objetividad:** los contenidos deben reflejar la realidad de manera precisa y fiel, deben estar basados en hechos verificables y conocimientos respaldados por evidencia.
- 2. Convencionalidad y consenso:** los contenidos seleccionados deben contar con un amplio acuerdo en la comunidad educativa y en la sociedad en general, también deben ser reconocidos como elementos fundamentales para la formación de los estudiantes.
- 3. Actualidad:** los contenidos han de ser relevantes en el contexto actual y estar al día con los avances y cambios en la disciplina, asimismo deben reflejar las tendencias y desarrollos más recientes.
- 4. Validez:** los contenidos deben estar alineados con los objetivos educativos y promover el logro de metas específicas de aprendizaje. Al mismo tiempo deben ser adecuados para el nivel de desarrollo y las capacidades de los estudiantes.
- 5. Significación:** los contenidos deben ser sustanciales y relevantes en términos de su aplicación en la vida real, teniendo la capacidad de ser aplicados en diversos contextos. Esta relevancia se manifiesta al implicar ideas fundamentales y comprensiones que tienen la flexibilidad de aplicarse de manera interdisciplinaria, al analizar temas y conceptos compartidos en diferentes áreas del conocimiento.
- 6. Representatividad:** los contenidos seleccionados deben ser un reflejo adecuado y representativo de la disciplina o área de estudio, han de cubrir una variedad de temas y enfoques dentro del campo.
- 7. Ejemplaridad:** implica seleccionar contenidos que sean tanto relevantes por su utilidad instrumental para el desarrollo cognitivo de los estudiantes como por su coherencia lógica al permitir la estructuración de conceptos en torno a ellos. Estos contenidos deben ejemplificar conceptos clave y fundamentales en el área de estudio, demostrando su importancia y relevancia tanto en la teoría como en la práctica.
- 8. Significatividad epistemológica (importancia científica):** los contenidos deben reflejar la importancia y la estructura fundamental de la disciplina, los conceptos esenciales y los fundamentos teóricos.
- 9. Transferibilidad:** los contenidos deben ser aplicables en una variedad de situaciones y contextos, permitiendo a los estudiantes transferir lo aprendido a nuevas circunstancias y desafíos.

10. Utilidad y aplicabilidad: los contenidos deben tener un propósito práctico y ser útiles para la vida cotidiana y el futuro laboral de los estudiantes, deben ser relevantes para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias en la sociedad.

En breve, la importancia de estos criterios en el diseño de planes de estudio y decidir qué conocimientos, habilidades y valores incorporados en la enseñanza; reside en la garantía de más efectividad, relevancia y apropiación de los contenidos para promover un aprendizaje significativo y un desarrollo integral de los aprendices a sus diferencias.

1.12.4. La metodología didáctica

La efectiva aplicación de los principios metodológicos en el entorno educativo se traduce en una guía coherente y sistemática para la acción pedagógica. Aunque estos principios se plantean de manera general para abarcar toda la etapa, su adaptación a las particularidades individuales de los estudiantes resulta fundamental. En conformidad con Medina (2002), la metodología didáctica, en el contexto de programación curricular, engloba un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones que son cuidadosamente estructuradas y planificadas por los educadores con una mirada reflexiva y consciente.

Por ende, su misión principal radica en estimular el proceso de aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo que se persiguen los objetivos establecidos en el currículo. Abordando el aspecto del “*cómo*” dentro del proceso educativo, la metodología implica tomar decisiones estratégicas y procedimentales que optimizan el aprendizaje de los estudiantes y, por ende, configuran la dinámica didáctica para alcanzar los objetivos propuestos.

En adición Medina (2002) explica que la metodología didáctica no solo se restringe a estos principios, sino que también abarca la organización de grupos de trabajo, la implementación de diversas actividades pedagógicas, la gestión del tiempo y espacio en el aula, y la selección y uso adecuado de recursos y materiales didácticos. Es esta amalgama de enfoques y acciones la que contribuye a una educación efectiva y centrada en el desarrollo integral de los estudiantes.

López Gómez (2016) resalta que la metodología didáctica incluye diez componentes fundamentales:

1. Principios metodológicos: estos son enunciados fundamentales que orientan las decisiones pedagógicas y la selección de métodos y técnicas de enseñanza. Los principios metodológicos establecen pautas generales sobre cómo organizar las experiencias de aprendizaje para maximizar la comprensión y participación de los estudiantes.

2. Agrupamientos: la metodología didáctica considera cómo se organizan los estudiantes en grupos para llevar a cabo actividades de aprendizaje, estos agrupamientos pueden ser heterogéneos para fomentar la colaboración y la diversidad de habilidades, o homogéneos para abordar necesidades específicas.

3. Actividades: se refiere a las tareas y ejercicios que se planifican para que los estudiantes participen activamente en la construcción de su conocimiento, estas actividades deben ser variadas y adaptadas a diferentes estilos de aprendizaje, estimulando así la participación y el pensamiento crítico.

4. Organización de los espacios y tiempos: Doménech y Viñas (1997) alegan que “considerar el tiempo y el espacio como recursos nos lleva a la posibilidad de ir rompiendo con esquemas desfasados e intentar dar respuesta a las complejas necesidades del sistema educativo actual” (p.11). Así que la distribución del tiempo y el espacio en el aula o entorno de aprendizaje es esencial para crear un ambiente propicio para el proceso educativo. En otras palabras, la planificación cuidadosa de la secuencia de actividades y la disposición física del aula influyen en la dinámica de clase.

5. Recursos Didácticos: son materiales y herramientas que apoyan la enseñanza y el aprendizaje, incluyen libros de texto, multimedia, tecnología, materiales manipulativos y cualquier recurso que enriquezca la experiencia educativa. Para Vargas Murillo (2017) el empleo de dichos recursos “permitirá articular los elementos que intervienen en las clases teóricas con las clases prácticas y con la simulación, fortaleciendo el proceso enseñanza y aprendizaje” (p.73).

6. Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: la metodología didáctica debe contemplar la diversidad de estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales, esto implica adaptar los enfoques pedagógicos, proporcionar apoyos individuales y crear un ambiente inclusivo.

7. Elementos Transversales: aluden a los temas o valores que se integran a lo largo de diversas áreas del currículo. Estos elementos transversales, como la educación en valores, la sostenibilidad o la ciudadanía, buscan enriquecer el aprendizaje y promover competencias más allá de contenidos específicos.

En conclusión, la metodología didáctica en la programación curricular se erige como un conjunto de estrategias esenciales que moldean el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde los principios metodológicos que orientan las decisiones pedagógicas hasta la integración de valores transversales que contribuyen a una educación enriquecedora y holística. En definitiva, la fusión de estos elementos potencia el aprendizaje significativo y activo.

1.12.5. Temporalización

López Gómez (2016) deja claro que la temporalización en la programación curricular supone incorporar al arte de distribuir y estimar el tiempo de manera efectiva para cada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta tarea requiere considerar varios criterios clave que aseguren una planificación equitativa y óptima de las actividades educativas. Uno de estos criterios es el volumen de contenido a tratar, en este sentido, es esencial encontrar un balance entre la cantidad de material a abordar y el tiempo necesario para una comprensión profunda.

Oliva (2009) señala a la distribución de teoría y práctica como factor que juega un papel crucial, definir cuando se introducirán conceptos teóricos y cuándo se llevarán a cabo actividades prácticas permite una experiencia de aprendizaje integral y contextualizada, donde los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos en situaciones reales.

Otro factor que influye en la temporalización es el nivel de dificultad de los contenidos, es importante asignar el tiempo adecuado para que los temas más complejos sean comprendidos a fondo por los estudiantes. Además, considerar el progreso y desarrollo individual de los estudiantes es esencial. La adaptación de la temporalización a las características de los estudiantes asegura que se atienda a sus necesidades y ritmos de aprendizaje (Zohrabi, 2011; Alnaji, 2022).

Cabe resaltar que la temporalización no debe ser rígida, sino flexible y abierta a ajustes según las circunstancias, durante el proceso educativo pueden surgir cambios inesperados que requieran modificaciones en la planificación. Por lo tanto, es fundamental que la temporalización permita adaptaciones para optimizar la experiencia de aprendizaje.

En síntesis, la temporalización en la programación curricular se considera como herramienta dinámica que se ajusta según las circunstancias cambiantes para garantizar una educación significativa y personalizada que se fundamenta en una distribución cuidadosamente planificada y equitativa del tiempo para cada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, el logro de una gestión efectiva del tiempo depende en gran medida de la atención prestada a los factores mencionados anteriormente.

1.12.6. Criterios de evaluación

Para Navarro et al. (2011) los criterios de evaluación en el diseño curricular son: “sugerencias y orientaciones para diseñar actividades de evaluación y obtener información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Facilita el conocimiento sobre cómo funcionan los elementos del diseño” (p.144).

En el ámbito educativo, López Gómez (2016) reivindica que la evaluación desempeña un papel fundamental como herramienta de transformación y mejora. Su enfoque global, continuo y formativo impulsa la valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, buscando una mejora constante en la consecución de los objetivos educativos. Este proceso de evaluación integral contempla tanto los procedimientos docentes como la práctica educativa, sometiéndolos a un análisis exhaustivo en relación con la consecución de los objetivos educativos en diferentes etapas y áreas del conocimiento.

Para García Vera (2003), en el fondo de este proceso evaluativo, se encuentran los criterios de evaluación, que actúan como hito decisivo para medir el progreso de los estudiantes. Estos criterios encapsulan aquello que se busca evaluar y que los estudiantes deben lograr, englobando tanto los saberes como las habilidades. De esta

manera, se establece una conexión directa entre los objetivos de aprendizaje de cada asignatura y la evaluación.

A su vez, los estándares de aprendizaje evaluables toman protagonismo como una guía detallada de los criterios de evaluación, estos estándares delinear con precisión los resultados de aprendizaje esperados, definiendo con claridad lo que se espera que los estudiantes comprendan, ejecuten y asimilen en cada disciplina. Con la condición de ser observables, medibles y evaluables, estos estándares no solo facilitan el proceso de evaluación, sino que también permiten graduar y cuantificar el nivel de logro alcanzado por cada aprendiz (Tejada, 2005).

La evaluación se despliega en diferentes momentos y procedimientos, respondiendo a interrogantes fundamentales: ¿con qué propósito evaluamos?, ¿qué elementos evaluamos?, ¿cómo llevamos a cabo la evaluación? y ¿cuándo evaluamos? Su alcance trasciende lo temporal y se integra de manera intrínseca en el proceso educativo, generando un flujo constante de retroalimentación sobre el desarrollo de enseñanza-aprendizaje.

Casanova (2007) y Castro Jaén et al. (2017) argumentan que esta evaluación va más allá de la medición, convirtiéndose en un vehículo dinámico de acción y mejora, cuyo propósito es de naturaliza múltiple; incluye tomar decisiones educativas, observar la evolución y progreso de los estudiantes, redefinir situaciones, relaciones y actividades en el aula para optimizar la práctica educativa. Así, la evaluación se erige como un motor de transformación y mejora tanto en la práctica docente como en el aprendizaje de los estudiantes.

López Gómez (2016) enfatiza en que la evaluación no se limita a la valoración de los estudiantes, sino que también abarca los resultados del trabajo escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la eficacia de centros educativos y programas en su conjunto. A través de la evaluación, se toman en cuenta diversas variables que influyen en la experiencia educativa, incluyendo el tipo de aprendices, docentes, programas y entornos sociales.

Por consiguiente, González Isasi (2017), Ley Leyva y Espinoza Freire (2021) constatan que, para llevar a cabo una evaluación efectiva, los educadores cuentan con diversas herramientas y métodos que permiten medir el proceso educativo. No existe

un enfoque único y superior; más bien, la elección de técnicas depende de los objetivos, contenidos, competencias y el momento del proceso educativo. Entre las técnicas comunes se encuentran la observación, pruebas, revisión de tareas, cuestionarios y entrevistas, cada una adaptada a distintas etapas educativas.

Navarro et al. (2011) determinan tres momentos clave en los que se desarrolla la evaluación. La primera evaluación inicial o diagnóstica brinda una visión del punto de partida de los estudiantes, permitiendo al docente tomar decisiones para guiar el proceso educativo. La evaluación continua, que se realiza a lo largo del proceso, ofrece información constante sobre el aprendizaje de los estudiantes, lo que facilita la adaptación y mejora de la enseñanza. Finalmente, la evaluación final se realiza al concluir el proceso educativo para valorar si se han logrado los objetivos planteados.

En resumen, una evaluación de calidad se fundamenta en principios de índole formativo, definición de criterios específicos y coherencia entre enseñanza y evaluación, al mismo tiempo, se reconoce que el arte de enseñar se alcanza a través de una planificación meticulosa y organizada con el objetivo final de lograr metas educativas específicas (Gil Álvarez et al., 2017).

Esta evaluación trasciende la simple calificación, busca la mejora tanto de la enseñanza como del aprendizaje, involucrando una revisión continua de los procesos para ajustes y avances, lo que implica reflexionar sobre métodos pedagógicos, adaptar planes de estudio, supervisar el progreso estudiantil y anticipar decisiones para superar obstáculos.

1.13. Práctica curricular

El currículum es visto como hoja de ruta diseñada para lograr ciertos objetivos educativos, mientras que la práctica curricular, refiere al proceso de llevar a la acción lo que se ha planificado en un plan de estudios o currículum educativo, o sea cómo ese currículum se lleva a cabo en la vida real, en el contexto de una clase con aprendices reales. En congruencia, Paredes y Inciarte (2006) ubican la práctica como rasgo que bajo ninguna forma puede ser desasociado del curriculum:

El currículum pertenece al ámbito de lo práctico, es decir, al ámbito de la interacción humana y define la acción mutua entre profesor y alumno. En la medida que se reconoce este aspecto elemental, se ponen de manifiesto ciertas implicaciones... si se acepta que el currículum es un asunto práctico,

todos los participantes en el proceso curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos. (p.129)

En términos simples, un currículo es un conjunto de objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y evaluación que guían el proceso de aprendizaje en un entorno educativo. Sin embargo, la efectividad del currículo se determina en gran medida por cómo se implementa en el aula y cómo afecta directamente a los estudiantes y al proceso de enseñanza.

1.13.1. Elaboración de planes de acción

La elaboración de planificaciones a nivel de institución escolar o de aula es esencial para la organización y calidad de la educación, sin embargo, a menudo se enfrenta a desafíos que pueden afectar su efectividad. De Pablo (1992), Bone y Viguera Moreno (2021) señalan dos de los problemas más comunes que son la tendencia a convertir estas planificaciones en documentos burocráticos y la brecha entre lo que se planifica y lo que realmente se lleva a cabo en la práctica de enseñanza. En este contexto, es fundamental abordar estos problemas para asegurar que las planificaciones sean herramientas eficaces que guíen la acción educativa en beneficio de los estudiantes.

1. Documentos Burocráticos: a menudo, las planificaciones se crean como documentos burocráticos que según De La Herran y Paredes (2008) son: “asimilados a prácticas ya agotadas («quemadas» o «papel mojado») de anteriores programaciones, que desde hace años se han ido exigiendo” (pp.79-80). De hecho, cumplen con requisitos administrativos, pero no se traducen en prácticas efectivas de enseñanza. Estos documentos pueden ser vistos como ineficaces, ya que no logran abordar los desafíos reales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Brecha entre planificación e implementación: al respecto De La Herran y Paredes (2008) afirman que “lo idealmente planificado como proyecto para la acción, finalmente, no tenga realidad en la práctica de clase” (p.80). Dicho de otro modo, existe una brecha entre lo que se planifica teóricamente o sea el currículum pretendido y lo que realmente sucede en el aula que es el currículum en acción. A menudo, la planificación se detiene en el papel y no se lleva a cabo de manera efectiva en la práctica de enseñanza y esto puede deberse a una falta de alineación entre la planificación y las necesidades reales de los aprendices.

En definitiva, la elaboración de planes de acción en el ámbito de la práctica curricular implica más que seguir un formato específico, se trata de crear un ambiente colaborativo y comprometido para mejorar la enseñanza en la escuela, esto incluye la identificación conjunta de formas de mejora. Además, estos planes se basan en criterios establecidos por el equipo docente o el departamento, en consonancia con los principios educativos de la escuela, y se construyen sobre la base de experiencias pasadas, incluyendo una revisión de logros y desafíos. A partir de este análisis, se determinan las acciones y procesos de mejora que se incorporarán en la programación didáctica.

Sin embargo, el mayor riesgo en este proceso es que estas planificaciones se conviertan en documentos meramente formales. Por lo tanto, De Pablo (1992), Arandia y Fernández (2012) acentúan la urgencia de traducir objetivos educativos amplios en compromisos concretos y medibles que se reflejan en planes de acciones estratégicas específicos que a su vez operacionalizan los objetivos y conectan las decisiones en diferentes ámbitos de actuación. Para ello, los planes operativos son flexibles y sujetos a revisión continua, sirviendo como guía interna y como una declaración pública de la labor educativa. No obstante, el desafío final es asegurar que estas planificaciones no sean solo documentos, sino guías efectivas para mejorar la enseñanza en el aula, beneficiando a los estudiantes de manera coherente.

1.13.2. Momentos de la práctica curricular

Investigadores como Díaz (2003), Kelly (2004) y Moral Santaella (2018) proclaman que el éxito de una planificación curricular se mide en su capacidad para generar un impacto práctico y significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Esto significa que las ideas previamente concebidas se convierten en acciones efectivas en el contexto educativo. Además, subrayan la importancia de la retroalimentación y la reflexión continua, donde los educadores evalúan lo que está funcionando y lo que no lo está, con el objetivo de perfeccionar constantemente la calidad de la enseñanza. En síntesis, la planificación curricular debe ser un proceso adaptable y mejorado en función de la implementación y evaluación en el aula, siempre en busca de la mejora continua.

De La Herran y Paredes (2008) identifican tres momentos esenciales en la práctica docente curricular en el aula:

1. Preparación o previsión: antes de dar comienzo a la práctica docente en el aula es fundamental llevar a cabo una planificación meticulosa, lo cual no solo aporta coherencia a la enseñanza, sino que también reduce la necesidad de depender de recursos externos como libros de texto o programas rutinarios. Este proceso de planificación anticipada permite obtener una visión previa de lo que sucederá en el aula, lo que puede variar desde una planificación más general hasta una más detallada. A raíz de esta perspectiva proactiva se puede garantizar que la enseñanza sea una actividad deliberada en lugar de depender de la improvisación o esperar que las cosas se resuelvan por sí mismas.

2. Interacción en el aula: se lleva a cabo una interacción dinámica entre el profesor y los alumnos en relación con los contenidos educativos. Según Zufiaurre (2000) esta interacción sigue una secuencia organizada que implica la planificación de tareas, actividades, recursos y la gestión de la clase. Todos estos elementos contribuyen a crear un entorno propicio y enriquecedor que facilita el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Durante este momento, se promueve activamente la participación y se transmiten conocimientos de manera efectiva, es una fase vital donde la educación cobra vida a través de la interacción en el aula.

3. Reflexión sobre la práctica desarrollada: después de la interacción en el aula, surge la necesidad de una reflexión profunda sobre la experiencia educativa, esta reflexión se lleva a cabo con una actitud abierta hacia los hechos, con el propósito de extraer lecciones valiosas de la práctica y otorgar significado a la enseñanza. La colaboración con colegas que enseñan en el mismo grupo o área amplía el potencial de aprendizaje, ya que permite el intercambio de ideas y el enriquecimiento mutuo de las prácticas docentes. De hecho, el conocimiento implícito en las acciones se hace explícito a través del diálogo. Así que es un proceso clave para la mejora continua de la enseñanza (Deng, 2017; Pérez Ruiz, 2018).

En síntesis, podemos indicar que los tres momentos son cruciales, enfatizan el ajustamiento y el cambio de las teorías en uso, favorecen también la innovación en la resolución de problemas y construir una formación docente basada en la experiencia.

Ciertamente, la acción y la reflexión posterior son esenciales para aprender a enseñar ya que la práctica docente se ve como una realidad adaptable que puede definirse y transformarse mediante la experimentación constante, lo que implica observar, cuestionar y evaluar los resultados de las propias prácticas.

1.12.3. Elaboración de unidades didácticas

Por un lado, Ibañez (1992) y Fernández González (2002) distinguen las unidades didácticas como parte fundamental en la organización del currículum y en la ejecución de la enseñanza. Más que simples documentos planificados, se consideran herramientas prácticas para guiar a los profesores en la entrega de una educación de alta calidad que se adapte a las necesidades tanto del grupo de estudiantes como de cada individuo.

Por otro lado, Corchón (2009) afirma que cada unidad didáctica es una entidad completa y estructurada que reúne objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones en torno a un tema central. Estas unidades son la materialización de la planificación curricular en el aula, formando un conjunto de unidades diseñadas para un período específico. De La Herran y Paredes (2008) propone la siguiente guía estándar para la elaboración de unidades didácticas:

0	Eje vertebrador (<i>núcleo temático</i>)
1	<i>Enclavar y justificar la unidad</i> en el Proyecto de centro y programación didáctica del departamento, a qué necesidades o demandas responde, alumnos a que va dirigida, acotar la duración previsible, etcétera.
2	Pretensiones educativas (<i>objetivos didácticos</i>): plantear qué capacidades y competencias se quiere conseguir como consecuencia de la enseñanza de esa unidad y por qué.
3	<i>Distribución y organización de los contenidos</i> : determinar qué contenidos van a configurar la unidad didáctica para contribuir a la consecución de los aprendizajes pretendidos. Secuencia y organización de los conceptos clave, formas de planteamiento, desarrollo, relación entre contenidos/actividades, tiempo/organización del trabajo.
4	<i>Estrategia/s metodológica/s (tareas/actividades)</i> : principios de procedimiento para el trabajo en clase, de acuerdo con los que se secuencian aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en la práctica educativa. Igualmente se hace una previsión del tiempo disponible o deseable que se dedicará a cada una.
5	<i>Materiales y recursos</i> : conjunto de materiales (en muchos casos se identifican con las tareas/actividades), recogidos en módulos/carpetas, para trabajar los contenidos y ocupar el tiempo escolar.

6	<i>Previsiones de evaluación:</i> incidir en cómo se va a ir revisando tanto el desarrollo de los procesos de enseñanza de la unidad, como el progreso en el aprendizaje de los alumnos.

Tabla 03: *Guía para la elaboración de unidades didácticas* (De La Herran y Paredes, 2008, p.82)

Por consiguiente, la planificación de una unidad didáctica exige una definición precisa de objetivos, la identificación de contenidos clave, la presentación de variadas actividades para abordar un mismo tema, la utilización de diversos métodos de agrupación de estudiantes, la disponibilidad de recursos diversos y la adaptación de herramientas de evaluación. Todo esto se realiza con el propósito de brindar a los aprendices una experiencia educativa que se ajuste a sus características individuales, capacidades, intereses y motivaciones.

Felder y Prince (2006) y Navarro et al. (2011) indican dos enfoques que se pueden seguir en la planificación de unidades didácticas: el enfoque deductivo que parte de los objetivos y desciende hacia los contenidos, actividades, recursos, espacios y tiempos, culminando en la evaluación. En cambio, el enfoque inductivo comienza con la tipología, estructura y secuencia de tareas, generando objetivos, contenidos y enfoques metodológicos a partir de estas tareas.

Sin embargo, Decoo (1996) y Palmett Urzola (2020) aseguran que tanto uno como otro enfoque contribuyen a la creación de planes educativos integrales en los que los objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones interactúan de manera coherente, promoviendo la formación completa de los aprendices. Los elementos cruciales de una unidad didáctica abarcan los mismos componentes mencionados en la programación didáctica, y se suman el tema central o eje temático y las actividades específicas.

Concluimos que las unidades didácticas aseguran la efectividad y coherencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la calidad de toda unidad se logra cuando todos los elementos, como objetivos, contenidos y actividades, están en sintonía, lo que le llaman De La Herran y Paredes (2008) “alineación curricular” (p.82).

Conclusión

En síntesis, en este capítulo hemos dilucidado las múltiples dimensiones que configuran las concepciones didácticas y curriculares en el aula de ELE, desde el análisis de sus fundamentos conceptuales y perspectivas hasta la identificación de los elementos clave en la programación y planificación educativa. Este recorrido teórico sienta las bases para comprender cómo cada componente ya sea la estructuración de contenidos, la metodología didáctica o la elaboración de planes de acción se integra en un marco holístico que potencia la efectividad de la enseñanza.

Capítulo 2:

**La práctica docente y la
formación del profesor de
ELE**

Introducción

En este capítulo exploramos dos ejes fundamentales la formación del profesorado y la práctica docente. Exponemos los conceptos, principios y orientaciones que sustentan la formación, abordando tanto las dimensiones académicas y tecnológicas como las personales y sociales. Además, definimos las características de la práctica docente en el aula, desde la organización y la toma de decisiones hasta la gestión de recursos y el manejo de las interacciones, con el fin de comprender los elementos que configuran una labor educativa de calidad, adaptada a los contextos actuales.

En todo sistema educativo la formación de los profesores se considera como elemento vital, ya que los educadores han de estar preparados para enfrentar los desafíos cambiantes de la sociedad contemporánea. Según García (1999), la formación no se fusiona con otros conceptos como educación o capacitación, el concepto de formación es complejo y diverso, con poca claridad en sus dimensiones y teorías clave. Además, de tener una dimensión personal, abarca el desarrollo humano; tanto la capacidad como la voluntad de formarse son fundamentales, y aunque la formación no siempre es autónoma, la interacción con otros facilita el logro de metas personales y profesionales.

2. La formación del profesorado para la enseñanza

Marcelo García y Vaillant (2009) identifican la formación docente como variable crucial para que los educadores lleguen a mantenerse al día con los avances en el campo de la educación, mejorar el nivel de la profesión docente y ofrecer una educación de calidad. De modo generalizador la formación del profesor alude a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ejercer la enseñanza. Este proceso puede ser inicial al comenzar la carrera docente o permanente, continuando a lo largo de toda la vida profesional del docente. Puede tener lugar en diferentes entornos, como universidades, instituciones de formación docente o incluso en las propias escuelas.

En la actualidad, la formación de los docentes se enfrenta a nuevos desafíos debido a la sociedad de la información, los avances científicos y tecnológicos, así como la globalización económica. Estos cambios están transformando tanto la naturaleza del trabajo como la educación. Por lo tanto, es fundamental que la formación de los profesores se adapte a estas transformaciones para seguir siendo relevante y efectiva.

2.1. Acercamiento al concepto de formación del profesorado

Para García (1999) “la docencia se considera una profesión, se requiere, al igual que en otras profesiones, asegurar que las personas que la ejerzan tengan un dominio adecuado de la ciencia, técnica y arte de la misma, es decir, posean competencia profesional.” (p.21). Así que desde una perspectiva general la formación docente hace referencia al proceso que permite adquirir las habilidades necesarias para ejercer de manera competente la profesión docente en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo.

Romero et al. (2018) indiquen que el concepto de formación abarca diversas interpretaciones y se emplea de diferentes maneras, en su sentido más amplio, puede considerado como sinónimo de educación escolar y se relaciona tanto con la instrucción como con el desarrollo personal. En la actualidad, la noción de formación tiende a estar estrechamente ligada a la capacitación, especialmente en un contexto profesional.

La formación de un individuo según Medina (2009) está intrínsecamente relacionada con los estudios que ha cursado, el nivel académico que ha alcanzado y el aprendizaje que ha adquirido, ya sea a través de la educación formal o de manera informal. En muchos países, parte de esta educación es obligatoria y generalmente abarca los conocimientos necesarios para desenvolverse en la vida adulta, ya sea en el ámbito laboral o para enfrentar desafíos como la adquisición de una vivienda y su posterior mantenimiento.

Apoyándose en los planteamientos de Álvarez (2002) y Chávez et al. (2005), el término formación ha sido abordado desde varias perspectivas ante todo como una categoría pedagógica que engloba procesos, actividades y evolución con el propósito de desarrollar las capacidades individuales mediante la interacción entre aspectos internos y externos. Y segundo, como el propósito de la educación y la guía del crecimiento, involucrando la participación activa del individuo en la comprensión de sí mismo, su entorno y la influencia mutua de ambos.

García (1999) pone de manifiesto que la formación docente se centra en la instrucción destinada a profesionalizar a aquellos responsables de educar a las nuevas generaciones. Este proceso se caracteriza por la planificación de interacciones entre formadores y formados, adultos que persiguen de manera deliberada un cambio en un

entorno institucional específico. Constituye una acción en la cual se logra el cambio mediante la intervención durante un período de tiempo concreto, con la participación consciente de quien se forma y la voluntad explícita tanto del formado como del formador, con el propósito de alcanzar objetivos específicos. Por ende, la formación del profesorado representa una actividad educativa dirigida hacia metas bien definidas, fundamentada en la interacción y el desarrollo de las personas involucradas.

Chávez et al. (2005) asocian el término formación con el grado en el que una persona alcanza la capacidad de comprender y explicar tanto a sí misma como al mundo que la rodea, tanto en aspectos materiales como sociales. La formación de una persona como individuo no se produce en un vacío, sino que está intrínsecamente ligada a su desarrollo, y este desarrollo, en última instancia, conduce a un nivel psicológico más avanzado. Es decir, la formación implica un proceso en el que la comprensión y la percepción de uno mismo y del entorno se desarrollan a medida que la persona crece y evoluciona.

Arenas y Fernández (2009) añaden que este proceso engloba un conjunto de cursos o eventos académicos oficialmente reconocidos cuyo propósito es preparar o actualizar a aquellos que desempeñan roles de enseñanza en relación a las teorías, métodos y técnicas pedagógicas. En otras palabras, abarca desde programas de diplomados hasta estudios de licenciatura, maestría y doctorado en educación. Este enfoque busca garantizar que los educadores estén debidamente calificados y actualizados para brindar una educación de calidad.

Cheyaybar y Kuri (2006) describen la formación docente como proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia.

Aguirre Canales et al., (2021) describen la formación docente como proceso continuo de aprendizaje profesional que involucra a los profesores en la actualización y expansión de sus conocimientos, habilidades y prácticas a lo largo de su carrera. Este proceso es un derecho y una responsabilidad en todas las profesiones, incluida la

enseñanza, y puede incluir diferentes formas de aprendizaje, como el autodirigido, el formal y el informal.

De modo semejante, el UNESCO⁵⁵ (2020) aclara que la formación docente abarca la educación que los profesores reciben antes de ingresar al aula como docentes plenamente responsables. Además, engloba todas las actividades que los profesionales de la educación emprenden para mejorar sus conocimientos, habilidades y comportamientos, ya sea como maestros, educadores, líderes administrativos, investigadores o académicos, tanto de manera individual como en grupos.

En el mismo marco teórico, García (1999) expone la formación como “uno de los elementos fundamentales a través de los cuales la didáctica interviene y contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza” (p.24). Por consiguiente, la preparación y el desarrollo de los docentes son aspectos cruciales para mejorar la calidad de educación y la didáctica, a su vez desempeña un papel facilitador para que los docentes lleguen a comprender cómo diseñar y llevar a cabo clases efectivas, a adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a utilizar enfoques pedagógicos innovadores.

Ferry (1991) concibe la formación como un proceso de desarrollo individual destinado a adquirir y perfeccionar habilidades. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado se distingue de otras actividades de formación en tres aspectos clave. En primer lugar, es una formación dual que requiere la combinación de la formación académica, que incluye conocimientos científicos, literarios y artísticos, con la formación pedagógica. En segundo lugar, la formación del profesorado se enmarca en el ámbito profesional, es decir, su objetivo es formar a profesionales, lo que no siempre se considera una característica inherente a la enseñanza. En tercer lugar, la formación del profesorado implica formar a quienes serán formadores, lo que subraya la necesidad de que la formación de los profesores sea coherente con su futura práctica profesional.

Desde el punto de vista de Medina y Domínguez (1989) la formación docente es vista como un proceso fundamental que capacita y empodera a los docentes en su

⁵⁵ UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, es una agencia especializada de las Naciones Unidas creada en 1945, con el propósito de promover la cooperación internacional en los campos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación. Su misión incluye la promoción de la educación de calidad, la preservación del patrimonio cultural y natural, el fomento de la libertad de expresión y el fortalecimiento del diálogo intercultural.

desarrollo profesional. Su objetivo es habilitar a los educadores para que puedan diseñar estrategias de enseñanza de manera crítica y reflexiva, logrando que estas sean efectivas en la promoción de un aprendizaje significativo en los estudiantes, además, busca fomentar un pensamiento y acción innovadores en el ámbito educativo. Este proceso no se lleva a cabo de manera aislada, sino que se fomenta a través de la colaboración y el trabajo en equipo entre los colegas docentes con el fin de crear y ejecutar un proyecto educativo común que beneficie a todos los involucrados.

Es importante destacar que existen diversas definiciones de la formación docente, y estas definiciones pueden variar en su alcance y enfoque. Algunas pueden ser demasiado restrictivas para un contexto específico, mientras que otras pueden ser demasiado amplias para ser prácticamente útiles. En resumen, la formación docente es un proceso esencial que abarca la mejora continua de la capacitación y la competencia de los profesionales de la educación a lo largo de sus carreras.

2.2. Principios básicos de la formación docente

Para asegurar la efectividad de la formación del profesorado, es esencial llevar a cabo una planificación cuidadosa. Ramón López (2019) pone en evidencia que esto implica la adopción de una serie de estrategias o principios que faciliten un proceso formativo fluido y coherente. Conceptos clave como educación, enseñanza, plan de estudios, aprendizaje y diversidad de los estudiantes se traducen en la búsqueda de un modelo de docente coherente. En consecuencia, es necesario establecer un programa de formación específico que se adapta a estas necesidades particulares.

Según Marcelo (1994) para llevar a cabo una actividad específica o actualizar al profesorado en un tema particular, debemos contar con un modelo de formación que se ajuste a las necesidades individuales del docente. En este sentido, es fundamental prestar atención a una serie de principios que deben estar presentes en el proceso de formación de los profesores:

1- La formación del profesorado como un proceso continuo: alude al hecho de que la formación de los docentes es un viaje que se extiende a lo largo de toda su carrera, desde su formación inicial hasta su desarrollo profesional ininterrumpido a lo largo de los años. A pesar de la inevitabilidad de haber etapas específicas de formación con contenidos curriculares distintos, deben mantenerse principios éticos, didácticos y

pedagógicos comunes sin importar en qué fase de formación se encuentre el profesorado (Marcelo, 1989; García 1999).

En conformidad con los hallazgos de Montero et al. (1990), este desarrollo profesional abarca primero la formación inicial, pasando por la etapa de iniciación en la docencia, hasta llegar al desarrollo profesional continuo a lo largo de toda la carrera. Es importante destacar que el desarrollo profesional implica un proceso de aprendizaje interactivo y acumulativo que utiliza una variedad de formatos de aprendizaje, lo que significa que la formación no se detiene una vez que un docente se convierte en profesional, sino que continúa a lo largo de su trayectoria.

De modo semejante Imbernón (2007) subraya la necesidad de una estrecha interconexión entre la formación inicial del profesorado y la formación permanente, no se debe considerar que la formación inicial proporciona conocimientos y habilidades definitivos, sino que es el punto de partida de un proceso de desarrollo profesional en constante evolución.

En resumen, este principio enfatiza la importancia de una formación continua y en constante evolución para garantizar que los docentes estén bien preparados a lo largo de toda su carrera y puedan ofrecer una educación de calidad.

2- Integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular: esta integración implica que la formación docente debe considerarse en relación con la evolución del plan de estudios y concebirse como un factor fundamental para facilitar la mejora de la enseñanza en general. Así que el cambio y la formación se conciben como aspectos interdependientes, complementarios e intrínsecamente relacionados (Escudero y López,1992).

Marcelo (1989) indica que este género de inclusión promueve la coherencia educativa al garantizar que los docentes estén alineados con las directrices curriculares y las prácticas pedagógicas actuales, lo que evita contradicciones y confusiones en la enseñanza. Además, posibilita una adaptación auténtica a las necesidades actuales de la sociedad y de los estudiantes.

De manera recíproca, los procesos de cambio educativo deben ser diseñados de manera que inspiren ilusión y compromiso en los docentes, estimulen su aprendizaje continuo y, en última instancia, los formen en las nuevas prácticas requeridas por las

reformas educativas para que estén preparados para abordar los desafíos y las expectativas cambiantes en la educación (Mendoza y Roux 2015).

3- Conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela: hace referencia a la importancia de alinear la formación de los docentes con las necesidades con la misión, visión y metas de la institución educativa en la que trabajan. Esta conexión es trascendental para cerciorar una educación de calidad y una mejora continua en el ámbito escolar.

De Martín (2005) y Escudero (2006) esclarecen que la formación ha de abordar las dinámicas organizativas y culturales de la escuela. Los docentes deben estar preparados para trabajar en equipos colaborativos, implementar políticas escolares y adaptarse a los cambios institucionales. Además, la formación debe ser relevante para las poblaciones estudiantiles atendidas por la escuela, teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes.

Para García (1999) “es la formación que adopta como problema y referencia el entorno próximo de los profesores, la que tiene mayores posibilidades de transformación de la escuela.” (p.30). En efecto, crear una sinergia entre la formación de los docentes y los objetivos de la escuela asegura facultar en los docentes las habilidades y conocimientos necesarios para contribuir de manera efectiva en el éxito de la institución educativa en su conjunto. Para ello, es relevante señalar la necesidad de tomar en consideración tanto las necesidades individuales de desarrollo de los docentes como las necesidades colectivas de la escuela.

4- Articulación, integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica: este principio resalta la importancia de equilibrar y combinar eficazmente el dominio de los contenidos académicos con las habilidades pedagógicas en la preparación de los docentes.

García (1999) y Imbernón (2007) subrayan el conocimiento didáctico⁵⁶ del contenido como aspecto clave de este principio. Este tipo de conocimiento es

⁵⁶ Conocimiento didáctico del contenido: referido como (CDC) es un concepto introducido en el campo de la educación por Lee Shulman, un destacado educador y psicólogo de la educación, a principios de la década de 1980. Hace referencia inicialmente al conocimiento que va más allá de la comprensión de un tema en sí mismo.

considerado el más relevante y que alude a la capacidad de los profesores para fusionar de manera especial el conocimiento pedagógico con el contenido específico de su materia. En otras palabras, implica la habilidad de enseñar de manera efectiva un tema en particular, teniendo en cuenta las necesidades y características de los estudiantes. En breve los docentes no solo deben ser expertos en su materia, sino que también deben comprender cómo transmitir ese conocimiento de manera efectiva.

Definitivamente, la adquisición de este tipo de conocimiento convierte los docentes en profesionales excepcionales, capaces de adaptar su enseñanza de manera precisa y eficaz, respondiendo a las particularidades de sus estudiantes y aportando un valor único a la enseñanza en su campo.

5- Integración teoría - práctica: según Marcelo (1994) se centra en buscar equilibrio y unificación de los aspectos teóricos y prácticos en el proceso de preparación de los docentes. Esto significa que la formación debe combinar de manera efectiva la teoría (conocimiento académico, pedagógico, y de contenidos) con la práctica (experiencia en el aula y aplicación de estrategias pedagógicas).

Por un lado, López Gómez (2016) explica que la teoría proporciona el marco conceptual y las bases de conocimiento necesarias para comprender los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado, la práctica en el aula permite a los docentes aplicar y poner en práctica esos conceptos en situaciones del mundo real. Esta integración es crucial para que los docentes adquieran habilidades pedagógicas sólidas y efectivas.

De acuerdo con García Vera (2000), la formación que logra una adecuada integración teoría-práctica proporciona a los futuros docentes más oportunidades para reflexionar sobre su experiencia en el aula, ajustar su enfoque pedagógico y mejorar continuamente. También les ayuda a comprender cómo aplicar los conceptos teóricos en situaciones de enseñanza reales, teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes y las necesidades específicas del contexto escolar.

La formación docente, ya sea en su fase inicial o permanente, debe abordar el discurso de la epistemología de la práctica, permitiendo que el proceso de aprender a

Implica la habilidad de un docente para enseñar un contenido de manera efectiva y lograr un aprendizaje significativo.

enseñar se lleve a cabo de manera que el conocimiento práctico y el conocimiento teórico se integren en un currículo orientado hacia la acción. Como establece Pérez Gómez (1988), “la práctica se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones” (143).

Sin embargo, para que la práctica se convierta en una fuente de conocimiento, y para que se erija como una epistemología en sí misma, es esencial que implique un análisis y una reflexión constantes tanto en la acción como sobre la acción misma.

6- Buscar el isomorfismo⁵⁷ : enfatiza la importancia de que la formación recibida por un profesor sea coherente y tenga similitud con el tipo de enseñanza que se espera que imparta en su práctica docente. En otras palabras, este principio sugiere que la formación de un docente debe ser representativa y congruente con las expectativas y desafíos que enfrentará en su futura labor educativa. Para que un docente sea efectivo, la formación que reciba debe estar alineada con los objetivos y metas de la educación que se espera que promueva en su aula (García, 1999; Bullough, 2000).

Recurrimos también a Landoni (2008) quien reconoce que este principio es indispensable para garantizar que los docentes estén bien preparados para enfrentar las realidades de la enseñanza, adaptarse a las necesidades de sus estudiantes y aplicar de manera efectiva las estrategias pedagógicas que han aprendido. Al buscar el isomorfismo entre la formación docente y la práctica real en el aula, se fortalece la calidad de la enseñanza y se promueve un aprendizaje más significativo por parte de los estudiantes.

No obstante, García (1999) y Braslavsky (2003) enfatizan la imprescindibilidad de entender que buscar el isomorfismo no implica la necesidad de replicar una identidad exacta, ya que cada nivel educativo presenta particularidades y demandas pedagógicas únicas. Sin embargo, mantener la coherencia entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico transmitido, así como la forma en que se comunica ese conocimiento, es esencial para garantizar que los docentes estén

⁵⁷ Isomorfismo: es un término que proviene de la matemática y se utiliza en diversos campos para describir una relación en la que dos estructuras o sistemas son similares en su forma, aunque puedan tener contenido o funciones diferentes. En el contexto de la formación docente alude a la coincidencia o similitud entre lo que los docentes aprenden en su proceso de formación y lo que se espera que enseñen en su práctica profesional.

preparados para adaptarse de manera efectiva a las necesidades específicas de sus estudiantes y contextos educativos. Esta congruencia contribuye a una enseñanza de mayor calidad y pertinencia.

7- La individualización: se considera un componente esencial en cualquier programa de capacitación docente. La enseñanza es una actividad multifacética con dimensiones científicas, tecnológicas y artísticas, en consecuencia, el proceso de aprender a enseñar no puede ser uniforme para todos los individuos, ya que es necesario comprender las características personales, cognitivas, contextuales y relacionales de cada docente o grupo de docentes (García 1999).

Al respecto Vez (2001) asegura que cada docente tiene su propia combinación de habilidades, conocimientos previos, experiencias y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, la formación ha de ser adaptable y sensible a estas diferencias individuales. Es fundamental conocer las particularidades de cada docente para poder desarrollar sus capacidades y potencialidades de manera efectiva.

Madrid (2004) sostiene que la individualización en la formación docente reconoce que los docentes son personas únicas con necesidades y expectativas personales y profesionales. Por lo tanto, los programas de formación además de la flexibilidad deben estar diseñados para satisfacer esas necesidades y expectativas. Por ende, la formación deja de ser un proceso estandarizado, y su diseño se ajusta para garantizar su relevancia y significatividad para cada docente en particular, que a su vez contribuye a un aprendizaje más efectivo y personalizado en el campo de la enseñanza.

8- Cuestionar las propias creencias y prácticas institucionales: implica adoptar una perspectiva que resalte la importancia de la indagación y la construcción del conocimiento a partir de la labor y la reflexión de los propios docentes. En este sentido, es esencial considerar a los docentes no solo como receptores de conocimiento, sino como individuos con la capacidad de generar y evaluar el conocimiento, tanto propio como el desarrollado por otros (Giroux, 1990; Mora Donoso, 2005).

En consecuencia, la formación docente debe fomentar la capacidad crítica de los docentes frente a las directrices y políticas oficiales, siguiendo una línea de pensamiento basada en la profesión docente. Para lograrlo, hace falta crear un entorno propicio para el desarrollo intelectual, social y emocional de los docentes. Esto significa que los

docentes deben tener la oportunidad de cuestionar sus creencias, reflexionar sobre sus prácticas, colaborar con otros profesionales y participar en un diálogo constante sobre cómo mejorar la educación.

Para Thompson y Pascal (2012), promover un ambiente en el que los docentes puedan explorar, analizar y cuestionar su propio conocimiento y prácticas contribuye a un desarrollo profesional más sólido y efectivo. Les brinda la capacidad de adaptarse a los cambios en el campo de la educación y de abogar por prácticas pedagógicas basadas en la evidencia y la reflexión.

Por ende, la integración del presente principio empodera el desarrollo intelectual y profesional continuo. Como docentes les permite generar conocimientos, evaluar las políticas educativas y contribuir de manera significativa al avance y renovación de la educación.

De acuerdo con Schön (1987) y García (1999) los ocho principios mencionados representan un conjunto inicial pero no exhaustivo de enfoques que abordan la formación docente como una disciplina. Si bien, son parciales en su alcance, proporcionan una primera definición de lo que implica la formación docente, en otras palabras, estos principios son un punto de partida que permite comprender y esbozar las bases fundamentales de cómo debería concebirse y abordarse la formación del profesorado, pero no pretenden abarcar todas las posibles perspectivas y enfoques que existen en esta área multidimensional y en constante evolución.

2.3. Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado

Las orientaciones conceptuales en el contexto de la formación del profesorado se refieren a las ideas y enfoques que guían el proceso de preparación de docentes. En esencia, estas orientaciones abarcan cómo se concibe la enseñanza y el aprendizaje, así como la teoría subyacente sobre cómo enseñar de manera efectiva (Pérez Gómez, 1992). Estas concepciones no solo son teóricas, sino que también se traducen en la práctica a lo largo de la formación del profesorado, influyendo en la planificación de programas,

la creación de cursos, los métodos de enseñanza empleados, la supervisión y la evaluación de los docentes en formación.

Idealmente, una orientación conceptual refleja una perspectiva coherente sobre la enseñanza, el aprendizaje y el aprender a enseñar, que da dirección a las actividades prácticas de la formación de docentes. En la realidad, las orientaciones conceptuales en la formación de docentes no tienen posiciones uniformes o explícitas ni prácticas bien desarrolladas⁵⁸. (Feiman Nemser, 1989, p.17)

En consecuencia, es importante destacar que estas orientaciones no son excluyentes entre sí, y es común que convivan en un mismo programa de formación, lo que permite a los programas de formación ser adaptables y flexibles para satisfacer las necesidades diversas de los docentes en formación y los contextos educativos. En última instancia, Schön (1992) y Khorthagen et al (2005) afirman que el objetivo de estas orientaciones conceptuales es proporcionar una base sólida y coherente para la formación de docentes, lo que, a su vez, contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas.

Es menester señalar que el termino de orientaciones conceptuales en la formación del profesorado es considerado como sinónimo a tendencias, paradigmas, tradiciones, perspectivas o enfoques, que según Ortiz Molina (2006) “es la denominación más aceptada en la teoría actual” (p.65). Sin embargo, ninguna de estas orientaciones puede explicar completamente la complejidad de la formación docente.

2.3.1. Orientación académica

García (1999) manifiesta que la orientación académica en la formación docente se destaca por su énfasis en la transmisión de conocimientos y el desarrollo de la comprensión como pilares fundamentales de la enseñanza. Resalta el papel del docente como líder intelectual, erudito y especialista en la materia. También es considerada como la orientación más predominante, especialmente en la etapa inicial.

⁵⁸ Traducción propia: Ideally, a conceptual orientation reflects a coherent perspective on teaching, learning, and learning to teach that gives direction to the practical activities of educating teachers. In reality, conceptual orientations in teacher education do not have uniform or explicit positions or well-developed practices.

En esencia, la formación del profesorado se concibe como un proceso orientado a transmitir conocimientos científicos y culturales con el fin de proporcionar a los futuros docentes una formación altamente especializada, haciendo hincapié principalmente en la comprensión de los conceptos y la estructura de la materia en la que se especializan. Aunque durante mucho tiempo se ha valorado la preparación académica de los docentes, cada vez se reconoce más que el tipo de conocimiento necesario no puede adquirirse exclusivamente a través de la formación académica (Marcelo, 2002).

Ortiz Molina (2006) incita que la orientación académica comprende una variedad de enfoques sobre la enseñanza efectiva, que van desde la instrucción directa hasta la indagación socrática⁵⁹. En resumen, su objetivo principal es la orientación para la adquisición de conocimientos y desarrollar el pensamiento crítico, transmitiendo las estructuras fundamentales de las disciplinas y promoviendo una comprensión profunda del contenido académico.

Pérez Gómez (1992) destaca dos enfoques básicos dentro de la orientación académica. Primero, el enfoque enciclopédico, que enfatiza la importancia de la acumulación de conocimientos y datos extensos en un área determinada. En el contexto de la formación del profesorado, se centra en la importancia del docente como un experto que debe tener un amplio dominio de la materia que enseña.

El referido conocimiento está compuesto por dos componentes; el conocimiento sustantivo que según Grossman et al. (1989) “incluye los marcos conceptuales de explicación o paradigmas que se emplean tanto para orientar la indagación en una disciplina como para dar sentido a los datos” (p. 29). Dicho de otro modo, se espera que el docente tenga un conocimiento profundo de los hechos y conceptos relacionados con su campo de especialización además de la comprensión de los marcos teóricos, las tendencias y la estructura interna de la disciplina. Es importante destacar que este

⁵⁹ Indagación socrática: es un método de enseñanza que utiliza preguntas dirigidas y diálogo crítico para estimular el pensamiento profundo y la reflexión en los estudiantes.

enfoque pone énfasis en la posesión de conocimientos extensos en lugar de centrarse en la pedagogía o en la enseñanza en sí misma.

El segundo componente es el conocimiento sintáctico del contenido que Grossman et al. (1989) la relación con el dominio del docente de “los criterios aceptados, y que se utilizan por los miembros de la comunidad científica para orientar la investigación en dicho campo. Son los medios por los cuáles se introduce y acepta por la comunidad un nuevo conocimiento” (p. 29). En su núcleo hace referencia a la comprensión de cómo se estructura, organiza y presenta el contenido o la materia específica que un profesor está enseñando. Se trata de entender los patrones, la lógica y las formas de presentación de la información dentro de una disciplina o área de conocimiento en particular de acuerdo con los delineamientos generales de la comunidad científica y los paradigmas de investigación vigentes (Schwab, 1982; Grossman, 1990).

Resulta relevante señalar que la pregunta sobre qué conocimientos deben poseer los docentes para enseñar eficazmente y dónde adquieren ese conocimiento se ha pasado por alto. Según Gracia (1999) en el caso de la enseñanza secundaria, la especialización en la materia durante la licenciatura se supone que proporciona un conocimiento suficiente. Sin embargo, en la formación docente actual, se ha destacado la importancia del conocimiento didáctico del contenido, que se refiere a la capacidad de los docentes para enseñar su área de especialización de manera efectiva.

Segundo, el enfoque comprensivo como lo describe Pérez Gómez (1992) se aleja de la noción de que un docente debe ser una simple fuente de información y en su lugar lo concibe como un intelectual que posee una comprensión profunda y lógica de la estructura de la materia que enseña. Esto abarca tanto la esencia de la materia, su historia y características epistemológicas, así como la habilidad para enseñarla de manera efectiva.

Desde este enfoque, la formación del profesorado no solo busca que los docentes sean expertos en el contenido que enseñarán, sino que también sean capaces de transformar ese conocimiento en estrategias pedagógicas efectivas para transmitirlo a

los estudiantes. Por ende, se enfoca en desarrollar docentes que no solo conocen su materia, sino que también saben cómo enseñarla de manera comprensiva.

2.3.2. Orientación tecnológica

La orientación tecnológica se enfoca en el valor de aplicar conocimientos derivados del riguroso estudio científico en la enseñanza, su objetivo primordial es capacitar a los docentes para que puedan incorporar habilidades profesionales en sus prácticas docentes. Según Feiman Nemser (1990): “implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación” (p.223). De ahí aprender a enseñar no se limita a la transmisión de información, sino que implica la adquisición de competencias y la aplicación de principios y prácticas respaldados por la investigación

Pérez Gómez (1992) distingue el docente como “un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación” (p.402). Por lo tanto, la competencia del profesor como técnico se calibra según su desempeño en el aula. Es decir, se evalúa cómo los docentes aplican los conocimientos y técnicas basadas en evidencia científica para mejorar la experiencia de aprendizaje de sus discentes. En última instancia, Schön (1987) explica que la eficacia de un educador se mide en términos de resultados tangibles y cuantificables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Ortiz Molina (2006) la orientación tecnológica engloba dos modelos principales; el primer modelo de entrenamiento que se centra en la formación del profesor en las técnicas, procedimientos, habilidades específicas y conductas observables y medibles de manera objetiva que aseguran su eficacia para el éxito en el aula en el marco del modelo proceso-producto⁶⁰. En contraste, el segundo modelo de adopción de decisiones, se enfoca en los principios y procedimientos que los docentes utilizan para abordar los desafíos escolares y tomar decisiones pedagógicas. En este modelo, se otorga al maestro la autonomía para decidir qué enfoque es más apropiado

⁶⁰ Modelo proceso-producto: este modelo analiza cómo las acciones del profesor afectan el aprendizaje de los estudiantes. Evalúa la eficacia de diferentes métodos de enseñanza en aspectos como la planificación de lecciones, la entrega de contenidos y las interacciones en el aula. Su objetivo es identificar las mejores prácticas para mejorar la calidad de la enseñanza y maximizar el aprendizaje.

en cada situación, el énfasis recae en la adquisición de competencias estratégicas, principios y procedimientos basados en la investigación científica.

Marcelo (2009) añade que la enseñanza reflexiva se destaca en este último enfoque, enfocándose en la aplicación inteligente de las habilidades y estrategias pedagógicas para adaptarse a situaciones cambiantes y desafiantes en el aula.

De modo semejante, Joyce y Showers (1984) asocian la formación efectiva de los profesores con cuatro elementos clave: primero, la comprensión teórica detrás de una estrategia o procedimiento específico. Segundo, la presencia de demostraciones que ilustren la aplicación práctica de estos conceptos y tercero, una práctica con retroalimentación en un entorno seguro y por fin contar con el apoyo de un entrenador que guíe la transferencia de estos nuevos comportamientos al contexto real del aula.

Por ende, de acuerdo con Khorthagen et al. (2005) la enseñanza es vista como una práctica instrumental que se rige por normas, con la destreza profesional entendida como una cuestión de estilo personal integrado en la experiencia técnica. En consecuencia, el conocimiento profesional se centra en lo procedimental, en las formas de lograr objetivos específicos, resolver problemas cotidianos y llevar a cabo tareas rutinarias en el aula. Entonces el futuro de la educación como profesión descansa en la acumulación y aplicación constante del conocimiento científico en el aula.

2.3.3. Orientación personalista

La orientación personalista argumenta que la formación docente va más allá de la mira adquisición de habilidades técnicas; se centra en el crecimiento personal y la construcción de una identidad sólida como profesor. El desarrollo de estrategias de gestión del aula se considera como una parte integral de este crecimiento, y se valora la reflexión sobre cómo el estudiante se percibe a sí mismo en su rol de docente. Tiene sus fundamentos en la psicología perceptual⁶¹, el humanismo⁶², las teorías de desarrollo humano y la fenomenología⁶³ (Feiman Nemser,1990).

⁶¹ Psicología perceptual: es una rama de la psicología que examina cómo procesamos la información sensorial, cómo se organizan las percepciones y cómo se generan las representaciones mentales de la realidad.

⁶² Humanismo: es una corriente filosófica, cultural y educativa que pone un fuerte énfasis en el valor, la dignidad y el potencial del ser humano. Se desarrolló en Europa durante el Renacimiento, pero sus raíces se remontan a la antigua Grecia y Roma.

⁶³ La fenomenología: es una corriente filosófica que se centra en el estudio de la experiencia subjetiva y la conciencia tal como se experimenta directamente por una persona.

Desde luego, tanto el docente como el discente se ubican en el corazón del proceso educativo, lo que representa un cambio significativo en el enfoque, pasando de la enseñanza al aprendizaje. En este enfoque, aprender a enseñar es un proceso intrincado de autoconocimiento, desarrollo personal y adquisición de competencias para desempeñar con eficacia el papel de profesor. De facto, el profesor eficaz según Combs et al. (1979) “es un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente, y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas” (p.31). Concretamente el crecimiento personal del docente se convierte en un objetivo primordial en la formación docente.

En este contexto, Ortiz Molina (2006) destaca la importancia de que el profesor busque una profunda comprensión de sí mismo y encuentre significado personal en su labor. La autoconciencia es un requisito fundamental para guiar a los estudiantes, y se describe a un buen profesor como una personalidad única que busca, en primer lugar, su autorrealización.

Esteve (2009) pone de manifiesto el punto de vista de Breuse (1986):

Más formativo que informativo, este tipo de formación procura dar al futuro docente flexibilidad de acción, plasticidad mental, capacidad para hacer frente con éxito a las situaciones que habrá de encontrar en el ejercicio de la profesión. Se tratará ante todo de enseñarle a cooperar, a innovar, a comunicarse bien, a cambiar, a ponerse en tela de juicio, a evolucionar. (p.183)

Dicho de otro modo, la orientación personalista promueve la idea de que el currículo debe adaptarse a las necesidades, intereses y aspiraciones de los aprendices. Dado que tanto los docentes como discentes comparten el deseo de mejorarse y alcanzar la competencia, la enseñanza se transforma en una labor de apoyo y facilitación en lugar de imposición y moldeamiento. En consecuencia, el profesor asume el papel de facilitador que tiende a crear un entorno propicio para el aprendizaje y empoderar a los estudiantes. A tal efecto, García (1999) manifiesta que los futuros profesores deben experimentar esa misma independencia durante su formación.

Por lo tanto, el proceso de aprender a enseñar se describe ante todo como proceso de desarrollo, sin embargo, varía de sentido. Para Ovens, Garbett, y Hutchinson (2016) convertirse en profesor implica un cambio psicológico significativo; significa pasar de

un rol parcialmente dependiente, como el de un estudiante, a asumir plena responsabilidad como profesor y esto implica una transición psicológica de ser guiado y supervisado a guiar y supervisar a otros.

No obstante, para Combs (1965) y Blume et al. (1974) convertirse en profesor implica desarrollar una psicología personal única y encontrar un estilo de enseñanza propio. Esto va más allá de simplemente adquirir habilidades y técnicas de enseñanza; implica la creación de una identidad docente única que refleje la personalidad, los valores y las creencias del profesor.

En cambio, Fuller y Bown (1975) consideran que se centra mucho más en ayudar a los futuros docentes a hacer la transición desde preocupaciones iniciales sobre su propia competencia, es decir, su autoeficacia, hacia preocupaciones más maduras sobre los estudiantes y su proceso de aprendizaje.

Más aún, estos investigadores dejan claro que el currículo de pre-servicio⁶⁴ debe tener como base la psicología del desarrollo, enfoques humanistas y la psicología perceptual, incorpora conceptos sobre el aprendizaje, desarrollo, comportamiento y potencial humano. Al mismo tiempo, enfatiza la importancia de experiencias prácticas en el campo, permitiendo a los estudiantes de educación descubrir su estilo de enseñanza y comprender mejor a los alumnos. Al final Baillauquès (2006) resalta la relevancia de la interacción personal con formadores de docentes que funcionan como consejeros, guiando a los futuros profesores en la exploración de desafíos, eventos significativos y su propio crecimiento personal en relación con otros.

2.3.4. Orientación práctica

Según Pérez Gómez (1992) la orientación práctica en el campo de la formación del profesorado plantea una perspectiva que concibe la enseñanza como una actividad compleja y multifacética. En lugar de verla como un proceso lineal y predecible, se entiende que se desarrolla en escenarios singulares, influenciados en gran medida por el contexto en el que se lleva a cabo. Esta visión reconoce que los resultados de la

⁶⁴ Currículo de pre-servicio: refiere a un plan de estudios o conjunto de programas de formación diseñados para preparar a individuos para una profesión específica antes de que comiencen su servicio o trabajo real en esa profesión. Suele incluir una combinación de cursos académicos, capacitación práctica en el aula, prácticas supervisadas y experiencias de aprendizaje relacionadas con la enseñanza.

enseñanza son en su mayoría imprevisibles y que conllevan conflictos de valor que exigen tomar decisiones éticas y políticas.

En evidencia, los profesores trabajan en situaciones únicas, donde cada clase, grupo de estudiantes y contexto educativo presenta desafíos y particularidades distintas. Su labor se caracteriza por la incertidumbre y la ambigüedad, lo que significa que no existen fórmulas definitivas para el éxito en la enseñanza. Sin embargo “las experiencias prácticas en colegios contribuyen necesariamente a formar mejores profesores. Se asume que algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, y que cuanto más tiempo se dedique a las experiencias prácticas mejor será” (Zeichner, 1980, p.45). En consecuencia, se otorga un valor mítico a la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza y el proceso de aprender a enseñar.

A partir de esta visión de la enseñanza, Feiman Nemser (1990) sostiene que el aprendizaje de cómo enseñar se logra por medio de la conjunción de experiencias directas en el aula y la interacción con compañeros y tutores. Estos encuentros permiten a los educadores novatos abordar situaciones problemáticas, discutir desafíos y recibir retroalimentación constructiva. A medida que participan en estas experiencias, comparten conocimientos, estrategias y reflexiones sobre la enseñanza, y se integran en el mundo de la práctica docente.

Al decir de García (1999), la formación de profesores desde esta orientación se fundamenta en un enfoque de aprendizaje experiencial y observatorio donde los aprendices adquieren las habilidades para enseñar partiendo de la observación continua de maestros altamente calificados o sea de “buenos profesores” (p.44).

Para comprender el valor de la experiencia en la enseñanza y la formación del profesorado, es relevante recurrir a los planteamientos de Dewey (1938) “no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni incluso de la actividad en la experiencia. Todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga” (p. 27). En este sentido, agrega también que dicha calidad se evalúa primero en conformidad con la respuesta inmediata de la persona a la experiencia y segundo con su efecto en las futuras experiencias. Esto significa que los conocimientos adquiridos en experiencias previas se transfieren a situaciones de aprendizaje posteriores.

Eisner (1988) comenta que “lo que experimentamos está determinado por el lenguaje teórico a través del cual nos socializamos profesionalmente” (p.15), desde luego las experiencias humanas no ocurren en un vacío aislado, sino están profundamente arraigadas en un contexto que abarca lo psicológico, lo físico, lo social, y otros aspectos. Cada experiencia tiene lugar en un mundo concreto y en un entorno particular que influye en la forma en que se percibe y se interpreta. Además, estas experiencias no son universales, sino que están vinculadas a individuos o grupos que poseen estructuras conceptuales específicas a través de las cuales otorgan significado a lo que experimentan.

Es relevante señalar que esta orientación ha dado lugar a dos enfoques principales; uno tradicional que sugiere que los profesores pueden formarse mediante la práctica y la imitación de sus colegas, otorgando un valor vital a la experiencia como fuente primaria de conocimiento en la enseñanza. Como lo sintetizan Stones y Morris (1972) “si quieres llegar a ser un buen profesor, haz lo que los buenos profesores hacen” (p.8). Sin embargo, este enfoque carece de apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y la reflexión compartida sobre la práctica.

Otro enfoque denominado reflexivo pretende promover la reflexión crítica por el medio de fundamentos teóricos, principalmente tiende a formar docentes reflexivos capaces de examinar críticamente sus creencias y conocimientos a la luz de fundamentos y conclusiones. Presta atención la complejidad del aula como un entorno psico-social en cambio constante (Schön, 1987).

Marcelo (1999) plantea que desde la orientación práctica “el sujeto profesor aporta un conocimiento previo cuando se implica en cualquier actividad didáctica” (p.44). De esta forma la percepción y comprensión de las experiencias están moldeadas por el lenguaje teórico y conceptual con el que se familiarizan los profesores en su ámbito profesional. Este marco interpretativo influye en la forma en que los educadores abordan las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Cada docente trae consigo un conjunto de conocimientos previos, creencias, valores y experiencias que influyen en su enfoque didáctico y pedagógico, lo que incluye tanto teorías académicas como experiencias personales. Por lo tanto, aprender a enseñar no puede ser mecánico ni

predecible, ya que cada individuo aporta su propia identidad como educador a su práctica docente.

2.3.5. Orientación social-reconstruccionista

A primera vista la orientación social-reconstruccionista está estrechamente relacionada con la orientación práctica en cuanto presta tanta atención a la reflexión como elemento clave en la formación del profesorado.

Sin embargo, García (1999) y Ortiz Molina (2006) aclaran de manera concisa que desde el punto de vista social-reconstruccionista en la educación, la reflexión no se limita a ser una simple actividad de análisis técnico o práctico en el ámbito pedagógico. En cambio, va más allá al incorporar un compromiso ético y social. La reflexión se convierte en una herramienta para buscar prácticas educativas y sociales que sean más justas y democráticas. Este enfoque reconoce que la educación no se mantiene neutro y que los docentes se consideran no solo como transmisores del conocimiento, sino como agentes políticos comprometidos con su época y su sociedad.

No es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social. (Kemmis, 1985, en Pérez Gómez, 1987, p. 14)

Así que la importancia de consignar nociones de la construcción social del conocimiento, la reproducción cultural, el poder, la hegemonía⁶⁵ y la sociedad en su totalidad en los programas de formación docente para fomentar la capacidad de analizar el contexto social que rodea a los procesos de enseñanza y aprendizaje es innegable.

Del mismo modo según Giroux y McLaren (1986) “un curriculum de formación de profesorado como forma política y cultural, asume que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las principales categorías para comprender la escuela contemporánea” (p.218). En otras palabras, los docentes deben estar preparados para analizar y abordar cuestiones de poder, desigualdad, cultura y política que influyen en la educación. Esto les permite ser educadores más conscientes y comprometidos con la creación de un entorno escolar más equitativo y justo.

⁶⁵ Hegemonía: supremacía que un estado, un pueblo o una organización ejerce sobre otro.

La reflexión en la enseñanza no solo implica mirar hacia adentro y examinar la propia práctica docente, sino que también abarca la disposición a cuestionar las creencias y conceptos preexistentes sobre la enseñanza, la gestión de la clase, la autoridad en el aula y el contexto educativo en general que a menudo se dan por sentados y se consideran válidos. En este sentido, Coll (2010) aclara que la formación del profesorado desempeña un papel esencial al fomentar la transformación de las concepciones previas, muchas veces estáticas, que los docentes en formación puedan tener respecto a estos temas cruciales.

Según Smith (1989), Piñeiro y Flores (2018) el desarrollo de este tipo de reflexión abarca cuatro fases principales, que parte primero de la descripción que enfatiza la importancia de describir detalladamente las acciones y prácticas que se realizan en el entorno educativo. Segundo, la información que implica analizar y comprender el significado de lo que se hace en la práctica docente, profundizando en las teorías y conceptos subyacentes. Tercero la confrontación que consiste en animar a los futuros docentes a cuestionar cómo han llegado a la situación actual y a confrontar sus prácticas con una perspectiva crítica. Por último, la transformación que se centra en la reconstrucción y la exploración de nuevas formas de llevar a cabo las tareas y actividades educativas, buscando mejorar y evolucionar en la práctica docente.

De acuerdo con Marcelo (1999) la orientación social reconstruccionista pone un fuerte énfasis en cuestionar y reconstruir la forma en que se enseña y se aprende, sin embargo, a menudo se encuentra con el desafío de que es más fácil identificar las prácticas pedagógicas que se quieren evitar que definir de manera concreta lo que se busca promover a través de la formación docente.

Liston y Zeichner (1991) manifiestan que la puesta en marcha de esta orientación implica en lugar de simplemente dar directrices o indicar lo que se considera correcto, priorizar la creación de programas concretos que tengan en cuenta la diversidad cultural y social de los futuros docentes, reconociendo que no existe una única fórmula universalmente aplicable en la formación del profesorado.

A modo de síntesis, hace falta abordar la justificación de Feiman Nemser (1990) en cuanto a la diversidad de orientaciones existentes en la formación del profesorado, vista como consecuencia natural de las variadas expectativas que las personas tienen en

relación con el sistema escolar y los docentes. Además, de la existencia de múltiples metas que se pueden aspirar, pero que no es posible alcanzar todas al mismo tiempo, los formadores de profesores enfrentan el desafío constante de decidir en qué aspectos concentrarse al preparar a futuros educadores.

En este contexto, resulta más fructífero aclarar el tipo de enseñanza que se desea fomentar en lugar de entrar en debates sobre preferencias por enfoques particulares. Esto contribuirá a una formación de docentes más centrada en la consecución de metas educativas significativas.

2.4. El currículum de la formación del profesorado

Basándonos en la reflexión sobre el conocimiento Lasley y Payne (1991) identifican tres modelos de currículum en la formación docentes: integrado, colaborativo y segmentado.

1. Currículum integrado: representa un modelo revolucionario en la educación, donde la división tradicional en territorios disciplinares desaparece por completo. En este modelo, se fomenta una profunda interconexión tanto a nivel conceptual como estructural entre los diversos cursos y asignaturas para garantizar un uso pragmático de las disciplinas. Entonces el objetivo principal es alcanzar metas interdisciplinares, lo que implica un enfoque más holístico y amplio para la adquisición de conocimiento. Sin embargo, este modelo enfrenta desafíos significativos, como la dificultad de reunir profesores dispuestos a colaborar y la inversión de tiempo requerida para desarrollar un plan de estudios integrado. (Lasley y Payne, 1991; Baishya y Tech, 2014).

2. Currículum colaborativo: busca combinar la especialización en disciplinas con la integración de conocimientos, en este modelo, el plan de estudios se divide y se segmenta en cursos individuales, cada uno centrado en una disciplina específica. No obstante, lo que lo distingue es que, a pesar de mantener cursos especializados, se promueve la interconexión de conocimientos en torno a temas concretos o proyectos. Los profesores son especialistas conscientes que no solo dominan su campo, sino que también sintetizan y entienden cómo se relaciona con otras disciplinas (Santana Vega, 2006).

3- Currículum segmentado: es el modelo más común, se caracteriza por tener cursos que no están fuertemente conectados entre sí, y la responsabilidad de establecer la

integración de los conocimientos recae sobre los mismos estudiantes. Como lo afirma Lasley y Payne (1991) “los cursos se pueden considerar como entidades separadas, y el profesorado puede enseñar con poca o ninguna preocupación por el contenido que enseña otro profesor” (p.215).

Este modelo segmentado, puede manifestarse en dos formas: concurrente en el que se ofrece simultáneamente una variedad de cursos que pueden estar relacionados de alguna manera, engloba los estudios profesionales, la formación en contenidos específicos y la formación general. Por otro lado, el consecutivo, proporciona a los estudiantes primero una base de conocimientos generales y especializados. Luego, en una etapa posterior, se les brinda la formación profesional y pedagógica específica. En este caso, la integración de los conocimientos se realiza en dos etapas separadas, y se espera que los estudiantes puedan aplicar lo que han aprendido en la etapa inicial en la etapa posterior (Torres, 1994; Opertti, 2021).

Katz y Rath (1985) por su parte presentan una matriz para el desarrollo de la investigación sobre el currículum de la formación docente que consta de once parámetros:

- **Fines:** evalúa la claridad, realismo, coherencia, compatibilidad y explicitación de los objetivos del programa de formación del profesorado.
- **Características de los candidatos:** examina variables como el sexo, la edad, el estatus socioeconómico, las aptitudes, las habilidades intelectuales, la creatividad y la motivación de los estudiantes en formación.
- **Características del profesorado:** analiza aspectos como el sexo, la experiencia docente, los conocimientos, las habilidades, las disposiciones, la ideología, la ética, la moral y la reputación de los profesores.
- **Contenido:** se centra en la información, los hechos, los conocimientos, las habilidades técnicas, las competencias, las ideas, los textos y los materiales curriculares del programa de formación.
- **Métodos:** aborda los tipos de actividades utilizadas para presentar y exponer el contenido del programa, como la observación en las escuelas, el trabajo de campo, las prácticas de enseñanza, la microenseñanza, la simulación, la instrucción directa y la discusión en grupos, entre otros.

- **Tiempo/Temporalización:** examina la duración del programa, la secuenciación de las actividades y el orden temporal en que se llevan a cabo.
- **Ambiente:** evalúa las características de la calidad afectiva y el tono de las relaciones entre los participantes, así como el contenido de estas relaciones y el ambiente general del programa.
- **Regulaciones:** incluye requisitos para la graduación, certificación y obtención de diplomas, así como las leyes, regulaciones y restricciones relacionadas con el programa.
- **Recursos:** considera la disponibilidad de laboratorios, escuelas de demostración, laboratorios de microenseñanza, centros de profesores, bibliotecas y financiación.
- **Evaluación:** examina la frecuencia, objetividad y grado de formalidad de la evaluación del progreso académico de cada estudiante en el programa.
- **Impactos del programa:** analiza los efectos inmediatos y a largo plazo del programa de formación del profesorado en los estudiantes y en su desempeño profesional.

La matriz expuesta busca mejorar la calidad de la formación docente considerando una amplia gama de factores y posibilita la revisión de las investigaciones pasadas y sugerir nuevas áreas de estudio. Según García (1999) los estudios suelen centrarse principalmente en los conocimientos y habilidades docentes, pero se necesita una comprensión más profunda de metas, contenidos, actitudes y evaluación en la formación de profesores.

2.4.1. Finalidades de la formación del profesorado

La delimitación precisa de las finalidades generales para delinear la formación del profesorado ha sido y sigue siendo un interés fundamental en el marco educativo. Según Joyce y Clift (1984) la formación del profesorado ante todo tiende a cultivar la disposición y capacidad de aprendizaje constante en los docentes a lo largo de sus carreras. También inducir la participación activa del profesorado para la mejora de la escuela y abordar desafíos comunes en su entorno de trabajo es algo obviamente esperado.

Katz y Rath (1985) y Perrenoud (2001) subrayan las habilidades y actitudes como objetivos principales de la formación que suelen ser perplejos. Para ello es vital entender que las actitudes son sinónimos de disposiciones, hacen referencia a las inclinaciones de un profesor hacia ciertas acciones en contextos específicos, mientras las habilidades son igual que las competencias. Un profesor puede ser experto y hábil en algo específico, sin embargo, no está dispuesto a ponerlo en práctica.

Landsheere (1987) argumenta que toda formación docente ha de sustentarse en cuatro preguntas decisivas: la primera pregunta pretende definir los propósitos de aprendizaje ¿Cuáles son los objetivos de educación?, la segunda hace referencia a la consideración de las diferencias individuales ¿Cómo varían los objetivos según los estudiantes?, la tercera se asocia con la planificación de estrategias de enseñanza ¿Cómo se pueden lograr los objetivos?, y la última alude al establecimiento de métodos de evaluación ¿Cómo se puede evaluar si se han alcanzado los objetivos?. Todo ello permite determinar qué tipo de docente se espera formar y para qué contexto exactamente.

Marcelo (1999) enfatiza las aportaciones de Snyder y Anderson (1980) que por su parte distinguen que la formación docente y su curriculum escogido han de lograr cuatro subsistemas de conocimiento esperados, un subsistema de conocimiento especializado que engloba los contenidos relacionados con la materia a enseñar. Estos conocimientos supeditan a la personalización teniendo en cuenta el nivel académico y el tipo de aprendices ya sea en primaria, secundaria, etc. Otro subsistema de conocimiento teórico que se encarga de las teorías de enseñanza, la psicología del aprendizaje y otros aspectos más generales relacionados que respaldan la práctica docente.

Un tercer subsistema de adquisición de destrezas que favorece el desarrollo de métodos de enseñanza, comunicación, técnicas de evaluación, y las diferentes habilidades prácticas y técnicas que un profesor puede necesitar en su tarea de docencia. El último subsistema de desarrollo del sí-mismo, pretende lograr la mejora continua, el crecimiento personal y profesional del profesor por medio de la promoción de aspectos

como el desarrollo de la propia identidad profesional, la auto-reflexión y el manejo del estrés.

Pérez (2010) y Ortiz (2016) afirman que la finalidad de la formación del profesorado debe ir más allá de la mera adquisición de habilidades pedagógicas. Debe contribuir a la formación integral de los docentes como individuos, promoviendo valores, desarrollo personal y ético. Desde su punto de vista la formación debe dirigirse hacia el prendimiento de un cierto compromiso en los profesores hacia sus estudiantes para convertirlos en buenos ciudadanos, al igual que un entendimiento de su responsabilidad en el desarrollo de la escuela como institución educativa promotora de valores democráticos.

2.4.2. Niveles y componentes del conocimiento profesional

Según Pinchas (2005) el conocimiento profesional designa un conjunto de saberes particulares y habilidades necesarios para cumplir un labor determinado de forma fructífera. Marcelo (1989) apunta que antes de abordar los lineamientos conceptuales del conocimiento profesional, es necesario reconocer que los estudiantes ingresan al programa de formación con un conjunto de ideas internalizadas y preconcebidas sobre diversos aspectos educativos, lo que puede influir en su proceso de aprendizaje y adaptación a las nuevas perspectivas que ofrece la formación. Ya tienen conocimientos previos y creencias arraigadas en relación con las expectativas asociadas a la figura del profesor, la función de la escuela, las características de un buen estudiante y los métodos efectivos de enseñanza.

García (1999) y Montero (2001) despejan que este conocimiento profesional puede ser definido en primer lugar, por medio de la realización de un análisis detallado del trabajo o de las tareas asociadas con la profesión en cuestión. Incluye desglosar las funciones, responsabilidades y requisitos específicos que caracterizan el desempeño efectivo en esa área profesional. En segundo lugar, mediante la búsqueda del consenso de la comunidad de individuos reconocidos como profesionales en ese campo de especialidad. Los expertos y los practicantes experimentados en la profesión en cuestión acuerdan y validan el conjunto de saberes y habilidades que se consideran fundamentales para tener éxito en esa área.

Enfatizamos también los trabajos de Grossman (1990) y Reynolds (1992) en los que se puede identificar cuatro componentes comunes y básicos del conocimiento profesional: conocimiento psicopedagógico, conocimiento del contenido, conocimiento didáctico del contenido y conocimiento del contexto.

2.4.2.1. Conocimiento psicopedagógico

El conocimiento psicopedagógico engloba una variedad de conocimientos cruciales para la labor educativa, se asocia con la comprensión profunda y aplicada de varios aspectos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje. Incluye el conocimiento sobre los aprendices, considerando sus características individuales, estilos de aprendizaje y necesidades específicas. También abarca los principios generales de enseñanza, que son fundamentales para guiar las prácticas pedagógicas de modo mucho más equilibrado (Cochran et al., 1993).

Presta atención al aspecto temporal, específicamente a la gestión del tiempo de aprendizaje académico y la planificación del tiempo en el aula. Park y Oliver (2008) afirman que se extiende al manejo de grupos pequeños y a la gestión general de la clase, enfocándose en crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Comprende conocimientos sobre las estrategias didácticas, conocimiento sobre técnicas específicas de enseñanza, la estructura de las clases y la planificación educativa. Esto implica comprender cómo organizar y presentar el contenido de manera adecuada para facilitar la comprensión y retención por parte de los aprendices.

El conocimiento psicopedagógico aborda las teorías de desarrollo humano, reconociendo la importancia de adaptar las prácticas educativas a las etapas de desarrollo de los aprendices. Además, involucra procesos de planificación curricular, evaluación y consideraciones sobre la influencia de la cultura y el contexto social en el proceso de enseñanza (Dapaepe et al., 2013). Por último, viene encargada de dimensiones más amplias, como la historia y filosofía de la educación, así como cuestiones legales relevantes para el ámbito educativo. En conjunto, el conocimiento psicopedagógico proporciona la base esencial para el diseño y la implementación correcta de prácticas educativas informadas y reflexivas.

2.4.2.2. Conocimiento del contenido

Además del conocimiento pedagógico, es decisivo que los profesores disponen de un profundo entendimiento de la materia que imparten ya que la capacidad de enseñar está estrechamente atada a la habilidad de comprender el contenido a un nivel que permite una presentación coherente y organizada. Ball, Thames y Phelps (2008) explican que la falta de dominio por parte del profesor y la carencia de conocimientos adecuados sobre la estructura de la materia que se enseña, da lugar al riesgo de que la enseñanza distorsione el contenido ante los aprendices. Asimismo, repercute en el nivel de discurso en el aula, en el tipo de preguntas formuladas y en la manera en que se evalúan y utilizan los libros de texto. Por lo tanto, la calidad del conocimiento que los profesores tienen acerca del contenido influye directamente en el qué y el cómo enseñan.

McDiarmid, Ball y Anderson (1989) determinan dos componentes clave y representativos del conocimiento del contenido; el conocimiento sustantivo que abarca la información esencial, las nociones y los temas relevantes de una disciplina determinada, conformando el marco de conocimientos generales. Comprende conceptos específicos, convenciones y procedimientos trascendentales para la enseñanza, ya que determinan qué se enseña y desde qué perspectiva. Complementando este conocimiento, está el conocimiento sintáctico que exige la comprensión de aspectos como la validez, tendencias y perspectivas, así como la adherencia de los paradigmas de investigación pertinentes al campo de especialidad.

La importancia de que los profesores cuenten con un conocimiento sólido del contenido que imparten es algo indudable, sin embargo, el tipo de conocimiento disciplinario que deben poseer sigue siendo una cuestión de debate. En primera instancia, en comparación con otros especialistas en la materia a los profesores se les pide tener un conocimiento más focalizado, limitándose a lo que dictan el currículum y los libros de texto (Marcelo, 1999).

Por otro lado, Grossman et al. (1989) y García (1999) apuntan que se espera que los docentes adquieran un conocimiento más profundo en lo que atañe las normas sociales y su aplicabilidad en la vida diaria (valores relacionados con minorías,

conflictos, guerras, etc.). A la postre, organizarse en conformidad con la estructura disciplinaria y las necesidades de los estudiantes es algo vinculante, visto que el conocimiento disciplinar es de carácter explícito y autoconsciente, se determina como único y distinto por ser diseñado para ser enseñado.

3.4.2.3. Conocimiento didáctico del contenido

El conocimiento didáctico del contenido ⁶⁶ enfatiza no solo tener un sólido conocimiento del contenido a enseñar, sino también comprender cómo enseñarlo de manera eficaz. Así que el CDC de un educador efectivo debe representar “combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla” (Marcelo, 1999, p.99)

Montero (2001) pone de relieve la indispensabilidad de la habilidad de representar y formular los saberes de manera clara, incorporando un lenguaje y ejemplificación adecuados. De modo semejante señalan que el CDC como subcategoría del conocimiento del contenido obedece a una estructuración lógica de información que posibilita comunicar esos conocimientos de manera mucho más profundizada y comprensible, apelando a diversas formas de representación y expresión.

Grossman (1990) y Marks (1990) designan cuatro elementos clave para la construcción de conocimiento didáctico del contenido:

- **CDC común:** incluye estrategias generales de enseñanza que son aplicables a distintos tipos de aprendices y contextos, es compartido por todos los profesores que enseñan el mismo contenido.
- **CDC específico:** su posesión otorga al docente la capacidad de explicar conceptos de manera clara, seleccionar las estrategias de enseñanza más adecuadas, diseñar actividades relevantes, y anticipar las dificultades que sus estudiantes pueden enfrentar al aprender ese contenido particular.

⁶⁶ El conocimiento didáctico del contenido (CDC), también conocido como “Pedagogical Content Knowledge (PCK)” en inglés, es un concepto desarrollado por el investigador Lee Shulman. Es un modelo que describe el conocimiento especializado que tienen los maestros sobre cómo enseñar un contenido específico a los estudiantes. Shulman propuso este concepto en la década de 1980, y desde entonces, ha sido una parte importante de la investigación en educación.

- **CDC del estudiante:** consiste en adaptar las estrategias de enseñanza para abordar las necesidades específicas de los aprendices, comprender, aclarar y responder a las ideas previas, malentendidos y necesidades individuales de los alumnos en relación con el contenido.
- **CDC de los propósitos y objetivos de la enseñanza de la materia en cuestión:** comprende las concepciones sobre los cuales se fundamenta y se entiende lo que significa enseñar un tema en particular, incluyendo ideas relevantes, prerrequisitos, justificación, entre otros aspectos.

Desde esta perspectiva García (1999) arroja luz sobre la necesidad de establecer lazos fuertes entre el contenido curricular y la construcción de su significado por los aprendices. La labor docente excede la honestidad intelectual, las habilidades técnicas y reflexiones aisladas, no obstante, es una combinación integral de conocimiento de contenido, dominio de métodos y sobre todo un enfoque pedagógico como lo describe Shulman (1992) “Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnico, ni solamente reflexivo. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico” (p.12).

Grossman et al. (1989) y Reynolds (1992) prestan especial atención a la influencia de las creencias, actitudes, disposiciones y sentimientos de los profesores en sus decisiones, selección de contenido y cómo enseñarlo. Un docente puede estar más inclinado a enseñar temas que le resultan personalmente interesantes lo que justifica la importancia dada a un tema, así como las actitudes positivas o negativas hacia este último. La forma en que los profesores abordan la enseñanza de un tema también está moldeada por sus creencias y actitudes. La pasión y la confianza en un tema pueden traducirse en enfoques más creativos y entusiastas, mientras que la falta de interés puede reflejarse en métodos de enseñanza menos efectivos.

Carlsen (1987) plantea que los docentes que poseen conocimientos limitados sobre un tema, tienden a formular preguntas de nivel cognitivo más bajo cuyas respuestas suelen ser breves y directas. Es una estrategia que se origina en un intento de limitar las intervenciones de los estudiantes y evitar preguntas difíciles a los que el

profesor no puede responder. En cambio, un profundo conocimiento del contenido permite cambios significativos en la dinámica de la discusión y fomenta una participación más activa y profunda de los estudiantes.

2.4.2.4. Conocimiento del contexto

Leinhardt (1992) describe el conocimiento del contexto en el ámbito educativo como la comprensión profunda y específica que los profesores deben tener sobre el entorno en el que están enseñando, así como sobre las características individuales de sus estudiantes. Este conocimiento va más allá de la competencia en la materia que enseñan y aborda cómo esa enseñanza específica se relaciona con las condiciones particulares de la escuela y de los alumnos.

En esta misma línea conceptual Valbuena (2007) añade que “el conocimiento cotidiano está frecuentemente influenciado por la relación del sujeto con los elementos contextuales a diferentes niveles (sociedad, cultura, familia, escuela, etc).” (p.71). En este contexto la vida del aula, se configura en concordancia con diversos sistemas que se entrelazan y acogen aspectos culturales, físicos, sociales, históricos y personales, tanto dentro como fuera del salón de clase. En consecuencia, el profesor asume el papel de facilitador de estos entramados sistemas “el profesor actúa como guía y sujeto que traslada la estructura, la acción, y la información incluida en cada sistema” (Yinger, 1991, p.31).

De acuerdo con Alimuddin, Tjakraatmadja y Ghazali (2020) la responsabilidad docente comprende la impartición de información y la comprensión de las conversaciones que se desarrollan entre todos estos sistemas, reconociendo cuáles son pertinentes y apropiados para la dinámica de la clase. De ahí el conocimiento no es algo que reside exclusivamente en los individuos de forma aislada, sino que surge de las interacciones entre las personas y el entorno que las rodea.

En concordancia con Park y Oliver (2008), Pérez Narváez y Romero Rincón (2019) la dinámica educativa en su esencia es objeto a la influencia de tres tipos de contextos. El contexto situacional; abarca el medio sociocultural, ambiental, institucional y el momento histórico de la institución educativa, esto incluye aspectos como valores culturales, el entorno físico y la estructura organizativa. En segundo lugar,

el contexto lingüístico; se manifiesta a través del habla de profesores y alumnos, así como la terminología específica de cada disciplina. Finalmente, el contexto mental del docente y discentes, no directamente observable, involucra representaciones mentales, ideas previas y referentes sobre el tema que afectan la comprensión y asimilación de conocimientos. Estos contextos destacan la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje, resaltando la importancia de considerar factores socio-culturales, lingüísticos y cognitivos en el proceso educativo.

En resumidas cuentas, los profesores como profesionales de la educación deben entender el entorno sociocultural de sus alumnos (origen, barrio, etc.) para diseñar una enseñanza inclusiva y aprovechar los recursos locales. Este conocimiento se adquiere mediante la experiencia práctica, por lo que es importante fomentar en los futuros profesores la disposición a considerarlo en su formación.

2.5. El curriculum oculto de la formación del profesorado

Además de enfatizar la adquisición de conocimientos profesionales y habilidades pedagógicas que permitan diseñar unidades didácticas y proyectos curriculares que integren de manera efectiva la dimensión intercultural, el curriculum de la formación docente conlleva un conjunto de componentes no enseñados, denominados “*currículo nulo*” u “*oculto*”. Zabalza (1988) y Torres Santomé (1991) alegan que el currículum oculto remite a aspectos no explícitos pero presentes en el proceso formativo, que influyen en la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades por parte de los futuros docentes. Estos elementos no están formalmente incluidos en los planes de estudio, pero tienen un impacto significativo en la formación de los profesionales de la educación.

Marcelo (1999) manifiesta que en general los programas de formación de profesores tienden a dirigirse hacia una educación monocultural⁶⁷ como resultado de la influencia de los profesores formadores a pesar de la existencia de lineamientos

⁶⁷ Monocultural: se refiere a entornos o situaciones en los que predomina una única cultura. En un contexto monocultural, la población, las prácticas y las normas sociales son homogéneas, compartiendo una única identidad cultural.

generales pluriculturales⁶⁸ que priorizan el entendimiento profundo de la realidad vivida, abarcando la esfera local, nacional e internacional en diversas facetas: cultural, social, económica y ambiental.

Según Grundy (1998), López Gómez (2016), Borsese y Esteban Moreno (2020) el curriculum oculto en la formación del profesorado puede manifestarse en siete dimensiones principales:

- **Valores y actitudes institucionales:** las instituciones educativas transmiten valores y actitudes que a menudo no se enseñan directamente, pero que los futuros docentes absorben a través de la observación y la participación en la cultura institucional⁶⁹.
- **Modelos de comportamiento:** los futuros docentes aprenden no solo a través de la instrucción formal, sino también observando el comportamiento de sus profesores, tutores, colegas y otros miembros del personal. Estos modelos influyen en la forma en que los profesores en formación desarrollan sus propias prácticas pedagógicas.
- **Relaciones interpersonales:** la calidad de las interacciones entre los profesores en formación, los profesores mentores y otros estudiantes también forma parte del currículum oculto. Estas relaciones inciden en la percepción del ambiente educativo en general y en el desarrollo profesional del futuro docente en particular.
- **Expectativas sociales y culturales:** estas expectativas incluyen ideas y creencias relativas al rol del docente en la sociedad, su autoridad, su deber como

⁶⁸ Pluricultural: alude a entornos que reconocen y valoran la presencia de múltiples culturas. En un contexto pluricultural, hay diversidad étnica, lingüística o cultural, y se fomenta el respeto y la coexistencia de diferentes identidades culturales.

⁶⁹ Cultura institucional: hace referencia a las normas, valores, tradiciones y prácticas que caracterizan a una organización, institución o entidad. La cultura institucional influye en la manera en que se llevan a cabo las actividades, se toman decisiones y se relacionan las personas dentro de esa entidad.

ciudadano y sus responsabilidades hacia la sociedad como educador y formador de futuras generaciones.

- **Clima institucional:** el clima general de la institución educativa, incluyendo factores como la cultura escolar, la tolerancia hacia la diversidad, el apoyo administrativo y la colaboración entre colegas, se refleja en la experiencia formativa de los profesores.
- **Prácticas pedagógicas implícitas:** aunque el plan de estudios explícito puede centrarse en teorías y enfoques pedagógicos específicos, el énfasis en ciertos métodos o enfoques durante las prácticas de enseñanza puede transmitir mensajes adicionales sobre lo que se valora en la práctica docente.
- **Códigos no verbales:** la forma en que se dan las clases, se manejan situaciones conflictivas, se brinda retroalimentación y se interactúa en contextos informales también comunica información importante, a menudo de manera no verbal.

A contracción es relevante exponer el trabajo etnográfico de Ginsburg (1988), en el que examina las distintas contradicciones presentes en el plan de estudios de un programa de formación docente basándose en los dilemas vinculados al conocimiento propuestos por Berlak y Berlak (1981). Estos últimos abordan la contradicción entre la teoría y la práctica en la concepción del conocimiento por parte de los profesores. Aunque abogaban por ver el conocimiento como problemático y sujeto a cuestionamiento, sus acciones revelaban una aceptación pasiva.

Surgían contradicciones en la percepción del conocimiento como un bien público versus algo personal, así como en la visión del currículo como un todo coherente frente a una entidad fragmentada. La discrepancia entre los métodos de enseñanza recibidos y recomendados, junto con el análisis del curriculum oculto, destacaba incongruencias que podían afectar la práctica educativa. Además, se señalaban factores adicionales, como la internalización de conocimientos implícitos y la reafirmación de preconcepciones, influenciados por la naturalización de principios como la estratificación y la autoridad en el aula. Estas dinámicas sutiles impactan la formación y desempeño de los educadores (Pinto et al., 2007; Hechavarria et al., 2018).

Los formadores de profesores desempeñan una función esencial al cultivar el conocimiento, las destrezas y las actitudes de docentes en formación. Por su parte Marcelo (1999) afirma que: “difícilmente podríamos buscar un cambio en los objetivos y concepciones del profesor sin tener en cuenta que los formadores son los verdaderos "mediadores" de cualquier propuesta de renovación curricular” (p.106). Por consiguiente, en el contexto de la propuesta intercultural y el lado implícito del curriculum de la formación docente, los formadores de profesores asumen una responsabilidad extendida. No solo se espera que integren contenidos que aborden aspectos culturales, como la diversidad y las diferencias religiosas, lingüísticas, sino que también se les confía la tarea de diseñar metodologías de enseñanza que fomenten la reflexión sobre las influencias subyacentes en su desarrollo profesional y personal.

2.6. La práctica docente en el aula

Antes de abordar la noción de la práctica docente en su totalidad es relevante presentar la intervención de Bourdieu (1980) en la cual destaca la interconexión entre el pensamiento y la acción, introduciendo el concepto de “*habitus*” que representa un sistema arraigado de disposiciones duraderas que actúa como principios organizadores de prácticas y representaciones.

Bourdieu y Gros (1990) alegan que el *habitus* configura nuestro mundo práctico, dando coherencia a las conductas sociales en función de condiciones sociohistóricas específicas. Esta perspectiva invita a reconocer la complejidad intrínseca de nuestras acciones diarias, revelando que el tejido de nuestras prácticas está íntimamente ligado al pensamiento y las experiencias que llevamos con nosotros.

Desde una posición similar Davini (2015) aclara que:

Cuando hablamos de «prácticas» no nos estamos refiriendo exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el «hacer», sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos. (p. 29)

En otras palabras, la noción convencional de “*práctica*” como simple acción tangible en el mundo real se ve cuestionada al considerar que estas acciones no pueden separarse del pensamiento y la valoración. Las experiencias previas, tanto sociales como personales, influyen en la conformación de nuestras acciones y pensamientos.

En contexto educativo, Warde (2004) describe la práctica como un comportamiento habitual y rutinario que involucra un conjunto variado de elementos conectados entre sí. Estos últimos caracterizan y definen la naturaleza de la práctica en cuestión. Incluyen formas de actividad corporal, como movimientos físicos específicos; formas de actividad mental, que abarcan procesos cognitivos; cosas y sus usos, refiriéndose a objetos y su aplicación en la práctica; conocimiento de fondo en forma de comprensión y sabiduría acumulada y habilidades prácticas. Así como, el estado emocional y el conocimiento motivacional⁷⁰, que influyen en la ejecución y la motivación asociada con la práctica.

Aludimos también a Røpke (2009) quien añade que las prácticas a su diferencia adquieren importancia y sentido al ser orientadas hacia el alcanzamiento de metas preestablecidas. La puesta en marcha de toda práctica conlleva al empleo de diversas herramientas, materiales e infraestructuras cuya inclusión puede ser de forma consciente o inconsciente.

Según Fitzmaurice (2010) la práctica docente se califica como una actividad reflexiva, ya que se fundamenta en el pensamiento crítico y la autoevaluación constante del docente respecto a su propia labor. Este enfoque se fortalece mediante el diálogo y la colaboración con otros profesionales, creando un entorno propicio para el intercambio de ideas y la mejora continua. Además, se sostiene en una base informada, respaldada por un sólido conocimiento teórico y práctico en disciplinas relevantes como la pedagogía, el currículo, el contexto y las características de los estudiantes. La práctica docente responsable se orienta hacia la mejora de la calidad educativa y el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, siempre en consonancia con los principios

⁷⁰ Conocimiento motivacional: se refiere a la comprensión de los factores que influyen en la motivación de una persona, tanto internos como externos. Implica entender qué impulsa sus acciones y decisiones, siendo útil en áreas como la educación y la psicología para diseñar estrategias efectivas que fomenten la motivación y el logro de metas.

éticos y los valores democráticos. Por último, esta práctica se mantiene a la vanguardia al adaptarse a las demandas y cambios de la sociedad actual, incorporando activamente las nuevas tecnologías, metodologías innovadoras y las competencias necesarias para el siglo XXI.

García Cabrero et al. (2008) y Villalpando et al. (2020) argumentan que la práctica docente se visualiza como una actividad intrincada y dinámica que no puede ser encajada en una sola definición fija. Los docentes, como individuos complejos, forjan sus propios principios a partir de sus vivencias particulares y experiencias en las aulas, los cuales ejercen influencia y guían sus métodos pedagógicos.

2.6.1. Aspectos claves de la práctica docente

Álvarez et al. (2012) ponen el foco en los profesores como profesionales y expertos en el aula cuya práctica debe acatar a tres aspectos claves que la otorgan un carácter más exhaustivo y que impulsan el éxito educativo. Estos aspectos comprenden:

- **Planificación:** Según Zabalza (2003), la planificación es “el proceso de prever, anticipar y decidir sobre los objetivos, contenidos, estrategias, recursos y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 23). La planificación es un proceso integral que implica la definición de objetivos, contenidos, metodologías, recursos y criterios de evaluación en el aula. Este proceso debe basarse en el currículo oficial y adaptarse a las características y necesidades específicas de los estudiantes. Es crucial que la planificación sea flexible y pueda ajustarse a las diversas situaciones que puedan surgir en el entorno educativo.
- **Colaboración:** De acuerdo con Hargreaves y Fullan (2012), la colaboración es “el trabajo conjunto de profesores y otros agentes educativos con el fin de compartir experiencias, conocimientos, recursos y responsabilidades para mejorar la calidad de la educación” (p. 56). La colaboración se refiere al trabajo conjunto entre los profesores y otros agentes educativos, como alumnos, familias, el centro educativo y la comunidad en general. Este enfoque implica compartir experiencias, conocimientos, recursos y responsabilidades. La colaboración promueve el aprendizaje cooperativo, la participación activa, la

diversidad y la inclusión, creando así un ambiente educativo más enriquecedor y holístico.

- **Innovación:** Para Escudero (2009), la innovación es “el proceso de introducir cambios y mejoras en la práctica educativa que respondan a las necesidades y demandas de la sociedad actual y que se basen en la investigación, la experimentación, la creatividad y la evaluación” (p. 34). La innovación se traduce en la introducción de cambios y mejoras en la práctica docente para hacer frente a las demandas y desafíos de la sociedad contemporánea. Este proceso implica la investigación, experimentación, creación y evaluación de nuevas formas de enseñar y aprender. La innovación requiere una actitud abierta, crítica y reflexiva por parte de los profesores, quienes deben estar dispuestos a explorar nuevas metodologías y enfoques para optimizar el proceso educativo.

En última instancia la planificación proporciona la estructura necesaria, la colaboración enriquece la experiencia educativa y la innovación impulsa la adaptación a un entorno en cambio constante. Los tres aspectos se complementan entre sí, formando un conjunto integral que potencia la calidad de la enseñanza, contribuye al desarrollo educativo cabal de los aprendices y favorece la asunción de los desafíos que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.6.1.1 La práctica docente en acción

Davini (2015) manifiesta que el impacto de la práctica del profesorado en acción se extiende a dimensiones más profundas de la experiencia. En el epicentro de esta influencia radica la ejecución misma del acto de enseñar y las estrategias implementadas por los docentes. En este sentido Jackson (1986) expone que:

La enseñanza tiene efectos sustantivos no solo por los contenidos que se enseñan sino, fundamentalmente, por lo que se hace y la forma en que se lo realiza. Forma y contenido, discursos y prácticas forman parte de un sistema explícito e implícito, determinando toda una gama de comportamientos. (p.74)

Así pues, la enseñanza va más allá de la simple transmisión de contenidos; tanto la ejecución de la enseñanza como las acciones de los educadores son influyentes. Según Zavala (2002) y García et al. (2008) la dicotomía entre forma y contenido es evidente,

donde el contenido representa los conocimientos comunicados y la forma de enseñanza engloba la presentación, organización y ejecución del proceso educativo, por ende, la interacción entre estos elementos da forma a la experiencia educativa. La importancia de los discursos y prácticas en la enseñanza se destaca donde los discursos abarcan la comunicación verbal y las prácticas se centran en las acciones durante el proceso educativo, visto que el sistema educativo incluye componentes explícitos e implícitos, como planes de estudio y actitudes del profesor.

Cabrero et al. (2000) añade que la combinación de forma y contenido, discursos y prácticas, configura una amplia gama de comportamientos en los estudiantes, mostrando que la enseñanza no solo transmite información, sino que también moldea de manera perdurable la experiencia de aprendizaje y deja una impronta en actitudes y comportamientos

Davini (2015) agrega que las habilidades inherentes a la práctica docente abarcan un amplio espectro de destrezas específicas vinculadas a los pilares fundamentales de la acción profesional. Independientemente del contexto escolar en el que el educador se desenvuelva, estas destrezas, aunque puedan adaptarse a situaciones singulares, conforman la esencia constante de su labor.

Según Espíndola y García (2004) y Kane et al. (2004) la maestría de estas competencias se forja a lo largo del ejercicio docente, con ciertas destrezas propicias para su desarrollo desde las fases iniciales de formación. Desde la concepción y organización de estrategias pedagógicas hasta la toma de decisiones inmediatas en el acto educativo, así como la eficiente administración de espacios, cronogramas, grupos estudiantiles, recursos didácticos y datos, incluyendo los procedimientos evaluativos, estas competencias constituyen fundamentos vitales que enriquecen los saberes y habilidades prácticas.

Cabrero y Navarro (2001) y Rodríguez et al., (2021) por su parte incitan la imprescindibilidad de reconocer que las dinámicas educativas no se limitan en el espacio físico del aula, sino que se extienden hacia una participación activa en proyectos escolares y una interacción dinámica con la comunidad familiar. Estos procedimientos se desenvuelven en un contexto de profundos cambios socioculturales. Para ello, es

imprescindible arrojar luz sobre la repercusión de estas transformaciones la ejecución profesional de los docentes y cuáles son los desafíos inherentes a esta realidad. Al retomar la reflexión previa, aspiramos a integrar de manera coherente formas y contenidos, discursos y prácticas, tanto explícitos como implícitos, siendo plenamente conscientes de su incidencia en los resultados del proceso educativo.

2.6.1.2. La organización de la enseñanza

En conformidad con Joyce y Weil (2002) y Davini (2015) la planificación resulta esencial para garantizar la fluidez de las actividades y dirigir sus logros a pesar de que la creatividad y la experiencia del docente son valiosas, es imperativo que construya su propuesta, desarrollando estrategias adaptadas a las necesidades de los alumnos y al contexto específico. Asimismo, la programación facilita la coordinación entre los docentes, fomenta el trabajo colaborativo y la comunicación, permitiendo abordar de manera conjunta los éxitos, necesidades y desafíos de los aprendices.

De acuerdo con Feldman (2010) en la ejecución de las prácticas, entran en juego diversas variables. Cuanto más anticipadamente se consideren estas variables, mayor será la eficacia de la programación, proporcionando al docente un entorno más propicio para gestionar el proceso de manera efectiva y prevenir desviaciones que puedan impactar los objetivos de aprendizaje buscados. Como lo resume Davini (2015) “programar anticipadamente facilita la reflexión acerca del para que, el que y el cómo concretar sus intenciones” (p.85). Por consiguiente, este mismo autor designa cinco componentes mínimos de la programación de la enseñanza:

- **Propósitos educativos y objetivos de aprendizaje:** desempeñan un papel clave en la estructuración de la enseñanza, la reflexión sobre las intenciones educativas y la definición de los logros esperados guían el diseño de la enseñanza. Los propósitos reflejan las metas formativas del docente, son las metas generales que se derivan del currículo y del proyecto educativo del centro. Mientras que los objetivos expresan los aprendizajes que se buscan, son los resultados específicos que se esperan de cada unidad, tema o sesión. Estos últimos no deben limitarse solo a la asimilación de conocimientos académicos, sino que pueden abarcar una variedad de habilidades valiosas, como resolver problemas, comunicarse

eficientemente o desarrollar destrezas artísticas. Al definir estos objetivos, es crucial considerar el perfil de los alumnos y los aprendizajes alcanzables tanto de forma grupal como individual.

- **Organización y secuencia de los contenidos:** en el contexto educativo es esencial abordar tanto la transmisión de conocimientos como el desarrollo de habilidades. Se enfatiza la enseñanza de habilidades prácticas necesarias para la vida cotidiana y la escuela, también resalta la necesidad de considerar la actualidad y relevancia de los contenidos que según Davini (2015) “no todo lo nuevo es lo mejor, pero tampoco lo es la enseñanza de contenidos caducos o que han sido superados por el desarrollo del conocimiento y de las necesidades sociales” (p.88). Asimismo, se subraya la importancia de establecer una jerarquía entre los contenidos, organizándolos de acuerdo con su valor educativo o complejidad. Esta jerarquía guía la secuencia de enseñanza, determinando qué contenido debe presentarse primero.
- **Organización metodológica:** se centra en anticipar las actividades que los estudiantes llevarán a cabo para adquirir conocimientos, su trascendencia es fundamental, ya que implica la proyección de tareas esenciales para el aprendizaje. En términos más simples, el propósito esencial de la planificación radica en reflexionar sobre las actividades que los alumnos podrían y deberían realizar para comprender, integrar contenidos y cultivar sus habilidades. En última instancia, busca propiciar la construcción de una experiencia educativa propia y enriquecedora (Davini, 2008).
- **Secuencia y distribución de las actividades en el tiempo:** independientemente de las actividades emprendidas, es esencial apreciar los ritmos y tiempos requeridos para alcanzar el aprendizaje. En la enseñanza, en ocasiones, se subestima este factor crucial, especialmente en el caso de aprendizajes más complejos. Al considerar los tiempos, es relevante también atender al ritmo de aprendizaje, que se refiere a la frecuencia necesaria para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Actividades como el perfeccionamiento de habilidades operativas o del lenguaje demandan práctica más frecuente, ya que una frecuencia muy espaciada puede mermar su eficacia. Por otro lado, la

comprensión y el desarrollo de capacidades cognitivas requieren lapsos más extensos y distribuidos de manera regular (Rodríguez, 2007).

- **Selección de los materiales y los recursos:** la selección de los materiales y recursos educativos a su diferencia (textos, diccionarios, tablas, gráficos, videos, instrumentos...) ha de ser cuidadosa ya que estos últimos servirán como apoyo en diversas actividades. Según Echevarría et al. (2010) este tipo de planificación traspasa la proporción de herramientas; se trata de facilitar experiencias significativas y diversas. Al dar a los alumnos acceso a distintos materiales, se promueve no solo la adquisición de conocimientos, sino también la habilidad para abordar la información de manera versátil y adaptarse a diversas formas de representación. La variedad de recursos además de enriquecer el proceso educativo, brinda a los estudiantes la capacidad de desenvolverse en un mundo cada vez más diversificado y tecnológicamente avanzado.

En definitiva, la dinámica y reflexión son inherentes al proceso de programación, dado que la definición de un componente puede requerir ajustes en otros, en consecuencia, la interdependencia de los componentes destaca que cada uno influye y modifica a los demás en busca de congruencia.

2.6.1.3. Las decisiones docentes en la acción

Las decisiones que toma el profesor se perciben como uno de los elementos más cruciales en el ámbito de la enseñanza puesto que “afectan a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes” (Herbst et al., 2016, p.174).

Para De la Chaussée Acuña (2008) la toma de decisiones constituye un proceso interno que busca organizar una serie de elementos dispersos: factores afectivos, demandas racionales, la intervención de la imaginación y hábitos, ya sean conscientes o arraigados en las costumbres y actitudes morales del entorno. Por ende, no se puede reducir la decisión únicamente a la información disponible para quien la toma.

En su libro “*Como pensamos*” Schoenfeld (2010) explica que el docente como un ser libre, tiene la capacidad de recurrir a sus conocimientos sobre lo que es correcto, o bien, ajustarse a las normas sociales. Esta libertad otorga al profesor la facultad de

elegir incluso lo que se reconoce como mal, no necesariamente por desconocimiento de lo correcto, sino de manera totalmente consciente.

Los fundamentos esenciales para la toma de decisiones según Tishman et al. (1994), se desglosan en pasos clave, en primer lugar, se destaca la generación imaginativa de opciones, implicando la capacidad de concebir alternativas de manera creativa. Luego, se subraya la evaluación minuciosa de estas opciones, teniendo en cuenta tanto sus consecuencias como la relación costo-beneficio⁷¹ asociado. Finalmente, se resalta la importancia de llegar a una decisión ponderada, considerando de manera integral todos los factores involucrados en el proceso de elección. Este enfoque sugiere una metodología reflexiva y holística para abordar la toma de decisiones de manera lógica y relevante.

De acuerdo con las manifestaciones de Davini (2015) en torno de las decisiones docentes en acción destaca que la programación no es un conjunto rígido de instrucciones, sino más bien una hipótesis de trabajo diseñada para anticipar y organizar el proceso educativo. Esta hipótesis se somete a prueba en el contexto real de la enseñanza, donde tanto los maestros como los alumnos interactúan en un entorno concreto. La enseñanza y el aprendizaje se desenvuelven en este escenario con sujetos reales, lo que introduce diversas interacciones que pueden alterar el curso de las tareas y afectar el desarrollo del proceso educativo.

Schoenfeld (2010) y Stahnke et al. (2016) por su parte argumentan que la realidad de la práctica docente revela que, durante la acción, los profesores ajustan lo planificado en el transcurso de la enseñanza, adaptando sus decisiones de manera dinámica. Estos ajustes pueden quedar registrados de manera escrita o de manera menos formal, pero igualmente personal, a través de anotaciones en sus propios registros. En este sentido, la programación no se define de manera estática y luego se implementa de manera inmutable. Al contrario, implica una actividad continua y dinámica que se ajusta según las interacciones con los estudiantes o las necesidades del momento, es un

⁷¹ Relación costo-beneficio: tiene sus raíces en la economía y la toma de decisiones estratégicas. Su aplicación en la toma de decisiones públicas y privadas ha sido influyente en diversos campos. En el contexto educativo hace referencia a la consideración de los costos asociados con cada opción generada y evaluada en el aula en comparación con sus beneficios esperados.

proceso activo y reflexivo que se adapta en tiempo real para optimizar la experiencia de aprendizaje.

2.6.1.4. El manejo del espacio y las tareas en el aula

Los profesores y estudiantes en formación son las personas que se dedican a la enseñanza y el aprendizaje, respectivamente, ellos tienen la posibilidad de ampliar su percepción del entorno, de comprender mejor el mundo que les rodea, al diversificar los espacios para llevar a cabo tareas educativas. Esto significa que no se limitan a un solo lugar, como el aula o la escuela, sino que buscan otros sitios donde puedan desarrollar sus habilidades y conocimientos. Estos lugares a su diferencia ofrecen diferentes tipos experiencias, interacciones y desafíos que enriquecen el proceso educativo (De Pablo y Trueba, 1994)

En adición en el trabajo de Gairín y Darder (1994) el ambiente comunicativo que conecta a los docentes, discentes y las diferentes herramientas didácticas esta influenciado por coordenadas espaciales, temporales y socioculturales. De hecho, el espacio no se limita solo a la distribución física, sino que también incluye la posibilidad de intercambio en la interacción con los demás. los profesores desempeñan el rol de gestores en el manejo y mejora del espacio para crear un ambiente favorable para el aprendizaje. Siguiendo estos mismos planteamientos Gutiérrez y Pérez López (2002) sostienen que:

El espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente. Entendemos que el ambiente del centro y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para el maestro y la maestra. (p.133)

Esto sugiere que el entorno físico y la disposición del aula no son aspectos secundarios, sino factores que pueden impactar directamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Weinstein (1981) subraya dos enfoques generales que la organización del ambiente de clase puede adoptar:

- **Organización por territorios:** la cual es la forma más corriente en las escuelas, este modelo resulta más adecuado para la enseñanza centrada en la transmisión del profesor, proporcionando una estructura clara y uniforme. Pretende

identificar a cada alumno su propia zona constituida por su mesa y todos llevan a cabo tareas idénticas a la vez.

- **Organización por funciones:** implica dividir y, en ocasiones, ampliar el espacio con nuevas áreas de trabajo, permitiendo a los estudiantes abordar en paralelo diferentes aspectos de un contenido. Este enfoque se adecua mejor a tareas centradas en la actividad de los alumnos, fomentando la participación activa y la colaboración entre pares.

Ya sea mediante la autonomía y creatividad que brinda la organización por territorios o la participación y cooperación propiciadas por la organización por funciones, ambas estrategias contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, atendiendo a diversos estilos de aprendizaje y necesidades educativas.

Surgen diversas consideraciones al abordar la organización del espacio en el aula como un entorno propicio para el aprendizaje, todo ello derivado de cómo se distribuyen los alumnos y la naturaleza de las tareas de enseñanza. En este sentido, la disposición del espacio puede estar enfocada en dirigir la atención hacia la exposición magistral del docente o, por otro lado, diseñada para fomentar la colaboración y el intercambio grupal entre los estudiantes (Casalderrey, 2000).

Weinstein (1981) y Davini (2015) afirman que la organización de alumnos en agrupamientos puede adoptar una forma fija o bien variable. Los agrupamientos fijos ofrecen una estructura más estable y predecible en el aula mientras las variables, ofrecen más flexibilidad al romper con la rutina, permiten trabajar con diversos compañeros, fomentan la colaboración entre grupos y aprovechan las habilidades individuales en el aprendizaje colaborativo. Esta flexibilidad no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también promueve habilidades sociales esenciales para el desarrollo integral de los aprendices. La elección entre estos modelos depende intrínsecamente de las características específicas de las tareas asignadas y de la dinámica de cada grupo.

2.6.1.5. Gestión del tiempo y tareas en el aula

La instrucción conlleva una secuencia temporal de tareas, sin embargo, surgen tensiones entre ellas, de este modo, las labores educativas se desenvuelven en un tiempo externo ineludible, lineal y regulado institucionalmente, siempre proyectado hacia el

futuro. En contraste, Davini (2015) esclarece que los aprendizajes “algunos requieren de lapsos más extensos que otros, algunos alumnos demoran más que otros” (p.94). Por lo tanto, los procesos de aprendizaje tienen sus propios tiempos internos variables, con retrocesos que permiten revisar dificultades y avanzar, aunque ello implique más tiempo. Redd et al., (2012) aseguran que resulta improbable que los educadores dediquen el tiempo necesario para fomentar métodos inductivos o habilidades de acción si priorizan planes de estudio o puntuaciones en pruebas memorísticas.

El progreso en el dominio de una tarea está directamente vinculado al tiempo efectivamente invertido por el aprendiz en comparación con el necesario para aprender. Araujo (2008) confirman que esta relación se ve influenciada por la motivación, el compromiso y la calidad de la enseñanza. Aunque variables como el calendario escolar son incontrolables, la destreza del profesor y la dedicación del estudiante impactan directamente en el rendimiento.

López Gómez (2016) añade que la heterogeneidad en el tiempo y peso relativo de lo enseñado en las aulas subraya la importancia de cómo el docente lidera la gestión temporal de manera destacada. Dado que la flexibilidad en el aula permite que tanto docentes como discentes configuren nuevas estructuras temporales, adaptándose a expectativas y creencias.

Maurice y Allégre (2002) percibe la noción del tiempo en el contexto educativo como algo más que una medida cuantitativa; es una realidad que abarca tanto la estructura objetiva y planificada de la escuela como las experiencias subjetivas y culturales que influyen en la percepción y el aprovechamiento del tiempo dentro de la institución educativa. Esta vivencia temporal conduce a la construcción de sistemas que guían la coordinación de la interacción entre los individuos.

Según Davini (2015) es esencial considerar criterios fundamentales, como jerarquía, ritmo y secuencia integradora, en la gestión del tiempo y las tareas de enseñanza:

- **El criterio de jerarquía:** bajo este criterio se destaca la importancia de dedicar más tiempo a las actividades educativas más relevantes, fomentando la

autonomía de los alumnos y garantizando avances significativos en sus capacidades.

- **Criterio de ritmo:** subraya la necesidad de adaptar la frecuencia y duración de las tareas según el tipo de aprendizaje, reconociendo que habilidades operativas requieren períodos cortos y repetidos, mientras que tareas de investigación demandan lapsos más extensos.
- **Criterio de secuencia integradora:** enfatiza que las tareas no son unidades aisladas, sino partes de un proceso en desarrollo, estas actividades al integrar el aprendizaje y las interacciones de los alumnos, pueden extenderse más allá de una única clase, sugiriendo prácticas docentes que incluyan recapitulaciones para facilitar la recuperación en sesiones posteriores. Esta perspectiva proactiva en la gestión del tiempo en el ámbito educativo también busca optimizar la calidad y efectividad del proceso de aprendizaje.

Bateson (1998) distingue tres niveles de intensidad y complejidad de los aprendizajes, el primer nivel de aprendizajes de baja intensidad, enfocados en hábitos y rutinas; basados mucho más en la memorización. El segundo nivel de aprendizajes de intensidad media, que requieren comprensión, aplicabilidad y que exigen un esfuerzo cognitivo más significativo que simplemente repetir. El tercer nivel de aprendizajes de alta intensidad, estos últimos implican toma de decisiones y alto grado de reflexión y valoración, se manifiestan al abordar cuestiones éticas, como analizar y debatir dilemas morales. La reflexión sobre estas variaciones revela tendencias en la enseñanza, con predominio de niveles iniciales y menor frecuencia en los más complejos.

A partir de las aproximaciones teóricas expuestas y las aportaciones de Eisner (1998) podemos decir que las metodologías educativas comunes priorizan enfoques de baja y media intensidad, para ello, el reconocimiento de las diversas intensidades de aprendizaje es esencial para entender los desafíos educativos.

2.6.1.6. Coordinación del grupo y las tareas de aprendizaje

La colaboración en actividades grupales implica realizar acciones de manera conjunta, La esencia radica en la ejecución de estas acciones dentro del marco de la interacción mutua. No obstante, Gómez Mujica y Acosta Rodríguez (2003) afirman que,

para alcanzar un desempeño eficiente en el trabajo grupal, debemos reconocer la utilidad de aplicar técnicas y procedimientos que optimicen el logro de los objetivos del grupo de manera más coherente.

En este proceso Trujillo Navas (2010) y Davini (2015) identifican tres fases evolutivas. En la fase inicial, resaltan la relevancia de la perspectiva cognitiva, donde se enfoca en cómo los demás integrantes del grupo contribuyen a la construcción del aprendizaje individual. Aquí, el grupo es percibido como un medio para el desarrollo personal, una suerte de terreno fértil para el crecimiento individual.

En la fase subsiguiente, profundizan en la exploración de la dinámica grupal y la comunicación en conjuntos más reducidos, considerando aspectos tanto evidentes como subyacentes, así como en la incorporación de conceptos de la psicología de grupos para enriquecer la comprensión de este proceso.

En la última fase, adoptan una perspectiva sociocultural situada, donde el grupo se visualiza no solo como un medio para el aprendizaje individual, sino también como un vehículo de la cultura en la que participa. Desde este ángulo, Díaz Barriga (1993) incita que los estudiantes forman una cultura específica que influye en su comprensión personal y colectiva, generando resultados singulares y transferibles a los miembros del grupo. En otras palabras, cada grupo es un microcosmos cultural con impacto tanto interno como externo.

Según Santoyo (1981) “el estudio del proceso grupal y su dinámica da lugar a una psicología que, a su vez, sienta bases de una didáctica que permite aprovechar las posibilidades y potencialidades de los grupos en la consecución de metas de aprendizaje” (p.1). Entonces en la práctica, los profesores observan que propuestas educativas pueden transformarse en función de la dinámica grupal, enriqueciendo o limitando la experiencia educativa. En resumen, el grupo emerge como un actor dinámico que influye y da forma a la educación de maneras diversas y cambiantes.

Por consiguiente, Hargreaves et al. (2000) y Morais (2004) resaltan la imprescindibilidad de la unicidad del grupo estudiantil, donde la diversidad de estilos, interacciones y habilidades de cada uno converge en una dinámica sinérgica. Desde esta

esta óptica se supone que el aprendizaje se optimiza cuando los alumnos colaboran, aprovechando las ideas y experiencias de sus pares para crear nuevas perspectivas.

A pesar de su impacto positivo la puesta en práctica de este enfoque plantea un desafío para los docentes ya que se ven obligados a diseñar estrategias que celebren la diversidad, pero sin limitar la expresión y creatividad del grupo. Para García (2001) y Pisano (2001), el hecho de organizar grupos colaborativos que integren habilidades diversas, evitando la homogeneización y variar la composición de los grupos para ampliar oportunidades de intercambio resulta laborioso. Facilitar esta dinámica implica presentar un plan de acción claro, asignar tareas compartidas y brindar apoyos explícitos durante las actividades, con un seguimiento individualizado para abordar las dificultades en la integración al grupo y en los procesos de aprendizaje de cada estudiante.

2.6.1.7. Administración de los recursos para la enseñanza

Explorar la vastedad de recursos didácticos revela una gama de posibilidades para enriquecer la experiencia educativa. Davini (2015) hacer hincapié en la importancia de “tener en cuenta que la función de los recursos en la enseñanza es ofrecer distintos modos de representación del conocimiento” (p.101). Rodríguez Illera (2005) por su parte pone en claro que cada elemento, desde simples objetos cotidianos hasta instalaciones estructurales del entorno escolar, puede convertirse en un medio para provocar experiencias de aprendizaje. Rangel et al. (2022) despliegan esta diversidad en tres categorías distintas:

- **Recursos experienciales directos:** son objetos que se incorporan en cualquier etapa del proceso didáctico, ya sea dentro o fuera del aula, para proporcionar al estudiante una experiencia directa y tangible. Desde una excursión a un entorno ecológico hasta la manipulación de una balanza en el laboratorio, estos recursos buscan enriquecer las actividades educativas, mejorar la motivación, la retención de conocimientos y la evaluación.
- **Recursos estructurales:** son elementos intrínsecos al ámbito escolar que colaboran directamente en los procesos de enseñanza; laboratorios, bibliotecas,

gimnasios y otras instalaciones se convierten en herramientas que potencian el aprendizaje y fomentan la exploración.

- **Recursos simbólicos:** más allá de replicar la realidad, la acercan al aprendiz mediante símbolos e imágenes, desde maquetas y modelos estáticos hasta recursos tecnológicos interactivos que ofrecen al educador una paleta diversa para inspirar la imaginación y fomentar la comprensión profunda. Estos elementos no solo transmiten información, sino que despiertan la creatividad, transformando la educación en una experiencia enriquecedora y llena de descubrimientos.

Bravo Ramos (2004) y Ruíz Fonseca (2017) agregan que la eficiente administración de recursos para la enseñanza representa un tejido complejo que engloba no solo la planificación y organización, sino también la distribución y evaluación de una amplia variedad de materiales educativos. Su esencia radica en potenciar la calidad intrínseca de la educación y del proceso de aprendizaje estudiantil. Desde materiales tradicionales impresos hasta elementos cautivadores audiovisuales y digitales. La elección y aplicación de estos recursos demanda una atención meticulosa a los objetivos pedagógicos, los contenidos a transmitir, las metodologías empleadas y, por supuesto, las características particulares de los destinatarios.

De acuerdo con Rodríguez Illera (2004) y Ruiz Ruiz (2016) una gestión eficiente de recursos obedece a seis aspectos cruciales:

- Coherencia entre los recursos y el currículo, asegurando que estén alineados con los propósitos, competencias y contenidos del proceso educativo.
- Pertinencia y adaptación de los recursos al contexto y las necesidades de los estudiantes, respondiendo a sus características, intereses y expectativas, así como a las condiciones del entorno.
- Diversidad y complementariedad de los recursos, fomentando la utilización de diferentes tipos y formatos para enriquecer el desarrollo de diversas habilidades y competencias en los estudiantes.

- Accesibilidad y equidad de los recursos, garantizando su disponibilidad para todos los estudiantes, eliminando barreras que puedan dificultar su uso, independientemente de género, origen, cultura o nivel socioeconómico.
- Calidad y actualización de los recursos, asegurando que sean válidos, confiables, relevantes y motivadores, y revisándolos y renovándolos periódicamente de acuerdo con los avances en ciencia, tecnología y pedagogía.
- Evaluación y retroalimentación de los recursos, estableciendo mecanismos para medir su impacto en términos de eficacia, eficiencia, satisfacción, y promoviendo la mejora continua e innovación en el proceso educativo.

Madrid (2001) y Ortigosa (2010) esbozan que, en la puesta en práctica de esta gestión de recursos, más allá de los aspectos técnicos, urge la necesidad de infundir un toque de creatividad y adaptabilidad. Cada recurso elegido debe ser más que un simple instrumento; debe convertirse en un facilitador dinámico de conocimiento, capaz de resonar con la diversidad de mentes en el aula. La selección y aplicación adecuada de estos elementos requieren una consideración cuidadosa de los elementos pedagógicos, así como una apertura a la innovación y a la retroalimentación constante. Solo así se logrará no solo la gestión efectiva, sino también la creación de un entorno educativo estimulante.

2.6.1.8. Acerca de las prácticas de evaluación

Jiménez (1999) manifiesta que los docentes no se limitan a evaluar mediante exámenes, sino que realizan una evaluación continua en su quehacer diario, observando a los alumnos, supervisando tareas y aplicando recompensas o reprobaciones implícitas. Sin embargo, esta evaluación informal conlleva riesgos, como prejuicios sociales o etiquetas basadas en rendimientos pasados. Es crucial que los educadores respalden sus interpretaciones informales con datos concretos, mediante entrevistas con la familia o colegas.

Fernández (2005) la describe como un enfoque equilibrado entre observación no estructurada y rigurosidad respaldada por datos, contribuye a un proceso de evaluación más justo y preciso, asegurando equidad para cada estudiante. Conscientes de posibles

sesgos, los docentes deben mantener un compromiso constante con la equidad y la objetividad.

Zúñiga et al. (2013) sostienen que la evaluación educativa va más allá de la simple observación, requiriendo la recopilación de información concreta sobre el progreso de los aprendices. Esta recopilación, esencial para una evaluación efectiva, no solo valida el proceso, sino facilita la transparencia al compartir la información con alumnos, familias y colegas. A pesar de esto, la economía de recursos al final del periodo educativo, comúnmente observada, puede limitar la efectividad del proceso evaluativo. La dependencia exclusiva de pruebas y exámenes estandarizados puede pasar por alto aspectos importantes del aprendizaje individual y colectivo.

En la recurrente aplicación de pruebas y exámenes, resulta crucial esquivar los impactos adversos y negativos que suelen dar lugar al crecimiento del desaliento y la falta de interés. Por esa razón “es necesario que los profesores reconozcan y recuperen la variedad de aprendizajes que su enseñanza persigue intencionalmente y el tipo de informaciones que serán necesarias para evaluar sus logros” (Davini, 2015, p.104). Así que al elegir estrategias de evaluación se debe priorizar a métodos como la evaluación auténtica. Esta última, al alinearse mejor con los objetivos de aprendizaje, evita impactos negativos.

Según Jornet y Leyva (2008) la toma de decisiones informadas sobre métodos de evaluación contribuye a una evaluación justa y un entorno educativo positivo que favorece el crecimiento y participación de todos los estudiantes.

Para Ruiz (1998) y Davini (2015) evitar la monotonía en las evaluaciones es crucial, ya que los estudiantes tienden a aprovecharse de métodos predecibles, distorsionando así el valor real de la evaluación para mejorar la enseñanza y la formación. Para los alumnos, es esencial que la evaluación no sea una fuente de estrés. Integrarla de manera continua durante todo el proceso educativo, en lugar de limitarse a un examen puntual, tiene efectos positivos. Permite aumentar la responsabilidad sobre el estudio, motiva el trabajo y el esfuerzo al proporcionar pistas constantes para el desarrollo de tareas, también hace que los alumnos se sientan reconocidos por sus logros y desafíos.

En el transcurso de las prácticas educativas, Delgado y Oliver (2006) afirman que la evaluación formativa se erige como una herramienta cuya función no solo consiste en acompañar las actividades de aprendizaje e identificar progresos y desafíos, ofreciendo una orientación dinámica para ajustar tareas y gestionar la dinámica de clase de manera adecuada y correcta.

Citamos también a Muñoz y Biel (2008), quienes, en una etapa posterior, afirma que entra en juego la evaluación integrada y recapituladora, siendo una herramienta que evalúa minuciosamente la relevancia de la programación educativa. Este análisis integral abarca desde la estrategia de enseñanza hasta la secuencia metodológica y las actividades propuestas, permitiendo realizar ajustes continuos para elevar constantemente la calidad de la enseñanza.

2.6.1.9. Las prácticas docentes y la sociedad de la información

En el contexto educativo contemporáneo, las prácticas docentes y la sociedad de la información están inextricablemente entrelazadas, exigiendo una reflexión profunda sobre estos conceptos. La omnipresencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entraña una transformación no solo en la comunicación sino también en la interacción, acceso al conocimiento y la vida cotidiana en su conjunto.

En el contexto actual de la sociedad de la información Cabero et al. (2009) afirman que las prácticas docentes se ven constantemente desafiadas por los rápidos avances tecnológicos y los cambios en las dinámicas sociales. Al efecto, las metodologías educativas ya no pueden ser estáticas y deben evolucionar para adaptarse a las necesidades y expectativas de una sociedad cada vez más digitalizada y globalizada. Al respecto Pedraja (2017) considera que la sociedad del conocimiento

Impone exigencias crecientes para las naciones, las organizaciones y las personas. En efecto, cada vez se torna más elevada la preparación intelectual necesaria para desempeñarse con eficacia social en una sociedad digital y de redes que interactúan de manera sistemática e ininterrumpida. (p. 145)

Esta dinámica de cambio constante genera dificultades tanto para los docentes como para las instituciones educativas, ya que requiere una constante actualización y adaptación de las prácticas pedagógicas. La desconfianza en la pertinencia, calidad,

disponibilidad y el tiempo para utilizar estas tecnologías a menudo crea barreras entre el entorno escolar y la vida social, lo que dificulta aún más la integración efectiva de las TIC en el aula.

La autonomía del estudiante juega un papel crucial en este proceso de integración, ya que los estudiantes deben ser capaces de utilizar las TIC de manera efectiva para acceder a la información, colaborar con sus compañeros y desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Esto destaca la brecha generacional entre los docentes y sus alumnos, lo que resalta la importancia de que los profesores estén familiarizados con los recursos disponibles en la web y sepan cómo utilizarlos de manera adecuada en el contexto educativo (Roig Vila y Laneve, 2018).

Pérez Zúñiga et al (2018) alegan que la capacitación constante y el desarrollo de nuevas habilidades son fundamentales para aprovechar al máximo el potencial de las TIC y mantener la relevancia y competitividad de las instituciones educativas en un entorno constantemente actualizado. Por añadidura Méndez et al. (2013) señalan que desde esta perspectiva “el talento humano es factor fundamental, para el cual se deben promover procesos de aprendizaje permanente que permitan modificar los hábitos de trabajo y conduzcan a enfrentar con éxito los desafíos presentes y futuros” (p. 74).

En resumen, integrar las TIC en la práctica docente va más allá de simplemente actualizar los conocimientos tecnológicos, requiere la selección y el uso adecuado de herramientas digitales que complementen y enriquezcan el proceso de enseñanza - aprendizaje, así como el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para adaptarse a una sociedad impulsada por la información y la tecnología.

2.6.1.10. Las prácticas docentes en el contexto de la escuela

Las prácticas docentes en el contexto de la escuela es un tema complejo debido a los factores influyentes en su concepción en general. De acuerdo con los estudios investigativos de Hernández y Sancho (2004) y Martínez (2017) en el entorno escolar, la práctica docente se extiende más allá de las paredes del aula, se ve moldeada por la interacción dinámica primero con aprendices como eje central de la enseñanza y la razón de los cambios y adaptaciones de las prácticas docentes, y segundo con una amplia gama de adultos, cada uno de ellos aporta sus propias perspectivas y objetivos,

desde colegas y directivos hasta padres que actúan como colaboradores esenciales en el proceso educativo cuya participación activa y compromiso con la educación de sus hijos puede tener un impacto profundo en su éxito académico y desarrollo personal.

Los límites de la palabra autorizada de los adultos se tornan borrosos, imprecisos y hasta amenazados. Los adultos se vuelven inseguros ante el poder de los niños y los jóvenes. Esta ambigüedad coarta el principio de autoridad e inhabilita toda relación pedagógica. (Davini, 2015, p.111)

La escuela como institución educativa interviene en la práctica docente por medio de sus políticas, recursos y cultura escolar, generando cierto grado de ambigüedad a nivel autoritario lo que presenta desafíos significativos en la práctica del profesorado. De hecho, los docentes en su día a día se encuentran obligados a enfrentar a alumnos y padres que desafían abiertamente su autoridad o cuestionan su legitimidad, lo que dificulta la construcción de relaciones pedagógicas sólidas y afecta el ambiente de aprendizaje en el aula.

No obstante, Narodowski y Brailovsky (2006) aseveran que esta ambigüedad también puede ser vista como una oportunidad para fomentar un enfoque más colaborativo y participativo en la educación. Los docentes pueden optar por establecer relaciones basadas en el respeto mutuo y el diálogo abierto con los estudiantes, promoviendo la autonomía y valorando la opinión de los jóvenes en el proceso educativo.

En el marco de la labor docente Hernández y Infante (2016) señalan un liderazgo genuino acompañado de destrezas para la enseñanza y la atención personalizada hacia los estudiantes. Es crucial evitar convocatorias generales de padres, a menos que se centren en propuestas significativas que generen debates provechosos y en la elaboración y establecimiento de normativas claras es fundamental, incluso cuando se trata de reuniones.

Según Perrenoud (2004) es crucial promover la colaboración entre los educadores más allá de los horarios convencionales, esta cooperación no solo facilita la coordinación de los contenidos, sino también el intercambio de ideas acerca de las necesidades y logros de los estudiantes, así como la planificación conjunta de

intervenciones pedagógicas. Trabajar en equipo dentro del mismo ciclo escolar profundiza la comprensión de los estudiantes y permite una orientación más eficaz en la formulación de propuestas educativas adaptadas a sus necesidades individuales.

En este contexto, la naturaleza de la práctica del profesorado exige poseer habilidades sólidas de comunicación y negociación, enfatizando la colaboración entre docentes que comparten responsabilidades con grupos de alumnos, la participación activa en proyectos escolares y la construcción de puentes sólidos con los padres.

Aunque se fomenta el trabajo en equipo, hay obstáculos que van desde diferencias individuales hasta limitaciones estructurales dentro de las instituciones educativas. Para ello, Gore y Vázquez Mazzini (2002) indican la urgencia de comprender la diferencia entre simplemente ser un grupo y formar un equipo maduro, con una especialización interna y una interdependencia que requiere un liderazgo autentico para superar los conflictos y alcanzar los objetivos planteados.

2.7. Dimensiones de la práctica docente

Fierro et al. (2000) alegan que el análisis de la práctica docente constituye un recurso invaluable para impulsar mejoras continuas, alcanzar niveles de excelencia en la enseñanza y fomentar el crecimiento profesional de los profesores. La práctica del profesorado como un entramado complejo de interacciones implica la identificación y distinción de diversas dimensiones (personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral) que permiten comprender de manera más detallada los diversos aspectos involucrados en la labor docente y faciliten su análisis.

2.7.1. Dimensión personal

La dimensión personal en la práctica docente parte de la idea de que el profesor, en su esencia como individuo, atesora una riqueza de experiencias y saberes que ha acumulado a lo largo de su vida, lo cual le permite imprimir una perspectiva singular que permea cada faceta de su quehacer diario.

Fierro et al. (2000) consideran el docente como “sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro” (p.67), en otras

palabras, la reflexión sobre la amalgama entre sus circunstancias personales y sus proyectos profesionales, así como la repercusión que la profesión de docencia tiene en su vida privada, es algo inevitable para encontrar su verdadera esencia como educador logrando un equilibrio entre su pasado y su visión hacia el futuro.

En la práctica docente la dimensión personal consiste en valorar la humanidad del profesor, reconocer sus habilidades de reflexión y de análisis, sus limitaciones y dotaciones, entenderlo como un sujeto vital que suscita cambio de mentes y corazones. En este sentido Bisquerra y Mateo (2019), afirman que la labor docente no puede ser limitada en transmitir conocimientos y desarrollar habilidades académicas básicas, sino también formar seres humanos íntegros con un sentido crítico. En definitiva, el profesor actúa como un faro de sabiduría y guía, moldeando con sus acciones y palabras a las nuevas generaciones. Sus expectativas, dinamismo, energía y motivación plasman en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en el clima del aula sea de modo positivo o negativo.

Es en esta dimensión en donde se hará notorio si un docente sabe resolver sus propias situaciones personales y profesionales, si cuenta con una valoración adecuada de sí mismo, confianza personal y flexibilidad para las nuevas ideas. Un docente con un adecuado desarrollo de esta dimensión asumirá por convicción la responsabilidad de su compromiso y esto se reflejará en su actuar. (Gallegos et al., 2013, p.30)

En consecuencia, para mejor aprovechamiento de este enfoque personal en el perfeccionamiento de la práctica del profesorado, los docentes están invitados a razonar, explorar, reflexionar y analizar su propia historia a nivel personal como profesional para identificar las razones por las cuales han abrazado la vocación docente, haciendo hincapié en su motivación intrínseca⁷² y extrínseca⁷³, los logros que han cumplido, los desafíos que han enfrentado, los fracasos que han sufrido, las satisfacciones que han

⁷² Motivación intrínseca: La motivación intrínseca se refiere al impulso interno y personal que surge del propio individuo, sin necesidad de incentivos externos como recompensas materiales o reconocimiento social. Es el deseo natural y autónomo de participar en una actividad o alcanzar una meta debido al placer, la satisfacción o el interés que proporciona la actividad en sí misma. La motivación intrínseca se caracteriza por el disfrute del proceso, el sentido de competencia y logro, y el deseo de superación personal.

⁷³ Motivación extrínseca: La motivación extrínseca se refiere al impulso o incentivo que proviene de factores externos al individuo, como recompensas tangibles o elogios de otras personas. En otras palabras, la persona realiza una actividad no tanto por el placer o la satisfacción intrínseca que le produce, sino por algún tipo de recompensa externa o para evitar algún castigo.

tenido o que quieren tener, así como sus aspiración y expectativas para su futuro como personas y como profesionales de la educación.

De hecho, Gallegos y Torres (2012) reivindican que los enfoques, métodos y estrategias incorporados obedecen al conjunto de todos estos factores, ya que estos últimos inciden en la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y alimentan su motivación y orientan su desarrollo profesional.

2.7.2. Dimensión institucional

Fierro et al. (2000) y Rodríguez Garay (2009) sostienen que la dimensión institucional en contexto educativo altera todos los aspectos de la práctica docente y conforma el carácter y la identidad profesional de cada docente pertinente a una institución educativa. Desde esta dimensión la escuela traspasa su rol como centro de aprendizaje planificado a un recinto de transmisión y formación cultural con sus propias tradiciones, donde se cuestionen y se redefinen continuamente las prácticas docentes.

Kottak (1997), Wright et al. (2004) y Giddens (2007) constatan que cada profesor como ser humano viene cargado con su propio y único lote de conocimientos, perspectivas e ideas que suelen intervenir y manifestarse en los procesos educativos compartidos. La institución, entonces, opera como un medio que calibra y modifica las prácticas docentes. De modo semejante González (2010) y Monteagudo (2012) señalan que la estructura de las instituciones educativas entraña la fusión de las ambiciones personales y las metas colectivas para crear un terreno fértil de interacción y crecimiento a nivel personal como profesional.

Por la tanto, Ruíz y Naranjo (2012) y Palomino (2017) explican que la cultura organizativa de las instituciones educativas tiende a influir y moldear las decisiones pedagógicas a través de normativas, protocolos de comunicación y políticas internas. Esta interacción define los límites y oportunidades dentro de los cuales los docentes pueden innovar y desarrollarse profesionalmente. Por ende, Burbano Pérez (2020) afianza que comprender y valorar la dinámica institucional, faculta el fomento de una participación más consciente en la configuración del ambiente profesional a favor del

cuerpo docente y administrativos, aumentando las posibilidades de lograr el éxito educativo y mantener un ecosistema escolar equilibrado.

2.7.3. Dimensión interpersonal

Dentro de la estructura de la escuela, cada acción individual y colectiva contribuye a definir el ambiente educativo, en este sentido la dimensión interpersonal se evidencia en el conjunto complejo de relaciones entre los agentes involucrados en el proceso educativo abarcando docentes, discentes, directivos, colegas y familias.

Estas mismas interacciones, están atadas a diversas perspectivas y expectativas, que forman parte esencial de la formación de una comunidad escolar cohesiva y dinámica. Fullan (2001) y Stokes (2003) esclarecen que los docentes en el medio del clima institucional y las prácticas de convivencia se enfrentan al reto de evaluar cómo los mecanismos de comunicación y la resolución de conflictos pueden ser mejorados para facilitar un entorno más propicio para el aprendizaje.

Según Weimer (2003) y Fernández et al. (2008) la dinámica relacional en los centros educativos refleja la capacidad de la comunidad educativa de adaptarse y responder a sus desafíos, fortaleciendo su rol en proporcionar una educación integral y significativa. En consecuencia, la calidad del entorno escolar resulta fundamental para estimular la motivación y el entusiasmo de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, Ramírez Zúñiga (2020) apunta que tanto en la toma de decisiones como en la innovación es menester la participación activa de todos los sujetos que forman parte de este proceso. De modo semejante, hace hincapié en la reflexión sobre la convivencia y la cooperación escolar como camino crítico que abre la puerta hacia la conversión de los profesores en agentes de cambio, creando un ambiente inclusivo y estimulante que transforma y supera barreras de diferente índole.

2.7.4. Dimensión social

Pérez Sánchez (2016) proclama que las interacciones cotidianas que pueden tener los docentes transforman el aula en un espacio crucial para concretar su aporte educativo y su visión del papel social de la enseñanza. Para ello los profesores se encuentran inmersos en un proceso continuo de adaptación y respuesta a las múltiples demandas que emergen dentro y fuera de sus aulas.

El conjunto de decisiones y de prácticas de los maestros ante esta diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas, que colocan a sus alumnos en posiciones distintas frente a la experiencia escolar, constituye, sin duda, el espacio donde entra en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas. (Fierro et al. 2000, p.107)

Así pues, la dimensión social de la labor docente se origina en el desenvolvimiento de la enseñanza bajo un prisma histórico, político, cultural, social y familiar, lo que otorga al desempeño docente un rasgo dinámico y desafiante. La labor docente enfrenta la complejidad de operar en entornos culturales y socioeconómicamente diversos, donde los estudiantes llegan con diferentes cargas, aspiraciones, expectativas, marcados por sus contextos familiares y económicos. Es en este contexto donde se pone en juego la igualdad de oportunidades educativas, Vizcaíno y Orozco Valerio (2008) aclaran que la promesa de equidad que las escuelas públicas sostienen como un pilar constitucional se manifiesta en el microcosmos de cada salón de clases y en cada interacción pedagógica.

En definitiva, los desafíos renovados que los profesores enfrentan en este contexto requieren una profunda reflexión sobre la función social de la escuela y una consciencia de las disparidades existentes. Como lo afirman Giroux (2002) y Fierro et al. (2000), lograr una educación equitativa parte de la incorporación de estrategias innovadoras en sus clases para nivelar las oportunidades y ofrecer un apoyo efectivo a aquellos aprendices con desventajas significativas.

2.7.5. Dimensión didáctica

La presencia de la dimensión didáctica en las prácticas del profesorado enfatiza la importancia de que éste último actúa como agente facilitador que guía, dirige y orienta el proceso de enseñanza – aprendizaje, permitiendo a los discentes interactuar con el conocimiento que ha sido culturalmente acumulado y organizado.

Según Ballester y Sánchez (2011), esta dimensión engloba “decisiones articuladas en torno a un modelo educativo basado en competencias básicas y que dotan de contexto y contenido a sus acciones pedagógicas a nivel organizativo, curricular y didáctico.” (p.23). De este modo, el profesor trasciende su función tradicional de mero transmisor de conocimientos para convertirse en un mediador en la construcción del aprendizaje individual. En consecuencia, la enseñanza se transforma en una actividad que involucra una serie de acciones integrales que se ven reflejados en todos los aspectos de la práctica docente.

Fierro et al. (2000) arrojan luz sobre la urgencia de adoptar una perspectiva constructivista⁷⁴ en las prácticas del profesorado, lo que implica, ante todo, reconocer que el aprendizaje auténtico y genuino requiere una reconstrucción activa del conocimiento por parte del aprendiz mismo. Dentro de este marco, además del descubrimiento y la adquisición de nuevas informaciones, los estudiantes transforman y adaptan estos saberes en conformidad con su propio contexto personal, social y cultural. Todo ello crea un espacio en el que el docente desempeña un papel vital en el diseño y la organización de las experiencias de aprendizaje, de manera que estimula la apropiación creativa y personal del saber.

Desde una óptica parecida González y Triviño (2018) sustentan que en el ámbito educativo se espera que el profesor evalúe y adapte su metodología y estrategias didácticas empleadas en el aula de modo constante. Esto incluye una reflexión continua

⁷⁴ Constructivismo: es una teoría del aprendizaje desarrollada por Jean Piaget, que plantea que las personas construyen activamente su propio conocimiento a partir de sus experiencias. Según Piaget, el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes integran nueva información con conocimientos previos, adaptándose y reorganizando su entendimiento del mundo. Esta teoría subraya la importancia de un enfoque educativo que favorezca la exploración y la reflexión individual, más que la simple transmisión y retención de información.

sobre cómo se presenta el contenido y cómo se facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Davini (2015) agrega que el tipo de actividades que se llevan a cabo han de ser diseñado para enganchar y cautivar a los aprendices tanto a nivel cognitivo como emocional y social, con meras a incentivar un aprendizaje significativo y perdurable.

En resumidas cuentas, la dimensión didáctica emerge como un espacio dinámico que exige al docente plena conciencia y atención a las necesidades de los estudiantes, las cuales a menudo cambian. Por lo tanto, es necesario adaptar su enfoque didáctico para optimizar la eficacia de la educación y fomentar el desarrollo integral de cada alumno como individuo.

2.7.6. Dimensión valoral

La profesión docente, debido a su complejidad e integralidad, no se limita a la enseñanza de contenido académico; sino se extiende a ser una práctica imbuida de ética, en la que el docente contribuye en gran medida a la formación valoral de sus estudiantes. En su rol de autoridad y como modelo a seguir, ejerce una influencia poderosa y duradera en el desarrollo de las perspectivas y actitudes de sus alumnos. De hecho, cada acción y decisión dentro del aula refleja y comunica un conjunto de valores personales, tejiendo así la tela que determina cómo los aprendices ven el mundo y se relacionan con él (Sarramona 2000; Granados Becerra et al., 2017).

Usategui y Del Valle (2009) en su investigación advierten que los educadores deben reflexionar sobre la congruencia entre los valores que desean promover y aquellos que realmente se manifiestan a través de sus prácticas docentes. Esta introspección⁷⁵ busca asegurar que las acciones dentro del aula encarnen genuinamente los principios éticos que se pretenden enseñar, ya que estos últimos suelen ser marginados “poco a poco por la inercia del funcionamiento burocrático” (Fierro et al., 2000, p.141). Todo esto justifica la necesidad de una reflexión continua, puesto que las

⁷⁵ Introspección: es un método de autoobservación y análisis personal que permite a una persona explorar y entender sus propios estados mentales y comportamientos. Este término es comúnmente usado en psicología para describir cómo las personas analizan sus propias experiencias internas para ganar mayor autoconocimiento.

rutinas establecidas y las demandas diarias pueden sin intención desviar el enfoque del docente de sus ideales valóricos hacia la mera gestión automática del aula.

De allí es necesario extender la mirada más allá del aula individual, la estructura organizativa y las relaciones dentro de la escuela también son reflejos de los valores en la práctica docente. Dichos elementos estructurales revelan qué comportamientos son valorados o desalentados, configurando un ambiente que puede promover o inhibir ciertos valores éticos, en otras palabras, “lo que se considera "adecuado", "inadecuado" o deseable para el comportamiento de alumnos, maestros y otros agentes” (Fierro et al., 2000, p.141). Por consiguiente, reconocer y entender estos aspectos es decisivo para cualquier institución educativa que aspire a cultivar un entorno positivo y formativo.

Por último, Fernández et al. (2008) manifiestan que es importante considerar cómo las orientaciones de la política educativa, las leyes y las regulaciones enmarcan y guían la práctica docente ofreciendo un contexto más amplio para los valores educativos. Pita Torres (2020) define estas políticas como una “dinámica que comienza desde una agenda política, en la cual la educación se anota como una de las prioridades, la cual como herramienta de transformación debe atender los retos y desafíos, al igual que las necesidades y problemas” (p.141).

Así pues, la esencia de la dimensión valoral en este marco reside en comprender el impacto de los valores generados y las políticas educativas en la enseñanza y trabajar para que la práctica refleje valores globales, como los derechos humanos y la igualdad. El conjunto de autores citados anteriormente promueve la adopción de este enfoque holístico para mejorar la educación a nivel individual, al considerar y reflexionar sobre estos aspectos, los educadores pueden asegurar que su enseñanza tenga un efecto formativo profundo y significativo.

2.7.7 Dimensión pedagógica

Según Fierro et al., (2000) la dimensión pedagógica es la esencia de la práctica docente y funciona como un crisol donde se funden todas las dimensiones de la enseñanza. Avalos (2002) la concibe como: “el eje que articula todas las actividades

curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p. 109), por ende, además de capturar la dinámica docente - discente esta relación refleja cómo interactúan los elementos teóricos, prácticos, emocionales y éticos en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

De acuerdo con los resultados de los estudios analíticos de Davini (2015) al centrarse en la relación pedagógica existente, se pueden descubrir tanto las tensiones como las fortalezas que definen el entorno de aprendizaje, ofreciendo una vista panorámica de los desafíos y oportunidades presentes en la práctica docente.

Montero (2001) y López Gómez (2016) determinen el marco pedagógico como el lugar adecuado donde se puede observar e identificar la interacción continua entre los agentes involucrados en el acto educativo. En adición, señalan que esta interacción además de ser compleja es multifacética, revela no solo las transmisiones intelectuales sino todo el proceso de instrucción, orientación y moldeo de experiencias educativas significativas que informen y a veces inspiren y empoderen a los aprendices.

De modo similar, Fernández et al. (2008) y Medina et al. (2012) plantean que los profesores deben ser comprometidos con una enseñanza inclusiva, accesible, adaptativa, personalizada, sensible y consciente de las distintas experiencias, trayectorias y contextos de los estudiantes para garantizar un aprendizaje académico y desarrollo personal y social. A tal efecto, es relevantes dar lugar a cuestionamientos reflexivos sobre cómo resuenen realmente las experiencias educativas con los alumnos.

En suma, centrarse en las dimensiones propuestas por Fierro et al. (2000) posibilita la reflexión sobre la propia práctica y crea oportunidades investigativas para los centros educativos, con el fin de evaluar y mejorar las prácticas del profesorado en sus aspectos generales y particulares. Teniendo como base la comprensión profunda de los retos y posibilidades de la enseñanza, compartiendo experiencias, visiones y destacando las características comunes y desafíos específicos de los docentes.

Conclusión

En última instancia, en este capítulo hemos evidenciado la estrecha relación entre la formación del profesorado y la práctica docente, demostrando que ambas dimensiones son esenciales para lograr una enseñanza de ELE de calidad. La exposición teórica realizada permite apreciar cómo el fortalecimiento de competencias profesionales y la reflexión sobre la práctica en el aula contribuyen al desempeño docente, favoreciendo una práctica innovadora y contextualizada que integra de manera adecuada los conceptos didácticos como curriculares. Esto sienta las bases para el desarrollo de estrategias pedagógicas pertinentes y transformadoras.

Capítulo 3:

Marco metodológico de la investigación

Introducción

En este tercer capítulo presentamos el marco metodológico que fundamenta nuestra investigación, describiendo el enfoque, la naturaleza y el tipo de estudio realizado. Asimismo, abordamos las problemáticas y preguntas de investigación, así como la justificación, hipótesis y variables involucradas. Finalmente, detallamos el proceso de selección de la población y muestra, los instrumentos de recolección de datos y las dimensiones utilizadas para el análisis de la práctica docente, proporcionando una estructura clara para la realización y validación del estudio.

3.1. Metodología de la investigación

El método científico se concibe como un conjunto de procedimientos racionales y sistemáticos cuyo propósito es resolver problemas y verificar la veracidad del conocimiento. Sampieri (2015) explica que estos procedimientos requieren la aplicación de técnicas e instrumentos que sean válidos y confiables, adaptándose al tipo de investigación y a la ciencia involucrada, en nuestro caso la enseñanza del español que se enmarca en el conjunto de ciencias sociales.

El método sugiere un camino hacia un objetivo, y cada investigador puede emplear distintos métodos basados en sus características personales. El método científico se distingue por su énfasis en la verificación empírica y el cumplimiento de reglas metodológicas específicas. Según Reyes (2020) se describe como fáctico, ya que parte de hechos reales, y tiene la capacidad de trascender estos hechos para llegar a conceptos generales y universales. Además, es autocorrectivo y progresivo, lo que le permite corregirse y avanzar continuamente, produciendo un conocimiento generalizado expresado en teorías y conceptos.

En el contexto de la presente investigación, aplicamos el método científico al estudio del proceso de la práctica docente desde una óptica didáctica curricular. Este método se compone de una serie de pasos estructurados y relacionados de manera lógica, partimos de un conjunto de características y sus interrelaciones enfocándose específicamente en las prácticas de los profesores de ELE en las instituciones de Batna como proceso en sí.

Como hemos explicado en la introducción general, nuestro estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, centrado en la recolección y el análisis de datos numéricos para describir y comprender la práctica docente en sí. Se trata de una investigación no experimental y de corte transversal, ya que observamos las variables en su contexto natural, sin manipulación alguna y en un momento determinado.

Hemos optado por un diseño descriptivo y correlacional. Esta estrategia metodológica nos parece adecuada para examinar cómo las concepciones didácticas y curriculares se reflejan en la práctica docente del profesorado de ELE en los institutos de Batna. Además, nos permite caracterizar variables como el nivel educativo, la experiencia y la formación docente, y determinar su influencia en dichas prácticas.

3.2. Hipótesis de la investigación

Las hipótesis, junto con la definición del problema y los objetivos del estudio, proporcionan una guía esencial en el proceso investigativo. La solución del problema y la validación o refutación de las hipótesis determinan las actividades a seguir, particularmente en investigaciones cuantitativas. En los estudios cuantitativos, las hipótesis se formulan desde un ángulo correlacional, explicativo o descriptivo con fines predictivos como es esta investigación.

Una hipótesis es una suposición innovadora y científicamente fundamentada que busca entender las relaciones y conexiones entre los elementos del objeto de estudio, contribuyendo así a la solución del problema de investigación y siendo una pieza clave en el modelo teórico desarrollado. En pocas palabras es una afirmación que conecta al menos dos variables o características y se presenta como una conjetura estructurada.

En esta investigación incluimos dos tipos de hipótesis: la hipótesis nula y la hipótesis alternativa. La hipótesis nula, denotada como “ H_0 ”, plantea la ausencia de una relación significativa entre variables y actúa como un punto de partida que los investigadores intentan refutar mediante pruebas estadísticas. Por otro lado, la hipótesis alternativa, representada como “ H_1 ”, propone la existencia de una

relación significativa entre variables, y esta última es la que esperamos demostrar con su estudio.

Este tipo de hipótesis nos permite proporcionar un marco de referencia al establecer un punto de partida para el análisis estadístico, posibilitan también la realización de pruebas de significancia, donde la hipótesis nula se somete a pruebas estadísticas para determinar si existe suficiente evidencia para rechazarla a favor de la hipótesis alternativa. Además, estas hipótesis nos ayudan a mantener la objetividad, ya que definen claramente lo que estamos probando y establecen el nivel de evidencia necesario para apoyar una conclusión válida.

3.3. Variables de la investigación

Definir claramente las variables independientes y dependientes es crucial para estructurar la investigación cuantitativa de manera coherente y obtener datos significativos. Al entender cómo las características personales y profesionales de los docentes influyen en sus implicaciones didácticas y curriculares en la práctica, podemos generar recomendaciones informativas y relevantes para mejorar la calidad y efectividad de la enseñanza de ELE en Batna.

Obviamente, este estudio abarca variables independientes que presentan factores que pueden influir o causar cambios en las variables dependientes. Estas variables no dependen de otras variables en el estudio y son categorizadas para observar su efecto. Así como variables dependientes que son aquellas que se espera que cambie como resultado de las variaciones en las variables independientes.

Variable	Tipo	Descripción
Implicaciones didácticas	Dependiente	Las implicaciones didácticas permiten identificar cómo se presentan los métodos y estrategias de enseñanza y como impactan el aprendizaje de los estudiantes. Lo que nos permite identificar prácticas docentes efectivas que mejoran significativamente la calidad de la educación.

Implicaciones curriculares	Dependiente	Es crucial que las implicaciones curriculares estén alineadas con los estándares educativos y objetivos de aprendizaje preestablecidos por las autoridades educativas. Analizar esta variable proporciona información sobre la coherencia entre el currículo y su aplicación real en la enseñanza. Además, evaluar estas implicaciones nos facilita la identificación de áreas que necesitan ser revisadas o actualizadas, asegurando que los estudiantes reciban una educación pertinente y de alta calidad.
Genero	Independiente (Nominal)	La inclusión del género permite analizar si existen diferencias significativas en las percepciones, intervenciones específicas y prácticas en el entorno laboral según la identificación de los participantes como masculinos o femeninos en los resultados de la investigación.
Edad	Independiente (Continua)	La edad puede influir en numerosos aspectos, como la experiencia laboral, la productividad y la adaptabilidad a cambios tecnológicos y metodológicos. Permite segmentar análisis por grupos de edad y detectar tendencias específicas que pueden informar decisiones estratégicas sobre la gestión y el desarrollo profesional docente.
Título de trabajo	Independiente (Nominal)	Diferenciar entre puestos permanentes y vacantes puede revelar dinámicas laborales distintas, como la estabilidad en el empleo, satisfacción laboral y perspectivas de carrera. Esto es esencial para entender el impacto de la seguridad laboral en otros factores como la motivación y el compromiso de los profesores.

Origen Residencia permanente	Independiente (Nominal)	La proximidad al lugar de trabajo puede afectar la puntualidad, el estrés y la satisfacción laboral de los profesores. Evaluar esta variable ayuda a entender los impactos del tiempo de desplazamiento en la flexibilidad, calidad de vida, productividad y bienestar de dichos docentes.
Nivel académico	Independiente (Categórica ordinal)	El nivel académico está directamente relacionado con las competencias, habilidades y potencial de desarrollo profesional de los docentes como individuos. Es una variable clave para evaluar la correlación entre educación y desempeño y expectativas laborales, además de diseñar programas de formación y desarrollo profesional adecuados.
Experiencia	Independiente (Categórica ordinal)	Esta variable proporciona una visión integral de cómo los años de servicio docente y la acumulación de experiencias influyen en la capacidad de los educadores para implementar y adaptarse a innovaciones pedagógicas, así como en su contribución a la calidad educativa y el desarrollo profesional dentro de las instituciones educativas.
Formación docente	Independiente (Nominal)	La formación continua es crucial para el desarrollo profesional y la adaptabilidad a nuevos retos laborales. Analizar esta variable permite evaluar cómo la formación adicional influye en el desempeño docente, la satisfacción y a diseñar programas de capacitación que respondan a las necesidades cambiantes de las escuelas modernas.

Tabla 4: *Variables dependiente e independientes del estudio*

En fin, las variables independientes (características de los docentes) se analizarán para observar cómo afectan las variables dependientes (implicaciones didácticas y curriculares en la práctica docente). Esta relación permitirá identificar patrones y factores que puedan ser clave para mejorar las prácticas del profesorado y diseñar estrategias de apoyo formativo y de desarrollo profesional.

3.4. Población y muestra

En el contexto de la investigación cuantitativa, los términos “*población*” y “*muestra*” son fundamentales para entender cómo se seleccionan los sujetos del estudio y cómo se interpretan los resultados.

La población alude al conjunto completo de individuos o elementos que comparten una o más características específicas y sobre los cuales se desea generalizar los resultados del estudio, en este caso, la población está compuesta por todos los profesores de ELE de los institutos de Batna. La muestra, por su parte, es un subconjunto de la población que se selecciona para participar en el estudio y la finalidad de trabajar con una muestra, en lugar de con la población completa, es hacer el proceso de investigación más manejable y económico.

Es esencial que el marco muestral tenga suficientes unidades para asegurar la recolección completa de datos, ya que un marco insuficiente puede llevar a mediciones inexactas o a no alcanzar la saturación de datos. El tamaño del marco se basa en el tamaño mínimo de muestra necesario y la tasa de participación esperada. Primero, se determina el tamaño mínimo de la muestra según los objetivos y la metodología del estudio, y luego se estima la tasa de participación revisando estudios similares. Si no hay referencias claras, es aconsejable usar una estimación conservadora, considerando una tasa de participación del 5% al 10%.

Sin embargo, en esta investigación, hemos podido trabajar con una muestra completa, lo que significa que la muestra y la población coinciden (34 profesores), pues es una muestra finita y claramente definida, lo que facilita la realización del

estudio, eliminando así la necesidad de aplicar técnicas de muestreo probabilístico¹ o no probabilístico².

La precisión y la representatividad de los datos son cruciales para garantizar que los resultados sean válidos y generalizables. De hecho, trabajar con una muestra completa tiene varias ventajas visto que, al incluir a todos los miembros de la población, se elimina el error muestral³, incrementando la precisión de los resultados. Además, no hay necesidad de estimar parámetros de la población, ya que los datos obtenidos son los valores reales. Asimismo, la validez externa, o la capacidad de generalizar los resultados a otras poblaciones similares, aumenta significativamente al no haber riesgo de sesgo de selección.

Todo ello, favorece un análisis más detallado sobre cada subgrupo dentro de la población escogida, proporcionando información específica para comprender la práctica docente de los profesores de ELE en Batna. Es relevante señalar que trabajar con una muestra completa de 34 profesores no solo simplifica el proceso de recolección de datos, sino que también asegura que los resultados sean representativos y precisos. Esto proporciona una base sólida para tomar decisiones informadas y desarrollar intervenciones efectivas, garantizando que las conclusiones del estudio sean aplicables y útiles para mejorar la práctica docente de los profesores de ELE.

Características de la muestra

Genero	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	11	32.4
Femenino	23	67.6
Total	34	100.0

¹ Muestreo probabilístico: técnica en la que todos los individuos de la población tienen una probabilidad conocida y no nula de ser seleccionados, abarca el muestreo aleatorio simple, estratificado, sistemático y por conglomerados. Minimiza el sesgo y permite la estimación de errores de muestreo.

² Muestreo no probabilístico: técnica en la que no todos los individuos tienen una probabilidad conocida o igual de ser seleccionados, incluyen el muestreo por conveniencia, intencional, por cuotas y bola de nieve. Es más susceptible a sesgos y no permite una estimación precisa de errores de muestreo.

³ Error muestral: Es la diferencia entre los valores obtenidos de una muestra y los verdaderos valores de la población de la que se extrajo la muestra. Este error puede ocurrir debido a variaciones aleatorias en la selección de la muestra y puede afectar la precisión y la representatividad de los resultados del estudio. Reducir el error muestral se logra a través de un tamaño de muestra adecuado y técnicas de muestreo probabilístico.

Tabla 5: *Distribución de la muestra según el genero*

La distribución de género de la muestra indica una predominancia de participantes femeninas (67.6%) frente a masculinos (32.4%). Esta diferencia significativa sugiere una mayor presencia de mujeres en la enseñanza de ELE en los institutos de Batna.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
de 20 a 30	22	64.7
de 31 a 40	7	20.6
de 41 a 50	4	11.8
de 51 a 60	1	2.9
Total	34	100.0

Tabla 6: *Distribución de la muestra según la edad*

La mayoría de los participantes se encuentran en el rango de 20 a 30 años (64.7%), lo cual indica una población relativamente joven de profesores. Solo un 2.9% de los profesores tienen entre 51 y 60 años, lo que podría reflejar una tendencia hacia la incorporación de docentes más jóvenes en el sistema educativo.

Título	Frecuencia	%
Profesor titular	24	70.6
Profesor vacante	10	29.4
Total	34	100.0

Tabla 7: *Distribución de la muestra según el título de trabajo*

La mayoría de los docentes son profesores titulares (70.6%), mientras que el 29.4% restante son profesores vacantes. Esto puede indicar una estabilidad laboral significativa en el cuerpo docente, aunque también sugiere un porcentaje considerable de profesores que aún no han alcanzado una posición titular.

Ciudad de origen	Frecuencia	%
Batna	16	47.1
Otro	18	52.9
Total	34	100.0

Tabla 8: *Distribución de la muestra según la ciudad de origen*

En la tabla 9 la distribución según la ciudad de origen muestra que un 47.1% de los profesores provienen de Batna, mientras que el 52.9% provienen de otras ciudades. Esto nos indica una diversidad considerable en el origen de los docentes, aunque con una representación significativa de Batna.

Residencia	Frecuencia	%
Batna	18	52.9
Otro	16	47.1
Total	34	100.0

Tabla 9: *Distribución de la muestra según residencia permanente*

La distribución de la muestra según la residencia permanente en la tabla 10 muestra que un 52.9% reside en Batna y un 47.1% en otras localidades. Los docentes que no residen permanentemente en Batna podrían enfrentar desafíos adicionales, como el tiempo y costo de desplazamiento, que potencialmente afectan su calidad de vida y rendimiento laboral.

Nivel académico	Frecuencia	%
Licenciatura Clásica	5	14.7
Licenciatura LMD	2	5.9
Master LMD	27	79.4
Total	34	100.0

Tabla 10: *Distribución de la muestra según el nivel académico*

La mayoría de los docentes de ELE (79.4%) poseen un título de Máster LMD, lo que denota un alto nivel de formación académica en el cuerpo docente y esto podría tener implicaciones positivas para la calidad de la enseñanza y la implementación de metodologías avanzadas en el aula.

Experiencia	Frecuencia	%
de 1 a 5 años	25	73.5
de 6 a 10 años	3	8.8
de 11 a 15 años	1	2.9

de 16 a 20 años	4	11.8
de 21 a 25 años	1	2.9
Total	34	100.0

Tabla 11: *Distribución de la muestra según la experiencia*

La mayoría de los sujetos encuestados tienen entre 1 y 5 años de experiencia laboral (73.5%), indicando una población docente relativamente nueva. Solo un 2.9% tiene entre 21 y 25 años de experiencia, lo que podría reflejar una falta de continuidad o retención a largo plazo en la profesión.

Formación	Frecuencia	%
Sí	20	58.8
No	14	41.2
Total	34	100.0

Tabla 12: *Distribución de la muestra según la formación docente obligatoria*

Según la tabla 12, el 58.8% de los docentes de ELE ha participado en la formación obligatoria dirigida a los nuevos profesores, mientras que el 41.2% no lo ha hecho. Esto sugiere que hay una proporción considerable de docentes que podrían beneficiarse de una mayor inclusión en programas de formación para mejorar sus competencias y adaptarse mejor a las demandas del entorno educativo escolar.

En resumen, estos datos indican una plantilla docente mayoritariamente joven, femenina, con una alta proporción de profesores titulares y un nivel académico alto. Sin embargo, la considerable cantidad de profesores que no reside cerca de su lugar de trabajo y la presencia de docentes vacantes pueden presentar desafíos adicionales. La formación obligatoria parece ser un rasgo distintivo de nuestra muestra que seguramente puede influir en la calidad de enseñanza de ELE ofrecida.

3.5. Instrumento de recolección de datos

Un instrumento de recolección de datos en la investigación cuantitativa, es una herramienta o medio utilizado para obtener información precisa y objetiva de

los sujetos de estudio (la muestra). Estos instrumentos están diseñados para medir variables específicas de manera estandarizada, permitiendo la recolección de datos numéricos que pueden ser analizados estadísticamente. De los instrumentos más comunes están los cuestionarios, encuestas, pruebas estandarizadas y registros de observación estructurada. La fiabilidad y validez de estos instrumentos son cruciales para asegurar la precisión y la consistencia de los datos recogidos.

En la presente investigación hemos optado por dos cuestionarios adoptados de la guía de análisis y evaluación de la práctica docente del proyecto de “EOSLATP”⁴ desarrollado durante el periodo de 2017-2020, es fruto de una colaboración entre varios países europeos y fue básicamente fundado por el programa internacional⁵ de la unión Europa.

EOSLATP tiene como finalidad optima ofrecer una base informativa sólida que permite el análisis de la práctica docente como proceso en sí, pretende proporcionar mejoras de estas prácticas según modelos que se consideran como internacionalmente válidos y cuya viabilidad y efectividad han sido verificadas por expertos de diferentes nacionalidades.

Esta guía provee un contexto tanto teórico como práctico, ya que brinda una descripción detallada y precisa de los diferentes ámbitos, criterios, dimensiones y herramientas que hacen posible no solo la autoevaluación de los docentes, sino también crea lugar para el análisis de la práctica docente de modo objetivo, científico y más amplio por otros agentes tales como los formadores de profesores, los investigadores, las instituciones y los inspectores entre otros.

3.5.1. Propósito y características de los instrumentos

Los dos cuestionarios elegidos tienden a analizar la práctica docente, poniendo el foco en el proceso de enseñanza y aprendizaje en lugar de juzgar a los

⁴ EOSLATP: abreviación de la expresión inglesa “ Evaluation of school leadership and teaching practices”, que significa “Evaluación de las direcciones escolares y de la practica docente”.

⁵ Erasmus+: es un programa de la Unión Europea destinado a apoyar la educación, la formación, la juventud y el deporte en Europa en particular y en el mundo en general. Ofrece oportunidades de estudio, adquisición de experiencia y voluntariado en diferentes países para fomentar la cooperación y el aprendizaje intercultural. Su objetivo es mejorar las habilidades y la empleabilidad de los participantes, así como modernizar la educación y la formación a todos los niveles.

docentes individualmente. En lugar de emitir juicios sobre si un docente es bueno o malo, se analiza la efectividad de su desempeño, proporcionando oportunidades para mejorar su labor docente.

Como herramientas, son versátiles y adaptables, diseñados exclusivamente para mejorar la indignación precisa cerca de la práctica docente en diferentes contextos educativos. Cabe destacar que manifiestan un carácter esencialmente formativo, diseñado para orientar la evaluación y el análisis de la práctica docente adaptándose a diversos entornos educativos.

Por lo tanto, los cuestionarios incluidos en esta guía a no solo cumplen un propósito local, sino también integran una perspectiva más amplia al incorporar lineamientos y objetivos establecidos por la Unión Europea, particularmente aquellos delineados para el año 2020. Aunque son amplios en su alcance, se destaca por su flexibilidad, permitiendo que cualquier interesado, independientemente del contexto, pueda implementarla de manera efectiva.

De hecho, ofrecen un compendio de sugerencias, ideas innovadoras y diferentes perspectivas que los educadores pueden elegir seguir o no, según lo consideren pertinente. Además, su diseño claro y su estructura bien organizada aseguran que sea fácil de entender y utilizar, facilitando así su adopción en los diversos contextos educativos actuales.

En definitiva, su creación está apoyada por un proceso detallado de investigación literaria profunda, recolección minuciosa de información y datos, así como extensas sesiones de diálogo y debate entre profesionales. Además, se llevó a cabo una reflexión rigurosa y negociación entre los integrantes del proyecto, este meticuloso proceso favoreció el establecimiento de un enfoque integral que esta sólidamente fundamentado para el análisis y la evaluación de la práctica docente.

Es relevante señalar que los dos cuestionarios empleados en esta investigación siguen una escala Likert de 5 puntos que permite a los participantes seleccionar una opción dentro de un rango determinado de respuestas. En el caso del cuestionario conceptual, la escala está estructurada en función del grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas, con las siguientes opciones: 1 =

Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Neutro, 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo. Por otro lado, el cuestionario actitudinal utiliza una escala basada en la frecuencia de aplicación con las opciones: 1 = Nunca, 2 = Pocas veces, 3 = Algunas veces, 4 = Muchas veces, 5 = Siempre. Cada respuesta se asigna un valor numérico de 1 a 5, lo que facilita la cuantificación de las respuestas y de este modo, el análisis estadístico para detectar patrones y tendencias en las percepciones de los profesores de ELE de Batna. La distribución de ambos cuestionarios se realizó en línea, mediante Google Forms, y posteriormente se compartieron a través de un grupo de Messenger creado por la inspectora de Batna, asegurando un acceso amplio y organizado para los encuestados.

3.5.2. Fiabilidad de los instrumentos

La fiabilidad de un instrumento hace referencia a la capacidad del mismo instrumento para ofrecer resultados consistentes y estables a lo largo del tiempo y en distintas situaciones de aplicación. Es decir, un instrumento confiable medirá de forma homogénea el constructo que se pretende evaluar, minimizando errores aleatorios.

En nuestro estudio acudimos al coeficiente alfa de Cronbach para demostrar la fiabilidad visto que este último nos permite evaluar la consistencia interna de un conjunto de ítems que componen una escala o test, en este caso son ítems de dos cuestionarios. Este coeficiente nos señala hasta qué punto están los ítems correlacionados entre sí y miden el mismo constructo subyacente. En general, un Alpha de Cronbach de 0.70 o superior se considera aceptable para que un instrumento sea considerado fiable y que sus ítems son coherentes.

		N	%
Casos	Válido	15	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	15	100.0
Alpha Cronbach		N de reactivos	
.970		42	

Tabla13: Estadísticas de fiabilidad del cuestionario conceptual

En la tabla 13 de estadísticas de fiabilidad del primer cuestionario conceptual observamos que los 15 casos procesados son válidos, representando el 100% del total, y no hubo exclusiones. El Alpha de Cronbach obtenido es de 0.970, lo cual es un valor extremadamente alto que refleja una excelente consistencia interna entre los 42 reactivos del cuestionario. Estos resultados nos confirman que los ítems del cuestionario miden de manera consistente las características y atributos evaluados, garantizando la precisión y coherencia de los resultados obtenidos.

		N	%
Casos	Válido	15	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	15	100.0
Alpha Cronbach		N de reactivos	
.984		78	

Tabla14: *Estadísticas de Fiabilidad del cuestionario actitudinal*

Respecto a las estadísticas de fiabilidad del segundo cuestionario, el Alpha de Cronbach obtenido es de 0.984, también es un valor alto que apoya la fiabilidad y validez del cuestionario y que sus reactivos son coherentes entre sí. Definitivamente estos valores exponen una excelente consistencia interna entre los 78 reactivos y que estos últimos miden de manera consistente el constructo de interés o sea la práctica docente en acción. Estos resultados apoyan la validez y la fiabilidad del segundo cuestionario utilizado en el estudio.

		Suma_ DPYP	Suma_ DEDA	Sum_ DMIN	Sum_ DIPR	Suma_ DCYA
Suma_DPYP	Pearson Correlación	1	.584**	.589**	.503**	.450**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.002	.008
	N	34	34	34	34	34
Suma_DEDA	Pearson Correlación	.584**	1	.890**	.822**	.666**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	34	34	34	34	34
Suma_DMIN	Pearson Correlación	.589**	.890**	1	.840**	.749**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	34	34	34	34	34
Suma_DIPR	Pearson Correlación	.503**	.822**	.840**	1	.588**

	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000		.000
	N	34	34	34	34	34
Suma_DCYA	Pearson Correlación	.450**	.666**	.749**	.588**	1
	Sig. (2-tailed)	.008	.000	.000	.000	
	N	34	34	34	34	34
**. La correlación es significativa al nivel de 0.01 (bilateral).						

Tabla15: *Correlaciones de Pearson⁶ cuestionario conceptual*

A partir de los resultados de la tabla 15, deducimos que todas las dimensiones conceptuales de la práctica docente están positivamente correlacionadas entre sí, con coeficientes de correlación de Pearson que varían de moderados a muy fuertes. Todas las correlaciones reportadas son significativas al nivel de 0.01 (2-tailed), lo que sugiere que mejoras en una dimensión están asociadas con mejoras en las otras. Estos resultados subrayan la importancia de una planificación sólida, un buen entorno del aula, una instrucción efectiva, alta profesionalidad y buena colaboración para una práctica docente efectiva.

		SUMA_ PPEA	SUMA_ MGDL	SUMA_M GCCD	SUMA_ MGM	SUMA_ MGG	SUMA_M GCEA	SUMA_ MGCCI	SUMA_ ESDL	SUMA_ TORF	SUMA_ EVME
SUMA_ PPEA	Pearson Correlación	1	.843**	.764**	.738**	.486**	.789**	.791**	.779**	.701**	.699**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.004	.000	.000	.000	.000	.000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
SUMA_ MGDL	Pearson Correlación	.843**	1	.872**	.729**	.620**	.867**	.816**	.880**	.691**	.760**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
SUMA_ MGCC D	Pearson Correlación	.764**	.872**	1	.832**	.718**	.828**	.878**	.878**	.832**	.824**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
SUMA_ MGM	Pearson Correlación	.738**	.729**	.832**	1	.800**	.794**	.866**	.780**	.902**	.861**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
MGG UMA_	Pearson Correlación	.486**	.620**	.718**	.800**	1	.569**	.683**	.612**	.672**	.774**
	Sig. (2-tailed)	.004	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	Pearson Correlación	.789**	.867**	.828**	.794**	.569**	1	.826**	.791**	.762**	.734**

⁶ Las correlaciones de Pearson y sus significancias (Sig.) se utilizan para evaluar la fuerza y dirección de las relaciones entre estas dimensiones. Una correlación se considera significativa cuando el valor de Sig. (2-tailed) es menor a 0.01, indicado por **.

SUMA_	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
MGCE	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
A											
SUMA_	Pearson Correlación	.791**	.816**	.878**	.866**	.683**	.826**	1	.856**	.880**	.805**
MGCCI	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
ESDLS	Pearson Correlación	.779**	.880**	.878**	.780**	.612**	.791**	.856**	1	.806**	.858**
UMA_	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
SUMA_	Pearson Correlación	.701**	.691**	.832**	.902**	.672**	.762**	.880**	.806**	1	.835**
TORF	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	Pearson Correlación	.699**	.760**	.824**	.861**	.774**	.734**	.805**	.858**	.835**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

****.** La correlación es significativa al nivel de 0.01 (bilateral).

Tabla 16: *Correlaciones de Pearson cuestionario actitudinal*

Como notamos en la tabla anterior todas las fases actitudinales evaluadas presentan correlaciones positivas y estadísticamente significativas al nivel de 0.01, lo que indica que lo mismo que el primer cuestionario conceptual, a medida que aumenta el valor de una fase también lo hacen las demás. Los coeficientes de correlación señalados varían desde valores moderados por ejemplo ($r = 0.486$ entre SUMA_MGG y SUMA_PPEA) hasta correlaciones muy fuertes como ($r = 0.902$ entre SUMA_MGM y SUMA_TORF). Todos estos valores nos aseguran y afianzan la existencia de una relación directa y consistente entre todos los subcomponentes analizados en el segundo cuestionario.

3.6. Análisis de la práctica docente

A la hora de abordar el tema de impulsar la calidad de la educación, el foco se gira hacia el análisis de la práctica docente como uno de los factores primordiales que pueden definir tanto la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, las actividades de formación y de desarrollo profesional pretenden fomentar una mejora constante en la calidad de los docentes como agentes conductores de este proceso educativo.

Pese a los debates y las polémicas sobre lo que realmente presenta esta calidad buscada, existen tres categorías orientativas principales que reflejan diferentes enfoques y prioridades en el ámbito de la práctica docente, pero todas convergen hacia el mismo objetivo de optimización de esta última.

- **Competencia docente:** abarca la experiencia y las cualificaciones de los docentes como individuos, encapsula habilidades, conocimientos y actitudes, elementos que, si bien se desarrollan a lo largo de la carrera de docencia, generalmente son objeto de evaluación en momentos críticos como durante la contratación o la certificación. Centrar el análisis en la competencia de los docentes busca asegurar que posean una fundación robusta, capacitándolos para proporcionar una enseñanza de calidad.
- **Rendimiento docente:** remite a las acciones y comportamientos de los docentes, tanto en el contexto del aula como en actividades externas, incluye no sólo las habilidades y conocimientos necesarios para la enseñanza, como la planificación de lecciones y la evaluación de estudiantes, sino también la participación en la formación continua y la colaboración con otros colegas. Así como en actividades de desarrollo profesional que no necesariamente conllevan una certificación. Su análisis ofrece una perspectiva integral de las prácticas docentes que a su vez da lugar a una enseñanza efectiva y bien delineada.
- **Efectividad docente:** se evalúa por el impacto directo y tangible de la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes, principalmente observada a través de sus logros académicos. Dichos resultados pueden ser medidos de manera directa, mediante exámenes y pruebas de rendimiento, o indirectamente, a través de encuestas y observaciones de las prácticas docentes.

En los últimos años, la investigación en educación ha comenzado a privilegiar el análisis de la efectividad docente sobre la evaluación sistemática y tradicional de la calidad. Aunque la evaluación de los resultados académicos es

importante, estos últimos no siempre capturan la totalidad de la enseñanza, particularmente en ciertas franjas de edad y materias.

Visto que estos logros no plasman el alcance óptimo y verdadero de la práctica docente en su totalidad, EOSLATP como guía fundamentada en evidencia científica y experiencia profesional, opta por centrarse en el rendimiento docente para afianzar una valoración más equitativa y significativa de la enseñanza. Enfocándose en la mejora constante de la práctica docente y asegurando que los docentes estén capacitados y respaldados para impartir una educación de alta calidad.

3.6.1. Dimensiones conceptuales para el análisis de la práctica docente

En el contexto de la enseñanza y la práctica docente en general, los docentes desempeñan numerosas funciones que abarcan una amplia gama de actividades y para analizar de manera efectiva su desempeño, es imperativo agrupar estas actividades en diferentes categorías o áreas de funcionamiento.

Las competencias específicas que los docentes deben poseer y demostrar varían de acuerdo con el sistema educativo al que pertenecen, y su clasificación también se diferir entre expertos. Sin embargo, existen marcos de referencia internacionales que establecen un conjunto de competencias básicas y comunes cuya relevancia cambia en virtud del contexto vivido y el nivel educativo en el que se apliquen.

Ámbitos de enseñanza	Planificación y preparación	Entorno del aula	Instrucción	Profesionalidad	Colaboración y asociación
Posibles dimensiones	Desarrollo de objetivos	Relación con estudiantes	Aptitudes pedagógicas	Compromiso con el desarrollo profesional	Trabajar con otros profesores, apoyo al personal, etc.
	Objetivos de la lección	Confianza, respeto, disciplina	Conocimientos profesionales	Mejora de habilidades y conocimientos	Compromiso con la comunidad
	Contenido de la lección (y programación)	Compromiso con alumnos	Contenido de la materia		

	Recursos y equipo	Valor a nivel individual	Capacidades de evaluación	Habilidades y conocimientos más amplios	Otros aspectos de la vida escolar
	Supervisión y evaluación	Imaginación y creatividad	Motivación de los alumnos		
		Respuesta a las necesidades de los estudiantes	Generar interés		
			Enfoques múltiples		
			Evaluación de la propia enseñanza		

Tabla 17: *Dimensiones conceptuales para el análisis de la práctica docente*
(Phillips et al., 2014, pp. 6-7)

Phillips et al. (2014) describen las competencias docentes como combinaciones complejas de conocimientos, habilidades, comprensión, valores y actitudes. Resaltan la necesidad de que los profesores posean un conocimiento especializado de las materias que imparten junto con habilidades didácticas y pedagógicas para enseñarlas, un manejo eficaz de las TIC y la capacidad para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de competencias transversales.

3.6.1.1. Planificación y preparación

El proceso de planificación es una tarea fundamental que permite a los docentes estructurar y sintetizar su conocimiento de la materia, las estrategias didácticas, el perfil de los estudiantes, el currículo educativo y el contexto en el que se enseña. Este proceso implica que los docentes dediquen tiempo a reflexionar sobre varios aspectos clave como establecer objetivos de aprendizaje claros, determinar los métodos de enseñanza más adecuados, diseñar actividades relevantes, asignar tiempo para cada actividad, seleccionar los recursos necesarios y planificar cómo evaluar los resultados obtenidos.

La planificación educativa puede clasificarse en dos tipos: a largo plazo y a corto plazo. La planificación a largo plazo alude a la estructura general de una asignatura o área de conocimiento a lo largo de un año académico o ciclo completo. Por otro lado, la planificación a corto plazo se enfoca en la preparación detallada de unidades didácticas específicas o lecciones individuales.

En consecuencia, una buena planificación debe incluir la evaluación continua de su eficacia, permitiendo a los docentes realizar ajustes y mejoras continuas. Definitivamente, debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a los imprevistos que pueden surgir en el entorno educativo. Esto incluye estar preparado para cambios en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, la disponibilidad de recursos, y otros factores externos que puedan afectar el desarrollo de la lección. Además, la flexibilidad en la planificación permite a los docentes mantener la enseñanza alineada con los objetivos educativos a pesar de las posibles interrupciones o desafíos.

Por ende, el análisis de las concepciones de los docentes de ELE cerca del ámbito de planificación y preparación ha de incluir 9 criterios básicos:

- **Dominio del contenido, la pedagogía y didáctica:** la planificación debe reflejar un profundo conocimiento de la materia y de las diferentes estrategias didácticas y pedagógicas.
- **Objetivos claros y alcanzables:** es esencial que los objetivos planteados en la planificación sean realistas y factibles, alineándose con el currículo y la planificación escolar.
- **Fomento de competencias:** los objetivos educativos deben no solo enfocarse en el contenido, sino también en el desarrollo de competencias clave en los aprendices.
- **Consideración de la diversidad estudiantil:** la programación debe tomar en cuenta la diversidad de los estudiantes, incluyendo sus antecedentes, intereses, autoevaluaciones y necesidades educativas especiales.

- **Coherencia en el diseño de actividades:** las actividades planificadas deben estar diseñadas de manera coherente para facilitar el logro de los objetivos educativos.
- **Variedad en las estrategias de agrupación:** la lección debe incluir diferentes formas de agrupación e interacción, tales como actividades individuales, en pareja, en pequeños grupos y en grupos grandes.
- **Incorporación de actividades de refuerzo y ampliación:** la programación debe incluir actividades que refuercen y amplíen el aprendizaje, atendiendo a las necesidades de todos los estudiantes.
- **Utilización de recursos diversos:** es fundamental que la planificación promueva el uso de una variedad de recursos, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación.
- **Criterios y métodos de evaluación:** la planificación debe incluir criterios claros y procedimientos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, asegurando que se alcancen los objetivos planteados.

3.6.1.2. Entorno del aula

El entorno del aula está compuesto por varios elementos que influyen significativamente en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Estos elementos se dividen en dos categorías principales: los aspectos físicos y los aspectos sociales y emocionales.

Los aspectos físicos incluyen la iluminación, el ruido y la disposición de los pupitres, una buena iluminación reduce la fatiga visual y mejora la concentración, mientras que controlar el ruido mantiene un ambiente tranquilo propicio para el aprendizaje. La disposición de los pupitres también puede facilitar o dificultar la interacción y la participación. Sin embargo, aunque estos elementos físicos son importantes, enfocamos principalmente en los aspectos sociales y emocionales que los docentes pueden controlar.

En este ámbito, el clima social del aula hace referencia a las interacciones y relaciones entre el docente y el discente, siendo la promoción de relaciones respetuosas y positivas un aspecto primordial para un entorno de aprendizaje

saludable. Para lograr un ambiente así, es crucial promover actividades colaborativas y de apoyo mutuo que fortalecen el sentido de comunidad y pertenencia entre los sujetos involucrados. Esto nos permite crear un espacio en el que los alumnos se sienten valorados y comprendidos lo que contribuye a su bienestar emocional.

La seguridad emocional también es vital en el entorno del aula y esto implica la creación de un ambiente seguro para expresarse y cometer errores sin temor a ser juzgados. Desde esta perspectiva la gestión del aula desempeña un papel importante, por cuanto establecer normas claras y aplicarlas de manera consistente ayuda a crear un ambiente predecible y estructurado, lo que reduce la ansiedad y mejora el comportamiento de los aprendices. El uso de refuerzos positivos para motivar y premiar comportamientos deseables también mejora significativamente la dinámica del aula.

Por consiguiente, los profesores deben ofrecer un apoyo emocional que se manifieste en estar disponibles para escuchar y apoyar a los estudiantes, mostrando un interés genuino en su bienestar.

Cabe destacar que la escucha activa y la disposición para abordar las preocupaciones de los alumnos fomentan un ambiente de confianza. Además, los docentes pueden servir como modelos de comportamiento, demostrando cómo manejar las emociones y los conflictos de manera constructiva.

En resumidas cuentas, el entorno del aula puede ser resumido en un conjunto compuesto por 8 criterios que definen sus rasgos generales en la práctica docente:

- **Fomentar una cultura de aprendizaje:** el docente debe promover activamente una cultura donde el aprendizaje sea valorado y los estudiantes se sientan motivados a participar.
- **Expectativas positivas y comunicación eficaz:** es crucial que el docente mantenga expectativas altas y positivas sobre sus discentes, comunicándose de manera que les ayude a enfrentar y superar los desafíos escolares.

- **Construir confianza y respeto:** el aula tiene que ser un lugar fundado en la confianza mutua, el respeto, la colaboración y la ayuda entre pares, creando un ambiente seguro y acogedor.
- **Cumplimiento de normas escolares:** el docente ha de adherirse a las normas escolares que promueven la armonía social, mostrando comportamientos que los alumnos puedan emular.
- **Cuidado del bienestar estudiantil:** el bienestar emocional y social de los estudiantes debe ser una prioridad, con el docente actuando de manera proactiva para asegurarse de que cada estudiante se sienta apoyado.
- **Gestión de comportamientos:** es esencial que los profesores actúen de manera justa y proporcionada cuando se incumplen las reglas, al mismo tiempo que reconocen y valoran los comportamientos positivos.
- **Intervención en casos de discriminación:** el docente debe intervenir de inmediato en casos de actitudes o cualquier forma de discriminación, asegurando un entorno inclusivo para todos los estudiantes a pesar de sus diferencias.
- **Optimización del espacio físico:** el docente debe ser capaz de reorganizar el espacio físico del aula para afianzar las actividades de aprendizaje, asegurando que los diversos elementos disponibles favorecen la participación y el compromiso de los estudiantes.

3.6.1.3. La instrucción

Una instrucción de calidad impone la dominación de una serie de habilidades por parte de los docentes para llegar a planificar y ejecutar un proceso de enseñanza exitoso. Es fundamental que los profesores sean capaces de captar y mantener el interés de sus estudiantes, motivándolos e involucrándolos activamente en su propio proceso de aprendizaje. Esto no solo requiere habilidades de comunicación efectivas, sino también la capacidad de fomentar el pensamiento crítico y la autorreflexión. Además, los educadores deben ser capaces de adaptar sus estrategias de enseñanza a las necesidades específicas de cada alumno, reconociendo que no todos aprenden de la misma manera ni con el mismo ritmo.

Esta perspectiva implica un enfoque de instrucción centrado en el aprendizaje mismo, en lugar de verle como receptor pasivo de información, debe ser considerado como participante activo en su propio aprendizaje. Esto significa que los estudiantes estarán plenamente comprometidos con su educación, capaces de evaluar su propio progreso y asumir responsabilidad por su aprendizaje. De modo que la autoevaluación se convierte en una competencia que permite despertar la autonomía y el desarrollo personal continuo.

Cabe señalar que el entorno de aprendizaje eficaz además de promueve el conocimiento académico, apoya el crecimiento integral de los estudiantes, preparándolos para ser individuos independientes y capaces de identificar y evaluar su compromiso con el aprendizaje, sus propias competencias sociales y su desarrollo del pensamiento crítico.

La instrucción como ámbito engloba unos 15 criterios básicos:

- **Adaptación del contenido y estrategias didácticas:** el docente utiliza su conocimiento sobre el contenido y las estrategias didácticas para diseñar lecciones que se ajusten a las necesidades y objetivos del aprendiz, asegurando que la enseñanza ofrecida sea relevante y significativa.
- **Flexibilidad en la planificación:** aunque sigue un plan estructurado, el profesor mantiene la flexibilidad para adaptarse a las circunstancias y necesidades cambiantes del aula, demostrando resiliencia y entusiasmo para responder a situaciones imprevistas.
- **Comunicación clara y precisa:** el docente se comunica de manera clara y precisa para motivar a todos los estudiantes, apoyando su aprendizaje y reconociendo sus esfuerzos, lo que es esencial para la comprensión de sus expectativas.
- **Interacción dinámica:** ofrece explicaciones detalladas, formula preguntas estimulantes y provoca debates y reflexiones, fomentando un entorno de aprendizaje participativo y crítico donde los discentes pueden explorar y desarrollar sus ideas.

- **Uso competente del lenguaje verbal y no verbal:** utiliza tanto el lenguaje verbal como el no verbal de manera eficaz para reforzar el aprendizaje, incluyendo gestos, expresiones faciales y el tono de voz para mantener el interés de los estudiantes.
- **Énfasis en puntos importantes:** destaca los puntos clave de la lección utilizando recursos lingüísticos como repeticiones, ejemplos concretos y resúmenes, asegurando que los conceptos cruciales sean comprendidos y recordados.
- **Fomento de la comunicación entre estudiantes:** crea oportunidades para que los estudiantes se comuniquen entre sí, promoviendo el intercambio de ideas y la colaboración, lo que enriquece el aprendizaje y desarrolla habilidades sociales.
- **Reconocimiento de necesidades emocionales:** como profesor debe ser consciente de las necesidades emocionales de sus alumnos y actúa en consecuencia, creando un entorno de aprendizaje seguro y de apoyo.
- **Intervención ante la confusión o falta de interés:** actúa proactivamente cuando detecta confusión o falta de interés en sus estudiantes, ajustando la enseñanza para reengancharlos y clarificar conceptos, previniendo problemas mayores.
- **Provisión de múltiples opciones para la comprensión:** ofrece diversas opciones y enfoques para asegurar la comprensión de todos los estudiantes, como explicaciones adicionales, recursos visuales y actividades prácticas.
- **Diversificación de técnicas y estrategias:** utiliza diferentes técnicas y estrategias pedagógicas adaptadas a los distintos estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes, permitiendo que cada uno de ellos aprenda de la manera más conveniente.
- **Valoración de la participación y logros:** el docente valora y reconoce la participación y los logros de sus estudiantes e intenta motivarlos para seguir esforzándose por el medio de reconocimiento verbal, calificaciones o recompensas simbólicas.

- **Observaciones y autoevaluación:** realiza observaciones sobre el progreso de los alumnos y les da la oportunidad de evaluarse entre ellos, desarrollando el pensamiento crítico y la auto-reflexión.
- **Aplicación práctica del conocimiento:** crea situaciones en las que los estudiantes puedan aplicar su conocimiento en contextos prácticos, desarrollando competencias útiles para su vida diaria y futura, como proyectos y estudios de caso.
- **Monitoreo y adaptación del progreso:** recoge datos sobre el progreso de sus aprendices y los interpreta para supervisar el aprendizaje y modificar las lecciones según sea necesario, permitiendo una enseñanza más personalizada y efectiva.

3.6.1.4. Profesionalidad

La profesionalidad engloba un conjunto de cualidades y comportamientos que definen al profesor como un individuo profesional en un contexto educativo, parte del conocimiento acumulado y la experiencia educativa laboral como fuentes preliminares en la toma de decisiones. La profesionalidad en la práctica docente se aborda en términos de parámetros profesionales, comportamientos profesionales y responsabilidades profesionales.

En primer lugar, los parámetros profesionales se centran en la adherencia a normas legales y éticas. Los docentes deben cumplir con las regulaciones educativas vigentes en distintos niveles, asegurando la protección de menores y actuando siempre dentro del marco legal y ético. Este aspecto de la profesionalidad garantiza que la enseñanza se realice de manera justa y segura para todos los involucrados.

Los comportamientos profesionales, por otro lado, abarcan las relaciones apropiadas con los sujetos implicados, desde docentes a padres, compañeros y directivos. Un docente profesional mantiene interacciones respetuosas, constructivas y apropiadas, promoviendo un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

Finalmente, las responsabilidades profesionales incluyen la reflexión constante sobre la práctica docente y el compromiso con el desarrollo profesional continuo. Un docente profesional busca siempre mejorar sus habilidades y conocimientos, participando en oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional. Además, implica una comunicación eficaz con las familias, asegurando que estén informadas y comprometidas con el proceso educativo de sus hijos.

Los criterios principales de la profesionalidad en la práctica docente pueden ser sintetizados en lo siguiente:

- **Adherencia a normas legales y éticas:** el docente garantiza que sus actividades diarias cumplan con las leyes y regulaciones actuales, además de adherirse a los estándares éticos de la profesión. Esto significa no solo seguir las reglas, sino también actuar con integridad, respeto y responsabilidad en todas las situaciones, asegurando un entorno seguro y justo para todos.
- **Reflexión y mejora continua:** un buen docente revisa constantemente su plan de enseñanza y su propia formación profesional. Asimismo, reflexiona sobre lo que funciona y lo que no, adaptando sus estrategias para obtener mejores resultados en el aprendizaje.
- **Registro discreto de datos de estudiantes:** mantener un registro organizado y confidencial de los datos de los estudiantes que se utiliza para proporcionar información objetiva cuando sea necesario, ayudando a identificar áreas de mejora y a personalizar la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada aprendiz, siempre respetando su privacidad.
- **Participación en actividades de desarrollo profesional:** el docente se involucra activamente en actividades de desarrollo profesional para mantenerse actualizado con las últimas investigaciones, técnicas y tendencias educativas.

- **Orientación y asesoramiento a estudiantes y familias:** parte del rol del docente es informar y aconsejar a los estudiantes y sus familias sobre las opciones y caminos disponibles para el éxito escolar e individual. Esto incluye brindar orientación sobre trayectorias educativas, oportunidades extracurriculares y recursos de apoyo, ayudando a los estudiantes a tomar decisiones informadas y alcanzar su máximo potencial.

3.6.1.5. Colaboración y asociación

Aunque la colaboración y la asociación pueden parecer aspectos de la profesionalidad, es fundamental diferenciarlos. La profesionalidad se enfoca en las competencias y conductas individuales del docente, mientras que la colaboración y la asociación resaltan la cooperación con otras personas e instituciones. Este ámbito se centra en la implicación activa del profesor dentro de su comunidad educativa y su compromiso con entidades que comparten intereses semejantes en la educación y el bienestar infantil.

La colaboración significa que el docente se integra plenamente en su entorno escolar y comunitario, trabajando en conjunto con otros profesionales y organización, esto incluye la participación en estructuras escolares como comisiones y equipos de trabajo que pretenden alcanzar el mejor estado posible del bienestar estudiantil.

El ámbito de la colaboración y asociación está distinguido por cuatro criterios primordiales:

- **Participación en la administración escolar:** el profesor se involucra activamente en las actividades administrativas de la escuela, asumiendo responsabilidades que van más allá del aula, esto puede incluir la participación en reuniones de planificación, la toma de decisiones y la implementación de políticas escolares.
- **Colaboración con profesionales externos:** trabaja en colaboración con otros profesionales preocupados por el bienestar integral de los aprendices, incluyendo su salud y educación no formal.

- **Coordinación y comunicación en comisiones:** participa en la coordinación de comisiones junto a otros docentes, compartiendo información relevante y recursos que benefician a toda la comunidad educativa y al mismo tiempo abordar desafíos comunes y alternativas posibles para mejorar la calidad educativa.
- **Participación en eventos sociales y culturales:** se involucra en eventos sociales y culturales organizados por la escuela dirigidos a las familias, tales como festivales, charlas para padres y madres, y otras actividades comunitarias. Esta participación ayuda a construir una comunidad escolar cohesionada y a fortalecer las relaciones entre la escuela y las familias.

3.6.2. Fases actitudinales

El marco actitudinal está compuesto por cinco fases principales que se dividen a su vez en ejes más específicos que nos permiten analizar la práctica docente en acción detalladamente.

3.6.2.1. Fase de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

El diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial para cumplir con los estándares educativos y satisfacer las demandas específicas del contexto escolar. Esta planificación estratégica debe estar en concordancia con los planes de estudio actualizados y el proyecto educativo del centro, abordando de manera directa las necesidades de los estudiantes y las exigencias del currículo.

Un aspecto central de esta planificación es su adaptabilidad a las directrices establecidas por el ciclo educativo o departamento correspondiente, dicha adaptabilidad se manifiesta en la selección de enfoques pedagógicos que sean efectivos y en el diseño de métodos de evaluación ajustados a las necesidades específicas de la etapa educativa, garantizando evaluaciones justas y constructivas.

Además, un enfoque inclusivo es indispensable para abordar la variedad en las capacidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, especialmente aquellos que requieren consideraciones especiales. Esto implica implementar estrategias

pedagógicas que acomoden a todos los estudiantes, facilitando un entorno de aprendizaje accesible y enriquecedor.

Es fundamental que la planificación incluya objetivos claros, estableciendo algunos como fundamentales para asegurar que todos los alumnos logren un nivel de competencia básico. La comprensión de las características demográficas y los conocimientos previos de los aprendices también juega un rol crucial en cómo se presentan y se abordan los nuevos contenidos.

La planificación debe integrar también procedimientos de valoración que se adaptan a la progresión del año escolar, promoviendo la evaluación continua y la autoevaluación, así como la evaluación entre compañeros. Esto se apoya en una variedad de herramientas de evaluación, reflejando un compromiso con una mejora constante y un enfoque educativo global.

Este enfoque integral hacia la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje no solo atiende a los criterios escolares, sino que también respalda un desarrollo personalizado y progresivo del estudiante, crucial para una educación efectiva y comprensiva.

Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	
Indicadores	Escala
1 - Planificación y programación de las actividades instructivas y educativas a desarrollar en el grupo de clase según el programa actual y el proyecto educativo escolar.	Su planificación de la enseñanza-aprendizaje para el grupo de clase. ☐ Cumple los criterios del proyecto del programa de estudios de la escuela, así como los criterios acordados según el departamento/ciclo/nivel y/u otras estructuras de coordinación.
2 - Adaptación de la planificación de la clase a los criterios fijados por el departamento, ciclo o nivel,	☐ Incluye competencias a desarrollar, objetivos, metodología, recursos, criterios, indicadores y procedimientos de evaluación.

de conformidad con el proyecto del programa de estudios escolares en lo referente a: - Implementación de estrategias metodológicas adecuadas. - Implementación de procedimientos de evaluación adaptados a la fase educativa o especialidad. - Concienciación sobre la diversidad de estudiantes, especialmente con aquellos que tienen necesidades educativas especiales. - Programa de especialidad, cuando proceda.	□ Tiene en cuenta las características del entorno, las características del alumnado, sus necesidades, el nivel de competencia y las dificultades, así como los conocimientos previos requeridos para afrontar los que se pretenden presentar. □ Entre los objetivos a lograr, algunos de ellos se definen como básicos o mínimos. □ Toma en consideración los diferentes ritmos y formas de aprendizaje. □ Incluye un tratamiento inclusivo para todos los estudiantes con necesidades educativas especiales en función de sus características. □ Los procedimientos de valoración planificados se ajustan a la fase educativa, además de garantizar la evaluación continua y objetiva. Tienen una naturaleza fundamentalmente educativa y permiten la autoevaluación y la evaluación por pares. Se ha tenido en cuenta una gran variedad de herramientas de evaluación.

Tabla 18: Indicadores y escala de la fase de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Adaptado de Erasmus⁺, 2017, p.92)

3.6.2.2. Fase de metodología y gestión del aula

La gestión eficaz de la práctica docente requiere una metodología que se adapte proactivamente a las características individuales y contextuales de los estudiantes, incluye la edad, intereses, habilidades y ritmos de aprendizaje. Una estrategia inclusiva y diferenciada es fundamental para abordar la diversidad dentro del aula, garantizando que cada estudiante, sin importar sus necesidades específicas, pueda integrarse y contribuir efectivamente al grupo.

En el desarrollo de una unidad didáctica, el profesor prepara meticulosamente las clases, actividades y materiales, manteniendo siempre la flexibilidad necesaria para adaptarse a cualquier situación emergente que pueda favorecer el aprendizaje. Este ajuste dinámico no solo se limita a la preparación, sino que también permea durante la ejecución de la lección, donde el docente tiene en cuenta los objetivos pedagógicos, inicia puntualmente las clases, organiza el tiempo con eficacia y presenta una distribución balanceada y justa de las actividades.

La capacidad del educador para motivar a los estudiantes es crucial, tiene que despertar un interés genuino por el contenido a través de ejemplos precisos y relevantes, así como desarrollar estrategias didácticas que faciliten la comprensión y estimulen la motivación. Además, la promoción de la autoevaluación y la evaluación entre pares son como ya mencionado prácticas que fomentan la autonomía y la reflexión crítica entre los estudiantes, permitiéndoles tener un mayor control sobre su proceso de aprendizaje.

La habilidad para manejar y resolver conflictos en clase es otra competencia indispensable, el profesor ha de gestionar los desafíos comportamentales de manera constructiva, favoreciendo un ambiente de aprendizaje positivo y disciplinado. Esto se logra estableciendo reglas claras y expectativas positivas, y utilizando situaciones conflictivas como oportunidades para enseñar y corregir comportamientos inadecuados.

Finalmente, la capacidad de comunicación del docente es vital para crear un ambiente de respeto y confianza, una buena relación docente-alumno se

fundamenta en el respeto mutuo dentro de un entorno educativo saludable. El profesor debe mostrar comprensión, interés y preocupación por las necesidades emocionales, sociales y físicas de los alumnos, mientras mantiene un comportamiento autorregulado y receptivo ante diversas situaciones.

En conjunto, estas prácticas y habilidades conforman un enfoque holístico que no solo aborda el contenido y la implicación didáctica, sino que también enfatiza la importancia del desarrollo emocional y social dentro del aula, crucial para el éxito educativo y personal de cada estudiante.

La práctica docente en el aula: Metodología y gestión del aula	
Indicadores	Escala
3 - Adaptación al contexto y a la edad y características de los estudiantes 4 - Tratamiento de la diversidad de estudiantes en el grupo de clase 5 - Organización inclusiva de la clase 6 - Prácticas metodológicas efectivas adaptadas a las características de los estudiantes	Desarrollo de la lección: ☐ Las clases, actividades y materiales se preparan en profundidad. ☐ Durante la lección, él o ella se ajusta al programa establecido, aunque se muestra flexible a la hora de aprovechar cualquier situación o circunstancia que favorezca el aprendizaje. ☐ Él o ella tiene presentes los objetivos que se persiguen con cada una de las actividades propuestas a los estudiantes. ☐ Él o ella comienza la clase puntualmente. ☐ Él o ella es ordenado y metódico. ☐ Él o ella distribuye el tiempo adecuadamente. El sistema de reparto del tiempo para las actividades es correcto. ☐ Él o ella hace uso de los materiales con confianza. ☐ Él o ella orienta a los estudiantes sobre el trabajo de clase. ☐ Él o ella elabora preguntas individuales y colectivas. ☐ Él o ella comprueba si se han comprendido las explicaciones y hace observaciones.

7 - Motivación de los estudiantes para aprender	☐ Él o ella se mueve constantemente y ayuda a los alumnos.
8 - Capacidades para la resolución de conflictos en la clase	☐ Él o ella demuestra capacidad para mantener el ritmo de aprendizaje y el grupo bajo control. ☐ Él o ella utiliza estrategias para detectar y medir las necesidades, las dificultades y el progreso de los estudiantes de manera individual. ☐ Él o ella reacciona adecuadamente ante las necesidades, capacidades, talentos y estilos de aprendizaje de los alumnos.
	Capacidades científicas y didácticas: ☐ Él o ella domina el campo/área o materia y es claro y comprensible en sus presentaciones y explicaciones. ☐ La unidad didáctica que desarrolla está adaptada a la capacidad de los alumnos. ☐ Él o ella parte de los conocimientos previos de los alumnos y se esfuerza por hacerlos comprensibles y relevantes. (Él o ella trabaja dentro de la zona de desarrollo próximo). ☐ Él o ella despierta interés en el campo/área o materia que enseña. ☐ Él o ella anima a sus alumnos a aprender con ejemplos específicos, precisos y apropiados al contenido. ☐ Él o ella desarrolla la unidad didáctica mediante el uso de estrategias que facilitan la comprensión e incrementan la motivación. ☐ Él o ella pone énfasis en los puntos importantes. ☐ Él o ella establece interconexiones con contenidos de otros campos/áreas/materias. Metodología:

	☐ Él o ella utiliza una metodología adaptada a la unidad didáctica del campo/área/materia relevante que se está desarrollando. ☐ Él o ella favorece el desarrollo de competencias. ☐ Él o ella se adapta a las características de sus alumnos y a los diferentes ritmos de aprendizaje. ☐ Él o ella utiliza diferentes modelos y estrategias didácticas, mediante una gran variedad de recursos y materiales educativos. ☐ Él o ella promueve la motivación y el interés de los estudiantes por el aprendizaje. ☐ Él o ella mejora los conocimientos del alumnado para que les resulten relevantes. ☐ Él o ella utiliza textos, materiales y recursos que resultan interesantes al alumnado. ☐ Él o ella promueve el aprendizaje desde la práctica. ☐ Él o ella organiza experiencias educativas para dar la oportunidad a los estudiantes de practicar. ☐ Él o ella promueve la autoevaluación de los estudiantes y el control sobre su propio proceso de aprendizaje, así como la evaluación por parejas, que favorece la autonomía sobre el proceso de aprendizaje. ☐ Las actividades propuestas son variadas, promueven el uso de distintos tipos de estrategias intelectuales y abarcan diversos estilos y ritmos de aprendizaje. Gestión del aula: ☐ La gestión del aula favorece el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por pares, la participación y la comunicación. Coexistencia y entorno de aprendizaje:

	☐ Él o ella mantiene un entorno de aprendizaje adecuado. ☐ Él o ella dirige el grupo del aula, mantiene el control sobre él y fomenta la autodisciplina. ☐ Él o ella establece reglas claras y tiene expectativas positivas sobre el comportamiento de los estudiantes, además de crear un ambiente de confianza y trabajo en el aula. ☐ Él o ella gestiona conflictos mediante distintos tipos de procedimientos, no basándose solo en la aplicación de medidas disciplinarias. ☐ Él o ella aprovecha las situaciones de conflicto para aprender a corregir comportamientos inadecuados. ☐ Él o ella gestiona pequeños problemas o situaciones inadecuadas sin interrumpir la dinámica de la lección. ☐ Él o ella mantiene el ritmo didáctico y los estudiantes alcanzan una buena dinámica de trabajo. ☐ Él o ella fomenta un sistema de refuerzo positivo y medidas correctivas que promueven la autoestima y el autocontrol de los estudiantes, logrando volver a interesar a los estudiantes distraídos y gestionando los comportamientos alteradores. Capacidad para comunicarse e interactuar con estudiantes: ☐ Una buena relación entre profesor y alumnos se basa en el respeto y la confianza mutua dentro del marco de las reglas de coexistencia establecidas. ☐ Él o ella muestra comprensión, interés y preocupación por las características emocionales, sociales y físicas del alumnado.

	☐ Él o ella se autocontrola en diversas situaciones y en la interacción con los alumnos. ☐ Él o ella muestra una actitud abierta y receptiva. ☐ Él o ella transmite simpatía, sentido del humor, buena apariencia, vitalidad, equilibrio emocional y capacidad para la toma de decisiones con respecto al alumnado.

Tabla 19: *Indicadores y escala de la fase actitudinal de metodología y gestión*

(Adaptado de Erasmus⁺, 2017, pp. 93-94)

3.6.2.3. Fase de evaluación y seguimiento del alumnado

En el ámbito educativo, la evaluación juega un papel pivotal al medir la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el progreso de los estudiantes. Un diseño cuidadoso y la aplicación de métodos evaluativos no solo facilitan la comprensión de las materias, sino que también fomentan el desarrollo de competencias clave. Es crucial, entonces, que tanto educadores como estudiantes y sus familias comprendan y participen activamente en este sistema evaluativo.

Al iniciar una unidad didáctica, es esencial que los docentes establezcan y comuniquen claramente los criterios de evaluación, calificación y promoción. Esta claridad inicial provee una base sólida para el entendimiento mutuo de las expectativas y contribuye a un entorno educativo más objetivo y justo. Los criterios deben estar alineados con los estándares educativos y reflejar tanto conocimientos básicos como competencias avanzadas que se esperan desarrollar en los alumnos.

El uso de diversas herramientas de evaluación es fundamental para garantizar que todos los aprendices sean juzgados con equidad, en consecuencia, estas herramientas deben ser seleccionadas cuidadosamente para adecuarse tanto a la materia en cuestión como a las características individuales de los estudiantes,

asegurando así un enfoque integral y ajustado a las necesidades de cada uno. Desde evaluaciones formativas que fomentan el aprendizaje continuo hasta evaluaciones sumativas que reflejan el desempeño al final de un período determinado.

A medida que avanza en la unidad, el docente debe monitorear el progreso de sus estudiantes a través de evaluaciones periódicas para poder realizar ajustes necesarios en tiempo real, tanto en la pedagogía como en los métodos de enseñanza, asegurando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. La recolección y análisis sistemáticos de datos sobre el rendimiento estos últimos ayudan a rediseñar actividades y refuerzos educativos de manera informada.

Además, es imprescindible mantener a las familias informadas sobre el proceso de evaluación y los avances de sus hijos, por un lado, esta comunicación refuerza el vínculo entre el hogar y la escuela, también empodera a los padres y tutores a apoyar el aprendizaje de sus hijos de manera más efectiva. Por otro lado, facilitar la comprensión de los objetivos educativos y los resultados de aprendizaje esperados ayuda a crear un entorno colaborativo en el que los alumnos, educadores y familias trabajan conjuntamente hacia metas comunes.

En conclusión, una estrategia de evaluación bien integrada y comunicada requiere de un compromiso continuo con la transparencia, la adaptabilidad y la colaboración entre todos los involucrados en el proceso educativo, garantizando así que cada aprendiz alcance sus objetivos escolares y se prepare efectivamente para futuros desafíos.

Evaluación y seguimiento del alumnado	
Indicadores	Escala
9 - Diseño y aplicación de la valoración educativa y sumativa en procesos de enseñanza-aprendizaje programados.	☐ Él o ella utiliza criterios de evaluación, calificación y promoción según las normativas generales y específicas de la escuela, como referencia para la práctica docente y para el proceso de evaluación.

10 - Conocimiento básico, desarrollo de competencias, valoración y criterios de calificación y promoción definidos.	☐ Él o ella cuenta con unos criterios claros para determinar el progreso de los estudiantes y las notas de los mismos.
11 - Uso de herramientas o procedimientos de valoración que garantizan el derecho a la evaluación objetiva de los estudiantes.	☐ Él o ella utiliza técnicas de evaluación apropiadas para medir el progreso de los estudiantes durante la unidad didáctica que se está desarrollando: evaluación inicial y final.
12 - Análisis de los resultados obtenidos por el grupo de estudiantes de la clase y el nivel de aprendizaje alcanzado por cada estudiante.	☐ Los estudiantes y las familias conocen los objetivos perseguidos durante el desarrollo de la unidad didáctica. ☐ Él o ella informa a los estudiantes y las familias sobre los criterios de evaluación al principio de la unidad, así como sobre los criterios de calificación en caso de que hubiera algún tipo de examen.
13 - Seguimiento del progreso de los estudiantes.	☐ Él o ella presenta actividades de evaluación con diferentes niveles de dificultad.
14 - Información sobre el proceso de aprendizaje para estudiantes y familias (y, cuando proceda, para el tutor responsable).	☐ Él o ella recopila datos de la clase de manera sistemática y analiza el número de estudiantes que han sido capaces de resolver las actividades para rediseñarlas si lo considera necesario. ☐ Los procedimientos utilizados para evaluar los resultados de aprendizaje (técnicas, instrumentos, tiempos...) son adecuados tanto para la materia como para las características de los estudiantes, garantizan la objetividad y promueven la función de evaluación educativa. ☐ El progreso de los resultados de aprendizaje alcanzado por cada

	alumno se recoge de manera objetiva y sistemática según los criterios de evaluación continua. ☐ Se han diseñado y aplicado procedimientos de apoyo y puesta al día en caso de que los resultados obtenidos no sean positivos. ☐ Él o ella presenta mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje según los resultados obtenidos en el grupo de clase.

Tabla 20: *Indicadores y escala de evaluación y seguimiento del alumnado*

(Adaptado de Erasmus⁺, 2017, p. 95)

3.6.2.4. Fase de tutorización y orientación - relación con familias

La última fase actitudinal de tutorización, orientación y relación con familias parte de los siguientes indicadores y escalas:

Tutorización y orientación: Relación con familias	
Indicadores	Escala
15 - Rendimiento adecuado de la tutorización y ejecución de las funciones atribuidas a ella.	☐ Él o ella mantiene una comunicación fluida con estudiantes y familias (y, cuando proceda, con el tutor responsable) para informarles sobre el progreso de aprendizaje. ☐ Él o ella proporciona pautas para la colaboración con familias para la mejora del aprendizaje de cada estudiante.
16 - Coordinación con las familias para la mejora del proceso de enseñanza.	☐ Él o ella desarrolla los contenidos que figuran en el plan de acción tutorial de la escuela en su grupo de clase o trabaja junto con los tutores responsables de los grupos a los que enseña. ☐ Él o ella tiene en cuenta los acuerdos establecidos por el personal docente para

	garantizar la coherencia de las acciones y pautas planificadas para el grupo de clase. ☐ Él o ella trabaja para alcanzar cohesión y mejorar las relaciones interpersonales y el buen clima escolar en la clase. ☐ Él o ella orienta y ofrece apoyo a todos los estudiantes. ☐ Él o ella muestra capacidades sociales para las relaciones interpersonales, de manera que genera confianza y consideración profesional hacia los estudiantes y familias. ☐ Él o ella muestra disponibilidad para asesorar, informar e implicar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 21: *Indicadores y escala de tutorización y orientación* (Adaptado de Erasmus⁺, 2017, p. 96)

En el entorno educativo, la labor de tutorización constituye un eslabón esencial en la interacción entre el colegio y las familias, optimizando así el aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta idea el papel del tutor va más allá de la simple comunicación de progresos y problemas; se convierte en una fuerza integradora que alinea los esfuerzos de todos hacia metas educativas comunes.

Una tutorización efectiva implica desarrollar un diálogo continuo y abierto con las familias, proporcionando información detallada sobre el desempeño y necesidades particulares de sus hijos. Este enfoque colaborativo asegura que las estrategias de enseñanza sean inclusivas y adaptativas. Al involucrar activamente a las familias en el proceso educativo, se facilita un entorno de apoyo que extiende las oportunidades de aprendizaje más allá del aula.

En resumen, los tutores juegan un papel multifacético que incluye la orientación académica y emocional de los estudiantes, la gestión de las comunicaciones con las familias y el fomento de un clima escolar positivo. A través de un compromiso continuo con la evaluación y mejora de su práctica, junto con una apertura a nuevas ideas y colaboraciones, los tutores pueden significativamente impactar el éxito y bienestar de sus estudiantes.

3.6.2.5. Fase de evaluación y mejora

Indicadores	Escala
17 - Reflexión sobre la práctica docente para la mejora continua.	☐ Él o ella analiza y evalúa su rendimiento a lo largo de varias etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
18 - Receptividad en cuanto al aprendizaje y la innovación.	☐ Él o ella propone áreas de mejora basadas en las conclusiones de su análisis.
19 - Participación y colaboración en procesos de formación.	☐ Él o ella muestra una actitud agradable hacia la observación de la clase para identificar áreas de mejora o compartir buenas prácticas. ☐ Él o ella pone en práctica experiencias trabajadas durante las sesiones de formación. ☐ Muestra su disposición a innovar y a mejorar continuamente. Busca continuamente estrategias centradas en garantizar que cada estudiante logre el mayor aprendizaje posible.

Tabla 22: Indicadores y escalas de evaluación y mejora de la práctica docente (Erasmus⁺, 2017, p.96)

Según la tabla anterior los educadores deben estar dispuestos a analizar críticamente su desempeño, identificar fortalezas y debilidades, y adaptar sus

métodos en consecuencia. Esta evaluación se basa en la introspección y en la receptividad a la innovación y en la participación activa en programas de desarrollo profesional que enriquecen la habilidad del tutor para responder de manera efectiva a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las dinámicas educativas contemporáneas.

La última fase actitudinal de evaluación y mejora de la práctica docente presenta un proceso dinámico y transformador que impulsa tanto el crecimiento personal del docente de ELE como la evolución integral del entorno educativo. Por un lado, como proceso se fundamenta en la capacidad del docente para analizar su propia actuación, identificar fortalezas, áreas de oportunidad, y adaptar sus métodos para enfrentar los desafíos del aula.

Por otro lado, la reflexión crítica y la disposición a innovar son elementos vitales que permiten actualizar las estrategias didácticas y pedagógicas, además de responder a las necesidades individuales de cada alumno. Esta actitud de mejora continua fomenta un clima de colaboración y aprendizaje compartido, donde el docente se convierte en un referente inspirador que enriquece el tejido institucional.

Cabe señalar que, al integrar nuevas metodologías y experiencias formativas, el educador no solo perfecciona su práctica, sino que también promueve un ambiente inclusivo y participativo, transformando cada interacción en una oportunidad para potenciar el desarrollo de sus discentes. Este compromiso con la autocrítica constructiva y la innovación se traduce en un camino permanente hacia las buenas prácticas y, en consecuencia, la excelencia educativa beneficiando a toda la comunidad escolar.

Conclusión

En este tercer capítulo hemos construido un sólido andamiaje metodológico que respalda nuestra investigación. La meticulosa selección de instrumentos y la definición precisa de variables, dimensiones y fases de la práctica docente han sido elementos esenciales para garantizar el rigor y la validez de nuestro estudio. Este marco metodológico no solo posibilita una interpretación crítica y contextualizada

de los datos, sino que también sienta las bases para un análisis profundo de los resultados que se presentarán en el siguiente capítulo. De este modo, se asegura que cada componente del proceso investigativo se alinee con los objetivos planteados, fortaleciendo la confiabilidad y relevancia de nuestros hallazgos.

Capítulo 4:

Análisis e interpretación de los resultados

Introducción

Este capítulo se organiza en dos grandes secciones; la primera aborda el cuestionario conceptual, explorando tanto la distribución de frecuencias como las estadísticas descriptivas (medias y desviaciones estándar) de sus dimensiones, para luego examinar las diferencias significativas mediante análisis ANOVA en función de diversas variables sociodemográficas y profesionales. La segunda sección sigue una estructura similar para el cuestionario actitudinal, permitiendo una comparación detallada entre las diferentes fases relacionadas con la planificación, metodología, gestión, evaluación y mejora.

4. Análisis e interpretación del cuestionario conceptual

En este primer apartado presentamos el análisis e interpretación de los datos obtenidos a través del cuestionario conceptual que identifica las percepciones que poseen los docentes de ELE de Batna cerca de su propia práctica docente como proceso en relación con aspectos didácticos y curriculares.

4.1. Frecuencias

Empezar con un análisis de frecuencias nos da una primera mirada clara y comprensible sobre cómo se distribuyen las respuestas en nuestro estudio, también nos ayuda a identificar cualquier irregularidad o patrón inesperado en los datos. Además, este paso nos asegura que todos, independientemente de su familiaridad con las estadísticas, puedan seguir y entender los resultados básicos antes de profundizar en análisis más complejos.

Como ya hemos explicado en el capítulo interior el primer cuestionario pretende determinar las concepciones que tienen los profesores de ELE sobre la práctica docente y sobre el rol que deben desempeñar como docentes, así como las tareas que deben llevar a cabo en el aula. Cabe señalar que el cuestionario consta de 5 apartados y ha sido distribuidos a 34 profesores cuyas respuestas se varían

según la escala de Likert de 5 entre: 1= Totalmente en Desacuerdo 2= Desacuerdo 3= Neutro 4= De acuerdo 5= Totalmente de Acuerdo

N°	Reactivo	T. DES	DES	Neutro	DAC	T.DAC
01	El conocimiento del docente sobre la asignatura y el contenido relacionado con la didáctica y el curriculum se demuestran en la planificación.	1 (2.9%)	4 (11.8%)	3 (8.8%)	15 (44.1%)	11 (32.4%)
02	La planificación contiene objetivos realistas y alcanzables con la debida consideración hacia el Programa de Estudios y la Planificación Escolar.	1 (2.9%)	3 (8.8%)	2 (5.9%)	20 (58.8%)	8 (23.5%)
03	Los objetivos educativos de la lección tienen por objeto la consecución de los objetivos de la materia, así como el desarrollo de las competencias.	2 (5.9%)	1 (2.9%)	2 (5.9%)	22 (64.7%)	7 (26.6%)
04	La programación tiene en cuenta el origen de los estudiantes, sus intereses, autoevaluación y posibles necesidades educativas especiales.	1 (2.9%)	3 (8.8%)	3 (8.8%)	14 (41.2%)	13 (38.2%)
05	El diseño de las actividades es coherente para conseguir los objetivos educativos.	1 (2.9%)	2 (5.9%)	4 (11.8%)	16 (47.1%)	11 (32.4%)
06	La lección propone diferentes tipos de agrupaciones e interacciones: actividades para llevar a cabo individualmente, en pareja, en grupos pequeños o grandes...	1 (2.9%)	2 (5.9%)	5 (14.7%)	12 (35.3%)	15 (44.1%)
07	La programación incluye algunas actividades de refuerzo y actividades de ampliación.	1 (2.9%)	3 (8.8%)	6 (17.6%)	17 (50%)	7 (20.6%)
08	La programación fomenta el uso de múltiples recursos, entre ellos, las TIC.	2 (5.9%)	2 (5.9%)	6 (17.6%)	14 (41.2%)	10 (29.4%)
09	La programación incluye criterios de evaluación, procedimientos y actividades para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	3 (8.8%)	19 (55.9%)	10 (29.4%)
10	El docente fomenta una cultura de aprendizaje.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	6 (17.6%)	16 (47.1%)	10 (29.4%)
11	El docente tiene expectativas positivas sobre los estudiantes y se comunica con ellos para ayudarles a enfrentarse a los desafíos escolares.	1 (2.9%)	0 (0%)	3 (8.8%)	16 (47.1%)	14 (41.2%)

12	El profesor fomenta la confianza, el respeto, la colaboración y la ayuda mutua entre los estudiantes.	1 (2.9%)	0 (0%)	1 (2.9%)	18 (52.9%)	14 (41.2%)
13	Se comporta según la normativa escolar en lo referente a las actitudes que fomentan la armonía social.	2 (5.9%)	0 (0%)	9 (26.5%)	18 (52.9%)	5 (14.7%)
14	Se preocupa por el bienestar de los estudiantes.	2 (5.9%)	2 (5.9%)	7 (20.6%)	12 (35.3%)	11 (32.4%)
15	Actúa cuando se incumplen o rompen las reglas y responde de forma proporcionada cuando el comportamiento de los estudiantes es contrario a las reglas coexistentes.	1 (2.9%)	0 (0%)	9 (26.5%)	16 (47.1%)	8 (23.5%)
16	los comportamientos individuales positivos se valoran y reconocen.	2 (5.9%)	0 (0%)	1 (2.9%)	17 (50%)	14 (41.2%)
17	El espacio físico se orienta hacia las actividades. El docente cambia la distribución del aula para asegurar una mayor implicación y participación de los estudiantes.	1 (2.9%)	0 (0%)	5 (14.7%)	17 (50%)	11 (32.4%)
18	El profesor usa su conocimiento sobre los contenidos curriculares y las estrategias didácticas para llevar a cabo lecciones que se ajusten al planteamiento y las necesidades del estudiante.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	2 (5.9%)	21 (61.8%)	9 (26.5%)
19	El profesor centra la actividad del aula en los objetivos de la lección.	1 (2.9%)	2 (5.9%)	4 (11.8%)	17 (50%)	10 (29.4%)
20	El profesor debe seguir su plan paso a paso, pero con flexibilidad, resiliencia y entusiasmo.	1 (2.9%)	0 (0%)	3 (8.8%)	17 (50%)	13 (38.2%)
21	El docente debe comunicar claramente y con precisión para animar a todos los estudiantes, apoyar el aprendizaje de los estudiantes y reconocer su esfuerzo.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	1 (2.9%)	15 (44.1%)	16 (47.1%)
22	Debe ofrecer explicaciones, formular preguntas y provocar debates y reflexiones.	1 (2.9%)	0 (0%)	2 (5.9%)	16 (47.1%)	15 (44.1%)
23	Usa el lenguaje verbal y no verbal de forma competente.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	1 (2.9%)	17 (50%)	14 (41.2%)
24	Enfatiza puntos importantes mediante el uso de recursos del lenguaje.	1 (2.9%)	0 (0%)	2 (5.9%)	22 (64.7%)	9 (26.5%)
25	Crea oportunidades para que los estudiantes se comuniquen.	1	0	1	18	14

		(2.9%)	(2.9%)	(5.9%)	(52.9%)	(41.2%)
26	Reconoce las necesidades emocionales de los estudiantes.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	6 (17.6%)	18 (52.9%)	8 (23.5%)
27	Actúa cuando hay confusión o falta de interés.	1 (2.9%)	0 (0%)	3 (8.8%)	21 (61.8%)	9 (26.5%)
28	Ofrece múltiples opciones para garantizar la comprensión.	1 (2.9%)	0 (0%)	3 (8.8%)	15 (44.1%)	15 (44.1%)
29	Utiliza diferentes técnicas y estrategias según los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes.	1 (2.9%)	0 (0%)	4 (11.8%)	16 (47.1%)	13 (38.2%)
30	Valora la participación y los logros de los estudiantes.	1 (2.9%)	0 (0%)	1 (2.9%)	16 (47.1%)	16 (47.1%)
31	Hace observaciones y da la oportunidad de que los estudiantes se hagan observaciones entre ellos mismos.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	4 (11.8%)	15 (44.1%)	13 (38.2%)
32	Da lugar a situaciones en las que el conocimiento se puede aplicar para ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	3 (8.8%)	16 (47.1%)	13 (38.2%)
33	Recoge datos sobre el progreso de los estudiantes y los interpreta para supervisar el aprendizaje y modificar la lección.	1 (2.9%)	0 (0%)	6 (17.6%)	19 (55.9%)	8 (23.5%)
34	Lleva a cabo su actividad dentro de los parámetros de las normas legales y parámetros éticos.	1 (2.9%)	2 (5.9%)	4 (11.8%)	18 (52.9%)	9 (26.5%)
35	Reflexiona sobre su plan y formación para mejorarlas y así conseguir mejores resultados en los estudiantes.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	1 (2.9%)	21 (61.8%)	10 (29.4%)
36	Mantiene de forma discreta un registro de los datos de los estudiantes para usarlos para ofrecer información objetiva cuando sea necesario.	2 (5.9%)	2 (5.9%)	8 (23.5%)	14 (41.2%)	8 (23.5%)
37	Participa en actividades de desarrollo profesional.	1 (2.9%)	0 (0%)	4 (11.8%)	21 (61.8%)	8 (23.5%)
38	Informa y aconseja a los estudiantes y familias sobre orientación y opciones para el éxito académico e individual.	1 (2.9%)	0 (0%)	5 (14.7%)	16 (47.1%)	12 (35.3%)
39	Participa en las actividades de la administración de la escuela y asume responsabilidades.	2 (2.9%)	3 (8.8%)	11 (32.4%)	13 (38.2%)	5 (14.7%)
40	Colabora con otros profesionales que se preocupan por el bienestar	1 (2.9%)	2 (5.9%)	13 (38.2%)	11 (32.4%)	7 (20.6%)

	de los alumnos, así como por su salud y su educación no formal.					
41	Participa en la coordinación de comisiones con otros docentes, comparte información útil para otros miembros del personal docente.	1 (2.9%)	2 (5.9%)	7 (20.6%)	18 (52.9%)	6 (17.6%)
42	Participa en los eventos sociales o culturales de la escuela dirigidos a familias, tales como festivales, charlas para padres y madres, etc.	1 (2.9%)	5 (14.7%)	9 (26.5%)	13 (38.2%)	6 (17.6%)

Tabla 23: *Frecuencia de respuestas en el cuestionario conceptual*

Según las frecuencias presentadas en la Tabla 23, en el ámbito de la planificación y preparación, observamos que los reactivos iniciales muestran altas frecuencias. De hecho, la mayoría de los profesores coinciden en que su conocimiento y manejo del contenido se refleja en la planificación, con un 76.5% que indica estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. Esto supone un fuerte compromiso con la calidad de la instrucción, evidenciando así que los docentes de ELE consideran su preparación como un componente crucial para facilitar el aprendizaje efectivo. No obstante, un 14.7% de los profesores encuestados mantiene una postura neutral o de desacuerdo, lo cual podría señalar la necesidad de reforzar la formación continua en áreas específicas del contenido y en estrategias didácticas.

En cuanto al entorno del aula, las frecuencias que hemos registrado revindican una respuesta afirmativa hacia el fomento de una cultura de aprendizaje, con el 76.5% de los profesores expresando conformidad. De modo general clasificamos estas frecuencias como un indicativo positivo de que los profesores están comprometidos con crear un ambiente que promueva el aprendizaje colaborativo y respetuoso. Sin embargo, se presenta un 17.6% de respuestas que son neutras lo que sugiere la oportunidad de explorar y abordar factores que pueden estar limitando una participación aún más activa de todos los docentes en este aspecto.

La instrucción a su vez muestra una alta valoración de la alineación con los objetivos educativos del curriculum, con un 91.3% de los profesores acordando en

alguna medida que sus lecciones están orientadas a los objetivos de la materia y esto es seguramente un aspecto fundamental para la efectividad de la enseñanza ya que sugiere una adecuada integración de las metas curriculares en el aula. Aun así, notamos una variedad en las frecuencias lo que nos permite analizar las minorías que no se sienten completamente alineadas.

En un lineamiento parecido, un 61.8% de los profesores más de la mitad están de acuerdo de reconocer la importancia de la reflexión y la mejora continua en su labor profesional y esto es otro eje que nos permite acercarse al desarrollo profesional de dichos profesores y averiguar la posibilidad de adaptación de nuevas aplicaciones didácticas y tecnológicas. El estudio de la varianza en esta dimensión nos posibilita identificar estas diferencias y cómo estas podrían ser mitigadas.

A nivel de la colaboración las frecuencias manifiestan una participación activa pero menos dominante, con un 52.9% de los profesores reportando colaboración frecuente lo que nos señala la necesidad de fortalecer las redes de apoyo y colaboración entre profesores, así como mejorar la integración de estrategias colaborativas en la práctica docente.

Definitivamente, las frecuencias sugieren un panorama generalmente positivo en la percepción del desempeño docente y la práctica docente de los profesores de ELE, pero también revelan áreas específicas donde se podría mejorar, como la participación en desarrollo profesional y la colaboración efectiva.

Al identificar las frecuencias de cada ámbito y cada dimensión, ahora bien, presentamos la codificación adaptada para posibilitar su análisis con SPSS en la tabla siguiente y así facilitar el entendimiento de los resultados que exponemos más tarde. La codificación elegida parte de los iniciales de cada dimensión junto al número de los reactivos incluidos.

Dimensión	Reactivos	Codificación
Planificación y preparación	De 1 a 9	DPYP1 - DPYP9
Entorno del aula	De 10 a 17	DEDA1- DEDA8

Instrucción	De 18 a 33	DMIN1 - DMIN16
Profesionalidad	De 34 a 38	DIPR1 - DIPR5
Colaboración y asociación	De 39 a 42	DCYA1 - DCYA4

Tabla 24: Codificación de los reactivos del cuestionario conceptual

Ámbito	Reactivos	Codificación
Planificación de enseñanza-aprendizaje	De 1 a 7	PPEA1 - PPEA7
Metodología y gestión		
Desarrollo de la lección	De 8 a 21	MGDL1 - MGDL 14
Capacidades científicas y didácticas	De 22 a 29	MGCCD1 - MGCCD8
Metodología	De 30 a 40	MGM1 - MGM11
Gestión del aula	41	MGG1
Coexistencia y entorno de aprendizaje	De 42 a 49	MGCEA1 - MGCEA8
Capacidad para comunicarse e interactuar con los estudiantes	De 50 a 54	MGCCI1 - MGCCI5
Evaluación del alumnado	De 55 a 65	ESDL1 - ESDL11
Tutorización y orientación - Relación con familias	De 66 a 73	TORF1 - TORF8
Evaluación y mejora	De 74 a 78	EVME1 - EVME5

Tabla 25: Codificación de los reactivos del cuestionario actitudinal

4.2. Medias y desviación estándar de las dimensiones conceptuales

A continuación, presentamos las medias y desviaciones estándar de las diferentes dimensiones evaluadas. La media representa el promedio de las respuestas obtenidas, mientras que la desviación estándar indica cuánto varían estas respuestas con respecto a la media. Estos indicadores estadísticos nos permitirán comprender la distribución y variabilidad de las respuestas en cada

dimensión, proporcionando una visión detallada del comportamiento de las variables estudiadas.

4.2.1. Dimensión de planificación y preparación

Dimensión de planificación y preparación						
Reactiv o	Medi a	Desviació n Estándar	T. Test	Porcent aje	Orientació n de la muestra	Clasificació n de la pregunta
DPYP1	3.91	1.083	4.907	78.2	De acuerdo	6
DPYP2	3.91	0.965	5.509	78.2	De acuerdo	7
DPYP3	3.94	0.982	5.583	78.8	De acuerdo	5
DPYP4	4.02	1.058	5.671	80.4	De acuerdo	3
DPYP5	4	0.984	5.921	80	De acuerdo	4
DPYP6	4.14	0.988	6.764	82.8	De acuerdo	1
DPYP7	3.76	0.986	4.520	75.2	De acuerdo	9
DPYP8	3.82	1.113	4.311	76.4	De acuerdo	8
DPYP9	4.05	0.885	6.971	81	De acuerdo	2
Media ponderada					35.58	
Desviación estándar					6.47	

Tabla 26: Medias y desviación estándar de la dimensión de planificación y preparación

Según los resultados expuestos en la tabla 26, la media más alta se otorga al reactivo 6: (La lección propone diferentes tipos de agrupaciones e interacciones: actividades para llevar a cabo individualmente, en pareja, en grupos pequeños o grandes...) con media 4,14 y desviación estándar 0.988, seguido por el reactivo 9: (La programación incluye criterios de evaluación, procedimientos y actividades para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.) con media 4.05 y desviación estándar 0.885, y en el tercer lugar identificamos al reactivo 4: (La programación tiene en cuenta el origen de los estudiantes, sus intereses, autoevaluación y posibles necesidades educativas especiales.) con media 4.02 y desviación estándar 1.058, los tres con un de acuerdo (82.8%, 81%, 80.4% respectivamente).

Mientras que la media más baja la tiene el reactivo 7: (La programación incluye algunas actividades de refuerzo y actividades de ampliación.) con media 3.76 y desviación estándar 0.986, seguido primero por el reactivo 8: (La programación fomenta el uso de múltiples recursos, entre ellos, las TIC.) con media 3.82 y desviación estándar 1.113, y luego por el reactivo 2: (La planificación contiene objetivos realistas y alcanzables con la debida consideración hacia el programa de estudios y la planificación escolar.) con media 3.91 y desviación estándar 0.965. con un de acuerdo (75.2%, 76.4%, 78.2% respectivamente).

La media ponderada de la primera dimensión es de 35.58 con desviación estándar 6.47, lo que indica que la tendencia de la dimensión de planificación y preparación es (De acuerdo), como tendencia general según la escala de Likert de 5 puntos ya que la media por reactivo sería 3.9533 y esto se encuentra en el intervalo [3.40-5]. Esta media se considera como alto nivel; dado que los intervalos de nivel son los siguientes:

Nivel bajo: [1-2.59] Nivel moderado: [2.60-3.39] Nivel alto: [3.40-5].

4.2.2. Dimensión entorno del aula

Dimensión entorno del aula						
Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
DEDA1	3.97	0.936	6.040	79.4	De acuerdo	5
DEDA2	4.23	0.854	8.426	84.6	Totalmente de acuerdo	2
DEDA3	4.29	0.798	9.446	85.8	Totalmente de acuerdo	1
DEDA4	3.70	0.938	4.386	74	De acuerdo	8
DEDA5	3.82	1.140	4.210	76.4	De acuerdo	7
DEDA6	3.88	0.879	5.849	77.6	De acuerdo	6
DEDA7	4.20	0.977	7.190	84	Totalmente de acuerdo	3
DEDA8	4.08	0.865	7.329	81.6	De acuerdo	4
Media ponderada					32.20	
Desviación estándar					5.498	

Tabla 27: *Medias y desviación de la dimensión de entorno del aula*

En conformidad con la tabla 27, la media más alta se confiere al reactivo 3: (Fomenta la confianza, el respeto, la colaboración y la ayuda mutua entre los estudiantes.) con media 4.29 y desviación estándar 0.798, le sigue el reactivo 2: (El docente tiene expectativas positivas sobre los estudiantes y se comunica con ellos para ayudarles a enfrentarse a los desafíos escolares.) con media 4.23 y desviación estándar 0.854. En el tercer lugar, encontramos al reactivo 7: (Los comportamientos individuales positivos se valoran y reconocen.) con media 4.20 y desviación estándar 0.977. Todos con un totalmente de acuerdo y los porcentajes para estos tres reactivos son: 85.8%, 84.6% y 84% respectivamente.

En tanto que la media más baja se concede al reactivo 4: (Se comporta según la normativa escolar en lo referente a las actitudes que fomentan la armonía social.) con media 3.70 y desviación estándar 0.938, seguido primero por el reactivo 5: (Se preocupa por el bienestar de los estudiantes.) con media 3.82 y desviación estándar 1.140, y segundo por el reactivo 6: (Actúa cuando se incumplen o rompen las reglas y responde de forma proporcionada cuando el comportamiento de los estudiantes es contrario a las reglas coexistentes.) con media 3.88 y desviación estándar 0.879 con un de acuerdo (74%, 76.4%, 77.6% respectivamente).

La media ponderada de la segunda dimensión es de 35.58 con desviación estándar 5.498, valores que afirman que la tendencia de la dimensión de entorno del aula es (De acuerdo), como tendencia general de acuerdo con la escala de Likert de 5 puntos ya que la media por reactivo sería 4.025 y esto se encuentra en el intervalo [3.40-5] y esta media es de alto nivel.

4.2.3. Dimensión de instrucción

Dimensión de instrucción						
Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
DMIN1	4.05	0.850	7.257	81	De acuerdo	13
DMIN2	3.97	0.968	5.842	79.4	Totalmente de acuerdo	14
DMIN3	4.20	0.844	8.322	84	Totalmente de acuerdo	7

DMIN4	4.29	0.905	8.333	85.8	Totalmente de acuerdo	2
DMIN5	4.29	0.835	9.027	85.8	Totalmente de acuerdo	3
DMIN6	4.23	0.889	8.097	84.6	Totalmente de acuerdo	6
DMIN7	4.11	0.769	8.471	82.2	De acuerdo	10
DMIN8	4.29	0.798	9.446	85.8	Totalmente de acuerdo	4
DMIN9	3.91	0.900	5.907	78.2	De acuerdo	16
DMIN10	4.08	0.792	8.005	81.6	De acuerdo	12
DMIN11	4.26	0.863	8.538	85.2	Totalmente de acuerdo	5
DMIN12	4.17	0.869	7.891	83.4	De acuerdo	8
DMIN13	4.35	0.812	9.714	87	Totalmente de acuerdo	1
DMIN14	4.11	0.945	6.889	82.2	De acuerdo	11
DMIN15	4.17	0.936	7.325	83.4	De acuerdo	9
DMIN16	3.97	0.834	6.783	79.4	De acuerdo	15
Media ponderada					66.52	
Desviación estándar					11.00	

Tabla 28: *Media y desviación estándar de la dimensión de instrucción*

En conformidad con la tabla 28, la media más alta se confiere al reactivo 13: (El docente valora la participación y los logros de los estudiantes.) con media 4.35 y desviación estándar 0.812, le sigue el reactivo 4: (Se comunica claramente y con precisión para animar a todos los estudiantes, apoyar el aprendizaje de los estudiantes y reconocer su esfuerzo.) con media 4.29 y desviación estándar 0.905. En el tercer lugar, señalamos al reactivo 5: (Ofrece explicaciones, formula preguntas y provoca debates y reflexiones.) con media 4.29 y desviación estándar 0.835. Con un de acuerdo para el primero y totalmente de acuerdo para los otros dos, con una estimación porcentual de: 87%, 85.8% y 85.8% respectivamente.

Si bien el reactivo 9: (El docente reconoce las necesidades emocionales de los estudiantes.) registra la media más baja con media 3.91 y desviación estándar 0.900, en segundo lugar está el reactivo 16: (El docente recoge datos sobre el progreso de los estudiantes y los interpreta para supervisar el aprendizaje y

modificar la lección.) con media 3.97 y desviación estándar 0.834, y segundo por el reactivo 2: (El profesor centra la actividad del aula en los objetivos de la lección.) con media 3.97 y desviación estándar 0.968 con un de acuerdo (78.2%, 79.4%, 79.4% respectivamente).

La media ponderada de la tercera dimensión es de 66.52 con desviación estándar 11.00, que indican que la tendencia de la dimensión de instrucción es (De acuerdo), como tendencia general de acuerdo con la escala de Likert de 5 puntos con una media 4.157 por reactivo y esto se ubica en el intervalo [3.40-5] y es de alto nivel.

4.2.4. Dimensión de profesionalidad

Dimensión de profesionalidad						
Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
DIPR1	3.94	0.951	5.767	78.8	De acuerdo	4
DIPR2	4.11	0.844	7.718	82.2	De acuerdo	1
DIPR3	3.70	1.087	3.783	74	De acuerdo	5
DIPR4	4.02	0.797	7.530	80.4	De acuerdo	3
DIPR5	4.11	0.879	7.409	82.2	De acuerdo	2
Media ponderada					19.91	
Desviación estándar					3.76	

Tabla 29: Medias y desviación estándar de la dimensión de profesionalidad

En la tabla 29 destacamos el reactivo 2: (El docente reflexiona sobre su plan y formación para mejorarlas y así conseguir mejores resultados en los estudiantes.) con la media más alta 4.11 y desviación estándar 0.844. En segundo plano está el reactivo 5: (Informa y aconseja a los estudiantes y familias sobre orientación y opciones para el éxito académico e individual.) con media 4.11 y desviación estándar 0.879. En cuanto al tercer lugar lo posee el reactivo 4: (Participa en actividades de desarrollo profesional.) con media 4.02 y desviación estándar 0.797. Con un de acuerdo para los tres reactivos y con un porcentaje de: 82.2%, 82.2% y 80.4% respectivamente.

Desde la óptica de la media más baja señalamos al reactivo 3: (El docente mantiene de forma discreta un registro de los datos de los estudiantes para usarlos para ofrecer información objetiva cuando sea necesario.) con media 3.70 y desviación estándar 1.087, seguido directamente por el reactivo 1: (El docente lleva a cabo su actividad dentro de los parámetros de las normas legales y parámetros éticos.) con media 3.94 y desviación estándar 0.951 con un de acuerdo (74% y 78.8% respectivamente).

La media ponderada de la cuarta dimensión es de 19.91 con desviación estándar 3.76, esto señala un (De acuerdo) como tendencia general de la dimensión de profesionalidad según la escala de Likert de 5 puntos siendo la media por reactivo 3.98 y esto se identifica como nivel alto en el intervalo [3.40-5].

4.2.5. Dimensión de cooperación y asociación

Dimensión de cooperación y asociación						
Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
DCYA1	3.47	1.051	2.610	86.75	De acuerdo	4
DCYA2	3.61	0.985	3.656	90.25	De acuerdo	2
DCYA3	3.76	0.923	4.831	94	De acuerdo	1
DCYA4	3.52	1.051	2.936	88	De acuerdo	3
Media ponderada					19.91	
Desviación estándar					3.76	

Tabla 30: Medias y desviación estándar de la dimensión de cooperación y asociación

Como podemos notar en la tabla 30, la media más alta pertenece al reactivo 3: (El docente participa en la coordinación de comisiones con otros docentes, comparte información útil para otros miembros del personal docente.) con media 3.76 y desviación estándar 0.923. Luego viene el reactivo 2: (Colabora con otros profesionales que se preocupan por el bienestar de los alumnos, así como por su salud y su educación no formal.) con media 3.61 y desviación estándar 0.985. Los dos reactivos con un de acuerdo y porcentajes de 94% y 90.25% respectivamente.

Mientras tanto el reactivo 1 presenta la media más baja: (El docente participa en las actividades de la administración de la escuela y asume responsabilidades.) con media 3.47 y desviación estándar 1.051, seguido por el reactivo 4: (Se preocupa por el bienestar de los estudiantes.) con media 3.52 y desviación estándar 1.051, también con un de acuerdo (86.75%, y 88% respectivamente).

La media ponderada de la última dimensión es de 19.91 con desviación estándar 3.76, reflejando así un (De acuerdo) en la dimensión de cooperación y asociación como tendencia general de acuerdo con la escala de Likert de 5 puntos puesto que la media por reactivo sería 4.97 y esto se identifica en un alto nivel del intervalo [3.40-5].

4.3. ANOVA de una sola vía cuestionario conceptual

El ANOVA de una sola vía denominado también ANOVA de un factor, es una técnica estadística utilizada para comparar las medias de tres o más grupos independientes para determinar si existe una diferencia significativa entre ellos. En este caso lo utilizamos para investigar el efecto de una sola variable independiente en una variable dependiente así pues analizamos la variabilidad dentro de los grupos y entre los grupos para determinar si las diferencias observadas en las medias son mayores de lo que cabría esperar por azar.

Para interpretar los resultados de un ANOVA de una sola vía tomamos en consideración el valor P que indica la probabilidad de obtener un resultado igual o más de lo observado. Por un lado, si el valor P es mayor o igual al nivel de significancia predefinido generalmente por (0.05) aceptamos la hipótesis nula, esto sugiere que no hay diferencias significativas entre las medias de los grupos y que cualquier diferencia observada podría deberse al azar.

Por otro lado, si el valor p es menor que el nivel de significancia previamente mencionado, rechazamos la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que afirma la existencia de suficientes evidencias para concluir que al menos una de las medias de los grupos es significativamente diferente de las demás.

A continuación, presentamos los resultados del análisis de varianza ANOVA de una sola vía, para averiguar si hay relación o diferencia significativa entre las concepciones de los profesores en cada dimensión según las variables independientes: sexo, edad, tipo de título de trabajo, origen, residencia permanente, nivel académico, experiencia y la formación docente obligatoria.

4.3.1. ANOVA según el sexo

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Suma_DPYP	Masculino	11	33.1818	6.25809	16.00	40.00
	Femenino	23	36.7391	6.38334	19.00	45.00
	Total	34	35.5882	6.47193	16.00	45.00
Suma_DEDA	Masculino	11	32.0000	4.51664	22.00	38.00
	Femenino	23	32.3043	6.00329	11.00	40.00
	Total	34	32.2059	5.49810	11.00	40.00
Suma_DMIN	Masculino	11	65.3636	6.18503	55.00	73.00
	Femenino	23	67.0870	12.77395	16.00	80.00
	Total	34	66.5294	11.00203	16.00	80.00
Suma_DIPR	Masculino	11	19.8182	3.02715	13.00	24.00
	Femenino	23	19.9565	4.12837	5.00	25.00
	Total	34	19.9118	3.76078	5.00	25.00
Suma_DCYA	Masculino	11	13.2727	3.03615	9.00	18.00
	Femenino	23	14.9130	3.27404	4.00	19.00
	Total	34	14.3824	3.24751	4.00	19.00

Tabla 31: *Descriptivos de las cinco dimensiones conceptuales según el sexo*

En conformidad con los resultados de la tabla 31, según el sexo de los profesores de ELE en la primera dimensión de planificación y preparación los profesores masculinos marcan una media de 33.1818 con una desviación estándar de 6.25809, y valores acumulados entre 16 y 40. En contraste, las profesoras femeninas tienen una media de 36.7391 y una desviación estándar de 6.38334, con valores entre 19 y 45 lo que indica que las mujeres tienden a tener una puntuación más alta en planificación y preparación en comparación con los hombres.

En cuanto a la dimensión del entorno del aula, por un lado, los profesores presentan una media de 32.0000 con una desviación estándar de 4.51664, con valores que oscilan entre 22 y 38. Por otro lado, las profesoras tienen una media de 32.3043 y una desviación estándar de 6.00329, con valores entre 11 y 40. Notamos que las medias son similares a pesar de la diferencia en el rango de

valores, lo que sugiere que ambos sexos gestionan el entorno del aula de manera comparable.

Para la dimensión de la instrucción los profesores masculinos presentan una media de 65.3636 con una desviación estándar de 6.18503, con valores entre 55 y 73. En contraste, la media de las profesoras es de 67.0870 con una desviación estándar de 12.77395, representados en valores que oscilan entre 16 y 80. Efectivamente destacamos las profesoras como sujetos que tienden a tener una puntuación más alta en la instrucción, aunque con una mayor variabilidad.

En cuanto a la dimensión de profesionalidad, por una parte, los profesores tienen una media de 19.8182 con una desviación estándar de 3.02715, con valores que varían entre 13 y 24. Por otra parte, las profesoras tienen una media de 19.9565 y una desviación estándar de 4.12837, con valores entre 5 y 25, observamos que las medias muestran rasgos de semejanza, indicando que ambos sexos tienen niveles conceptuales básicamente comparables de profesionalidad.

En la dimensión de colaboración y asociación, los profesores registran una media de 13.2727 con una desviación estándar de 3.03615, con valores que oscilan entre 9 y 18. En comparación, la franja de las profesoras manifiesta una media de 14.9130 y una desviación estándar de 3.27404, con valores entre 4 y 19. Así que las profesoras tienden a tener una puntuación más alta en cuanto los principios de colaboración y asociación.

En conclusión, los descriptivos muestran que las profesoras de ELE tienden a tener medias más altas en varias dimensiones de la práctica docente en comparación con los profesores. Sin embargo, las desviaciones estándar indican que los resultados pueden variar dentro de cada grupo, especialmente en la dimensión de instrucción, donde las profesoras muestran una mayor variabilidad en sus respuestas. Esto sugiere que, aunque existen diferencias en las medias, la práctica docente en las dimensiones analizadas es bastante comparable entre ambos sexos.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Suma_DPYP	Inter - Grupos	94.164	1	94.164	2.339	.036
	Intra - Grupos	1288.071	32	40.252		
	Total	1382.235	33			
Suma_DEDA	Inter - Grupos	.689	1	.689	.022	.883
	Intra - Grupos	996.870	32	31.152		

	Total	997.559	33			
Suma_DMIN	Inter - Grupos	22.099	1	22.099	.178	.676
	Intra - Grupos	3972.372	32	124.137		
	Total	3994.471	33			
Suma_DIPR	Inter - Grupos	.142	1	.142	.010	.922
	Intra - Grupos	466.593	32	14.581		
	Total	466.735	33			
Suma_DCYA	Inter - Grupos	20.022	1	20.022	1.953	.042
	Intra - Grupos	328.008	32	10.250		
	Total	348.029	33			

Tabla 32: *ANOVA dimensiones conceptuales según el sexo*

Para la dimensión de planificación y preparación la suma de cuadrados entre grupos es 94.164 con una media cuadrática de 94.164 mientras que el valor de F es 2.339. A partir de los resultados expuestos notamos la existencia de diferencias significativas entre los grupos a nivel de las concepciones de los docentes de ELE en conformidad con su sexo ya que el valor P marcada en esta dimensión es de 0.036 ($p < 0.05$).

A nivel de la gestión del entorno del aula, hemos registrado una suma de cuadrados entre grupos de 0.689 con una media cuadrática de 0.689. El valor de F es 0.022 y el valor P es 0.883, todo ello nos sugiere que no hay ningunas diferencias significativas en la gestión entre los dos grupos de genero ($p > 0.05$).

En la tercera dimensión de instrucción la suma de cuadrados entre grupos es de 22.099 con una media cuadrática de 22.099. El valor de F es 0.178 y el valor P es de 0.676 y esto nos señala la ausencia de diferencias significativas entre los profesores masculinos y femeninos en esta dimensión también ($p > 0.05$).

La cuarta dimensión de profesionalidad presenta una suma de cuadrados entre grupos de 0.142 con una media cuadrática de 0.142, en tanto que el valor de F es 0.010 y el valor P es 0.922 lo que nos asegura que no hay diferencias significativas en esta dimensión entre los grupos según el sexo ($p > 0.05$).

La última dimensión de colaboración y asociación indica una suma de cuadrados entre grupos de 20.022 con una media cuadrática de 20.022. El valor de

F es 1.953 y el valor P es 0.042, y esto nos apunta la presencia de diferencias significativas entre los profesores y profesoras en esta dimensión ($p < 0.05$).

En conclusión, los resultados obtenidos del ANOVA de una sola vía confirman la existencia de diferencias significativas en las concepciones de los profesores de ELE cerca de la práctica docente en algunas dimensiones según el sexo de los docentes, ya que los valores P en la primera dimensión de planificación y preparación y la última dimensión de colaboración y asociación son menores a 0.05 (0.036 y 0.042). Si bien en las tres dimensiones de gestión del entorno del aula, instrucción y profesionalidad son mayores a 0.05 (0.883, 0.676, 0.922). Para ello rechazamos a la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que consiente una diferencia significativa entre las medias en las cinco dimensiones de la práctica docente en relación con el género de estos últimos.

4.3.2. ANOVA según la edad

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Suma_DPYP	de 20 a 30	22	36.2727	5.69195	19.00	44.00
	de 31 a 40	7	37.1429	5.87164	30.00	45.00
	de 41 a 50	4	29.0000	9.89949	16.00	40.00
	de 51 a 60	1	36.0000	.	36.00	36.00
	Total	34	35.5882	6.47193	16.00	45.00
Suma_DEDA	de 20 a 30	22	31.4091	6.26144	11.00	39.00
	de 31 a 40	7	34.7143	2.56348	32.00	40.00
	de 41 a 50	4	32.5000	5.00000	26.00	38.00
	de 51 a 60	1	31.0000	.	31.00	31.00
	Total	34	32.2059	5.49810	11.00	40.00
Suma_DMIN	de 20 a 30	22	65.7273	12.78087	16.00	79.00
	de 31 a 40	7	70.0000	5.83095	63.00	80.00
	de 41 a 50	4	67.5000	7.00000	60.00	76.00
	de 51 a 60	1	56.0000	.	56.00	56.00
	Total	34	66.5294	11.00203	16.00	80.00
Suma_DIPR	de 20 a 30	22	19.7273	4.33350	5.00	25.00
	de 31 a 40	7	20.8571	2.26779	18.00	25.00
	de 41 a 50	4	20.0000	2.94392	17.00	24.00
	de 51 a 60	1	17.0000	.	17.00	17.00
	Total	34	19.9118	3.76078	5.00	25.00

Suma_DCYA	de 20 a 30	22	14.1818	3.73703	4.00	19.00
	de 31 a 40	7	15.4286	1.81265	12.00	18.00
	de 41 a 50	4	14.2500	2.62996	12.00	17.00
	de 51 a 60	1	12.0000	.	12.00	12.00
	Total	34	14.3824	3.24751	4.00	19.00

Tabla 33: *Descriptivos de las cinco dimensiones conceptuales según la edad*

Según la tabla 33 notamos que la franja de profesores cuya edad es de 20 a 30 años registran en la dimensión de planificación y preparación una media de 36.2727 con una desviación estándar de 5.69195, y valores acumulados entre 19 y 44. En tanto que los profesores de 31 a 40 años tienen una media de 37.1429 y una desviación estándar de 5.87164, con valores más altos que oscilan entre 30 y 45. Al tiempo que los docentes de 41 a 50 años marcan la media más baja en el grupo de 29.0000 y una desviación estándar de 9.89949, con valores entre 16 y 40. Asimismo, un profesor cuya edad es de 51 a 60 años tiene una media de 36.0000. Esto descriptivos apuntan que los profesores más jóvenes tienden a tener una puntuación más alta a nivel de la planificación y preparación.

En cambio, en la dimensión de entorno del aula, los profesores de 20 a 30 años presentan una media de 31.4091 con una desviación estándar de 6.26144, con valores acumulados entre 11 y 39. Los profesores de 31 a 40 años tienen una media de 34.7143 y una desviación estándar de 2.56348, con valores entre 32 y 40. Sin embargo, los docentes de 41 a 50 años tienen una media de 32.5000 y una desviación estándar de 5.00000, con valores entre 26 y 38. Un profesor de 51 a 60 años tiene una media de 31.0000. A diferencia de la primera dimensión los docentes de la segunda franja de 31 a 40 años manifiestan la media más alta en esta dimensión.

Para la dimensión de instrucción, los profesores de 20 a 30 años tienen una media de 65.7273 con una desviación estándar de 12.78087, con valores que varían entre 16 y 79. No obstante, los docentes de 31 a 40 años tienen una media de 70.0000 y una desviación estándar de 5.83095, con valores más altos entre 63 y 80. Los profesores de 41 a 50 años marcan una media de 67.5000 y una desviación estándar de 7.00000, con valores entre 60 y 76. Un profesor de 51 a 60 años

muestran una media de 56.0000. A partir de los descriptivos expuestos los profesores de 31 a 40 años registran la media más alta en la instrucción.

Con respecto a la dimensión de profesionalidad, la franja más joven de los docentes de ELE de 20 a 30 años manifiestan una media de 19.7273 con una desviación estándar de 4.33350, con valores entre 5 y 25. En contraste, los profesores de 31 a 40 años señalan una media de 20.8571 y una desviación estándar de 2.26779, con valores entre 18 y 25. Los profesores de 41 a 50 años tienen una media de 20.0000 y una desviación estándar de 2.94392, con valores entre 17 y 24. Un profesor de 51 a 60 años indica una media de 17.0000. Otra vez más los descriptivos demuestran que los profesores de 31 a 40 años poseen la media más alta en la dimensión de profesionalidad.

Para la última dimensión de colaboración y asociación los docente de 20 a 30 años tienen una media de 14.1818 con una desviación estándar de 3.73703, con valores entre 4 y 19. La segunda franja de los profesores de 31 a 40 años indican una media de 15.4286 y una desviación estándar de 1.81265, con valores entre 12 y 18. Ahora bien, los profesores de 41 a 50 años tienen una media de 14.2500 y una desviación estándar de 2.62996, con valores entre 12 y 17. Un profesor de 51 a 60 años señala una media de 12.0000. En definitiva, los profesores de 31 a 40 años marcan la media más alta en la dimensión de colaboración y asociación.

En conclusión, los descriptivos muestran que los profesores de 31 a 40 años tienden a tener medias más altas en varias dimensiones de la práctica docente comparados con los profesores de otras edades. Las desviaciones estándar indican que los resultados pueden variar considerablemente dentro de cada grupo, especialmente entre los profesores más jóvenes (20 a 30 años), que muestran una mayor variabilidad en sus respuestas. Esto sugiere que, aunque existen diferencias en las medias, la práctica docente en las dimensiones analizadas es bastante comparable entre los diferentes grupos de edad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Suma_DPYP	Inter - Grupos	201.015	3	67.005	1.702	.188

	Intra - Grupos	1181.221	30	39.374		
	Total	1382.235	33			
Suma_DEDA	Inter - Grupos	59.812	3	19.937	.638	.597
	Intra - Grupos	937.747	30	31.258		
	Total	997.559	33			
Suma_DMIN	Inter - Grupos	213.107	3	71.036	.564	.043
	Intra - Grupos	3781.364	30	126.045		
	Total	3994.471	33			
Suma_DIPR	Inter - Grupos	15.515	3	5.172	.344	.794
	Intra - Grupos	451.221	30	15.041		
	Total	466.735	33			
Suma_DCYA	Inter - Grupos	14.292	3	4.764	.428	.734
	Intra - Grupos	333.737	30	11.125		
	Total	348.029	33			

Tabla 34: *ANOVA dimensiones conceptuales según la edad*

La primera dimensión de planificación y preparación registra una suma de cuadrados entre grupos de 201.015 con una media cuadrática de 67.005 junto con un valor F de 1.702 y un valor P de 0.188. Estos resultados indican que no hay diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad en esta dimensión ($p > 0.05$).

Posteriormente la suma de cuadrados señalada entre grupos es 59.812 con una media cuadrática en la dimensión de gestión del entorno del aula es de 19.937. El valor de F indicada es 0.638 y el valor P es 0.597 lo que nos sugiere que no hay diferencias significativas en esta dimensión entre los grupos ($p > 0.05$).

Sin embargo, la dimensión de instrucción en su totalidad manifiesta una suma de cuadrados entre grupos de 213.107 con una media cuadrática de 71.036 con un valor de F de 0.564 y un valor P de 0.043, lo que indica la presencia de diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad en esta dimensión ($p < 0.05$).

En lo que concierne la dimensión de profesionalidad, la suma de cuadrados entre grupos es 15.515 con una media cuadrática de 5.172. El valor de F es de 0.344 mientras que el valor P es de 0.794, esto nos confirma que no hay diferencias significativas en esta dimensión entre los grupos ($p > 0.05$).

Para la quinta dimensión de colaboración y asociación, la suma de cuadrados entre grupos es 14.292 con una media cuadrática de 4.764. El valor de F es 0.428 y el valor P es de 0.734, estos valores indican la ausencia de diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad en esta dimensión ($p > 0.05$).

En última instancia, los resultados expuestos del ANOVA de una sola vía resaltan la existencia de diferencias significativas entre los profesores de ELE de Batna según los grupos de edad en relación con su concepción de la práctica docente en la tercera dimensión de instrucción presenta un valor P menor a 0.05 (0.043). En tanto que las cuatro dimensiones de planificación y preparación, gestión del entorno del aula, profesionalidad, colaboración y asociación son mayores a 0.05 (0.188, 0.597, 0.794, 0.734). En consecuencia, rechazamos a la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que admite la presencia de una diferencia significativa entre las medias de las dimensiones evaluadas de la práctica docente respecto a la edad de los docentes de ELE.

4.3.3. ANOVA según el tipo de puesto de trabajo

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Suma_DPYP	Profesor titular	24	35.9167	6.34457	16.00	45.00
	Profesor vacante	10	34.8000	7.05219	19.00	41.00
	Total	34	35.5882	6.47193	16.00	45.00
Suma_DEDA	Profesor titular	24	32.9583	4.42797	22.00	40.00
	Profesor vacante	10	30.4000	7.45654	11.00	36.00
	Total	34	32.2059	5.49810	11.00	40.00
Suma_DMIN	Profesor titular	24	68.0833	6.74322	55.00	80.00
	Profesor vacante	10	62.8000	17.48523	16.00	79.00
	Total	34	66.5294	11.00203	16.00	80.00
Suma_DIPR	Profesor titular	24	19.8333	2.83866	13.00	25.00
	Profesor vacante	10	20.1000	5.58669	5.00	25.00
	Total	34	19.9118	3.76078	5.00	25.00
Suma_DCYA	Profesor titular	24	14.9583	2.69426	10.00	19.00
	Profesor vacante	10	13.0000	4.13656	4.00	18.00
	Total	34	14.3824	3.24751	4.00	19.00

Tabla 35: Descriptivos dimensiones conceptuales según el tipo de puesto de trabajo

En conformidad con los descriptivos de la primera dimensión de planificación y preparación en la tabla 35, los profesores titulares tienen una media de 35.9167 con una desviación estándar de 6.34457, y valores acumulados entre 16 y 45. En contraste, los profesores vacantes tienen una media de 34.8000 y una desviación estándar de 7.05219, con valores entre 19 y 41. Esto nos indica que

ambos grupos tienen medias similares, aunque los profesores titulares tienen una puntuación un poco más alta.

En la dimensión de entorno del aula, los profesores titulares presentan una media de 32.9583 con una desviación estándar de 4.42797, con valores acumulados de 22 a 40. Por otro lado, los profesores vacantes tienen una media de 30.4000 y una desviación estándar de 7.45654, con valores entre 11 y 36. A partir de estos descriptivos deducimos que los profesores titulares de ELE tienden a gestionar mejor el entorno del aula en comparación con los profesores vacantes.

La tercera dimensión de instrucción registra una media de 68.0833 para los profesores titulares de ELE de Batna con una desviación estándar de 6.74322 y con valores entre 55 y 80. En cambio, los docentes vacantes presentan una media de 62.8000 y una desviación estándar de 17.48523, con valores entre 16 y 79. Al igual que la dimensión anterior los profesores titulares tienden a tener una puntuación más alta.

En cuanto a la dimensión de profesionalidad, los profesores titulares poseen una media de 19.8333 con una desviación estándar de 2.83866, con valores entre 13 y 25. Los profesores vacantes por su parte presentan una media de 20.1000 y una desviación estándar de 5.58669, con valores entre 5 y 25. Las medias son muy parecidas indicando que ambos grupos tienen niveles comparables de profesionalidad, a pesar de que los profesores vacantes muestran una mayor variabilidad en sus respuestas.

En última instancia en la dimensión de colaboración y asociación, los profesores titulares alcanzan una media de 14.9583 con una desviación estándar de 2.69426, junto con puntuaciones entre 10 y 19. A la inversa los docentes vacantes tienen una media de 13.0000 y una desviación estándar de 4.13656, con valores que oscilan entre 4 y 18. Definitivamente, los profesores titulares tienden a tener una puntuación más alta en colaboración y asociación.

En conclusión, los descriptivos muestran que los profesores titulares registran medias más altas en varias dimensiones de la práctica docente comparados con los profesores con puestos de vacantes. Las desviaciones estándar

nos informan que los resultados pueden variar de modo notable dentro de cada grupo, especialmente entre los profesores vacantes, ya que disponen de mayor variabilidad en sus respuestas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Suma_DPYP	Inter - Grupos	8.802	1	8.802	.205	.654
	Intra - Grupos	1373.433	32	42.920		
	Total	1382.235	33			
Suma_DEDA	Inter - Grupos	46.200	1	46.200	1.554	.022
	Intra - Grupos	951.358	32	29.730		
	Total	997.559	33			
Suma_DMIN	Inter - Grupos	197.037	1	197.037	1.660	.027
	Intra - Grupos	3797.433	32	118.670		
	Total	3994.471	33			
Suma_DIPR	Inter - Grupos	.502	1	.502	.034	.854
	Intra - Grupos	466.233	32	14.570		
	Total	466.735	33			
Suma_DCYA	Inter - Grupos	27.071	1	27.071	2.699	.010
	Intra - Grupos	320.958	32	10.030		
	Total	348.029	33			

Tabla 36: ANOVA dimensiones conceptuales según el tipo de puesto de trabajo

Según la tabla 36 la dimensión de planificación y preparación marca una suma de cuadrados entre grupos de 8.802 y una media cuadrática de 8.802. El valor de F es 0.205 y el valor P es de 0.654, estos valores afirman la ausencia de cualesquiera diferencias significativas entre los profesores titulares y vacantes en esta primera dimensión ($p > 0.05$).

A continuación, en la gestión del entorno del aula la suma de cuadrados entre grupos registrada es de 46.200 con una media cuadrática de 46.200. En tiempo que el valor señalado de F es 1.554 y el valor P es 0.022, para ello, aseguramos la presencia de diferencias significativas en esta dimensión entre los grupos ($p < 0.05$).

Con Respecto a la tercera dimensión conceptual de la práctica docente la suma de cuadrados registrada entre grupos es 197.037 con una media cuadrática de 197.037. Además de un valor de F de 1.660 y un valor P de 0.027, lo que implica

la existencia de diferencias significativas entre los profesores de ELE en esta dimensión según su puesto de trabajo ($p < 0.05$).

En cuanto a la dimensión de profesionalidad la suma de cuadrados entre grupos llega a 0.502 con una media cuadrática de 0.502 junto a valor de F de 0.034 y un valor P de 0.854. En definitiva, estos resultados apoyan la inexistencia de diferencias significativas en esta dimensión entre los dos grupos de docentes ($p > 0.05$).

La última dimensión de colaboración y asociación manifiesta una suma de cuadrados entre grupos de 27.071 y una media cuadrática de 27.071. No obstante, el valor de F identificado es 2.699 y el valor P es 0.010, en consecuencia, deducimos la presencia de diferencias significativas entre los profesores titulares y vacantes en esta dimensión conceptual ($p < 0.05$).

A modo de síntesis, los valores de ANOVA de una sola vía expuestos anteriormente alegan la existencia de diferencias significativas en tres dimensiones conceptuales de la práctica docente de los profesores de ELE de Batna principalmente en la gestión del entorno del aula, la instrucción y la de colaboración y asociación con valores P menores a 0.05 (0.022, 0.027, 0.010). Por otro lado, las otras dos dimensiones de planificación y preparación, así como la de profesionalidad expresan valores P que supera 0.05 (0.654, 0.854). Por consiguiente, aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que admite la presencia de diferencias significativas entre las medias de las cinco dimensiones conceptuales de la práctica docente en virtud del tipo de puesto de trabajo que ocupen los profesores de ELE. Por supuesto rechazamos la hipótesis nula (H_0) que no reconoce la presencia de dichas diferencias.

4.3.4. ANOVA según el origen

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Suma_DPYP	Batna	16	35.6875	6.94472	16.00	45.00
	Otro	18	35.5000	6.22377	19.00	45.00
	Total	34	35.5882	6.47193	16.00	45.00
Suma_DEDA	Batna	16	33.0625	4.32772	22.00	40.00

	Otro	18	31.4444	6.39137	11.00	39.00
	Total	34	32.2059	5.49810	11.00	40.00
Suma_DMIN	Batna	16	68.4375	6.64298	55.00	80.00
	Otro	18	64.8333	13.76804	16.00	79.00
	Total	34	66.5294	11.00203	16.00	80.00
Suma_DIPR	Batna	16	20.5000	2.68328	13.00	25.00
	Otro	18	19.3889	4.52625	5.00	25.00
	Total	34	19.9118	3.76078	5.00	25.00
Suma_DCYA	Batna	16	14.6250	2.89540	9.00	18.00
	Otro	18	14.1667	3.60147	4.00	19.00
	Total	34	14.3824	3.24751	4.00	19.00

Tabla 37: *Descriptivos dimensiones conceptuales según el origen*

Para la dimensión de planificación y preparación, los profesores originados de Batna tienen una media de 35.6875 con una desviación estándar de 6.94472, y valores acumulados que oscilan entre 16 y 45. En cambio, los profesores provenientes de otras ciudades tienen una media de 35.5000 y una desviación estándar de 6.22377, con valores entre 19 y 45. Según las medias obtenidas ambos grupos presentan semejanzas en la concepción de la planificación y preparación.

En la tabla 37 notamos que, en la dimensión de entorno del aula, los profesores de Batna presentan una media de 33.0625 con una desviación estándar de 4.32772, con valores acumulados de 22 a 40. Por otro lado, los profesores de otros orígenes tienen una media de 31.4444 y una desviación estándar de 6.39137, con valores entre 11 y 39 lo que nos informa que los docentes de Batna tienden a gestionar mejor el entorno del aula en comparación con los profesores de otros orígenes.

A nivel de la dimensión de instrucción, los profesores de Batna presentan una media de 68.4375 con una desviación estándar de 6.64298, junto con valores entre 55 y 80. Mientras que los docentes de otros orígenes tienen una media de 64.8333 y una desviación estándar de 13.76804, con valores entre 16 y 79. Al igual que la dimensión anterior los profesores originados de Batna tienden a tener una puntuación más alta.

En cuanto a la dimensión de profesionalidad, los docentes de Batna tienen una media de 20.5000 con una desviación estándar de 2.68328, con puntuaciones que van de 13 a 25. Los profesores de otros orígenes tienen una media de 19.3889

y una desviación estándar de 4.52625, con valores entre 5 y 25. Otra vez más los profesores de Batna logran mejor puntuación.

La última dimensión de colaboración y asociación, los profesores de Batna alcanzan una media de 14.6250 con una desviación estándar de 2.89540, con valores acumulados entre 9 y 18. Los profesores de otros orígenes tienen una media de 14.1667 y una desviación estándar de 3.60147, con escala de puntuaciones que va de 4 a 19. Podemos decir que las medias son muy similares, aunque los profesores de Batna poseen una puntuación ligeramente elevada.

En conclusión, los descriptivos del primer cuestionario conceptual muestran que los profesores de Batna tienden a tener medias más altas en distintas dimensiones de la práctica docente comparados con los docentes de otros orígenes. Las desviaciones estándar indican que los resultados posiblemente varían dentro de cada grupo, especialmente entre los profesores de otros orígenes que muestran una mayor variabilidad en sus respuestas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Suma_DPYP	Inter - Grupos	.298	1	.298	.007	.934
	Intra - Grupos	1381.938	32	43.186		
	Total	1382.235	33			
Suma_DEDA	Inter - Grupos	22.177	1	22.177	.728	.040
	Intra - Grupos	975.382	32	30.481		
	Total	997.559	33			
Suma_DMIN	Inter - Grupos	110.033	1	110.033	.906	.034
	Intra - Grupos	3884.437	32	121.389		
	Total	3994.471	33			
Suma_DIPR	Inter - Grupos	10.458	1	10.458	.733	.398
	Intra - Grupos	456.278	32	14.259		
	Total	466.735	33			
Suma_DCYA	Inter - Grupos	1.779	1	1.779	.164	.688
	Intra - Grupos	346.250	32	10.820		
	Total	348.029	33			

Tabla 38: *ANOVA dimensiones conceptuales según el origen*

De acuerdo con los resultados presentados en la tabla 38, en la primera dimensión, la suma de cuadrados entre grupos es 0.298 y una media cuadrática de 0.298 junto con un valor de F de 0.007 y un valor P de 0.934. Estos resultados

registrados nos confirman que no hay diferencias significativas entre los profesores de Batna y los de otros orígenes en la concepción de la planificación y preparación ($p > 0.05$).

El test de ANOVA de una sola vía señala que la suma de cuadrados entre grupos en la segunda dimensión es de 22.177 con una media cuadrática de 22.177, además de un valor de F de 0.728 y un valor P de 0.040, dichos valores nos afirman la presencia de diferencias significativas en la gestión del entorno del aula entre los grupos ($p < 0.05$).

De modo parecido en la tercera dimensión de instrucción la suma de cuadrados entre grupos es 110.033 con una media cuadrática de 110.033. El valor de F es de 0.906 y el valor P es 0.034, lo que refleja la presencia de diferencias significativas entre los profesores de Batna y los docentes de otros orígenes en su modo de conceptualizar la instrucción ($p < 0.05$).

La cuarta dimensión de profesionalidad por otro lado consigue una suma de cuadrados entre grupos de 10.458 con una media cuadrática de 10.458. En adición, de un valor de F de 0.733 y un valor P de 0.398, lo nos aclara que no hay diferencias significativas en esta dimensión entre los grupos según sus orígenes ($p > 0.05$).

Para la quinta dimensión de colaboración y asociación señalamos una suma de cuadrados entre grupos de 1.779 con una media cuadrática de 1.779. El valor de F es 0.164 y el valor P es 0.688 y esto no asevera la ausencia de cualquiera diferencia significativa entre los profesores de Batna y los de otros orígenes en esta última dimensión ($p > 0.05$).

En síntesis, los resultados obtenidos del ANOVA de una sola vía admitan la existencia de diferencias significativas entre los profesores de ELE originados de la ciudad de Batna y los docentes de otras ciudades respecto a sus conceptualizaciones principalmente en lo que atañe la gestión del entorno del aula y la instrucción, ambos con un valor P menor a 0.05 (0.040, 0.034). Sin embargo, la primera, la cuarta y la quinta dimensión presentan un valor P mayor a 0.05 (0.934, 0.398, 0.688). Por consiguiente, rechazamos a la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que admite la existencia de una diferencia

significativa entre las medias de las cinco dimensiones de la práctica docente de los profesores de ELE de Batna en función de su ciudad de origen.

4.3.5. ANOVA según la residencia permanente

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Suma_DPYP	Batna	18	35.7778	6.58479	16.00	45.00
	Otro	16	35.3750	6.55108	19.00	45.00
	Total	34	35.5882	6.47193	16.00	45.00
Suma_DEDA	Batna	18	33.3333	4.31141	22.00	40.00
	Otro	16	30.9375	6.49583	11.00	38.00
	Total	34	32.2059	5.49810	11.00	40.00
Suma_DMIN	Batna	18	68.6111	6.40899	55.00	80.00
	Otro	16	64.1875	14.44631	16.00	79.00
	Total	34	66.5294	11.00203	16.00	80.00
Suma_DIPR	Batna	18	20.3333	2.65684	13.00	25.00
	Otro	16	19.4375	4.76051	5.00	25.00
	Total	34	19.9118	3.76078	5.00	25.00
Suma_DCYA	Batna	18	14.8889	2.84685	9.00	18.00
	Otro	16	13.8125	3.65548	4.00	19.00
	Total	34	14.3824	3.24751	4.00	19.00

Tabla 39: Descriptivos dimensiones conceptuales según la residencia permanente

Según la tabla 38 los profesores que residen en Batna sostienen una media de 35.7778 con una desviación estándar de 6.58479, y valores acumulados entre 16 y 45 en la dimensión de planificación y preparación. Los docentes que viven en una ciudad diferente de la ciudad en la cual trabajen tienen una media de 35.3750 y una desviación estándar de 6.55108, con valores entre 19 y 45. Notamos que ambos grupos tienen medias muy similares aquí.

Los profesores residentes de Batna presentan una media de 33.3333 con una desviación estándar de 4.31141 en la dimensión de entorno del aula, junto con valores acumulados de 22 a 40. A diferencia, los docentes de ELE cuya residencia permanente se ubica en otras ciudades muestran una media de 30.9375 y una desviación estándar de 6.49583, con puntuaciones que van de 11 a 38. Por hecho, los profesores que residen en Batna de modo permanente tienden a gestionar mejor el entorno del aula en comparación con los profesores con residencia temporal.

Respecto a la instrucción, por un lado, los docentes con residencia permanente en Batna registran una media de 68.6111 con una desviación estándar de 6.40899, con valores entre 55 y 80. Por otra parte, los profesores con residencias temporales presentan una media de 64.1875 y una desviación estándar de 14.44631, con valores que oscilan entre 16 y 79. Concluimos que al igual que la dimensión anterior los profesores que viven permanente en Batna tienden a tener una puntuación más alta.

La misma tabla muestra que en la cuarta dimensión de profesionalidad, los profesores que residen permanentemente en Batna manifiestan una media de 20.3333 con una desviación estándar de 2.65684, además de valores que varían entre 13 y 25. Sin embargo, los docentes con residencias temporales marcan una media de 19.4375 y una desviación estándar de 4.76051, con valores entre 5 y 25. De lo anterior observamos que los profesores exponen mejores puntuaciones.

Para la quinta dimensión de colaboración y asociación, los profesores que residen en Batna presentan una media de 14.8889 con una desviación estándar de 2.84685, junto con valores entre 9 y 18. Los docentes con residencia temporal tienen una media de 13.8125 y una desviación estándar de 3.65548, con valores entre 4 y 19. Otra vez más los docentes que residen permanentemente en Batna que lleguen a alcanzar mejores resultados.

En resumidas cuentas, los descriptivos mostrados en la tabla 37 afirman que los profesores que residen en Batna de manera permanente manifiestan medias más altas en varias dimensiones de la práctica docente en comparación con los docentes con residencia temporal. Asimismo, las desviaciones estándar indican que los resultados pueden variar considerablemente dentro de cada grupo, especialmente entre los profesores con residencia temporal en Batna, dado que esto últimos muestran una mayor variabilidad en sus respuestas, en tiempo que el primer grupo muestra más estabilidad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Suma_DPYP	Inter - Grupos	1.374	1	1.374	.032	.859
	Intra - Grupos	1380.861	32	43.152		

	Total	1382.235	33			
Suma_DEDA	Inter - Grupos	48.621	1	48.621	1.640	.021
	Intra - Grupos	948.938	32	29.654		
	Total	997.559	33			
Suma_DMIN	Inter - Grupos	165.755	1	165.755	1.385	.024
	Intra - Grupos	3828.715	32	119.647		
	Total	3994.471	33			
Suma_DIPR	Inter - Grupos	6.798	1	6.798	.473	.497
	Intra - Grupos	459.937	32	14.373		
	Total	466.735	33			
Suma_DCYA	Inter - Grupos	9.814	1	9.814	.929	.342
	Intra - Grupos	338.215	32	10.569		
	Total	348.029	33			

Tabla 40: *ANOVA dimensiones conceptuales según la residencia permanente*

De acuerdo con los resultados del ANOVA de una sola vía expuestos en la tabla 39 la suma de cuadrados entre grupos es de 1.374 con una media cuadrática de 1.374 en la dimensión de planificación y preparación y el valor de F marcado es 0.032 y el valor P es de 0.859. Estos resultados niegan la existencia de diferencias significativas en esta dimensión entre los profesores que residen en Batna de modo permanente y los que residen temporalmente ($p > 0.05$).

En contraste a nivel de la gestión del entorno del aula, la suma de cuadrados entre grupos es 48.621 con una media cuadrática de 48.621. El valor de F es 1.640 y el valor P es 0.021 y esto significa la existencia de diferencias significativas en esta dimensión entre los grupos ($p < 0.05$).

En cuanto a la tercera dimensión de instrucción, la suma de cuadrados entre grupos es 165.755 con una media cuadrática de 165.755 junto con un valor de F de 1.385 y un valor P de 0.024, de modo parecido a la dimensión anterior estos resultados señalan la presencia de diferencias significativas entre los profesores de ELE en esta dimensión respecto su residencia permanente ($p < 0.05$).

A continuación, la dimensión de profesionalidad indica una suma de cuadrados entre grupos de 6.798 con una media cuadrática de 6.798, un valor de F de 0.473 y un valor P de 0.497, para ello, afirmamos la inexistencia de diferencias significativas en esta dimensión entre los grupos ($p > 0.05$).

La dimensión de colaboración y asociación se identifica con una suma de cuadrados entre grupos de 9.814 con una media cuadrática de 9.814 y el valor de F es 0.929 mientras que el valor P es de 0.342, en definitiva, estos cálculos señalan la ausencia de diferencias significativas entre los profesores según su residencia permanente en esta última dimensión ($p > 0.05$).

En conclusión, los resultados expuestos nos llevan a afirmar y reconocer la presencia de diferencias significativas entre los docentes de ELE con residencia permanente en la ciudad de Batna y los que viven de modo temporal en esta última, a nivel conceptual en la segunda dimensión de entorno del aula y en la tercera dimensión de instrucción ambos con un valor P menor a 0.05 (0.021, 0.024). En cambio, las otras tres dimensiones sostienen un valor P mayor a 0.05 (0.859, 0.497, 0.342). En consecuencia, adaptamos la hipótesis alternativa (H_1) que admite la presencia de una diferencia significativa entre las medias de las cinco dimensiones de la práctica docente de los profesores de ELE de Batna en conformidad con su residencia permanente y rechazamos a la hipótesis nula (H_0) que niega esta diferencia.

4.3.6. ANOVA según el nivel académico

		N	Mean	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Suma_DPYP	Licenciatura Clásica	5	37.0000	5.95819	29.00	45.00
	Licenciatura LMD	2	39.5000	7.77817	34.00	45.00
	Master LMD	27	35.0370	6.59534	16.00	44.00
	Total	34	35.5882	6.47193	16.00	45.00
Suma_DEDA	Licenciatura Clásica	5	33.0000	1.58114	31.00	35.00
	Licenciatura LMD	2	36.0000	5.65685	32.00	40.00
	Master LMD	27	31.7778	5.94418	11.00	39.00
	Total	34	32.2059	5.49810	11.00	40.00
Suma_DMIN	Licenciatura Clásica	5	65.4000	7.12741	56.00	76.00
	Licenciatura LMD	2	71.5000	12.02082	63.00	80.00
	Master LMD	27	66.3704	11.75110	16.00	79.00
	Total	34	66.5294	11.00203	16.00	80.00
Suma_DIPR	Licenciatura Clásica	5	19.0000	2.12132	17.00	22.00
	Licenciatura LMD	2	23.0000	2.82843	21.00	25.00
	Master LMD	27	19.8519	4.00676	5.00	25.00
	Total	34	19.9118	3.76078	5.00	25.00

Suma_DCYA	Licenciatura Clásica	5	15.2000	1.92354	12.00	17.00
	Licenciatura LMD	2	16.5000	2.12132	15.00	18.00
	Master LMD	27	14.0741	3.47437	4.00	19.00
	Total	34	14.3824	3.24751	4.00	19.00

Tabla 41: *Descriptivos de dimensiones conceptuales según el nivel académico*

En conformidad con la tabla 41 de descriptivos de las dimensiones en virtud del nivel académico de los docente de ELE de Batna en la planificación y preparación los profesores con Licenciatura Clásica consiguen una media de 37.0000 con una desviación estándar de 5.95819, y valores acumulados entre 29 y 45. Sin embargo, los profesores con Licenciatura LMD sostienen una media de 39.5000 y una desviación estándar de 7.77817, con puntuaciones entre 34 y 45. Los profesores con Master LMD logran una media de 35.0370 y una desviación estándar de 6.59534, con valores entre 16 y 44. Estos resultados afianzan que los profesores con Licenciatura LMD tienden a tener una puntuación más alta en esta primera dimensión a pesar que la variabilidad registrada es mayor.

En la segunda dimensión, los profesores con Licenciatura Clásica presentan una media de 33.0000 con una desviación estándar de 1.58114, con valores acumulados entre 31 y 35. Los docentes con Licenciatura LMD alcanzan una media de 36.0000 y una desviación estándar de 5.65685, además de valores que oscilan entre 32 y 40. Por último, los profesores con Master LMD expresan una media de 31.7778 y una desviación estándar de 5.94418, con un rango de 11 a 39 puntos. Igual que la dimensión anterior, el último grupo quien refleja mejor manejo en gestión del entorno del aula con mayor puntuación.

Para la dimensión de instrucción, docentes de ELE con Licenciatura Clásica consiguen una media de 65.4000 con una desviación estándar de 7.12741 junto con valores entre 56 y 76. El segundo grupo con Licenciatura LMD llega a una media de 71.5000 y una desviación estándar de 12.02082, con valores que oscilan entre 63 y 80. Los profesores con Master LMD manifiestan una media de 66.3704 y una desviación estándar de 11.75110, con valores entre 16 y 79. Notamos que el último grupo sigue obteniendo la primera posición.

En torno a la concepción de profesionalidad, los profesores con Licenciatura Clásica mantienen una media de 19.0000 con una desviación estándar de 2.12132, con valores entre 17 y 22. En cambio, los profesores con Licenciatura LMD tienen una media de 23.0000 y una desviación estándar de 2.82843, con valores entre 21 y 25. La última categoría de profesores con Master LMD señalan una media de 19.8519 con una desviación estándar de 4.00676 y puntuaciones que van de 5 a 25 y esto significa que los con Licenciatura LMD indican mejores resultados.

En la última dimensión de colaboración y asociación los profesores con Licenciatura Clásica acumulan una media de 15.2000 con una desviación estándar de 1.92354 y valores entre 12 y 17. Pero los docentes con Licenciatura LMD registran una media de 16.5000 y una desviación estándar de 2.12132, con valores variados entre 15 y 18. En contraste, los profesores con Master LMD tienen una media de 14.0741 y una desviación estándar de 3.47437, con valores entre 4 y 19. Reiteradamente, los profesores del segundo grupo llegan a ser los primeros en la conceptualización de esta dimensión en el marco de su práctica docente.

En síntesis, los descriptivos de la tabla 42 nos evidencian que los profesores con Licenciatura LMD tienden a tener medias más altas en varias dimensiones de la práctica docente comparados con los docentes que poseen un grado de Licenciatura Clásica y Master LMD. Las desviaciones estándar por otra parte nos confirman que los resultados pueden variar notablemente dentro de cada uno de estos grupos, particularmente entre los profesores con Master LMD que muestran mayor variabilidad en sus respuestas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Suma_DPYP	Inter - Grupos	48.772	2	24.386	.567	.043
	Intra - Grupos	1333.463	31	43.015		
	Total	1382.235	33			
Suma_DEDA	Inter - Grupos	36.892	2	18.446	.595	.041
	Intra - Grupos	960.667	31	30.989		
	Total	997.559	33			
Suma_DMIN	Inter - Grupos	56.474	2	28.237	.222	.028
	Intra - Grupos	3937.996	31	127.032		

	Total	3994.471	33			
Suma_DIPR	Inter - Grupos	23.328	2	11.664	.815	.045
	Intra - Grupos	443.407	31	14.303		
	Total	466.735	33			
Suma_DCYA	Inter - Grupos	14.878	2	7.439	.692	.048
	Intra - Grupos	333.152	31	10.747		
	Total	348.029	33			

Tabla 42: ANOVA dimensiones conceptuales según el nivel académico

La suma de cuadrados identificada entre grupos en la primera dimensión es 48.772 con una media cuadrática de 24.386. En tanto que el valor de F es 0.567 y el valor P es 0.043, estos cálculos nos llevan directamente hacia la confirmación de la existencia de diferencias significativas entre los diferentes niveles académicos en cómo ven el proceso de planificación y preparación ($p < 0.05$).

En cuanto a la segunda dimensión de gestión del entorno del aula la suma de cuadrados registrada entre grupos es 36.892 con una media cuadrática de 18.446 y un valor de F de 0.595. El valor P qui es 0.041. En definitiva, concluimos que hay diferencias significativas en esta dimensión entre los grupos ($p < 0.05$).

La tercera dimensión de instrucción presenta una suma de cuadrados entre grupos de 56.474 con una media cuadrática de 28.237 y un valor de F de 0.222, con un valor P de 0.028, lo que nos señala la existencia de diferencias significativas entre los diferentes niveles académicos en cómo debe ser la instrucción ($p < 0.05$).

Refiriendo a la profesionalidad, la suma de cuadrados registrada entre grupos es 23.328 con una media cuadrática de 11.664 al tiempo que el valor de F es 0.815 y el valor P es 0.045. Estos resultados nos revelan la existencia de diferencias significativas en esta dimensión entre los grupos de docentes ($p < 0.05$).

La quinta dimensión de colaboración y asociación por su parte sostiene una suma de cuadrados entre grupos de 14.878 con una media cuadrática de 7.439 si bien el valor de F es 0.692 y el valor P es 0.048. Estos valores evidencian la existencia de diferencias significativas entre los distintos grupos según los niveles académicos ($p < 0.05$).

Los resultados expuestos anteriormente corroboran la existencia de diferencias significativas entre los docentes de ELE en Batna de acuerdo con su nivel académico en todas en las dimensiones conceptuales sin excepción con valores P menor a 0.05 (0.043, 0.041, 0.028, 0.045, 0.048). A tal efecto adaptamos la hipótesis alternativa (H_1) que admite la existencia de diferencias significativas entre las medias de las cinco dimensiones de la práctica docente en virtud del nivel académico de los docentes y rechazamos a la hipótesis nula (H_0) que la niega.

4.3.7. ANOVA según la experiencia

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Suma_DPYP	de 1 a 5 años	25	35.5200	6.97089	16.00	45.00
	de 6 a 10 años	3	35.3333	4.61880	30.00	38.00
	de 11 a 15 años	1	35.0000	.	35.00	35.00
	de 16 a 20 años	4	38.0000	5.94418	31.00	45.00
	de 21 a 25 años	1	29.0000	.	29.00	29.00
	Total	34	35.5882	6.47193	16.00	45.00
Suma_DEDA	de 1 a 5 años	25	32.1200	6.13270	11.00	40.00
	de 6 a 10 años	3	29.6667	3.78594	27.00	34.00
	de 11 a 15 años	1	35.0000	.	35.00	35.00
	de 16 a 20 años	4	34.0000	2.94392	31.00	38.00
	de 21 a 25 años	1	32.0000	.	32.00	32.00
	Total	34	32.2059	5.49810	11.00	40.00
Suma_DMIN	de 1 a 5 años	25	66.9200	12.35557	16.00	80.00
	de 6 a 10 años	3	64.0000	6.55744	58.00	71.00
	de 11 a 15 años	1	66.0000	.	66.00	66.00
	de 16 a 20 años	4	66.7500	8.46069	56.00	76.00
	de 21 a 25 años	1	64.0000	.	64.00	64.00
	Total	34	66.5294	11.00203	16.00	80.00
Suma_DIPR	de 1 a 5 años	25	20.2400	4.10569	5.00	25.00
	de 6 a 10 años	3	17.3333	.57735	17.00	18.00
	de 11 a 15 años	1	19.0000	.	19.00	19.00
	de 16 a 20 años	4	20.0000	3.55903	17.00	24.00
	de 21 a 25 años	1	20.0000	.	20.00	20.00
	Total	34	19.9118	3.76078	5.00	25.00
Suma_DCYA	de 1 a 5 años	25	14.5200	3.60694	4.00	19.00
	de 6 a 10 años	3	12.6667	1.15470	12.00	14.00
	de 11 a 15 años	1	16.0000	.	16.00	16.00
	de 16 a 20 años	4	14.0000	2.44949	12.00	17.00

	de 21 a 25 años	1	16.0000	.	16.00	16.00
	Total	34	14.3824	3.24751	4.00	19.00

Tabla 43: *Descriptivos de dimensiones conceptuales según la experiencia*

En la tabla 43 notamos que los profesores con experiencia de 1 a 5 años presentan una media de 35.5200 con una desviación estándar de 6.97089 en la dimensión de planificación y preparación junto con valores acumulados entre 16 y 45. En cambio los docentes de ELE con experiencia de 6 a 10 años indican una media de 35.3333 y una desviación estándar de 4.61880, pero con puntuaciones entre 30 y 38. El profesor con 11 a 15 años de experiencia laboral manifiesta una media de 35.0000¹. Los profesores con experiencia de 16 a 20 años tienen una media de 38.0000 y una desviación estándar de 5.94418 además de un intervalo de 31 a 45. Tenemos un único profesor con experiencia de 21 a 25 años que registra una media de 29.0000 y valores entre 16 y 64. A partir de estos resultados deducimos que la categoría de profesores con más de 16 años de experiencia tiende a tener una puntuación más alta a nivel de la planificación y preparación.

A continuación, en el nivel conceptual de entorno del aula los profesores de ELE con experiencia de 1 a 5 años presentan una media de 32.1200 con una desviación estándar de 6.13270 y puntuaciones entre 11 y 40. Los docentes con experiencia de 6 a 10 años alcanzan una media de 29.6667 y una desviación estándar de 3.78594, junto con valores entre 27 y 34. Ahora bien, los profesores con experiencia de 11 a 15 años de experiencia tienen una media de 35.0000. La cuarta categoría de experiencia de 16 a 20 años logra una media de 34.0000 y una desviación estándar de 2.94392, con valores entre 31 y 38. Por fin, un profesor con experiencia de 21 a 25 años expone una media de 32.0000. Desde luego los profesores de la tercera categoría con más de 11 años de experiencia muestran mejor conceptualización de la gestión del entorno del aula.

En cuanto a la dimensión de instrucción la primera categoría indica una media de 66.9200 con una desviación estándar de 12.35557, con valores entre 16

¹ Esta categoría abarca un solo sujeto para no hemos podido calcular la desviación estándar ya que esta última mide la dispersión o variabilidad de los datos respecto a la media y en este caso no tenemos una variabilidad para hacer la comparación.

y 80. Los docentes con experiencia laboral de 6 a 10 años alcanzan una media de 64.0000 y una desviación estándar de 6.55744, con valores acumulados entre 58 y 71. Los profesores con experiencia de 11 a 15 años por su parte presentan una media de 66.0000. A diferencia, los con 16 a 20 años de experiencia tienen una media de 66.7500 y una desviación estándar de 8.46069, con valores entre 56 y 76. Un profesor con experiencia de 21 a 25 años tiene una media de 64.0000. En esta dimensión conceptual, los distintos grupos de docentes a pesar de la diferencia de sus años de experiencia manifiestan medias bastante similares.

A nivel de la profesionalidad los docentes de ELE de la primera categoría con experiencia de 1 a 5 años señalan una media de 20.2400 con una desviación estándar de 4.10569 y valores entre 5 y 25. En contraste, los profesores con experiencia de 6 a 10 años muestran una media de 17.3333 y una desviación estándar de 0.57735 que van de 17 a 18. La tercera categoría con 11 a 15 años de experiencia cuenta con una media de 19.0000. Los docentes con experiencia de 16 a 20 años tienen una media de 20.0000 y una desviación estándar de 3.55903, con valores entre 17 y 24. El único profesor en la última categoría con experiencia laboral de 21 a 25 años indica una media de 20.0000. De lo expuesto notamos que los docentes de ELE con menos de 10 años de experiencia muestran una puntuación más baja en comparación con los demás.

En lo que concierne la conceptualización de la dimensión de colaboración y asociación en la práctica docente, los profesores con experiencia de 1 a 5 años registran una media de 14.5200 con una desviación estándar de 3.60694, con valores entre 4 y 19. Empero los profesores con experiencia de 6 a 10 años tienen una media de 12.6667 y una desviación estándar de 1.15470, con valores entre 12 y 14. El único profesor con experiencia de 11 a 15 años logran una media de 16.0000. Los profesores con experiencia de 16 a 20 años tienen una media de 14.0000 y una desviación estándar de 2.44949, con valores acumulados entre 12 y 17. Un profesor con experiencia de 21 a 25 años presenta una media de 16.0000. A diferencia de las otras dimensiones a modo de colaboración y asociación los profesores con experiencia de 11 a 15 años y de 21 a 25 años tienden a tener una puntuación más alta.

A partir de los descriptivos concluimos que los profesores de ELE con menos de 10 años de experiencia muestran una mayor variabilidad en sus respuestas en comparación con los otros grupos. No obstante, los docentes que poseen una experiencia que supera los 11 años indican medias más altas en más de una dimensión de la práctica docente comparados con los demás. En adición las desviaciones estándar indican que los resultados varían dentro de cada grupo.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Suma_DPYP	Inter - Grupos	67.329	4	16.832	.371	.027
	Intra - Grupos	1314.907	29	45.342		
	Total	1382.235	33			
Suma_DEDA	Inter - Grupos	40.252	4	10.063	.305	.028
	Intra - Grupos	957.307	29	33.011		
	Total	997.559	33			
Suma_DMIN	Inter - Grupos	29.881	4	7.470	.055	.994
	Intra - Grupos	3964.590	29	136.710		
	Total	3994.471	33			
Suma_DIPR	Inter - Grupos	23.509	4	5.877	.385	.018
	Intra - Grupos	443.227	29	15.284		
	Total	466.735	33			
Suma_DCYA	Inter - Grupos	15.123	4	3.781	.329	.046
	Intra - Grupos	332.907	29	11.480		
	Total	348.029	33			

Tabla 44: ANOVA de dimensiones conceptuales según la experiencia

A nivel de la primera dimensión de planificación y preparación identificamos a una suma de cuadrados entre grupos de 67.329 con una media cuadrática de 16.832. En cuanto al valor de F es 0.371 y el valor P es 0.027. A partir de estos resultados confirmamos la presencia de diferencias significativas entre los diferentes grupos en su modo de concepción en función de su experiencia profesional como docentes ($p \leq 0.05$).

En segunda instancia, en la gestión del entorno del aula muestran una suma de cuadrados entre grupos es 40.252 con una media cuadrática de 10.063, además de un valor de F de 0.305 y un valor P de 0.028. Todo ello, sustenta la existencia de diferencias significativas en esta dimensión entre los grupos igual que la anterior ($p \leq 0.05$).

Para la tercera dimensión de instrucción la suma de cuadrados señalada entre grupos es 29.881 con una media cuadrática de 7.470, al tiempo que el valor de F es 0.055 y el valor P es 0.994. A diferencia de las dos dimensiones anteriores, en la instrucción afirmamos la ausencia de diferencias significativas entre los distintos grupos de docentes de ELE según su experiencia ($p > 0.05$).

En cambio, la cuarta dimensión de profesionalidad sostiene una suma de cuadrados entre grupos de 23.509 con una media cuadrática de 5.877 al lado de un valor de F de 0.385 y un valor P de 0.018. Desde luego, estos cálculos apoyan la existencia de diferencias significativas en esta dimensión conceptual entre los grupos con experiencias profesionales distintas ($p \leq 0.05$).

En última instancia la dimensión de colaboración y asociación manifiesta una suma de cuadrados entre grupos de 15.123 con una media cuadrática de 3.781. En tanto que el valor de F registrado es 0.329 y el valor P es de 0.056. Estos valores aseguran la existencia de diferencias significativas entre los diferentes grupos de experiencia a nivel de la colaboración y asociación ($p \leq 0.05$).

A fin de cuentas, los resultados apuntados afianzan la presencia de diferencias significativas entre los profesores de ELE de Batna en todas las dimensiones conceptuales, menos la instrucción en virtud de su experiencia profesional, con valores P menor o igual a 0.05 (0.027, 0.028, 0.018, 0.056). En cambio, la dimensión de instrucción muestra un valor P que supera 0.05 (0.994). En consecuencia, aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que reconoce la existencia de diferencias significativas entre las medias de las cinco dimensiones conceptuales de la práctica docente en virtud de su experiencia profesional y rechazamos a la hipótesis nula (H_0) que rechaza esta diferencia.

4.3.8. ANOVA según la formación obligatoria

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Suma_DPYP	Sí	20	34.7500	6.28176	16.00	44.00
	No	14	36.7857	6.78435	19.00	45.00
	Total	34	35.5882	6.47193	16.00	45.00
Suma_DEDA	Sí	20	31.5500	4.48946	22.00	39.00
	No	14	33.1429	6.75798	11.00	40.00

	Total	34	32.2059	5.49810	11.00	40.00
Suma_DMIN	Sí	20	66.4500	6.03913	55.00	78.00
	No	14	66.6429	15.93548	16.00	80.00
	Total	34	66.5294	11.00203	16.00	80.00
Suma_DIPR	Sí	20	19.7000	2.40832	13.00	24.00
	No	14	20.2143	5.22094	5.00	25.00
	Total	34	19.9118	3.76078	5.00	25.00
Suma_DCYA	Sí	20	14.3000	2.84882	9.00	18.00
	No	14	14.5000	3.85806	4.00	19.00
	Total	34	14.3824	3.24751	4.00	19.00

Tabla 45: *Descriptivos de dimensiones conceptuales según la formación obligatoria*

En conformidad con la tabla descriptiva proporcionada, en la dimensión de planificación y preparación por un lado los profesores que recibieron formación obligatoria alcanzan una media de 34.7500 con una desviación estándar de 6.28176, y sus puntuaciones varían entre 16 y 44. Por otro lado, los profesores sin formación obligatoria muestran una media de 36.7857 con una desviación estándar de 6.78435, y sus valores oscilan entre 19 y 45. A pesar la variabilidad que notamos en las puntuaciones de los docentes que no han formado parte de la formación obligatoria estos últimos tienden a tener una media más alta que supone una planificación y preparación mejor que el otro grupo.

Para la concepción de la gestión del entorno de aula, los docentes con formación obligatoria presentan una media de 31.5500 con una desviación estándar de 4.48946, y sus puntuaciones van de 22 a 39. En comparación, los profesores sin formación obligatoria indican una media de 33.1429 con una desviación estándar de 6.75798, con valores que varían entre 11 y 40. Nuevamente, los profesores no formados expresan una concepción más estable.

Por lo que concierne la instrucción tanto los docentes con formación obligatoria como aquellos sin formación muestran medias similares, con 66.4500 para el primer grupo y 66.6429 para el segundo. Sin embargo, los profesores sin formación obligatoria presentan una desviación estándar de 15.93548, significativamente mayor que la desviación estándar de 6.03913 del grupo con formación, con puntuaciones que varían entre 16 y 80. Esto supone que ambos

grupos conciben el proceso de instrucción de modo parecido, aunque el grupo sin formación muestra una mayor variabilidad en sus puntuaciones.

Respecto a la dimensión de profesionalidad los profesores con formación obligatoria señalan una media de 19.7000 y una desviación estándar de 2.40832 con valores acumulados entre 13 y 24. En contraste, los profesores sin formación obligatoria obtengan una media de 20.2143 con una desviación estándar de 5.22094 y puntuaciones que varían entre 5 y 25. Estos datos muestran que el grupo sin formación obligatoria sostiene una media ligeramente superior, con mayor variabilidad en las puntuaciones registradas.

Finalmente, en la dimensión de colaboración y asociación los docentes con formación obligatoria tienen una media de 14.3000 y una desviación estándar de 2.84882 con valores que oscilan entre 9 y 18. Los profesores sin formación obligatoria manifiestan una media de 14.5000 con una desviación estándar de 3.85806 y valores entre 4 y 19. Al igual que en las otras dimensiones, los docentes no formados muestran una media superior, pero con una mayor dispersión en las puntuaciones.

En síntesis, los descriptivos revelan que los docentes de ELE que no han formado parte de la formación obligatoria tienden a tener medias más altas en las diferentes dimensiones conceptuales de la práctica docente comparados con los profesores con formación obligatoria. Sin embargo, las desviaciones estándar indican una mayor variabilidad en los resultados del grupo sin formación lo que refleja diferencias en las experiencias individuales dentro de cada grupo.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Suma_DPYP	Inter - Grupos	34.128	1	34.128	.810	.035
	Intra - Grupos	1348.107	32	42.128		
	Total	1382.235	33			
Suma_DEDA	Inter - Grupos	20.895	1	20.895	.685	.041
	Intra - Grupos	976.664	32	30.521		
	Total	997.559	33			
Suma_DMIN	Inter - Grupos	.306	1	.306	.002	.961
	Intra - Grupos	3994.164	32	124.818		

	Total	3994.471	33			
Suma_DIPR	Inter - Grupos	2.178	1	2.178	.150	.050
	Intra - Grupos	464.557	32	14.517		
	Total	466.735	33			
Suma_DCYA	Inter - Grupos	.329	1	.329	.030	.035
	Intra - Grupos	347.700	32	10.866		
	Total	348.029	33			

Tabla 46: ANOVA de dimensiones conceptuales según la formación obligatoria

La dimensión primera dimensión presenta una suma de cuadrados entre grupos de 34.128 con una media cuadrática de 34.128, pero el valor de F mostrado es de 0.810 y el valor P es de 0.037, estos números afianzan la existencia de diferencias significativas entre los grupos en conceptualizar el proceso de planificación y preparación ($p \leq 0.05$).

En cuanto a la segunda dimensión de entorno del aula la suma de cuadrados entre grupos registrados es 20.895 con una media cuadrática de 20.895. Asimismo, un valor de F de 0.685 y un valor P de 0.414. Al igual que en la dimensión anterior está claro que existen diferencias significativas entre los grupos a nivel conceptual de la gestión del entorno del aula ($p \leq 0.05$).

En tercera instancia la dimensión de instrucción mantenga una suma de cuadrados entre grupos de 0.0306 con una media cuadrática de 0.306. En tanto que el valor de F es 0.002 y el valor P es 0.961. De estos resultados confirmamos la ausencia de diferencias significativas entre los grupos en la instrucción en virtud de la formación obligatoria ($p > 0.05$).

En cambio, la dimensión de profesionalidad dispone de una suma de cuadrados entre grupos de 2.178 y una media cuadrática de 2.178, con un valor de F de 0.150 y un valor P de 0.050. Estos valores consolidan la presencia de diferencias significativas entre los grupos en cuanto a la profesionalidad en relación con su formación ($p \leq 0.05$).

La suma de cuadrados entre grupos para la última dimensión es 0.329 con una media cuadrática de 0.329. Al tiempo que el valor de F es 0.030 y el valor P es 0.035, estos cálculos corroboran que hay diferencias significativas entre los grupos en la colaboración y asociación ($p \leq 0.05$).

En última instancia los resultados de la prueba ANOVA de una sola vía apoyan la existencia de diferencias significativas entre los docentes de ELE en Batna a nivel conceptual en las cuatro dimensiones de planificación y preparación, gestión del entorno del aula profesionalidad, colaboración y asociación con unos valores P que son inferiores o iguales a 0.05 (0.037, 0.041, 0.050, 0.035). En cambio, en la tercera dimensión de instrucción los profesores indican un valor P que sobrepasa 0.05 (0.961). Por ende, rechazamos a la hipótesis nula (H_0) que rechaza la existencia de diferencia significativas entre las medias de las cinco dimensiones según la participación en la formación obligatoria y aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que admite estas diferencias.

5. Análisis e interpretación del cuestionario actitudinal

En este apartado exponemos y analizamos los resultados del cuestionario actitudinal, el cual evalúa cómo los docentes de ELE de Batna desarrollan su práctica docente en el aula. Comenzamos con el análisis de frecuencias para identificar las tendencias clave y, posteriormente, profundizamos en el análisis de las medias y las relaciones entre las variables.

5.1. Frecuencias

Al igual que el apartado anterior pasamos por el análisis de frecuencias del segundo cuestionario para determinar el modo de distribución de las respuestas y asegurar la ausencia de patrones irónicos e irregularidades que pueden perjudicar la viabilidad y la validez de nuestra investigación.

A diferencia del primer cuestionario que busca determinar las concepciones que poseen los docentes de ELE sobre la práctica docente y sobre su rol como profesionales de la educación en el segundo cuestionario pretendemos indagar la práctica docente de los docentes de ELE de los institutos de Batna a nivel actitudinal es decir su práctica docente en acción tratando las mismas dimensiones planteados a nivel conceptual pero de modo más detallado y dirigido mucho más hacia su propia práctica como proceso.

El segundo cuestionario consta de 5 apartados o fases principales que engloban ejes más específicos. El cuestionario ha sido distribuido al mismo grupo que consta de 34 docente cuyas respuestas se varían según la escala de Likert de 5 de acuerdo con su grado de frecuencia: 1= Nunca , 2= Pocas Veces , 3= Algunas Veces , 4= Muchas veces 5= Siempre.

Nº	Reactivo	Nunca	P.V	A.V	M.V	Siempre
01	Cumplo los criterios del proyecto del programa de estudios de la escuela, así como los criterios acordados según el departamento/ciclo/nivel y/u otras estructuras de coordinación.	0 (0%)	8 (23.5%)	7 (20.6%)	9 (26.5%)	10 (29.4%)
02	Mi práctica incluye competencias a desarrollar, objetivos, metodología, recursos, criterios, indicadores y procedimientos de evaluación.	1 (2.9%)	0 (0%)	2 (5.9%)	14 (41.2%)	17 (50%)
03	Tengo en cuenta las características del entorno, las características del alumnado, sus necesidades, el nivel de competencia y las dificultades, así como los conocimientos previos requeridos para afrontar los que se pretenden presentar.	0 (0%)	0 (0%)	4 (11.8%)	16 (47.1%)	14 (41.2%)
04	Entre los objetivos a lograr, algunos de ellos se definen como básicos o mínimos.	1 (2.9%)	2 (8.8%)	7 (20.6%)	11 (32.4%)	13 (38.2%)
05	Tomo en consideración los diferentes ritmos y formas de aprendizaje.	0 (0%)	1 (2.9%)	6 (17.6%)	15 (44.1%)	12 (35.3%)
06	Mi práctica incluye un tratamiento inclusivo para todos los estudiantes con necesidades educativas especiales en función de sus características.	0 (0%)	1 (2.9%)	9 (26.5%)	13 (38.2%)	11 (32.4%)
07	Los métodos de evaluación planeados se adaptan a la etapa educativa correspondiente, asegurando una evaluación constante y justa que permite la autoevaluación y la evaluación entre pares, utilizando una amplia gama de herramientas de evaluación.	0 (0%)	1 (2.9%)	7 (20.6%)	14 (41.2%)	12 (35.3%)
08	Preparo las clases, actividades y materiales en profundidad.	0 (0%)	2 (5.9%)	6 (17.6%)	14 (41.2%)	12 (35.3%)

09	Durante la lección, me ajusto al programa establecido, pero soy flexible a la hora de aprovechar cualquier situación o circunstancia que favorezca el aprendizaje.	0 (0%)	1 (2.9%)	5 (14.7%)	18 (52.9%)	10 (29.4%)
10	Tengo presentes los objetivos que se persiguen con cada una de las actividades propuestas a los estudiantes.	1 (2.9%)	0 (0%)	7 (20.6%)	10 (29.4%)	16 (47.1%)
11	Comienzo la clase puntualmente.	1 (2.9%)	0 (0%)	3 (8.8%)	16 (47.1%)	14 (41.2%)
12	Soy ordenado y metódico.	1 (2.9%)	3 (8.8%)	5 (14.7%)	10 (29.4%)	15 (44.1%)
13	Distribuyo el tiempo adecuadamente.	1 (2.9%)	2 (5.9%)	6 (17.6%)	12 (35.3%)	13 (38.2%)
14	Hago uso de los materiales con confianza.	0 (0%)	1 (2.9%)	1 (2.9%)	15 (44.1%)	17 (50%)
15	Oriento a los estudiantes sobre el trabajo de clase.	0 (0%)	1 (2.9%)	3 (8.8%)	9 (26.5%)	21 (61.8%)
16	Elaboro preguntas individuales y colectivas.	0 (0%)	1 (2.9%)	5 (14.7%)	12 (35.3%)	16 (47.1%)
17	Compruebo si se han comprendido las explicaciones y hago observaciones.	0 (0%)	0 (0%)	3 (8.8%)	11 (32.4%)	20 (58.8%)
18	Me muevo constantemente y ayudo a los alumnos.	1 (2.9%)	0 (0%)	2 (5.9%)	11 (32.4)	20 (58.8%)
19	Demuestro capacidad para mantener el ritmo de aprendizaje y el grupo bajo control.	0 (0%)	1 (2.9%)	2 (5.9%)	14 (41.2%)	17 (50%)
20	Utilizo estrategias para detectar y medir las necesidades, las dificultades y el progreso de los estudiantes de manera individual.	0 (0%)	2 (5.9%)	11 (32.4)	12 (35.3%)	9 (26.5%)
21	Reacciono adecuadamente ante las necesidades, capacidades, talentos y estilos de aprendizaje de los alumnos.	0 (0%)	0 (0%)	6 (17.6%)	15 (44.1%)	13 (38.2%)
22	Domino el campo/área o materia y soy claro y comprensible en mis presentaciones y explicaciones.	0 (0%)	1 (2.9%)	2 (5.9%)	13 (38.2%)	18 (52.9%)
23	La unidad didáctica que desarrollo está adaptada a la capacidad de los alumnos.	0 (0%)	2 (5.9%)	6 (17.6%)	14 (41.2%)	12 (35.3%)
24	Parto de los conocimientos previos de los alumnos y me esfuerzo por hacerlos comprensibles y relevantes.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	3 (8.8%)	18 (52.9%)	11 (32.4%)

25	Despierto interés en el campo/área o materia que enseño.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	2 (5.9%)	15 (44.1%)	15 (44.1%)
26	Animo a mis alumnos a aprender con ejemplos específicos, precisos y apropiados al contenido.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	0 (0%)	12 (35.3%)	20 (58.8%)
27	Desarrollo la unidad didáctica mediante el uso de estrategias que facilitan la comprensión e incrementan la motivación.	0 (0%)	2 (5.9%)	1 (2.9%)	13 (38.2%)	18 (52.9%)
28	Pongo énfasis en los puntos importantes.	0 (0%)	2 (5.9%)	1 (2.9%)	15 (44.1%)	16 (47.1%)
29	Establezco interconexiones con contenidos de otros campos/áreas/materias.	1 (2.9%)	4 (11.8%)	12 (35.3%)	10 (29.4%)	7 (20.6%)
30	Utilizo una metodología adaptada a la unidad didáctica de campo/área/materia relevante que se está desarrollando.	0 (0%)	2 (5.9%)	4 (11.8%)	14 (41.2%)	14 (41.2%)
31	Favorezco el desarrollo de competencias.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	1 (2.9%)	18 (52.9%)	13 (38.2%)
32	Me adapto a las características de mis alumnos y a los diferentes ritmos de aprendizaje.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	4 (11.8%)	16 (47.1%)	12 (35.3%)
33	Utilizo diferentes modelos y estrategias didácticas, mediante una gran variedad de recursos y materiales educativos.	0 (0%)	1 (2.9%)	5 (14.7%)	16 (47.1%)	12 (35.3%)
34	Promuevo la motivación y el interés de los estudiantes por el aprendizaje.	1 (2.9%)	0 (0%)	1 (2.9%)	9 (26.5%)	23 (67.6%)
35	Mejoro los conocimientos del alumnado para que les resulten relevantes.	1 (2.9%)	0 (0%)	1 (2.9%)	15 (44.1%)	17 (50%)
36	Utilizo textos, materiales y recursos que resultan interesantes al alumnado.	1 (2.9%)	0 (0%)	3 (8.8%)	13 (38.2%)	17 (50%)
37	Promuevo el aprendizaje desde la práctica.	1 (2.9%)	0 (0%)	1 (2.9%)	13 (47.1%)	19 (55.9%)
38	Organizo experiencias educativas para dar la oportunidad a los estudiantes de practicar.	1 (2.9%)	0 (0%)	5 (14.7%)	20 (58.8%)	8 (23.5%)
39	Promuevo la autoevaluación de los estudiantes y el control sobre su propio proceso de aprendizaje, así como la evaluación por parejas, que favorece la autonomía sobre el proceso de aprendizaje.	1 (2.9%)	2 (2.9%)	12 (35.3%)	11 (32.4%)	8 (23.5%)
40	Las actividades propuestas son variadas, promueven el uso de	1 (2.9%)	1 (2.9%)	5 (14.7%)	24 (70.6%)	3 (8.8%)

	distintos tipos de estrategias intelectuales y abarcan diversos estilos y ritmos de aprendizaje.					
41	En mi gestión del aula favorezco el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por pares, la participación y la comunicación.	0 (0%)	2 (5.9%)	3 (8.8%)	14 (41.2%)	15 (44.1%)
42	Mantengo un entorno de aprendizaje adecuado.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	3 (8.8%)	14 (41.2%)	15 (44.1%)
43	Dirijo el grupo del aula, mantengo el control sobre él y fomento la autodisciplina.	1 (2.9%)	0 (0%)	3 (8.8%)	13 (38.2%)	17 (50%)
44	Establezco reglas claras y tengo expectativas positivas sobre el comportamiento de los estudiantes, además de crear un ambiente de confianza y trabajo en el aula.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	1 (2.9%)	17 (50%)	14 (41.2%)
45	Gestiono conflictos mediante distintos tipos de procedimientos, no basándose solo en la aplicación de medidas disciplinarias.	3 (8.8%)	0 (0%)	7 (20.6%)	21 (61.8%)	3 (8.8%)
46	Aprovecho las situaciones de conflicto para aprender a corregir comportamientos inadecuados.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	8 (23.5%)	15 (44.1%)	9 (26.5%)
47	Gestiono pequeños problemas o situaciones inadecuadas sin interrumpir la dinámica de la lección.	3 (8.8%)	0 (0%)	3 (8.8%)	16 (47.1%)	12 (35.3%)
48	Mantengo el ritmo didáctico y los estudiantes alcanzan una buena dinámica de trabajo.	1 (2.9%)	0 (0%)	4 (11.8%)	18 (52.9%)	11 (32.4%)
49	Fomento un sistema de refuerzo positivo y medidas correctivas que promueven la autoestima y el autocontrol de los estudiantes, logrando volver a interesar a los estudiantes distraídos y gestionando los comportamientos alteradores.	1 (2.9%)	0 (0%)	9 (26.5%)	11 (32.4%)	13 (38.2%)
50	Una buena relación entre profesor y alumnos se basa en el respeto y la confianza mutua dentro del marco de las reglas de coexistencia establecidas.	0 (0%)	1 (2.9%)	1 (2.9%)	7 (20.6%)	25 (73.5%)
51	Muestro comprensión, interés y preocupación por las características emocionales, sociales y físicas del alumnado.	1 (2.9%)	0 (0%)	3 (8.8%)	16 (47.1%)	15 (44.1%)
52	Me autocontrolo en diversas situaciones y en la interacción con los alumnos.	0 (0%)	2 (5.9%)	4 (11.8%)	13 (38.2%)	15 (44.1%)

53	Muestro una actitud abierta y receptiva.	1 (2.9%)	0 (0%)	1 (2.9%)	15 (44.1%)	17 (50%)
54	Transmito simpatía, sentido del humor, buena apariencia, vitalidad, equilibrio emocional y capacidad para la toma de decisiones con respecto al alumnado.	1 (2.9%)	0 (0%)	4 (11.8%)	14 (41.2%)	15 (44.1%)
55	Utilizo criterios de evaluación, calificación y promoción según las normativas generales y específicas de la escuela, como referencia para la práctica docente y para el proceso de evaluación.	0 (0%)	2 (5.9%)	4 (11.8%)	13 (38.2%)	15 (44.1%)
56	Cuento con unos criterios claros para determinar el progreso de los estudiantes y las notas de los mismos.	0 (0%)	3 (8.8%)	2 (5.9%)	13 (38.2%)	16 (47.1%)
57	Utilizo técnicas de evaluación apropiadas para medir el progreso de los estudiantes durante la unidad didáctica que se está desarrollando: evaluación inicial y final.	0 (0%)	2 (5.9%)	3 (8.8%)	13 (38.2%)	16 (47.1%)
58	Los estudiantes conocen los objetivos perseguidos durante el desarrollo de la unidad didáctica.	0 (0%)	1 (2.9%)	10 (29.4%)	18 (52.9%)	5 (14.7%)
59	Informo a los estudiantes sobre los criterios de evaluación al principio de la unidad, así como sobre los criterios de calificación en caso de que hubiera algún tipo de examen.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	07 (20.6%)	14 (41.2%)	11 (32.4%)
60	Presento actividades de evaluación con diferentes niveles de dificultad.	0 (0%)	1 (2.9%)	4 (11.8%)	14 (41.2%)	15 (44.1%)
61	Recopilo datos de la clase de manera sistemática y analizo el número de estudiantes que han sido capaces de resolver las actividades para rediseñarlas si lo considero necesario.	0 (0%)	3 (8.8%)	14 (41.2%)	10 (29.4%)	7 (20.6%)
62	Los procedimientos que yo utilizo para evaluar los resultados de aprendizaje (técnicas, instrumentos, tiempos...) son adecuados tanto para la materia como para las características de los estudiantes, garantizan la objetividad y promueven la función de evaluación educativa.	0 (0%)	2 (5.9%)	4 (11.8%)	21 (61.8%)	6 (17.6%)
63	El progreso de los resultados de aprendizaje alcanzado por cada	2 (5.9%)	1 (2.9%)	3 (8.8%)	12 (35.3%)	16 (47.1%)

	alumno los recojo de manera objetiva y sistemática según los criterios de evaluación continua.					
64	Diseño y aplico procedimientos de apoyo y puesta al día en caso de que los resultados obtenidos no sean positivos.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	06 (17.6%)	15 (44.1%)	11 (32.4%)
65	Presento mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje según los resultados obtenidos en el grupo de clase.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	5 (14.7%)	12 (35.3%)	15 (44.1%)
66	Mantengo una comunicación fluida con estudiantes y familias para informarles sobre el progreso de aprendizaje.	2 (5.9%)	0 (0%)	06 (17.6%)	19 (55.9%)	7 (20.6%)
67	Proporciono pautas para la colaboración con familias para la mejora del aprendizaje de cada estudiante.	2 (5.9%)	2 (5.9%)	12 (35.3%)	12 (35.3%)	06 (17.6%)
68	Desarrollo los contenidos que figuran en el plan de acción tutorial de la escuela en mi grupo de clase y trabajo junto con los tutores responsables de los grupos a los que enseño.	0 (0%)	1 (2.9%)	13 (38.2%)	14 (41.2%)	6 (17.6%)
69	Tengo en cuenta los acuerdos establecidos por el personal docente para garantizar la coherencia de las acciones y pautas planificadas para el grupo de clase.	0 (0%)	0 (0%)	11 (32.4%)	13 (38.2%)	10 (29.4%)
70	Trabajo para alcanzar cohesión y mejorar las relaciones interpersonales y el buen clima escolar en la clase.	2 (5.9%)	0 (0%)	3 (8.8%)	16 (47.1%)	13 (38.2%)
71	Oriento y ofrezco apoyo a todos los estudiantes.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	3 (8.8%)	7 (20.6%)	22 (64.7%)
72	Muestro capacidades sociales para las relaciones interpersonales, de manera que genera confianza y consideración profesional hacia los estudiantes y familias.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	3 (8.8%)	14 (41.2%)	15 (44.1%)
73	Muestro disponibilidad para asesorar, informar e implicar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1 (2.9%)	2 (5.9%)	6 (17.6%)	17 (50%)	8 (23.5%)
74	Analizo y evalúo mi rendimiento a lo largo de varias etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.	0 (0%)	1 (2.9%)	4 (11.8%)	8 (23.5%)	21 (61.8%)
75	Propongo áreas de mejora basadas en las conclusiones de mi análisis.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	5 (14.7%)	15 (44.1%)	12 (35.3%)

76	Muestro una actitud agradable hacia la observación de la clase para identificar áreas de mejora o compartir buenas prácticas.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	5 (14.7%)	16 (47.1%)	11 (32.4%)
77	Pongo en práctica experiencias trabajadas durante las sesiones de formación.	0 (0%)	2 (5.9%)	12 (35.3%)	11 (32.4%)	9 (26.5%)
78	Muestro mi disposición a innovar y a mejorar continuamente. Busco continuamente estrategias centradas en garantizar que cada estudiante logre el mayor aprendizaje posible.	1 (2.9%)	1 (2.9%)	2 (5.9%)	13 (38.2%)	17 (50%)

Tabla 47: *Frecuencia de respuestas del cuestionario actitudinal*

De acuerdo con la tabla 47 notamos que en la fase de planificación de la enseñanza-aprendizaje las frecuencias indicadas reflejan que los profesores de ELE de los institutos de Batna tienden a cumplir con los criterios establecidos por el programa de estudios de manera regular. Asimismo, observamos la indicación de una adherencia elevada y una fuerte alineación con los objetivos curriculares acompañada con una planificación detallada que facilita el aprendizaje de sus estudiantes.

De hecho 55.9% reflejan una adherencia significativa a los estándares establecidos por la institución con una frecuencia de “Muchas veces” o bien “Siempre” en su práctica docente. En cambio, un porcentaje de 91.2% de los participantes afirman su inclusión de competencias, objetivos, metodología, recursos, y procedimientos de evaluación en su práctica docente con una periodicidad de “Muchas veces” o “Siempre”.

En la fase de metodología y gestión a primera vista notamos que las frecuencias mostradas en la primera subárea de desarrollo de la lección plasman una alta frecuencia de respuestas positivas, lo que nos indica que los docentes no solo planifican adecuadamente, sino que también ejecutan sus lecciones de manera efectiva. En cuanto a la segunda subárea de capacidades científicas y didácticas también muestran una implementación considerable pese a que algunas respuestas sugieren la necesidad de formación continua para fortalecer estas competencias.

En la fase dedicada a la metodología en sí, las frecuencias registradas a pesar de ser en gran medida afirmativas de los actos positivos de los docentes de ELE en su práctica docente presentan una dispersión que señala diferencias en la adopción e implementación de ciertos enfoques didácticos. En cambio, en la fase de gestión del aula reflejan mayor grado de consistencia en la proporción conjunta de un entorno de aprendizaje ordenado que pretende alcanzar un éxito escolar.

La siguiente fase de coexistencia y entorno de aprendizaje, por un lado, la mayoría de los docentes muestran altas frecuencias que afianzan la orientación de la gestión hacia un entorno inclusivo y colaborativo. Por otro lado, la franja de profesores de ELE que indican frecuencias más bajas puede beneficiarse de estrategias adicionales para mejorar esta área.

La capacidad para comunicarse e interactuar con los aprendices también recibe evaluaciones favorables, destacando la presta de atención a una comunicación efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A nivel de la evaluación del alumnado, las frecuencias son consistentes con una práctica evaluativa justa y continua, aunque identificamos algunas oportunidades para optimizar estos métodos.

Los reactivos que abordan la tutorización y orientación, así como la relación con las familias, reflejan un esfuerzo considerable por algunos docentes en su práctica para alcanzar estos aspectos, pero es innegable la presencia de un margen para mejorarse en términos de consistencia y aplicación de estas prácticas.

En la sección de evaluación y mejora, las frecuencias sugieren que los docentes de ELE reconocen la importancia de la autoevaluación y la mejora continua, sin embargo, la variabilidad en las respuestas indica que no todos los docentes implementan estos aspectos de manera uniforme, lo que puede constituir un obstáculo que detiene el logro de una enseñanza de calidad.

A modo de síntesis, notamos que la mayoría de los profesores 76.5% adaptan de manera continua los métodos de evaluación a la etapa educativa. De modo semejante la preparación de clases, actividades y materiales presenta un porcentaje similar de 76.5% que refleja el esfuerzo y dedicación hacia una

planificación minuciosa de la práctica docente en el aula. Además, el 82.3% de los docentes focalizan su práctica en el programa establecido, pero también muestran cierto nivel de flexibilidad para aprovechar situaciones imprevistas.

Sin embargo, en la promoción de la autoevaluación y evaluación por parejas solo el 55.9% aplica estas estrategias de modo frecuente. En cuanto a la gestión del aula, notamos la focalización en el control, con un 88.2% de los docentes dirigiendo y manteniendo el orden en el grupo regularmente con el fin de lograr entorno de aprendizaje estructurado. Finalmente, la relación entre el profesorado y los estudiantes se valora muy positivamente, con un 94.1% destacando la importancia del respeto y la confianza mutua como pilares fundamentales para un ambiente de aprendizaje positivo.

A partir del análisis de las frecuencias concluimos que a primera vista la práctica docente en los institutos de Batna refleja un sólido compromiso con los criterios y objetivos del currículo. Los docentes planifican y ejecutan sus lecciones de forma detallada, integrando competencias, metodologías y recursos que se adaptan a las necesidades de aprendizaje. Además, observamos una gestión de aula orientada hacia la creación de un ambiente ordenado, sustentado en una comunicación y relaciones basadas en el respeto. No obstante, identificamos oportunidades de mejora en la promoción sistemática de la autoevaluación y la evaluación entre pares.

5.2. Medias y desviación estándar de las fases actitudinales

Después de mostrar las frecuencias de manera consecutiva, presentamos las medias y desviaciones estándar de las fases actitudinales de forma detallada. Como ya señalado en el apartado anterior las medias representan el punto central de los datos, es decir, el valor que resume el comportamiento general de las respuestas. Por su parte, la desviación estándar mide cuánto se alejan las respuestas individuales del promedio permitiéndonos identificar si las respuestas son homogéneas o si existe una mayor variabilidad entre ellas.

5.2.1. Fase de planificación de enseñanza – aprendizaje

Planificación de enseñanza – aprendizaje						
Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
PPEA1	3.61	1.155	3.118	72.2	Muchas veces	7
PPEA2	4.35	0.848	9.296	87	Siempre	1
PPEA3	4.29	0.675	11.171	85.8	Siempre	2
PPEA4	3.97	1.058	5.347	79.4	Muchas veces	6
PPEA5	4.11	0.807	8.068	82.2	Muchas veces	3
PPEA6	4.00	0.852	6.837	80	Muchas veces	5
PPEA7	4.08	0.830	7.645	81.6	Muchas veces	4
Media ponderada					28.44	
Desviación estándar					4.412	

Tabla 48: *Medias y desviación estándar de la fase de planificación de enseñanza – aprendizaje*

En conformidad con los resultados descritos en la tabla 49 el reactivo 2: (Mi práctica incluye competencias a desarrollar, objetivos, metodología, recursos, criterios, indicadores y procedimientos de evaluación.) saca la media más alta en la primera fase actitudinal de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje con media 4.35 y desviación estándar 0.848. En tanto que el reactivo 3: (Tengo en cuenta las características del entorno, las características del alumnado, sus necesidades, el nivel de competencia y las dificultades, así como los conocimientos previos requeridos para afrontar los que se pretenden presentar.) obtiene el segundo lugar con una media de 4.29 y desviación estándar 0.675, y el tercer lugar lo tiene el reactivo 5: (Tomo en consideración los diferentes ritmos y formas de aprendizaje.) con media 4.11 y desviación estándar 0.807, los dos primero con una siempre (87%, 85.8% respectivamente) y el último con una frecuencia de muchas veces (82.2%).

En cambio el reactivo 7: (Los métodos de evaluación planeados se adaptan a la etapa educativa correspondiente, asegurando una evaluación constante y justa que permite la autoevaluación y la evaluación entre pares, utilizando una amplia gama de herramientas de evaluación.) posee la media más baja en esta primera fase con media 3.61 y desviación estándar 1.155, seguido por el reactivo 4: (Entre los objetivos a lograr, algunos de ellos se definen como básicos o mínimos.) con media 3.97 y desviación estándar 1.058, y finalmente por el reactivo 6: (Mi práctica incluye un tratamiento inclusivo para todos los estudiantes con necesidades educativas especiales en función de sus características.) con media 4.00 y desviación estándar 0.852, los tres reactivos con una frecuencia de muchas veces (72.2%, 79.4%, 80% respectivamente).

La primera fase actitudinal relacionada con la planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje indica una media ponderada de 28.44 con desviación estándar 4.412 y que se orienta hacia una tendencia de periodicidad general predominante de (Muchas veces) según la escala de Likert de 5 puntos ya que la media por reactivo sería 4.0628 y este valor se ubica en el intervalo [3.40-5]. Esta media se considera como alta nivel, cabe citar que los intervalos de nivel son los siguientes:

Nivel bajo: [1-2.59] Nivel moderado: [2.60-3.39] Nivel alto: [3.40-5].

5.2.2. Fase de metodología y gestión

A continuación, exponemos los resultados de los seis ejes actitudinales que constituyen la segunda fase de metodología y gestión.

5.2.2.1. Desarrollo de la lección

Metodología y gestión						
Desarrollo de la lección						
Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
MGDL1	4.05	0.885	6.971	81	Muchas veces	10
MGDL2	4.08	0.753	8.421	81.6	Muchas veces	9
MGDL3	4.05	0.776	7.954	81	Muchas veces	11
MGDL4	4.17	0.968	7.084	83.4	Muchas veces	8

MGDL5	4.02	1.114	5.387	80.4	Muchas veces	12
MGDL6	4.00	1.044	5.583	80	Muchas veces	13
MGDL7	4.41	0.701	11.736	88.2	Siempre	4
MGDL8	4.47	0.787	10.887	89.4	Siempre	2
MGDL9	4.26	0.827	8.908	85.2	Siempre	6
MGDL10	4.50	0.662	13.195	90	Siempre	1
MGDL11	4.44	0.859	9.776	88.8	Siempre	3
MGDL12	4.38	0.739	10.905	87.6	Siempre	5
MGDL13	3.82	0.903	5.315	76.4	Muchas veces	14
MGDL14	4.20	0.729	9.639	84	Siempre	7
Media ponderada					58.91	
Desviación estándar					7.821	

Tabla 49: *Medias y desviación estándar del eje de desarrollo de la lección*

En concordancia con la tabla 49 la media más alta en la fase de metodología y gestión a nivel de desarrollo de la lección se confiere al reactivo 10: (Compruebo si se han comprendido las explicaciones y hago observaciones.) con media 4.50y desviación estándar 0.662. En segunda estancia está el reactivo 8: (Oriento a los estudiantes sobre el trabajo de clase.) con una media de 4.47 y desviación estándar 0.787. El reactivo 11: (Me muevo constantemente y ayudo a los alumnos.) viene tercero en orden con media 4.44 y desviación estándar 0.859, los tres con un siempre como frecuencia en la práctica docente (90%, 89.4%, 88.8% respectivamente).

En contraste, la media más baja esta designada al reactivo 13: (Utilizo estrategias para detectar y medir las necesidades, las dificultades y el progreso de los estudiantes de manera individual.) que indica una media 3.82 y desviación estándar 0.903, seguido por el reactivo 6: (Distribuyo el tiempo adecuadamente.) que registra una media de 4.00 y desviación estándar 1.044, y en tercer lugar está el reactivo 5: (Soy ordenado y metódico.) con media 4.02 y desviación estándar 1.114, estos reactivos manifiestan una frecuencia común de muchas veces (76.4%, 80%, 81% respectivamente).

La segunda fase actitudinal de metodología y gestión a nivel de desarrollo de la lección señala una media ponderada de 58.91 con desviación estándar 7.821,

lo que refleja una tendencia frecuencial (Siempre) como patrón dominante de acuerdo con la escala de Likert de 5 puntos con una media 4.2078 por reactivo que se considera como alto nivel [3.40-5].

5.2.2.2. Capacidades científicas y didácticas

Metodología y gestión						
Capacidades científicas y didácticas						
Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
MGCCD1	4.41	00.743	11.074	88.2	Siempre	2
MGCCD2	4.05	0.885	6.971	81	Muchas veces	7
MGCCD3	4.08	0.900	7.050	81.6	Muchas veces	6
MGCCD4	4.23	0.923	7.803	84.6	Siempre	5
MGCCD5	4.44	0.894	9.398	88.8	Siempre	1
MGCCD6	4.38	0.817	9.865	87.6	Siempre	3
MGCCD7	4.32	0.806	9.574	86.4	Siempre	4
MGCCD8	3.52	1.051	2.936	70.4	Muchas veces	8
Media ponderada					33.47	
Desviación estándar					5.496	

Tabla 50: Medias y desviación estándar del eje de capacidades científicas y didácticas

Según los hallazgos expuestos en la tabla 50 la primera posición la mantenga el reactivo 5: (Animo a mis alumnos a aprender con ejemplos específicos, precisos y apropiados al contenido.) con una media de 4.44 esta última se considera como la más alta en esta fase de metodología y gestión enfocada en las capacidades científicas y didácticas junto con una desviación estándar 0.894. Ahora bien, el reactivo 1: (Domino el campo/área o materia y soy claro y comprensible en mis presentaciones y explicaciones.) adquiere la segunda posición con una media de 4.41 y desviación estándar 0.743, seguido por el reactivo 6: (Desarrollo la unidad didáctica mediante el uso de estrategias que facilitan la comprensión e incrementan la motivación.) en tercera posición con media 4.38 y desviación estándar 0.817, los tres reactivos muestran una fuerte frecuencia de siempre (88.8%, 88.2%, 87.6% respectivamente).

A diferencia, la media más baja la indica el reactivo 8: (Establezco interconexiones con contenidos de otros campos/áreas/materias.) con media 3.52 y desviación estándar 1.051. El reactivo 2: (La unidad didáctica que desarrollo está adaptada a la capacidad de los alumnos.) sostiene la segunda media más baja de 4.05 y desviación estándar 0.885, y por último el reactivo 3: (Parto de los conocimientos previos de los alumnos y me esfuerzo por hacerlos comprensibles y relevantes.) que manifiesta una media 4.08 y desviación estándar 0.900. La frecuencia señalada en los tres reactivos es muchas veces (70.4%, 81%, 81.6% respectivamente).

El eje de capacidades científicas y didácticas muestra una media ponderada de 33.47 y una desviación estándar 5.496. Estos resultados afianzan una frecuencia (Muchas veces) como tendencia general de acuerdo con la escala de Likert de 5 puntos con una media 4.1837 por reactivo un valor que se clasifica como alta situada en el intervalo [3.40-5].

5.2.2.3. Metodología

Metodología y gestión						
Metodología						
Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
MGM1	4.17	0.869	7.891	81	Muchas veces	6
MGM2	4.20	0.880	7.990	79.4	Siempre	5
MGM3	4.08	0.933	6.800	84	Muchas veces	8
MGM4	4.14	0.783	8.535	85.8	Muchas veces	7
MGM5	4.55	0.823	11.037	85.8	Siempre	1
MGM6	4.38	0.817	9.865	84.6	Siempre	3
MGM7	4.32	0.878	8.789	82.2	Siempre	4
MGM8	4.44	0.823	10.204	85.8	Siempre	2
MGM9	4.00	0.816	7.141	78.2	Muchas veces	9
MGM10	3.67	1.006	3.918	81.6	Muchas veces	11
MGM11	3.79	0.769	6.015	85.2	Muchas veces	10
Media ponderada					45.79	
Desviación estándar					7.297	

Tabla 51: Medias y desviación estándar del eje de metodología

Tal como se observa en la tabla en la tabla 51 el reactivo 5: (Promuevo la motivación y el interés de los estudiantes por el aprendizaje.) alcanza la media más alta en el segundo eje de metodología de la fase actitudinal de metodología y gestión con media 4.55 y desviación estándar 0.823. A la vez que el reactivo 8: (Promuevo el aprendizaje desde la práctica.) registra la segunda media de 4.44 y desviación estándar 0.823. En tercera estancia viene el reactivo 6: (Mejoro los conocimientos del alumnado para que les resulten relevantes.) con una media de 4.38 y desviación estándar 0.817, los tres expresan una frecuencia de siempre (85.8%, 85.8%, 84.6% respectivamente).

En lo que concierne la media más baja a nivel de la aplicación metodológica la gane el reactivo 11: (Promuevo la autoevaluación de los estudiantes y el control sobre su propio proceso de aprendizaje, así como la evaluación por parejas, que favorece la autonomía sobre el proceso de aprendizaje.) con media 3.61 y desviación estándar 1.155. Sin embargo, el reactivo 10: (Las actividades propuestas son variadas, promueven el uso de distintos tipos de estrategias intelectuales y abarcan diversos estilos y ritmos de aprendizaje.) saca la segunda media más baja en esta fase de metodología y gestión con media 3.97 y desviación estándar 1.058, seguidos por el reactivo 9: (Organizo experiencias educativas para dar la oportunidad a los estudiantes de practicar.) con media 4.00 y desviación estándar 0.816, los tres reactivos con una frecuencia de muchas veces (81.6%, 85.2%, 78.2% respectivamente).

El eje de metodología en la segunda fase actitudinal muestra una media ponderada de 45.79 con desviación estándar 7.297 que incorpora una inclinación de periodicidad (Muchas veces) como frecuencia general predominante según la escala de Likert de 5 puntos en vista de que la media por reactivo sería 4.1627 y esta media se considera como alta [3.40-5].

5.2.2.4. Gestión

Metodología y gestión
Gestión

Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
MGG1	4.23	0.854	8.426	84.6	Siempre	1

Tabla 52: Medias y desviación estándar del eje de gestión

El único reactivo figurado en este eje 1: (La gestión del aula favorece el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por pares, la participación y la comunicación.) manifiesta una media de 4.23 con desviación estándar 0.854 y un porcentaje de 84.6% que refleja una propensión hacia la periodicidad (Muchas veces) como frecuencia predominante general según la escala de Likert de 5 puntos. Por supuesto, esta media señalada es de un nivel alto [3.40-5].

5.2.2.5. Coexistencia y entorno de aprendizaje

Metodología y gestión						
Coexistencia y entorno de aprendizaje						
Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
MGCEA1	4.20	0.946	7.429	84	Siempre	3
MGCEA2	4.32	0.878	8.789	86.4	Siempre	1
MGCEA3	4.23	0.889	8.097	84.6	Siempre	2
MGCEA4	3.61	0.985	3.656	72.2	Muchas veces	8
MGCEA5	3.88	0.945	5.439	77.6	Muchas veces	7
MGCEA6	4.00	1.128	5.169	80	Muchas veces	6
MGCEA7	4.11	0.844	7.718	82.2	Muchas veces	4
MGCEA8	4.02	0.968	6.196	80.4	Muchas veces	5
Media ponderada					32.41	
Desviación estándar					5.587	

Tabla 53: Medias y desviación estándar del eje de coexistencia y entorno de aprendizaje

Los resultados presentados en la tabla 54 designan al reactivo 2: (Dirijo el grupo del aula, mantengo el control sobre él y fomento la autodisciplina.) la primera posición con media 4.32, esta última se considera como la más alta en este eje de coexistencia y entorno de aprendizaje junto a una desviación estándar 0.878. En segunda estancia está el reactivo 3: (Establezco reglas claras y tengo expectativas positivas sobre el comportamiento de los estudiantes, además de crear

un ambiente de confianza y trabajo en el aula.) con una media de 4.23 y desviación estándar 0.889. Por último, encontramos al reactivo 1: (Mantengo un entorno de aprendizaje adecuado.) con media 4.20 y desviación estándar 0.946, estos tres reactivos indican la misma tendencia de frecuencia de siempre (86.4%, 84.6%, 84% respectivamente).

Desde otro ángulo el reactivo 4: (Gestiono conflictos mediante distintos tipos de procedimientos, no basándose solo en la aplicación de medidas disciplinarias.) mantiene una media de 3.61 y desviación estándar 0.985, esta media es la más baja en este eje. En segundo plano se posiciona el reactivo 5: (Aprovecho las situaciones de conflicto para aprender a corregir comportamientos inadecuados.) con media 3.88 y desviación estándar 0.945, y en ultima estancia el reactivo 6: (Gestiono pequeños problemas o situaciones inadecuadas sin interrumpir la dinámica de la lección.) indica una media 4.00 y desviación estándar 1.128. Este conjunto de reactivos declara la misma frecuencia de muchas veces en la aplicación (72.2%, 77.6%, 80% respectivamente).

El quinto eje de coexistencia y entorno de aprendizaje presenta una media ponderada de 32.41 con desviación estándar 5.587 en la segunda fase de metodología y gestión. El eje afianza una orientación hacia una periodicidad (Muchas veces) como tendencia general prevalente según la escala de Likert de 5 puntos. La media comunicada por reactivo es 4.0512, un valor que pertenece al intervalo [3.40-5] y que es de alto nivel.

5.2.2.6. Capacidades para comunicar e interactuar con estudiantes

Metodología y gestión						
Capacidades para comunicar e interactuar con estudiantes						
Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
MGCCI1	4.64	0.691	13.895	92.2	Siempre	1
MGCCI2	4.23	0.854	8.426	84.6	Siempre	3
MGCCI3	4.20	0.880	7.990	84	Siempre	5
MGCCI4	4.38	0.817	9.865	87.6	Siempre	2
MGCCI5	4.23	0.889	8.097	84.6	Siempre	4
Media ponderada					21.70	

Desviación estándar	3.494

Tabla 54: *Medias y desviación estándar del eje de capacidades para comunicar e interactuar con estudiantes*

A nivel de las capacidades para comunicar e interactuar con estudiantes el reactivo 1: (Una buena relación entre profesor y alumnos se basa en el respeto y la confianza mutua dentro del marco de las reglas de coexistencia establecidas.) saca la media más alta con media 4.64 y desviación estándar 0.691. Mientras que el reactivo 4: (Muestro una actitud abierta y receptiva.) logra el segundo lugar con una media de 4.38 y desviación estándar 0.817, seguidos por el reactivo 2: (Muestro comprensión, interés y preocupación por las características emocionales, sociales y físicas del alumnado.) con media 4.23 y desviación estándar 0.854. Los tres reactivos mencionados comparten el mismo ritmo de frecuencia; siempre como tendencia general (92.2%, 87.6%, 84.6% respectivamente).

Según la tabla 54 la media más baja en este eje la sostiene el reactivo 3: (Me autocontrolo en diversas situaciones y en la interacción con los alumnos.) con media 4.20 y desviación estándar 0.880 mientras que el reactivo 5: (Transmito simpatía, sentido del humor, buena apariencia, vitalidad, equilibrio emocional y capacidad para la toma de decisiones con respecto al alumnado.) adquiere la segunda posición con media 4.23 y desviación estándar 0.889. Ambos reactivos muestran la misma frecuencia que el conjunto anterior de reactivos con una frecuencia de siempre (84%, 84.6% respectivamente).

El sexto eje que abarca las capacidades para comunicar e interactuar con estudiantes indica una media ponderada de 21.70 con desviación estándar 3.494. Estos resultados consolidan una tendencia dominante general de (Siempre) en la segunda fase actitudinal de metodología y gestión según la escala de Likert de 5 puntos con una media de 4.34 por reactivo, cabe citar que este valor pertenece al intervalo de alto nivel [3.40-5].

5.2.3. Fase de evaluación del alumnado

Evaluación del alumnado						
Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
ESDL1	4.20	0.880	7.990	84	Siempre	4
ESDL2	4.23	0.923	7.803	84.6	Siempre	3
ESDL3	4.26	0.863	8.538	85.2	Siempre	1
ESDL4	3.79	0.729	6.348	75.8	Muchas veces	10
ESDL5	3.97	0.968	5.842	79.4	Muchas veces	8
ESDL6	4.26	0.790	9.330	85.2	Siempre	2
ESDL7	3.61	0.921	3.908	72.2	Muchas veces	11
ESDL8	3.85	0.892	5.575	77	Muchas veces	9
ESDL9	4.14	1.104	6.055	82.8	Muchas veces	5
ESDL10	4.00	0.953	6.116	80	Muchas veces	7
ESDL11	4.14	0.988	6.764	82.8	Muchas veces	6
Media ponderada					44.50	
Desviación estándar					7.415	

Tabla 55: *Medias y desviación estándar de la fase de evaluación y seguimiento del alumnado*

Como se evidencia en la tabla 55 entre los medios registrados en la tercera fase de evaluación y seguimiento del alumnado, el reactivo 3: (Utilizo técnicas de evaluación apropiadas para medir el progreso de los estudiantes durante la unidad didáctica que se está desarrollando: evaluación inicial y final.) tiene la media más alta con 4.26 y una desviación estándar 0.863. A diferencia, el reactivo 6: (Presento actividades de evaluación con diferentes niveles de dificultad.) indica la segunda media más alta con 4.26 y desviación estándar 0.790, seguido por el reactivo 2: (Cuento con unos criterios claros para determinar el progreso de los estudiantes y las notas de los mismos) con media 4.23 y desviación estándar 0.923. Los tres reactivos exponen la misma tendencia de frecuencia de siempre (85.2%, 85.2%, 84.6% respectivamente).

Notamos también que la media más baja la registra el reactivo 7: (Recopilo datos de la clase de manera sistemática y analizo el número de estudiantes que han sido capaces de resolver las actividades para rediseñarlas si lo considero necesario.) con media 3.61 y desviación estándar 0.921. Luego viene el reactivo 4:

(Los estudiantes conocen los objetivos perseguidos durante el desarrollo de la unidad didáctica.) en segundo lugar con media 3.79 y desviación estándar 0.729, y en tercera estancia el reactivo 8: (Los procedimientos utilizados para evaluar los resultados de aprendizaje (técnicas, instrumentos, tiempos...) son adecuados tanto para la materia como para las características de los estudiantes, garantizan la objetividad y promueven la función de evaluación educativa.) que señala una media de 3.85 y desviación estándar 0.892. Estos reactivos declaran la misma periodicidad de muchas veces (72.2%, 75.8%, 77% respectivamente).

En la tercera fase de evaluación y seguimiento del alumnado calculamos una media ponderada de 44.50 con desviación estándar 7.415. Cabe señalar que la tendencia general de frecuencia manifestada es (Muchas veces) según la escala de Likert de 5 puntos. La media expuesta por reactivo es 4.0454, un valor de alto nivel que pertenece al intervalo [3.40-5].

5.2.4. Fase de tutorización y orientación – relación con familias

Tutorización y orientación – Relación con familias						
Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
TORF1	3.85	0.957	5.193	77	Muchas veces	5
TORF2	3.52	1.051	2.936	70.4	Muchas veces	8
TORF3	3.73	0.790	5.424	74.6	Muchas veces	7
TORF4	3.97	0.797	7.099	79.4	Muchas veces	4
TORF5	4.11	1.007	6.465	82.2	Muchas veces	3
TORF6	4.41	0.988	8.329	88.2	Siempre	1
TORF7	4.20	0.946	7.429	84	Siempre	2
TORF8	3.85	0.957	5.193	77	Muchas veces	6
Media ponderada					31.67	
Desviación estándar					5.414	

Tabla 56: Medias y desviación estándar de la fase de tutorización y orientación - Relación con familias

En esta fase de tutorización, orientación y relación con familias el reactivo 6: (Oriento y ofrezco apoyo a todos los estudiantes.) ocupa la primera clasificación con la media más alta 4.41 y una desviación estándar 0.988. A diferencia, el reactivo 7: (Muestro capacidades sociales para las relaciones interpersonales, de

manera que genera confianza y consideración profesional hacia los estudiantes y familias.) marca la segunda media más alta con 4.20 y desviación estándar 0.946, seguido por el reactivo 5: (Trabajo para alcanzar cohesión y mejorar las relaciones interpersonales y el buen clima escolar en la clase.) con media 4.11 y desviación estándar 1.007. Los dos primeros reactivos comparten la misma frecuencia de siempre (88.2% y 84% respectivamente), sin embargo, el tercer reactivo muestra una frecuencia de muchas veces (82.2%).

En lo que concierne la media más baja la posee el reactivo 2: (Proporciono pautas para la colaboración con familias para la mejora del aprendizaje de cada estudiante.) con media 3.52 y desviación estándar 1.051. Seguido primero por el reactivo 3: (Desarrollo los contenidos que figuran en el plan de acción tutorial de la escuela en mi grupo de clase y trabajo junto con los tutores responsables de los grupos a los que enseño.) con media 3.73 y desviación estándar 0.790, y segundo por el reactivo 8: (Muestro disponibilidad para asesorar, informar e implicar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.) con media 3.85 y desviación estándar 0.957. Los reactivos citados expresan la misma frecuencia de muchas veces (70.4%, 74.6%, 77% respectivamente).

En la cuarta fase de tutorización y orientación, así como la relación con familias la media ponderada notada es de 31.67 con desviación estándar 5.414. Junto a una tendencia general de frecuencia (Muchas veces) según la escala de Likert de 5 puntos. La media señalada por reactivo es 3.9587, un valor del intervalo [3.40-5] que es de alto nivel.

5.2.5. Fase de evaluación y mejora

Evaluación y mejora						
Reactivo	Media	Desviación Estándar	T. Test	Porcentaje	Orientación de la muestra	Clasificación de la pregunta
EVME1	4.44	0.823	10.204	88.8	Siempre	1
EVME2	4.08	0.965	6.575	81.6	Muchas veces	3
EVME3	4.02	0.936	6.406	80.4	Muchas veces	4
EVME4	3.79	0.913	5.067	75.8	Muchas veces	5
EVME5	4.29	0.938	8.041	85.8	Siempre	2
Media ponderada					20.64	

Desviación estándar	3.883

Tabla 57: *Medias y desviación estándar de la fase de evaluación y mejora*

En conformidad con los datos presentados en la tabla 57 el primer lugar lo tiene el reactivo 1: (Analizo y evalúo mi rendimiento a lo largo de varias etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.) con media 4.44 y desviación estándar 0.823. En cambio, el reactivo 5: (Muestro mi disposición a innovar y a mejorar continuamente. Busco continuamente estrategias centradas en garantizar que cada estudiante logre el mayor aprendizaje posible.) sostiene una media de 3.79 y desviación estándar 0.913, seguido por el reactivo 2: (Propongo áreas de mejora basadas en las conclusiones de mi análisis.) con media 4.29 y desviación estándar 0.938. Los dos primeros reactivos con frecuencia de siempre (88.8% y 85.8% respectivamente) y el tercero con una frecuencia de muchas veces (81.6%).

El reactivo 4: (Pongo en práctica experiencias trabajadas durante las sesiones de formación.) obtiene la última posición con la media más baja con 3.79 y desviación estándar 0.913. Luego viene el reactivo 3: (Muestro una actitud agradable hacia la observación de la clase para identificar áreas de mejora o compartir buenas prácticas.) con media 4.02 y desviación estándar 0.936. Los dos reactivos con muchas veces como periodicidad (75.8% y 80.4% respectivamente).

En la última fase de tutorización, orientación y la relación con familias la media ponderada indicada es 20.64 con desviación estándar 3.883. y con (Muchas veces) como tendencia general de frecuencia de acuerdo con la escala de Likert de 5 puntos. El valor declarado por reactivo es 4.128 que se considera como alto nivel siendo en el rango [3.40-5].

5.3. ANOVA de una sola vía cuestionario actitudinal

Los resultados del test ANOVA de una sola vía muestran diferencias en las cinco fases actitudinales, según las distintas variables que describimos seguidamente.

5.3.1. ANOVA según el sexo

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
SUMA_PPEA	Masculino	11	29.0000	3.84708	23.00	35.00
	Femenino	23	28.1739	4.71605	13.00	35.00
	Total	34	28.4412	4.41204	13.00	35.00
SUMA_MGDL	Masculino	11	59.1818	5.91301	46.00	66.00
	Femenino	23	58.7826	8.70714	33.00	69.00
	Total	34	58.9118	7.82137	33.00	69.00
SUMA_MGCC D	Masculino	11	34.1818	3.12468	28.00	38.00
	Femenino	23	33.1304	6.29072	14.00	39.00
	Total	34	33.4706	5.43967	14.00	39.00
SUMA_MGM	Masculino	11	44.4545	3.41654	39.00	51.00
	Femenino	23	46.4348	8.55903	16.00	54.00
	Total	34	45.7941	7.29790	16.00	54.00
SUMA_MGG	Masculino	11	4.0000	.63246	3.00	5.00
	Femenino	23	4.3478	.93462	2.00	5.00
	Total	34	4.2353	.85489	2.00	5.00
SUMA_MGCE A	Masculino	11	32.8182	3.09251	29.00	39.00
	Femenino	23	32.2174	6.50843	9.00	40.00
	Total	34	32.4118	5.58742	9.00	40.00
SUMA_MGCC I	Masculino	11	22.1818	1.88776	19.00	24.00
	Femenino	23	21.4783	4.06615	7.00	25.00
	Total	34	21.7059	3.49484	7.00	25.00
SUMA_ESDL	Masculino	11	44.7273	5.49711	34.00	53.00
	Femenino	23	44.3913	8.28876	23.00	54.00
	Total	34	44.5000	7.41518	23.00	54.00
SUMA_TORF	Masculino	11	31.3636	3.32484	24.00	36.00
	Femenino	23	31.8261	6.23518	13.00	40.00
	Total	34	31.6765	5.41446	13.00	40.00
SUMA_EVME	Masculino	11	20.5455	2.38175	17.00	24.00
	Femenino	23	20.6957	4.47655	8.00	25.00
	Total	34	20.6471	3.88378	8.00	25.00

Tabla 58: Descriptivos de las cinco fases actitudinales según el sexo

De acuerdo con los descriptivos de la tabla 58, en la primera fase planificación de enseñanza-aprendizaje los docentes masculinos presentan una media de 29.00 con una desviación estándar de 3.85 y puntuaciones que van de 23 a 35. Por otro lado, las docentes femeninas obtienen una media ligeramente inferior de 28.17, con una desviación estándar algo mayor, de 4.72, y un rango de valores

entre 13 y 35. De hecho, notamos que las mujeres muestran mayor variabilidad en sus respuestas, pero las medias son bastante similares entre ambos grupos.

En la segunda fase de metodología y gestión, a nivel del primer eje de desarrollo de la lección los profesores tienen una media de 59.18 con una desviación estándar de 5.91 y puntuaciones que oscilan entre 46 y 66. Las profesoras, en cambio, presentan una media 58.78 con una desviación estándar más alta 8.71 y valores que varían entre 33 y 69. A pesar de la cercanía de las medias, señalamos mayor dispersión y variabilidad en las respuestas de las mujeres.

En lo referente al segundo eje de las capacidades científicas y didácticas, los hombres logran una media de 34.18 y una desviación estándar de 3.12 con un rango de valores entre 28 y 38. En contraste, las mujeres indican una media de 33.13 y una desviación estándar de 6.29, con valores que fluctúan entre 14 y 39. Igualmente observamos mayor variabilidad en el grupo femenino.

A diferencia el tercer eje enfocado en la metodología, los docentes masculinos registran una media de 44.45 con una desviación estándar de 3.42 y puntuaciones que van de 39 a 51. Las profesoras, por su parte, alcanzan una media superior de 46.43 con una desviación estándar considerablemente mayor de 8.56 y un rango de valores que oscila entre 16 y 54. Aquí también concluimos que las profesoras tienden a obtener puntuaciones más altas, pero también muestran una mayor variabilidad en esta dimensión metodológica.

El cuarto eje de gestión del aula los profesores indican una media de 4.00 con una desviación estándar de 0.63 y puntuaciones que varían entre 3 y 5. En comparación, las profesoras tienen una media de 4.35 con una desviación estándar de 0.93 y valores acumulados en el intervalo de 2 a 5. Las medias son parecidas lo que refleja semejanzas en el modo de gestión la clase de ELE entre ambos sexos.

Respecto al quinto eje de coexistencia y entorno de aprendizaje los docentes masculinos muestran una media de 32.82 con una desviación estándar de 3.09 y valores variados entre 29 y 39. Las mujeres presentan una media de 32.22 con una desviación estándar de 6.51 y un rango de puntuaciones que va de 9 a 40. Aunque

las respuestas femeninas muestran mayor variabilidad, las medias son similares en ambos grupos.

En cuanto al último eje de la segunda fase de metodología y gestión, los hombres tienen una media de 22.18 con una desviación estándar de 1.89 y valores que oscilan entre 19 y 24. Por su parte, las mujeres presentan una media de 21.48 con una desviación estándar mayor de 4.07, y puntuaciones que varían entre 7 y 25. Nuevamente, las mujeres alcanzan mayor puntuación y variabilidad en la gestión y aplicación de las capacidades para comunicarse e interactuar con los estudiantes.

Según la tabla de 59 los docentes masculinos manifiestan una media de 44.73 con una desviación estándar de 5.50 en la tercera fase de evaluación y seguimiento del alumnado y un rango de valores entre 34 y 53. En tanto que las profesoras sostienen una media de 44.39 con una desviación estándar de 8.29 y valores acumulados que van de 23 a 54. Las medias son casi semejantes lo que indica que ambos grupos tienen una aplicación similar en esta dimensión.

En la cuarta fase de tutorización, orientación y relación con familias los hombres registran una media de 31.36 con una desviación estándar de 3.32 y valores acumulados que oscilan entre 24 y 36. Las mujeres, en cambio, tienen una media de 31.83 con una desviación estándar más alta de 6.24 y un rango de valores entre 13 y 40. Otra vez más las mujeres se distinguen en esta fase con mayor variabilidad en sus respuestas.

Finalmente, en la quinta fase de evaluación y mejora los docentes masculinos muestran una media de 20.55 con una desviación estándar de 2.38 y valores acumulados entre 17 y 24. Sin embargo, los docentes femeninos presentan una media de 20.70 con una desviación estándar mayor de 4.48 y puntuaciones entre 8 y 25. La similitud entre las medias puede significar un manejo parecido del proceso de evaluación y mejora.

En resumen, ambos grupos tanto profesores como profesoras tienden a mostrar medias que están en el mismo rango en las distintas fases. Sin embargo, notamos que las mujeres muestran mayor variabilidad en sus respuestas en las

distintas fases de la práctica docente esto da lugar a diferencias en la ejecución de las fases actitudinales.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA_PPEA	Inter - Grupos	5.078	1	5.078	.255	.617
	Intra - Grupos	637.304	32	19.916		
	Total	642.382	33			
SUMA_MGDL	Inter - Grupos	1.186	1	1.186	.019	.892
	Intra - Grupos	2017.549	32	63.048		
	Total	2018.735	33			
SUMA_MGCC D	Inter - Grupos	8.226	1	8.226	.272	.046
	Intra - Grupos	968.245	32	30.258		
	Total	976.471	33			
SUMA_MGM	Inter - Grupos	29.179	1	29.179	.540	.046
	Intra - Grupos	1728.379	32	54.012		
	Total	1757.559	33			
SUMA_MGG	Inter - Grupos	.900	1	.900	1.241	.027
	Intra - Grupos	23.217	32	.726		
	Total	24.118	33			
SUMA_MGCE A	Inter - Grupos	2.686	1	2.686	.084	.774
	Intra - Grupos	1027.549	32	32.111		
	Total	1030.235	33			
SUMA_MGCC I	Inter - Grupos	3.683	1	3.683	.295	.591
	Intra - Grupos	399.375	32	12.480		
	Total	403.059	33			
SUMA_ESDL	Inter - Grupos	.840	1	.840	.015	.049
	Intra - Grupos	1813.660	32	56.677		
	Total	1814.500	33			
SUMA_TORF	Inter - Grupos	1.591	1	1.591	.053	.820
	Intra - Grupos	965.850	32	30.183		
	Total	967.441	33			
SUMA_EVME	Inter - Grupos	.168	1	.168	.011	.918
	Intra - Grupos	497.597	32	15.550		
	Total	497.765	33			

Tabla 59: ANOVA de fases actitudinales según el sexo

Para la fase de planificación de enseñanza-aprendizaje observamos que la suma de cuadrados entre grupos es 5.078 con una media cuadrática de 5.078. Sin embargo, el valor de F es 0.255 y el valor P es 0.617, lo que nos afirma la ausencia

de diferencias significativas entre los profesores tanto hombres como mujeres tienen aplicaciones similares en esta primera fase ($p > 0.05$).

El primer eje de desarrollo de la lección indica una suma de cuadrados entre grupos de 1.186 y un valor de F de 0.019 con un valor P de 0.892. Nuevamente, no identificamos diferencias significativas entre los dos sexos lo que implica que ambos géneros manejan de manera similar el desarrollo de sus lecciones ($p > 0.05$).

En cuanto al segundo eje de capacidades científicas y didácticas la suma de cuadrados entre grupos es 8.226 con media cuadrática parecida. En tanto que el valor de F es 0.272 y el valor P es de 0.046. Estos resultados nos afirman la presencia de diferencias significativas entre los profesores en su práctica docente en esta fase según su género ($p < 0.05$).

En cambio, el tercer eje de metodología manifiesta una suma de cuadrados entre grupos y media cuadrática de 29.179, con un valor de F de 0.540 y un valor P de 0.046. Estos valores registrados reflejan la existencia de diferencias significativas en las metodologías utilizadas por los profesores y profesoras en la enseñanza ($p < 0.05$).

El cuarto eje de gestión muestra una suma de cuadrados entre grupos y una suma de cuadrados de 0.900. Junto con un valor de F de 1.241 y un valor P de 0.027. Igual que el eje anterior, notamos la presencia de diferencias significativas entre los dos grupos en virtud de su sexo en el marco de gestionar el aula ($p < 0.05$).

El quinto eje de coexistencia y entorno de aprendizaje posee una suma de cuadrados entre grupos y una media cuadrática de 2.686, con un valor de F de 0.084 y un valor P de 0.774. Para ello, deducimos que no hay diferencias significativas en la manera en que los hombres y las mujeres gestionan esta fase ($p > 0.05$).

El último eje capacidad para comunicarse e interactuar con estudiante marca una suma de cuadrados entre grupos y media cuadrática de 3.683, un valor de F de 0.295 y un valor P de 0.591. Estos resultados confirman la ausencia de

cualquiera diferencia significativa entre ambos sexos en la conducción de los procesos de comunicación e interacción en el aula de ELE ($p > 0.05$).

La siguiente fase de evaluación y seguimiento del alumno muestra una suma de cuadrados entre grupos y media cuadrática de 0.840. En cambio, el valor de F registrado es 0.015 y el valor P es 0.049. Estos valores apoyan la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos de profesores ($p < 0.05$).

La penúltima fase de tutorización, orientación y relación con familias presenta una suma de cuadrados entre grupos y media cuadrática de 1.591 junto con un valor de F de 0.053 y un valor P de 0.820. A tal efecto afirmamos que no hay diferencias significativas en esta fase entre hombres y mujeres ($p > 0.05$).

Para la última fase de evaluación y mejora, la suma de cuadrados entre grupos y media cuadrática es 0.168 mientras que el valor de F registrado es de 0.011 con un valor P de 0.918. Por ende, probamos la ausencia de diferencias significativas en esta esta fase entre los docentes de ELE con arreglo a su sexo ($p > 0.05$).

En suma, el conjunto de resultados de ANOVA de una sola vía expuestos anteriormente confirma la existencia de diferencias significativas en la práctica docente de los profesores de ELE de Batna a nivel actitudinal según su sexo en tres ejes de la segunda fase de metodología y gestión, de capacidades científicas y didácticas, metodología y gestión, así como la tercera fase de evaluación y seguimiento del alumno todos con un valor de P menos de 0.05 (0.046, 0.046, 0.027, 0.049). No obstante, las demás fases y ejes indican valores mayores a 0.05 (0.617, 0.892, 0.774, 0.591, 0.820, 0.918). En consecuencia, aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que admite la presencia de diferencias significativas entre las medias de las cinco fases actitudinales de la práctica docente según el género de los docentes y rechazamos a la hipótesis nula (H_0) que la niega.

5.3.2. ANOVA según la edad

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
SUMA_PPEA	de 20 a 30	22	28.3636	3.10982	23.00	34.00
	de 31 a 40	7	27.5714	7.72134	13.00	35.00

	de 41 a 50	4	30.2500	4.57347	24.00	35.00
	de 51 a 60	1	29.0000	.	29.00	29.00
	Total	34	28.4412	4.41204	13.00	35.00
SUMA_MGDL	de 20 a 30	22	58.6818	6.58560	42.00	69.00
	de 31 a 40	7	56.7143	12.44607	33.00	65.00
	de 41 a 50	4	64.0000	3.65148	60.00	68.00
	de 51 a 60	1	59.0000	.	59.00	59.00
	Total	34	58.9118	7.82137	33.00	69.00
SUMA_MGCC D	de 20 a 30	22	33.6364	4.75640	16.00	38.00
	de 31 a 40	7	31.1429	8.21439	14.00	38.00
	de 41 a 50	4	36.0000	2.94392	32.00	39.00
	de 51 a 60	1	36.0000	.	36.00	36.00
	Total	34	33.4706	5.43967	14.00	39.00
SUMA_MGM	de 20 a 30	22	47.2273	5.38014	31.00	54.00
	de 31 a 40	7	41.2857	11.54288	16.00	51.00
	de 41 a 50	4	46.2500	7.27438	39.00	53.00
	de 51 a 60	1	44.0000	.	44.00	44.00
	Total	34	45.7941	7.29790	16.00	54.00
SUMA_MGG	de 20 a 30	22	4.3636	.78954	2.00	5.00
	de 31 a 40	7	3.8571	1.06904	2.00	5.00
	de 41 a 50	4	4.2500	.95743	3.00	5.00
	de 51 a 60	1	4.0000	.	4.00	4.00
	Total	34	4.2353	.85489	2.00	5.00
SUMA_MGCE A	de 20 a 30	22	32.4545	3.87578	26.00	39.00
	de 31 a 40	7	29.7143	9.39351	9.00	36.00
	de 41 a 50	4	37.0000	4.08248	31.00	40.00
	de 51 a 60	1	32.0000	.	32.00	32.00
	Total	34	32.4118	5.58742	9.00	40.00
SUMA_MGCC I	de 20 a 30	22	22.2273	2.59912	14.00	25.00
	de 31 a 40	7	20.2857	6.23737	7.00	24.00
	de 41 a 50	4	21.2500	1.50000	20.00	23.00
	de 51 a 60	1	22.0000	.	22.00	22.00
	Total	34	21.7059	3.49484	7.00	25.00
SUMA_ESDL	de 20 a 30	22	44.5909	6.82892	24.00	54.00
	de 31 a 40	7	43.0000	10.90871	23.00	53.00
	de 41 a 50	4	47.7500	3.77492	44.00	53.00
	de 51 a 60	1	40.0000	.	40.00	40.00
	Total	34	44.5000	7.41518	23.00	54.00
SUMA_TORF	de 20 a 30	22	32.5455	4.60566	20.00	40.00
	de 31 a 40	7	29.1429	7.71208	13.00	36.00
	de 41 a 50	4	31.2500	5.85235	24.00	36.00

	de 51 a 60	1	32.0000	.	32.00	32.00
	Total	34	31.6765	5.41446	13.00	40.00
SUMA_EVME	de 20 a 30	22	20.9545	3.82320	8.00	25.00
	de 31 a 40	7	19.5714	4.89412	10.00	24.00
	de 41 a 50	4	21.7500	2.50000	19.00	25.00
	de 51 a 60	1	17.0000	.	17.00	17.00
	Total	34	20.6471	3.88378	8.00	25.00

Tabla 60: *Descriptivos de las fases actitudinales según la edad*

De acuerdo con los resultados de la anterior, a nivel de planificación de enseñanza-aprendizaje los participantes más jóvenes de 20 a 30 años exponen la media más baja en el grupo de edad 28.36 y desviación estándar 3.10 con puntuaciones entre 23 y 34. Por su parte, el grupo de 31 a 40 años muestra una media 27.57 con una desviación estándar 7.72 y valores acumulados entre 13 y 35. En comparación, los profesores entre 41 y 50 años presentan la media más alta con un valor de 30.25 y desviación estándar 4.57, con un rango entre 24 y 35 puntos. Los participantes de más de 50 años tienen una puntuación única de 29. En general, notamos mayor variabilidad en el grupo de 31 a 40 años.

No obstante, el eje de desarrollo de la lección los docentes de la primera categoría de edad obtienen una media de 58.68 y desviación estándar 6.58 con valores entre 42 y 69 puntos. El grupo de 31 a 40 años presenta una media más baja 56.71 y desviación estándar 12.44 junto a un rango que va de 33 a 65 puntos. El grupo de 41 a 50 años señala una media mayor 64.00 y desviación estándar 3.65 con valores de 60 a 68 puntos. El participante de más de 50 años tiene una puntuación fija de 59. Deducimos que, los docentes de mayor edad tienden a obtener puntuaciones más altas en esta fase, con menos variabilidad en sus respuestas.

Para las capacidades científicas y didácticas el primer grupo de 20 a 30 años indica una media de 33.63 y desviación estándar de 4.75 con valores entre 16 y 38 puntos. Los docentes de 31 a 40 años manifiestan una media más baja 31.14 con desviación estándar 8.21 con valores que oscilan entre 14 a 38 puntos lo que refleja una mayor variabilidad en este grupo. El grupo de 41 a 50 años también presenta

una media 36.00 y desviación estándar 2.94 con valores acumulados de 32 a 39 puntos.

El siguiente eje de metodología la clase más joven de profesores presenta la media más alta con 47.22 y desviación estándar 5.38 con puntuaciones de 31 a 54. Los de 31 a 40 años muestran la media más baja entre los grupos 41.28 y desviación estándar 11.54 con valores entre 16 a 51 puntos. El grupo de 41 a 50 años logra una media de 46.25 y desviación estándar de 7.27 con un rango de 39 a 53 puntos. Por ende, los profesores más jóvenes tienden a tener una puntuación más alta y notamos que los diferentes grupos muestran una alta variabilidad.

En lo que concierne la gestión del aula, los participantes de 20 a 30 años presentan una media de 4.36 y desviación estándar de 0.78 con valores que van de 2 a 5 puntos. Mientras que el segundo grupo de 31 a 40 años presenta una media de 3.85 y desviación estándar de 1.06 con puntuaciones que varían entre 2 y 5. Los de 41 a 50 años registran una media de 4.25 y desviación estándar de 0.95 con un rango entre 3 y 5 puntos, y el participante de 51 a 60 años presenta una puntuación fija de 4.00. En este eje notamos que las diferencias entre los grupos son mínimas lo que sugiere que la gestión del aula es bastante consistente entre las diferentes edades analizadas.

A nivel de coexistencia y entorno de aprendizaje, el grupo de 41 a 50 años tiene una media de 37.00 y desviación estándar de 4.08 con un rango de puntuación entre 31 y 40 puntos, lo que los sitúa en primer lugar con la puntuación más alta en esta área. Los profesores de ELE de 20 a 30 años, muestran una media de 32.45 y desviación estándar de 3.87 con puntuaciones entre 26 y 39. Los de 31 a 40 años expresan la media más baja 29.71 y desviación estándar de 9.39 con valores que oscilan entre 9 a 36 puntos lo que sostiene una gran variabilidad en sus respuestas. Finalmente, el participante de 51 a 60 años tiene una puntuación de 32.

Para la gestión y aplicación de las capacidades de comunicación e interacción los profesores de 20 a 30 años logran una media de 22.22 y desviación estándar de 2.59 con puntuaciones entre 14 y 25. Los de 31 a 40 años señalan una media inferior de 20.28 y desviación estándar de 6.23 con valores de 7 a 24 puntos.

El grupo de 41 a 50 años tiene una media de 21.25 y desviación estándar de 1.50 con puntos en el intervalo de 20 a 23 puntos. A diferencia el único participante de 51 a 60 años tiene una puntuación de 22.00. Es evidente que la segunda categoría presenta una mayor variabilidad en comparación con los demás.

En cuanto a la evaluación del alumnado el penúltimo grupo de 41 a 50 años sostiene la media más alta con 47.75 y desviación estándar de 3.77 junto a valores de 44 y 53 puntos. En tanto que el primer grupo de 20 a 30 años presentan una media de 44.59 y desviación estándar de 6.82 con puntos acumulados de 24 a 54. Los de 31 a 40 años manifiestan una media ligeramente más baja de los demás 43.00 y desviación estándar de 10.90 con puntuación entre 23 y 53 lo que nos señala la presencia de alta variabilidad. El participante de 51 a 60 años tiene una puntuación de 40.00.

En la dimensión de tutorización y orientación, el grupo de 20 a 30 años mantenga la media más alta con 32.54 y desviación estándar de 4.60) y un intervalo de 20 a 40 puntos. Los profesores de 31 a 40 años marcan la media más baja 29.14 y desviación estándar de 7.71 con valores variados entre 13 y 36 puntos. La franja de 41 a 50 años manifiesta una media de 31.25 y desviación estándar de 5.85 y puntuación entre 24 y 36 puntos. El participante de 51 a 60 años presenta una puntuación de 32. En fin, llegamos a entender que los docentes más jóvenes tienden a tener un desempeño superior en comparación con los de mayor edad, aunque con una mayor variabilidad en el grupo de 31 a 40 años.

Finalmente, en el marco de evaluación y mejora, la franja de los profesores de 41 a 50 años indica la media más alta entre todos con 21.75 y desviación estándar de 2.50 con puntuaciones entre 19 y 25 puntos. Sin embargo, los profesores de ELE de 20 a 30 años exponen una media de 20.95 y desviación estándar de 3.82 con puntos que van de 8 a 25 puntos. El grupo de 31 a 40 años tiene una media de 19.57 y desviación estándar de 4.89 con valores entre 10 y 24. El profesor de 51 a 60 años acumula una puntuación de 17.00. En esta fase notamos que los diferentes grupos de profesores tienden a seguir un ritmo semejante de evaluación.

En resumidas cuentas, los docentes de 41 a 50 años registran las puntuaciones más altas en varias fases en tanto que los de 20 a 30 años muestran mayor dispersión. En cambio, los docentes de 31 a 40 años tienden a tener puntuaciones más bajas y una mayor variabilidad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA_PPEA	Inter - Grupos	18.827	3	6.276	.302	.024
	Intra - Grupos	623.555	30	20.785		
	Total	642.382	33			
SUMA_MGDL	Inter - Grupos	138.534	3	46.178	.737	.038
	Intra - Grupos	1880.201	30	62.673		
	Total	2018.735	33			
SUMA_MGCCD	Inter - Grupos	70.523	3	23.508	.778	.015
	Intra - Grupos	905.948	30	30.198		
	Total	976.471	33			
SUMA_MGM	Inter - Grupos	191.517	3	63.839	1.223	.038
	Intra - Grupos	1566.042	30	52.201		
	Total	1757.559	33			
SUMA_MGG	Inter - Grupos	1.420	3	.473	.625	.604
	Intra - Grupos	22.698	30	.757		
	Total	24.118	33			
SUMA_MGCEA	Inter - Grupos	135.352	3	45.117	1.513	.023
	Intra - Grupos	894.883	30	29.829		
	Total	1030.235	33			
SUMA_MGCCCI	Inter - Grupos	21.017	3	7.006	.550	.026
	Intra - Grupos	382.042	30	12.735		
	Total	403.059	33			
SUMA_ESDL	Inter - Grupos	78.432	3	26.144	.452	.718
	Intra - Grupos	1736.068	30	57.869		
	Total	1814.500	33			
SUMA_TORF	Inter - Grupos	62.379	3	20.793	.689	.046
	Intra - Grupos	905.062	30	30.169		
	Total	967.441	33			
SUMA_EVME	Inter - Grupos	28.346	3	9.449	.604	.618
	Intra - Grupos	469.419	30	15.647		
	Total	497.765	33			

Tabla 61: ANOVA fases actitudinales según la edad

Como lo muestran los resultados expuestos arriba la primera fase de planificación y preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje indica una suma de cuadrados entre grupos de 18.827 y una media cuadrática de 6.276. El valor de F señalado es 0.302 y el valor P es 0.024 un valor que impone la existencia de diferencias significativas entre los grupos de edad en esta fase ($p < 0.05$).

La segunda fase de metodología y gestión presenta varios valores en sus seis ejes principales. Para el primer eje de desarrollo de la lección la suma de cuadrados entre grupos es 138.534 con una media cuadrática de 46.178 y un valor de F de 0.737. Sin embargo, el valor P es 0.038 lo que nos afirma la existencia de diferencias significativas entre los grupos de edad en su modo de desarrollar sus lecciones ($p < 0.05$).

El segundo eje de esta fase manifiesta una suma de cuadrados entre grupos de 70.523 y una media cuadrática de 23.508, además de un valor F de 0.778 y un valor P de 0.015. Por ende, concluimos que hay diferencias significativas entre las distintas clases de edad a nivel práctico de las capacidades científicas y didácticas.

Por su parte el tercer eje de metodología posee una suma de cuadrados entre grupos de 191.517 con una media cuadrática 63.839 y un valor F 1.223. En cuanto al valor P señalado es 0.038 y esto nos lleva hacia la confirmación de la presencia de diferencias significativas entre los grupos de edad en la inclusión de las metodologías en sus prácticas docentes ($p < 0.05$).

La gestión del aula muestra una suma de cuadrados entre grupos de 1.420, con una media cuadrática de 0.473, en tiempo que el valor de F es 0.625 y el valor P es 0.604. Los cálculos de este cuarto eje consienten la ausencia de diferencias significativas entre los docentes de ELE en virtud de su edad ($p > 0.05$).

Por otro lado, el quinto eje de coexistencia y entorno de aprendizaje la suma de cuadrados entre grupos es 135.352 con una media cuadrática de 45.117. Junto a un valor de F de 1.513 y un valor P de 0.023 lo que refleja la existencia de diferencias significativas en este eje entre los distintos grupos de edad ($p < 0.05$).

En cambio, el sexto eje tiene una suma de cuadrados entre grupos de 21.017 con una media cuadrática de 7.006 y un valor F de 0.550. El valor P sostenido es 0.026 lo que apoya la existencia de diferencias significativas en la implementación de las capacidades para comunicar e interactuar entre los profesores según su edad ($p < 0.05$).

La fase de evaluación y seguimiento del alumnado muestra una suma de cuadrados entre grupos de 78.432 y una media cuadrática de 26.144 con un valor de F de 0.452. El valor P es 0.718 lo que implica la ausencia de diferencias significativas en esta tercera fase entre los grupos de docentes a favor de su edad ($p > 0.05$).

La cuarta fase expone una suma de cuadrados entre grupos de 62.379 y una media cuadrática de 20.793. En adición el valor de F es 0.689 y el valor P es 0.046. Estos resultados afianzan la existencia de diferencias significativas entre los grupos de edad en la tutorización y orientación, así como en la gestión de las relaciones familiares ($p < 0.05$).

Finalmente, la fase de evaluación y mejora indica una suma de cuadrados entre grupos de 28.346 con una media cuadrática de 9.449 y un valor de F de 0.604. El valor P registrado es 0.618 lo que consolida la inexistencia de diferencias significativas entre los profesores a favor de su edad en esta fase ($p > 0.05$).

A fin de cuentas, los resultados de la prueba ANOVA de una sola vía apoyan la presencia de diferencias significativas entre los docentes de ELE de Batna en varias fases prácticas, incluso la primera fase de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como diferentes ejes de la segunda fase y la cuarta fase de tutorización y orientación con valores de P menor a 0.05 (0.024, 0.038, 0.015, 0.038, 0.023, 0.026, 0.046)). No obstante, el eje de gestión, la tercera fase de evaluación y seguimiento del alumnado y la última fase de evaluación y mejora muestran valores P que sobrepasan 0.05 (0.604, 0.718, 0.618). Para ello, aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que reconoce la existencia de diferencias significativas entre las medias de las cinco fases actitudinales de la práctica

docente de los profesores de ELE de Batna en virtud de su edad y rechazamos a la hipótesis nula (H_0) que rechaza esta diferencia.

5.3.3. ANOVA según el tipo de puesto de trabajo

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
SUMA_PPEA	Profesor titular	24	28.4583	4.75467	13.00	35.00
	Profesor vacante	10	28.4000	3.68782	23.00	33.00
	Total	34	28.4412	4.41204	13.00	35.00
SUMA_MGDL	Profesor titular	24	59.0000	7.75718	33.00	69.00
	Profesor vacante	10	58.7000	8.39378	42.00	68.00
	Total	34	58.9118	7.82137	33.00	69.00
SUMA_MGCCD	Profesor titular	24	33.5833	4.98621	14.00	39.00
	Profesor vacante	10	33.2000	6.69660	16.00	38.00
	Total	34	33.4706	5.43967	14.00	39.00
SUMA_MGM	Profesor titular	24	45.8333	7.54503	16.00	54.00
	Profesor vacante	10	45.7000	7.05612	31.00	54.00
	Total	34	45.7941	7.29790	16.00	54.00
SUMA_MGG	Profesor titular	24	4.2500	.84699	2.00	5.00
	Profesor vacante	10	4.2000	.91894	2.00	5.00
	Total	34	4.2353	.85489	2.00	5.00
SUMA_MGCEA	Profesor titular	24	32.3333	6.08395	9.00	40.00
	Profesor vacante	10	32.6000	4.45222	26.00	38.00
	Total	34	32.4118	5.58742	9.00	40.00
SUMA_MGCCl	Profesor titular	24	21.7083	3.64130	7.00	25.00
	Profesor vacante	10	21.7000	3.30151	14.00	25.00
	Total	34	21.7059	3.49484	7.00	25.00
SUMA_ESDL	Profesor titular	24	44.8750	6.82905	23.00	53.00
	Profesor vacante	10	43.6000	9.00864	24.00	54.00
	Total	34	44.5000	7.41518	23.00	54.00
SUMA_TORF	Profesor titular	24	31.7083	5.39306	13.00	40.00
	Profesor vacante	10	31.6000	5.75809	20.00	39.00
	Total	34	31.6765	5.41446	13.00	40.00
SUMA_EVME	Profesor titular	24	20.7500	3.28700	10.00	25.00
	Profesor vacante	10	20.4000	5.25357	8.00	25.00
	Total	34	20.6471	3.88378	8.00	25.00

Tabla 62: Descriptivos de las fases actitudinales según el tipo de puesto de trabajo

A nivel de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje los profesores titulares tienen una media de 28.4583 con una desviación estándar de

4.75467 con valores acumulados que varían desde un mínimo de 13 hasta un máximo de 35. Por otro lado, los profesores vacantes tienen una media de 28.4000 con una desviación estándar de 3.68782 y valores que oscilan entre 23 y 33. Estos descriptivos nos indican que tanto los profesores titulares como vacantes tienden a planificar de modo semejante, aunque notamos mayor variabilidad en la franja de profesores titulares.

En cuanto al desarrollo de la lección los docentes titulares presentan una media de 59.0000 con una desviación estándar de 7.75718 y puntuaciones que van de 33 a 69. Los profesores vacantes indican una media de 58.7000 y una desviación estándar de 8.39378 con valores entre 42 y 68. Al igual que la fase anterior, los titulares presentan mayor variabilidad y los resultados son cercanos lo que sugiere una perspectiva práctica similar en el desarrollo de las lecciones.

En el marco de las capacidades científicas y didácticas los profesores titulares marcan una media de 33.5833 con una desviación estándar de 4.98621 y con un mínimo de 14 y un máximo de 39. Los profesores vacantes tienen una media de 33.2000 y una desviación estándar de 6.69660 con valores que oscilan entre 16 y 38. No obstante, hay una variabilidad notable entre los profesores vacantes y las medias registradas son comparables.

En las aplicaciones de la metodología los profesores titulares de ELE logran una media de 45.8333 y una desviación estándar de 7.54503 junto con valores acumulados de 16 a 54. En cambio, los docentes vacantes muestran una media de 45.7000 y una desviación estándar de 7.05612 con puntuaciones entre 31 y 54. De esto concluimos que la metodología aplicada es similar entre ambos grupos, pero siempre con mayor variabilidad entre los docentes titulares.

Desde el eje de la gestión, los profesores titulares registran una media de 4.2500 con una desviación estándar de 0.84699 y un rango de 2 a 5 puntos. Los profesores vacantes indican una media de 4.2000 con una desviación estándar de 0.91894 valores también entre 2 y 5. En esta fase notamos gran semejanza en los resultados entre ambos grupos.

En la coexistencia y entro de aprendizaje los docentes titulares presentan una media de 32.3333 y una desviación estándar de 6.08395 además de valores acumulados que van de 9 a 40. Los profesores vacantes por su parte alcanzan una media de 32.6000 y una desviación estándar de 4.45222 con valores que varían entre 26 y 38. Aquí también señalamos medias muy similares pero los profesores titulares muestran mayor variabilidad.

El eje de capacidad para comunicar e interactuar con estudiantes refleja una media de 21.7083 y una desviación estándar de 3.64130 en adición de valores entre 7 y 25 en los profesores titulares. Los docentes vacantes de ELE tienen una media de 21.7000 con una desviación estándar de 3.30151 y con valores que van de 14 a 25. Las medias son casi idénticas lo que supone una coordinación y colaboración interpersonal similar.

En la siguiente fase de evaluación y seguimiento del alumnado los profesores titulares de ELE poseen una media de 44.8750 con una desviación estándar 6.82905 y valores acumulados variadas entre 23 y 53. Los profesores vacantes por su lado manifiestan una media de 43.6000 y una desviación estándar de 9.00864 junto con puntuaciones entre 24 y 54. Aunque las medias son cercanas vemos que los profesores vacantes indican mayor variabilidad en sus respuestas.

La penúltima fase de tutorización, orientación y relación con familias los docentes titulares de ELE señalan una media de 31.7083 con una desviación estándar de 5.39306 y valores que varían entre 13 y 40. Pero los profesores vacantes tienen una media de 31.6000 con una desviación estándar de 5.75809 al lado de un intervalo entre 20 y 39. De nuevo, identificamos similaridad entre las medias, pero la variabilidad es mayor en el primer grupo de docentes.

La última fase de evaluación y mejora los profesores titulares expresan una media de 20.7500 con una desviación estándar de 3.28700 puntuaciones en el intervalo de 10 a 25. Los profesores vacantes logran una media de 20.4000 con una desviación estándar de 5.25357 y valores que van de 8 a 25. Aunque las medias son cercanas los vacantes de ELE muestran una mayor variabilidad en sus respuestas.

En conclusión, los descriptivos según el tipo de puesto de trabajo nos revelan que tanto los profesores titulares de ELE como los profesores vacantes conduzcan su práctica de modo similar en varias fases ya que señalan medias y desviaciones estándar bastante similares. Sin embargo, notamos más variabilidad en los valores mínimos y máximos registrados en los docentes titulares de ELE.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA_PPEA	Inter - Grupos	.024	1	.024	.001	.037
	Intra - Grupos	642.358	32	20.074		
	Total	642.382	33			
SUMA_MGDL	Inter - Grupos	.635	1	.635	.010	.029
	Intra - Grupos	2018.100	32	63.066		
	Total	2018.735	33			
SUMA_MGCCD	Inter - Grupos	1.037	1	1.037	.034	.048
	Intra - Grupos	975.433	32	30.482		
	Total	976.471	33			
SUMA_MGM	Inter - Grupos	.125	1	.125	.002	.962
	Intra - Grupos	1757.433	32	54.920		
	Total	1757.559	33			
SUMA_MGG	Inter - Grupos	.018	1	.018	.023	.879
	Intra - Grupos	24.100	32	.753		
	Total	24.118	33			
SUMA_MGCEA	Inter - Grupos	.502	1	.502	.016	.901
	Intra - Grupos	1029.733	32	32.179		
	Total	1030.235	33			
SUMA_MGCCI	Inter - Grupos	.000	1	.000	.000	.995
	Intra - Grupos	403.058	32	12.596		
	Total	403.059	33			
SUMA_ESDL	Inter - Grupos	11.475	1	11.475	.204	.655
	Intra - Grupos	1803.025	32	56.345		
	Total	1814.500	33			
SUMA_TORF	Inter - Grupos	.083	1	.083	.003	.959
	Intra - Grupos	967.358	32	30.230		
	Total	967.441	33			
SUMA_EVME	Inter - Grupos	.865	1	.865	.056	.815
	Intra - Grupos	496.900	32	15.528		
	Total	497.765	33			

Tabla 63: ANOVA de las fases actitudinales según el tipo de puesto de trabajo

De acuerdo con los resultados del test de ANOVA expuestos en la tabla 64 a nivel de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje la suma de cuadrados entre grupos es 0.024 con una media cuadrática de 0.024. En tanto que el valor de F es 0.001 y el valor P es 0.037. Estos resultados nos indican que hay diferencias significativas entre los docentes titulares y vacantes en esta fase a favor de su puesto ($p < 0.05$).

Por un lado, el primer eje de desarrollo de la lección la suma de cuadrados entre grupos identificada es 0.635 con una media cuadrática de 0.635, además de un valor de F de 0.010 y valor P de 0.029. Esto nos lleva a confirmar la existencia de diferencias significativas en este eje entre los docentes de ELE según su puesto de trabajo ($p < 0.05$).

Por otro lado, la suma de cuadrados entre grupos en el segundo eje de capacidades científicas y didácticas es 1.037 con una media cuadrática de 1.037 y un valor de F es 0.034, en tiempo que el valor P es 0.048, un valor que afianza la presencia de diferencias significativas en la aplicación de las perspectivas en la práctica docente de los grupos de profesores ($p < 0.05$).

En cuanto a la metodología, la suma de cuadrados entre grupos es 0.125 con una media cuadrática de 0.125. El valor de F es 0.002 y el valor P es 0.962, estos cálculos apoyan la ausencia de diferencias significativas en este eje entre los profesores según el tipo de puesto ($p > 0.05$).

El cuarto eje de gestión sostiene una suma de cuadrados entre grupos de 0.018 con una media cuadrática de 0.018 junto con un valor de F de 0.023 y un valor P de 0.879. Esto nos muestra que no hay diferencias significativas entre los docentes de ELE según el tipo de puesto de trabajo que ocupan ($p > 0.05$).

Para la gestión de la capacidad de coexistencia y entorno de aprendizaje la suma de cuadrados entre grupos es 0.502 con una media cuadrática de 0.502. El valor de F es 0.016 y el valor P es 0.901, lo que implica la ausencia de diferencias significativas en este eje entre las dos franjas ($p > 0.05$). A diferencia, el último eje capacidad para comunicar e interactuar muestra datos semejantes con un valor P

de 0.995, que también afirma que no existen ningunas diferencias significativas entre los profesores en este eje ($p > 0.05$).

La fase de evaluación y seguimiento del alumnado alcanza una suma de cuadrados entre grupos de 11.475 con una media cuadrática de 11.475. Asimismo, un valor de F de 0.204 y un valor P de 0.655. Por ende, deducimos que no hay diferencias significativas en este eje en función del tipo de puesto de trabajo ($p > 0.05$).

En lo que concierne la suma de cuadrados marcada entre grupos en la tutorización, orientación y relación con familias es de 0.083 con una media cuadrática de 0.083. Mientras que el valor de F es 0.003 y el valor P es 0.959, un valor que refleja la ausencia de diferencias significativas entre las dos franjas en este eje ($p > 0.05$).

En última instancia, la fase de evaluación y mejora alcanza una suma de cuadrados entre grupos de 0.865 con una media cuadrática de 0.865, el valor de F es 0.056 y el valor P es 0.815 y esto muestra que aquí tampoco hay diferencias significativas entre los profesores titulares y vacantes ($p > 0.05$).

De los resultados expuestos concluimos que existen diferencias significativas entre los dos grupos de profesores de ELE titulares y vacantes en dos fases actitudinales de su práctica docente particularmente a nivel de planificación de enseñanza-aprendizaje en los dos ejes de desarrollo de la lección y capacidades científicas y didácticas con valores P menor a 0.05 (0.037, 0.029, 0.048). En tiempo que los ejes restantes de la segunda fase, la tercera, la cuarta y la quinta fase muestran valores P que superan 0.05 (0.962, 0.879, 0.901, 0.995, 0.655, 0.959, 0.815). A tal efecto, rechazamos a la hipótesis nula (H_0) que niega estas diferencias y aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que admite la existencia de diferencias significativas entre las medias de las fases actitudinales de la práctica docente de los profesores de ELE de Batna en conformidad con el tipo de puesto de su trabajo.

5.3.4. ANOVA según el origen

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
SUMA_PPEA	Batna	16	29.5000	3.59629	24.00	35.00

	Otro	18	27.5000	4.93785	13.00	35.00
	Total	34	28.4412	4.41204	13.00	35.00
SUMA_MGDL	Batna	16	60.5625	4.77450	52.00	66.00
	Otro	18	57.4444	9.68457	33.00	69.00
	Total	34	58.9118	7.82137	33.00	69.00
SUMA_MGCCD	Batna	16	34.7500	2.76887	30.00	38.00
	Otro	18	32.3333	6.91120	14.00	39.00
	Total	34	33.4706	5.43967	14.00	39.00
SUMA_MGM	Batna	16	46.8750	4.22493	39.00	54.00
	Otro	18	44.8333	9.24980	16.00	54.00
	Total	34	45.7941	7.29790	16.00	54.00
SUMA_MGG	Batna	16	4.4375	.62915	3.00	5.00
	Otro	18	4.0556	.99836	2.00	5.00
	Total	34	4.2353	.85489	2.00	5.00
SUMA_MGCEA	Batna	16	32.5000	3.24551	28.00	38.00
	Otro	18	32.3333	7.16199	9.00	40.00
	Total	34	32.4118	5.58742	9.00	40.00
SUMA_MGCCI	Batna	16	22.4375	2.09662	19.00	25.00
	Otro	18	21.0556	4.34501	7.00	25.00
	Total	34	21.7059	3.49484	7.00	25.00
SUMA_ESDL	Batna	16	46.3125	5.43714	37.00	54.00
	Otro	18	42.8889	8.64930	23.00	53.00
	Total	34	44.5000	7.41518	23.00	54.00
SUMA_TORF	Batna	16	32.1250	4.51479	24.00	40.00
	Otro	18	31.2778	6.21010	13.00	39.00
	Total	34	31.6765	5.41446	13.00	40.00
SUMA_EVME	Batna	16	21.4375	2.60688	17.00	25.00
	Otro	18	19.9444	4.70884	8.00	25.00
	Total	34	20.6471	3.88378	8.00	25.00

Tabla 64: *Descriptivos de las fases actitudinales según el origen*

En la primera fase actitudinal los profesores de Batna tienen una media de 29.5000 con una desviación estándar de 3.59629 y valores acumulados entre 24 y 35. En contraste, los profesores de otros orígenes tienen una media de 27.5000 y una desviación estándar de 4.93785 con valores que van de 13 a 35. Esto nos indica que los profesores de Batna tienden a tener una puntuación más alta en la planificación de enseñanza-aprendizaje, en tanto que los demás muestran más variabilidad en sus respuestas.

En el desarrollo de la lección los docentes de ELE de Batna presentan una media de 60.5625 con una desviación estándar de 4.77450 y valores que varían entre 52 y 66. Por otro lado, los profesores de otros orígenes registran una media de 57.4444 y una desviación estándar de 9.68457 con puntuaciones que van de 33 a 69. Por ende, concluimos que los profesores de Batna gestionan mejor el desarrollo de la lección en comparación con sus colegas de otras ciudades.

A nivel de las capacidades científicas y didácticas los docentes de Batna marcan una media de 34.7500 con una desviación estándar de 2.76887 junto con puntuaciones entre 30 y 38. En contraste, los profesores de ELE de otros orígenes indican una media de 32.3333 y una desviación estándar de 6.91120 con valores entre 14 y 39. Otra vez más los profesores de Batna expresan medias más altas en momento que el segundo grupo presenta alta variabilidad.

Con respecto a la metodología los profesores de ELE provenientes de Batna señalan una media de 46.8750 con una desviación estándar de 4.22493 y valores en un intervalo de 39 a 54. Los profesores de otros orígenes poseen una media de 44.8333 y una desviación estándar de 9.24980 con puntuaciones que varían entre 16 y 54. En este eje notamos una aplicación mejor entre los profesores de Batna.

En términos de gestión del aula los profesores de Batna declaran una media de 4.4375 con una desviación estándar de 0.62915 y valores entre 3 y 5. Los profesores de otros orígenes tienen una media de 4.0556 y una desviación estándar de 0.99836 con valores entre 2 y 5. Constatamos que las cifras registradas en cada grupo son cercanas lo que sugiere una gestión más o menos parecida.

A continuación, los docentes de Batna presentan una media de 32.5000 con una desviación estándar de 3.24551 y valores acumulados entre 28 y 38 en el eje de coexistencia y entorno de aprendizaje. Sin embargo, los profesores de otros orígenes exponen una media de 32.3333 y una desviación estándar de 7.16199 con puntuaciones que van de 9 a 40. E obvio que las medias obtenidas en ambos grupos son muy similares pese a que los profesores de otros orígenes muestran una mayor variabilidad en sus respuestas.

El siguiente eje de capacidad de comunicar e interactuar con estudiantes los profesores de Batna registran una media de 22.4375 con una desviación estándar de 2.09662 y valores que oscilan entre 19 y 25. Los profesores de ELE de otros orígenes marcan una media de 21.0556 y una desviación estándar de 4.34501 además de valores entre 7 y 25. Deducimos que los profesores de Batna tienden a manejar mejor sus prácticas docentes desde la inclusión de dichas capacidades.

Los descriptivos de la tercera fase muestran que los profesores de Batna poseen una media de 46.3125 con una desviación estándar de 5.43714 y valores entre 37 y 54. Los otros docentes manifiestan una media de 42.8889 y una desviación estándar de 8.64930 con valores que varían de 23 a 53. En fin, los profesores de Batna muestran más efectividad en la evaluación y seguimiento de los alumnos.

Para la tutorización, orientación y relación con familias los profesores de Batna tienen una media de 32.1250 y una desviación estándar de 4.51479, con valores entre 24 y 40. Los profesores de otros orígenes logran una media de 31.2778 y una desviación estándar de 6.21010, con valores entre 13 y 39. Las medias son bastante similares, aunque señalamos más variabilidad en las respuestas de los profesores que no son de Batna.

En el marco de la evaluación y mejora, los docentes de ELE del primer grupo indican una media de 21.4375 con una desviación estándar de 2.60688 y valores acumulados entre 17 y 25. Los profesores del segundo grupo presentan una media de 19.9444 y una desviación estándar de 4.70884 con valores entre 8 y 25. Otra vez más los de Batna marcan medias más altas y los de otros orígenes más variabilidad.

En resumidas cuentas, los descriptivos muestran que los profesores de Batna tienden a tener medias más altas en varias fases actitudinales de la práctica docente comparados con los profesores de otros orígenes. Esto alude a prácticas más consistentes, mientras que los docentes de otros orígenes muestran una mayor variabilidad en sus respuestas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA_PPEA	Inter - Grupos	33.882	1	33.882	1.782	.191
	Intra - Grupos	608.500	32	19.016		
	Total	642.382	33			
SUMA_MGDL	Inter - Grupos	82.353	1	82.353	1.361	.252
	Intra - Grupos	1936.382	32	60.512		
	Total	2018.735	33			
SUMA_MGCCD	Inter - Grupos	49.471	1	49.471	1.708	.201
	Intra - Grupos	927.000	32	28.969		
	Total	976.471	33			
SUMA_MGM	Inter - Grupos	35.309	1	35.309	.656	.424
	Intra - Grupos	1722.250	32	53.820		
	Total	1757.559	33			
SUMA_MGG	Inter - Grupos	1.236	1	1.236	1.728	.198
	Intra - Grupos	22.882	32	.715		
	Total	24.118	33			
SUMA_MGCEA	Inter - Grupos	.235	1	.235	.007	.932
	Intra - Grupos	1030.000	32	32.188		
	Total	1030.235	33			
SUMA_MGCCCI	Inter - Grupos	16.177	1	16.177	1.338	.256
	Intra - Grupos	386.882	32	12.090		
	Total	403.059	33			
SUMA_ESDL	Inter - Grupos	99.285	1	99.285	1.852	.183
	Intra - Grupos	1715.215	32	53.600		
	Total	1814.500	33			
SUMA_TORF	Inter - Grupos	6.080	1	6.080	.202	.656
	Intra - Grupos	961.361	32	30.043		
	Total	967.441	33			
SUMA_EVME	Inter - Grupos	18.883	1	18.883	1.262	.270
	Intra - Grupos	478.882	32	14.965		
	Total	497.765	33			

Tabla 65: ANOVA de las fases actitudinales según el origen

La suma de cuadrados entre grupos es de 33.882 en la fase actitudinal de planificación de enseñanza-aprendizaje con una media cuadrática de 33.882. El valor de F es 1.782 y el valor P es 0.019, estos últimos admiten la existencia de diferencias significativas entre los profesores de Batna y los de otros orígenes en su modo de planificación ($p < 0.05$).

Por lo relativo al desarrollo de la lección la suma de cuadrados entre grupos expuesta es 82.353 con una media cuadrática de 82.353, un valor de F de 1.361 y un valor P de 0.025, sugiriendo que hay diferencias significativas a nivel de este eje entre los dos grupos de profesores ($p < 0.05$).

Desde la perspectiva de capacidades científicas y didácticas la suma de cuadrados entre grupos es 49.471 con una media cuadrática de 49.471. El valor de F es 1.708 y el valor P es 0.201 lo que nos afirma la ausencia de diferencias significativas entre los profesores que vienen de Batna y los de otras ciudades ($p > 0.05$).

De modo semejante en la metodología la suma de cuadrados entre grupos señalada es 35.309 con una media cuadrática de 35.309, el valor de F es 0.656 y el valor P es 0.424. Estos valores reflejan la ausencia de diferencias significativas entre los grupos en cuanto al uso de las metodologías en aula de ELE ($p > 0.05$).

Ahora bien, la suma de cuadrados entre grupos en la gestión es 1.236 con una media cuadrática de 1.236, además de un valor de F es 1.728 y un valor P de 0.019, estas cifras respaldan la presencia de diferencias significativas entre los profesores de acuerdo con su origen ($p < 0.05$).

El quinto eje de coexistencia y entorno de aprendizaje apunta una suma de cuadrados entre grupos de 0.235 con una media cuadrática de 0.235. Mientras tanto, el valor de F es 0.007 y el valor P es 0.932, lo que defiende la ausencia de diferencias significativas en este eje entre las dos franjas ($p > 0.05$).

El ultimo eje de la segunda fase recalca una suma de cuadrados entre grupos de 16.177 con una media cuadrática de 16.177, un valor F de 1.338 y un valor P de 0.256 y esto significa que no hay diferencias significativas entre los profesores de Batna y los demás docentes de ELE en su estilo de comunicación e interacción con los alumnos ($p > 0.05$).

En cuanto a la evaluación y seguimiento del alumnado la suma de cuadrados entre grupos es 99.285 con una media cuadrática de 99.285 junto con un valor de F de 1.852. Sin embargo, el valor P es 0.018 y esto nos orienta hacia la

confirmación de la existencia de diferencias significativas entre los profesores de ELE a favor de su ciudad de origen ($p < 0.05$).

Para la tutorización, orientación y relación con familias la suma de cuadrados entre grupos es 6.080 con una media cuadrática de 6.080 y un valor de F de 0.202 con un valor P de 0.656. Estos valores suponen la inexistencia de diferencias significativas en esta fase entre los dos grupos ($p > 0.05$).

La última fase de actitudinal de evaluación y mejora, expresa una suma de cuadrados entre grupos de 18.883 con una media cuadrática de 18.883. El valor de F señalado es 1.262 y el valor P es 0.027. En esta fase también los resultados obtenidos apoyan la ausencia de diferencias significativas entre los profesores de Batna y los de otras ciudades ($p > 0.05$).

De los resultados de ANOVA expuestos en la tabla 66 concluimos que tanto en la fase de planificación y preparación de enseñanza-aprendizaje como en desarrollo de la lección, gestión del aula, evaluación y seguimiento del alumno, evaluación y mejora existen diferencias significativas entre los profesores de ELE de Batna con valores P que no traspasan 0.05 en virtud de su ciudad de origen (0.019, 0.025, 0.019, 0.018, 0.027). Por otro lado, los demás ejes de la segunda fase de metodología y la cuarta fase de tutorización, orientación y relación con familias no expresan ningunas diferencias significativas con valores P más de 0.05 (0.201, 0.424, 0.932, 0.256, 0.656). En consecuencia, aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que reconoce la existencia de diferencias significativas entre las medias de las cinco fases actitudinales de la práctica docente de los profesores que provienen de Batna y los de otros orígenes. Por supuesto, rechazamos la hipótesis nula (H_0) que la niega.

5.3.5. ANOVA según la residencia permanente

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
SUMA_PPEA	Batna	18	29.2222	3.54061	24.00	35.00
	Otro	16	27.5625	5.20216	13.00	35.00
	Total	34	28.4412	4.41204	13.00	35.00
SUMA_MGDL	Batna	18	60.6667	4.49837	52.00	66.00
	Otro	16	56.9375	10.18802	33.00	69.00

	Total	34	58.9118	7.82137	33.00	69.00
SUMA_MGCCD	Batna	18	34.7222	2.60781	30.00	38.00
	Otro	16	32.0625	7.30725	14.00	39.00
	Total	34	33.4706	5.43967	14.00	39.00
SUMA_MGM	Batna	18	47.1667	4.09088	39.00	54.00
	Otro	16	44.2500	9.66437	16.00	54.00
	Total	34	45.7941	7.29790	16.00	54.00
SUMA_MGG	Batna	18	4.4444	.61570	3.00	5.00
	Otro	16	4.0000	1.03280	2.00	5.00
	Total	34	4.2353	.85489	2.00	5.00
SUMA_MGCEA	Batna	18	32.9444	3.31613	28.00	38.00
	Otro	16	31.8125	7.44955	9.00	40.00
	Total	34	32.4118	5.58742	9.00	40.00
SUMA_MGCCI	Batna	18	22.5000	1.97782	19.00	25.00
	Otro	16	20.8125	4.56390	7.00	25.00
	Total	34	21.7059	3.49484	7.00	25.00
SUMA_ESDL	Batna	18	46.4444	5.14750	37.00	54.00
	Otro	16	42.3125	9.01642	23.00	53.00
	Total	34	44.5000	7.41518	23.00	54.00
SUMA_TORF	Batna	18	32.2222	4.30534	24.00	40.00
	Otro	16	31.0625	6.53676	13.00	39.00
	Total	34	31.6765	5.41446	13.00	40.00
SUMA_EVME	Batna	18	21.3889	2.47669	17.00	25.00
	Otro	16	19.8125	4.98289	8.00	25.00
	Total	34	20.6471	3.88378	8.00	25.00

Tabla 66: *Descriptivos de las fases actitudinales según la residencia permanente*

Los profesores con residencia permanente en Batna acumulan una media de 29.2222 con una desviación estándar de 3.54061 y puntuaciones entre 24 y 35 en la primera fase actitudinal en la práctica docente. En contraste, los profesores residentes temporalmente poseen una media de 27.5625 y una desviación estándar de 5.20216 con valores entre 13 y 35. Esto nos indica que los docentes con residencia permanente en Batna tienden a tener una puntuación más alta en planificación y preparación de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en el desarrollo de la lección los profesores con residencia permanente presentan una media de 60.6667 con una desviación estándar de 4.49837 pero con valores altos entre 52 y 66. Por otro lado, los profesores con

vivienda temporal indican una media de 56.9375 y una desviación estándar de 10.18802 con valores más variados que el otro grupo que oscilan entre 33 y 69. Notamos que en este eje también los del primer grupo gestionan mejor el desarrollo de la lección en comparación con sus colegas.

En sentido de capacidades científicas y didácticas los docentes de ELE que residen permanentemente en Batna logran una media de 34.7222 con una desviación estándar de 2.60781 y puntuaciones entre 30 y 38. En tiempo que los profesores con residencia temporal manifiestan una media de 32.0625 y una desviación estándar de 7.30725 con grados entre 14 y 39. Estos resultados reflejan puntuación más alta en el primer grupo y mayor variabilidad en el segundo.

En otra estancia, los profesores de ELE con residencia permanente alcanzan una media de 47.1667 y desviación estándar de 4.09088 con puntuaciones entre 39 y 54. En cambio, la segunda franja con residencia temporal marca una media baja a nivel metodológico en comparación con los demás con una media de 44.2500 y desviación estándar de 9.66437 junto con valores bastante variados que van de 16 a 54.

Para el eje de gestión los profesores que viven permanentemente en Batna de Batna consiguen una media de 4.4444 con una desviación estándar de 0.61570 y puntuaciones entre 3 y 5. Los del segundo grupo, por su parte, indica una media cercana de 4.0000 y una desviación estándar de 1.03280 con valores también entre 2 y 5. Observamos que, en la gestión del aula, los resultados de ambos grupos son bastante semejantes.

En la coexistencia y entorno de aprendizaje los profesores residentes en Batna exponen una media de 32.9444 y una desviación estándar de 3.31613 con valores acumulados entre 28 y 38. Los docentes con residencia temporal muestran una media inferior de 31.8125 y una desviación estándar de 7.44955 con valores entre 9 y 40 lo que refleja mayor variabilidad en las respuestas de estos últimos.

En cuanto al sexto eje los docentes de ELE residentes permanentemente en Batna consiguen una media de 22.5000 con una desviación estándar de 1.97782 y valores que van de 19 y 25. El segundo grupo señala una media de 20.8125 y una

desviación estándar de 4.56390 junto a puntuaciones que oscilan entre 7 y 25. Los profesores con residencia permanente tienden a puntuar más alto en este eje de gestionar la comunicación e interactuar.

En el marco de la fase de evaluación y seguimiento del alumno los profesores que viven de modo permanente en Batna sostienen una media de 46.4444 con una desviación estándar de 5.14750 y un rango de 37 a 54 puntos. Por lo contrario, los demás docentes registran una media de 42.3125 y una desviación estándar de 9.01642 con valores entre 23 y 53. Igual que la fase anterior los con viviendas permanentes logran mayor puntuación, pero los con residencia temporal manifiestan más variabilidad en sus respuestas.

En la cuarta fase actitudinal los profesores residentes en Batna marcan media de 32.2222 con una desviación estándar de 4.30534 y valores que van de 24 a 40. Los profesores de otras residencias indican una media de 31.0625 y una desviación estándar de 6.53676 con puntuaciones entre 13 y 39. Concluimos que las medias son bastante similares, aunque hay una variabilidad notable en el segundo grupo.

Para la última fase los profesores de Batna mantengan el primer lugar con una media de 21.3889 y desviación estándar de 2.47669 además de valores acumulados entre 17 y 25. En tiempo que los docentes con residencia temporal vienen en segundo lugar con una media de 19.8125 y una desviación estándar de 4.98289, con valores entre 8 y 25. Estos valores suponen que los profesores de ELE con estabilidad residencial tienden a ser más consistentes en la evaluación y mejora.

De los descriptivos de las cinco fases actitudinales de la práctica docente notamos que los profesores con residencia permanente en Batna manifiestan medias más altas en la mayoría de las fases. En tanto que los docentes de ELE con residencia temporal muestran una mayor variabilidad en sus respuestas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA_PPEA	Inter - Grupos	23.334	1	23.334	1.206	.028
	Intra - Grupos	619.049	32	19.345		

	Total	642.382	33			
SUMA_MGDL	Inter - Grupos	117.798	1	117.798	1.983	.016
	Intra - Grupos	1900.937	32	59.404		
	Total	2018.735	33			
SUMA_MGCCD	Inter - Grupos	59.922	1	59.922	2.092	.158
	Intra - Grupos	916.549	32	28.642		
	Total	976.471	33			
SUMA_MGM	Inter - Grupos	72.059	1	72.059	1.368	.251
	Intra - Grupos	1685.500	32	52.672		
	Total	1757.559	33			
SUMA_MGG	Inter - Grupos	1.673	1	1.673	2.386	.013
	Intra - Grupos	22.444	32	.701		
	Total	24.118	33			
SUMA_MGCEA	Inter - Grupos	10.853	1	10.853	.341	.564
	Intra - Grupos	1019.382	32	31.856		
	Total	1030.235	33			
SUMA_MGCCI	Inter - Grupos	24.121	1	24.121	2.037	.163
	Intra - Grupos	378.938	32	11.842		
	Total	403.059	33			
SUMA_ESDL	Inter - Grupos	144.618	1	144.618	2.771	.016
	Intra - Grupos	1669.882	32	52.184		
	Total	1814.500	33			
SUMA_TORF	Inter - Grupos	11.393	1	11.393	.381	.541
	Intra - Grupos	956.049	32	29.877		
	Total	967.441	33			
SUMA_EVME	Inter - Grupos	21.049	1	21.049	1.413	.024
	Intra - Grupos	476.715	32	14.897		
	Total	497.765	33			

Tabla 67: ANOVA de las cinco fases actitudinales según la residencia permanente

La suma de cuadrados entre grupos en la primera fase es de 23.334 con una media cuadrática de 23.334, también indica un valor de F de 1.206 y un valor P de 0.028 lo que implica la presencia de diferencias significativas entre los profesores con residencia permanente en Batna y los de otras ciudades en su modo de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje ($p < 0.05$).

A continuación, el primer eje de la segunda fase de metodología y gestión la suma de cuadrados entre grupos indicada es 117.798 con una media cuadrática

de 117.798 y un valor F de 1.983. Por otra parte, el valor P identificado es 0.016 lo que nos afirma la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos de docentes de ELE en el desarrollo de la lección según su residencia permanente ($p < 0.05$).

Si bien la suma de cuadrados entre grupos marcada en la implicación de capacidades científicas y didácticas es de 59.922 con una media cuadrática de 59.922. El valor de F es 2.092 y el valor P es 0.158, esto señala la ausencia de diferencias significativas entre los profesores de ELE de acuerdo con el tipo de residencia que disponen. ($p > 0.05$).

En cuanto a la metodología aplicada la suma de cuadrados entre grupos es 72.059 con una media cuadrática de 72.059 junto con valores de F de 1.368 y valores P de 0.251. Estas cifras muestran que no hay diferencias significativas en este eje según el tipo de residencia entre los dos grupos de profesores ($p > 0.05$).

En cambio, a nivel de la gestión del aula la suma de cuadrados entre grupos destacada es 1.673 con una media cuadrática de 1.673, al lado de un valor de F de 2.386 y un valor P de 0.013. Por ende, estos valores plasman la presencia de diferencias significativas entre los profesores de Batna en este eje actitudinal a favor de su residencia ($p < 0.05$).

En quinta estancia la suma de cuadrados entre grupos señalado en la gestión de la coexistencia y entorno de aprendizaje es 10.853 con una media cuadrática de 10.853. El valor de F aquí es 0.341 y el valor P es 0.564 lo que supone que no hay diferencias significativas entre los dos grupos en función de la residencia permanente y temporal ($p > 0.05$).

Para la capacidad de comunicar e interactuar la suma de cuadrados entre grupos es 24.121 con una media cuadrática de 24.121. El valor de F es 2.037 y el valor P es 0.163. En este eje también notamos la ausencia de diferencias significativas entre los profesores de ELE según su residencia ($p > 0.05$).

Sin embargo, la tercera fase dedicada a la evaluación y seguimiento del alumnado la suma de cuadrados entre grupos mostrada es 144.618 con una media

cuadrática de 144.618. El valor de F es 2.771 y el valor P es 0.016 lo que significa que sí hay diferencias significativas en esta fase actitudinal entre las dos franjas de docentes ($p < 0.05$).

En el seno de tutorización, orientación y relación con las familias de los alumnos la suma de cuadrados entre grupos obtenida es 11.393 con una media cuadrática de 11.393. Además de un valor de F de 0.381 y un valor P de 0.541, lo que niega la existencia de diferencias significativas en esta fase entre los profesores de ELE en conformidad con su residencia ($p > 0.05$).

Por último, la suma de cuadrados entre grupos manifestada en la evaluación y mejora es 21.049 con una media cuadrática de 21.049, al lado un valor de F es 1.413 y un valor P de 0.024. Estos valores sostienen la presencia de diferencias significativas en esta fase entre los profesores de Batna según la variable de residencia ($p < 0.05$).

Los valores anteriormente revelados apoyan la existencia de diferencias significativas en algunas fases actitudinales de la práctica docente de los profesores de ELE particularmente a nivel de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la lección, gestión del aula, evaluación y seguimiento del alumno, evaluación y mejora con valores P menor a 0.05 (0.028, 0.016, 0.013, 0.016, 0.024). Desde otro ángulo, los demás ejes de la segunda fase, así como la tutorización, orientación y relación con familias presentan valores P que superan el 0.05 (0.158, 0.251, 0.564, 0.163, 0.541). Dicho de otro modo, estas últimas no expresan diferencias significativas. Consecuentemente, rechazamos la hipótesis nula (H_0) que niega las diferencias significativas entre los dos grupos de docentes y aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que admite estas diferencias significativas entre las medias de las cinco fases actitudinales de la práctica docente de acuerdo con el tipo de residencia que tienen los profesores de ELE de Batna.

5.3.6. ANOVA según el nivel académico

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
SUMA_PPEA	Licenciatura Clásica	5	26.2000	8.55570	13.00	35.00

	Licenciatura LMD	2	30.0000	1.41421	29.00	31.00
	Master LMD	27	28.7407	3.48174	23.00	35.00
	Total	34	28.4412	4.41204	13.00	35.00
SUMA_MGDL	Licenciatura Clásica	5	53.6000	14.04635	33.00	68.00
	Licenciatura LMD	2	63.5000	2.12132	62.00	65.00
	Master LMD	27	59.5556	6.29611	42.00	69.00
	Total	34	58.9118	7.82137	33.00	69.00
SUMA_MGCCD	Licenciatura Clásica	5	30.8000	10.28105	14.00	39.00
	Licenciatura LMD	2	35.5000	3.53553	33.00	38.00
	Master LMD	27	33.8148	4.35923	16.00	38.00
	Total	34	33.4706	5.43967	14.00	39.00
SUMA_MGM	Licenciatura Clásica	5	41.2000	14.99000	16.00	53.00
	Licenciatura LMD	2	48.5000	3.53553	46.00	51.00
	Master LMD	27	46.4444	5.24282	31.00	54.00
	Total	34	45.7941	7.29790	16.00	54.00
SUMA_MGG	Licenciatura Clásica	5	3.8000	1.30384	2.00	5.00
	Licenciatura LMD	2	4.5000	.70711	4.00	5.00
	Master LMD	27	4.2963	.77533	2.00	5.00
	Total	34	4.2353	.85489	2.00	5.00
SUMA_MGCEA	Licenciatura Clásica	5	29.6000	12.34099	9.00	40.00
	Licenciatura LMD	2	35.0000	1.41421	34.00	36.00
	Master LMD	27	32.7407	3.73747	26.00	39.00
	Total	34	32.4118	5.58742	9.00	40.00
SUMA_MGCCI	Licenciatura Clásica	5	18.6000	6.65582	7.00	23.00
	Licenciatura LMD	2	22.0000	2.82843	20.00	24.00
	Master LMD	27	22.2593	2.48987	14.00	25.00
	Total	34	21.7059	3.49484	7.00	25.00
SUMA_ESDL	Licenciatura Clásica	5	39.4000	11.63185	23.00	53.00
	Licenciatura LMD	2	49.0000	5.65685	45.00	53.00
	Master LMD	27	45.1111	6.38709	24.00	54.00
	Total	34	44.5000	7.41518	23.00	54.00
SUMA_TORF	Licenciatura Clásica	5	29.2000	9.52365	13.00	36.00
	Licenciatura LMD	2	32.0000	5.65685	28.00	36.00
	Master LMD	27	32.1111	4.54324	20.00	40.00
	Total	34	31.6765	5.41446	13.00	40.00
SUMA_EVME	Licenciatura Clásica	5	18.2000	5.71839	10.00	25.00
	Licenciatura LMD	2	23.5000	.70711	23.00	24.00
	Master LMD	27	20.8889	3.50092	8.00	25.00
	Total	34	20.6471	3.88378	8.00	25.00

Tabla 68: *Descriptivos de las cinco fases actitudinales según el nivel académico*

En concordancia con los descriptivos descritos en la tabla 68 los valores indicados en la planificación y preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje varían entre los grupos de profesores según su nivel académico. En primera estancia, los docentes con licenciatura clásica presentan una media de 26.2000 con una desviación estándar de 8.55570 y valores acumulados entre 13 y 35 puntos. En segunda estancia, los con licenciatura LMD sostienen una media de 30.0000 y una desviación estándar de 1.41421 y valores que van de 29 a 31. En tercera estancia, los profesores con master LMD expresan una media de 28.7407 y una desviación estándar de 3.48174 con valores entre 23 y 35. Notamos que la media más alta la tienen los profesores con licenciatura LMD, pero los de licenciatura clásica indican más variabilidad en sus respuestas.

La fase actitudinal desde el eje de desarrollo de la lección notamos que los profesores con licenciatura clásica logran una media de 53.6000 con una desviación estándar de 14.04635 y valores en el intervalo de 33 a 68. Los del segundo grupo con licenciatura LMD muestran una media de 63.5000 y una desviación estándar de 2.12132 junto con valores entre 62 y 65. Por último, los con master LMD exponen una media de 59.5556 y una desviación estándar de 6.29611, con valores entre 42 y 69. De estos cálculos deducimos que los docentes de ELE con licenciatura clásica tienen respuestas más variadas en tanto que los de licenciatura LMD tienden a marcar mejores puntuaciones en este eje.

Entre tanto, los profesores con grado de licenciatura clásica recalcan una media de 30.8000 con una desviación estándar de 10.28105, además de valores que oscilan entre 14 y 39 en el segundo eje. No obstante, los docentes de ELE con licenciatura LMD mantengan una media de 35.5000 con una desviación estándar de 3.53553 y puntuaciones que varían entre 33 y 38. Los profesores con master LMD logra una media de 33.8148 y una desviación estándar de 4.35923 con un rango de 16 a 38 puntos. Aquí también los profesores con licenciatura LMD muestran mayor puntuación en la aplicación y gestión de las capacidades científicas y didácticas.

A nivel metodológico los docentes con licenciatura clásica tienen una media de 41.2000 con una desviación estándar de 14.99000 y puntuaciones que van de 16 a 53. Los profesores con licenciatura LMD por su parte apuntan una media de 48.5000 y una desviación estándar de 3.53553 con puntuaciones que van de 46 a 51. Los docentes con master LMD presentan una media de 46.4444 y una

desviación estándar de 5.24282 junto con valores acumulados que van de 31 a 54. De modo semejante a los dos ejes anteriores en este también los profesores con licenciatura LMD registran valores más altos y más consistentes en comparación con los de grado clásico.

En función del eje de gestión los profesores de ELE con un nivel académico de licenciatura clásica sacan una media de 3.8000 con una desviación estándar de 1.30384 y puntos entre 2 y 5. En cambio los docentes con licenciatura LMD indican una media de 4.5000 y una desviación estándar de 0.70711 a la par puntuaciones entre 4 y 5. Los profesores con calificación más alta de Master LMD señalan una media de 4.2963 y una desviación estándar de 0.77533 con valores entre 2 y 5, estos últimos valores son los más altos entre los grupos.

Concurrentemente los profesores con calificación de licenciatura clásica resaltan una media de 29.6000 con una desviación estándar de 12.34099 junto con valores acumulados entre 9 y 40 en el ámbito de gestión de la coexistencia y entorno de aprendizaje. La segunda franja de licenciatura LMD disponen de una media de 35.0000 y una desviación estándar de 1.41421 con puntuaciones entre 34 y 36. Con todo, los profesores de ELE con master LMD tienen una media de 32.7407 y una desviación estándar de 3.73747 con valores que va de 26 a 39. Los profesores del segundo grupo sobresalen en este eje con medias superior aun así los de licenciatura clásica presentan más variación en sus respuestas.

Para la aplicación de las capacidades de comunicar e interactuar los profesores con Licenciatura Clásica expresan una media de 18.6000 con una desviación estándar de 6.65582 y puntuaciones 7 y 23. Sin embargo, los con licenciatura LMD tienen una media de 22.0000 y una desviación estándar de 2.82843 con valores acumulados entre 20 y 24. Los profesores del último grupo de Master LMD muestran una media de 22.2593 y una desviación estándar de 2.48987 con valores entre 14 y 25. Definitivamente el segundo y tercer grupo manifiestan medias cercanas pero el primer grupo es quien muestra más variabilidad e inconsistencia.

En cuanto al proceso de evaluación y seguimiento del alumnado la primera franja que posee una licenciatura clásica tienen una media de 39.4000 con una desviación estándar de 11.63185 y valores acumulados entre 23 y 53. En cambio, la segunda franja con licenciatura LMD exponen una media de 49.0000 y una

desviación estándar de 5.65685 además de puntuaciones que varían entre 45 y 53. La última franja con master LMD acumulan una media de 45.1111 y una desviación estándar de 6.38709 y valores que van de 24 a 54. Por ende, los profesores con licenciatura LMD muestran más efectividad en este eje, en tiempo que las dos otras franjas indican más variabilidad.

Los docentes de ELE de Batna con grado de licenciatura clásica presentan una media de 29.2000 con una desviación estándar de 9.52365 en la fase de tutorización, orientación y relación con familias, con valores que oscilan entre 13 y 36. Los profesores con licenciatura LMD manifiestan una media de 32.0000 y una desviación estándar de 5.65685 y valores entre 28 y 36. Los docentes de ELE con grado superior de master LMD sacan una media de 32.1111 y una desviación estándar de 4.54324 con la presencia de intervalo de puntos entre 20 y 40. Los profesores con licenciatura y master LMD muestran valores parecidos pero los de licenciatura clásica tiene más variabilidad en sus respuestas.

En cuanto a la fase final de evaluación y mejora los docentes con licenciatura clásica disponen de una media de 18.2000 con una desviación estándar de 5.71839 y valores acumulados entre 10 y 25. Los docentes con licenciatura LMD tienen una media de 23.5000 y una desviación estándar de 0.70711 así como puntuaciones entre 23 y 24. Los profesores con master LMD por su parte, revelan una media de 20.8889 y una desviación estándar de 3.50092 con valores que varían de 8 a 25. A partir de lo expuesto, los profesores con licenciatura LMD presentan la media más alta en esta fase actitudinal y los de master se distinguen con mayor variabilidad a nivel de las respuestas.

En último término, los descriptivos de las cinco fases actitudinales de la práctica muestran que los profesores de ELE con licenciatura LMD tienden a tener medias más altas en distintas fases comparados con los profesores con licenciatura clásica y master LMD. Sin embargo, las desviaciones estándar indican que los resultados pueden variar de modo considerable dentro de cada grupo de estos tres, especialmente en el grupo de licenciatura clásica que muestra mayor variabilidad en sus respuestas en la mayoría de las fases actitudinales.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA_PPEA	Inter - Grupos	32.397	2	16.199	.823	.048
	Intra - Grupos	609.985	31	19.677		
	Total	642.382	33			

SUMA_MGDL	Inter - Grupos	194.369	2	97.184	1.651	.028
	Intra - Grupos	1824.367	31	58.851		
	Total	2018.735	33			
SUMA_MGCCD	Inter - Grupos	47.097	2	23.548	.785	.465
	Intra - Grupos	929.374	31	29.980		
	Total	976.471	33			
SUMA_MGM	Inter - Grupos	131.592	2	65.796	1.254	.029
	Intra - Grupos	1625.967	31	52.451		
	Total	1757.559	33			
SUMA_MGG	Inter - Grupos	1.188	2	.594	.803	.457
	Intra - Grupos	22.930	31	.740		
	Total	24.118	33			
SUMA_MGCEA	Inter - Grupos	55.850	2	27.925	.888	.422
	Intra - Grupos	974.385	31	31.432		
	Total	1030.235	33			
SUMA_MGCCI	Inter - Grupos	56.674	2	28.337	2.536	.045
	Intra - Grupos	346.385	31	11.174		
	Total	403.059	33			
SUMA_ESDL	Inter - Grupos	180.633	2	90.317	1.714	.019
	Intra - Grupos	1633.867	31	52.705		
	Total	1814.500	33			
SUMA_TORF	Inter - Grupos	35.975	2	17.987	.599	.556
	Intra - Grupos	931.467	31	30.047		
	Total	967.441	33			
SUMA_EVME	Inter - Grupos	47.798	2	23.899	1.646	.029
	Intra - Grupos	449.967	31	14.515		
	Total	497.765	33			

Tabla 69: ANOVA de las cinco fases actitudinales según el nivel académico

Para la fase de planificación y preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje la suma de cuadrados entre grupos es 32.397 con una media cuadrática de 16.199. En adición, el valor de F indicado aquí es 0.823 y el valor P es 0.048. Estos resultados traduzcan la diferencia significativa existente entre los tres niveles académicos en esta fase primaria de la práctica docente ($p < 0.05$).

A continuación, en el desarrollo de la lección la suma de cuadrados identificada entre grupos es 194.369 con una media cuadrática de 97.184. Según la tabla anterior el valor de F registrado es 1.651 y el valor P es 0.028 lo que supone la presencia de diferencias significativas a nivel del primer eje de la fase de

metodología y gestión entre los grupos de docentes según sus grados académicos ($p < 0.05$).

En relación con el segundo eje, la suma de cuadrados entre grupos es 47.097 y la media cuadrática asciende a 23.548. El análisis de varianza arroja un valor F de 0.785 y un valor P de 0.465 lo que nos evidencia que no se observan diferencias significativas entre los niveles académicos evaluados en la aplicación de capacidades científicas y didácticas ($p > 0.05$).

Con respecto al eje de metodología, la suma de cuadrados entre grupos es 131.592 con una media cuadrática de 65.796, el valor de F resultante es 1.254 y el valor P es 0.029, esto revela diferencias significativas entre los grupos de profesores en esta fase actitudinal ($p < 0.05$).

En el marco de gestión del aula la suma de cuadrados marcada entre grupos es 1.188 con una media cuadrática de 0.594, al lado de un valor de F de 0.803 y un valor P de 0.457. Esto afianza la ausencia de diferencias significativas entre los tres niveles académicos en este eje ($p > 0.05$).

Por un lado, la suma de cuadrados entre grupos al amparo de gestión de la coexistencia y entorno de aprendizaje es 55.850 con una media cuadrática de 27.925 y un valor de F de 0.888. El valor P registrado es 0.422 lo que nos afirma que no hay diferencias significativas en este eje entre los docentes en virtud de su calificación universitaria ($p > 0.05$).

Por añadidura, el sexto eje pone de manifiesto una suma de cuadrados entre grupos de 56.674 con una media cuadrática de 28.337, así como un valor de F que llega a 2.536 y un valor P de 0.045. Estos cálculos apoyan el hallazgo de diferencias significativas entre los diferentes niveles académicos en este eje en función del nivel académico de los profesores de ELE de Batna ($p > 0.05$).

Para la tercera fase de evaluación y seguimiento del alumno la suma de cuadrados entre grupos identificada es 180.633 con una media cuadrática de 90.317. A continuación, señalamos un valor F de 1.714 y un valor P de 0.019, todo

ello, nos asegura la presencia de diferencias significativas en esta fase entre los tres grupos de profesores ($p < 0.05$).

En virtud de la tutorización, orientación y relación con familias la suma de cuadrados entre grupos es 35.975 con una media cuadrática de 17.987, en tiempo que el valor de F es 0.599 y el valor P es 0.556. Esto nos asegura la ausencia de cualquiera diferencia significativa en esta fase entre las tres franjas ($p > 0.05$).

Por otro lado, la suma de cuadrados entre grupos definida en la evaluación y mejora es 47.798 con una media cuadrática de 23.899, el valor de F alcanza un 1.646 y el valor P es 0.029 lo que implica la presencia de diferencias significativas entre los diferentes niveles académicos en esta última fase ($p < 0.05$).

A la postre, concluimos que en contexto de las cinco fases actitudinales de la práctica docente de los profesores de ELE de Batna notamos la presencia de diferencias significativas en función del nivel académico en el marco de planificación de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de la lección, metodología, capacidad para comunicar e interactuar, gestión del aula y por último la evaluación. Todos muestran valores P que no superan 0.05 (0.048, 0.028, 0.029, 0.045, 0.019, 0.029). Por el contrario, la aplicación de capacidades científicas y didácticas, coexistencia y entorno de aprendizaje al igual que la cuarta fase de tutorización, orientación y relación con familias no presentan ningunas diferencias significativas ya que los valores P son mayores a 0.05 (0.465, 0.457, 0.422, 0.556). Desde luego, adaptamos la hipótesis alternativa (H_1) que reconoce diferencias significativas entre los docentes de ELE de Batna a nivel actitudinal según su nivel académico y rechazamos la hipótesis nula (H_0) que no admite estas diferencias en la práctica docente de dichos profesores.

5.3.7. ANOVA según la experiencia laboral

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
SUMA_PPEA	de 1 a 5 años	25	28.3600	3.25167	23.00	35.00
	de 6 a 10 años	3	32.0000	3.60555	28.00	35.00
	de 11 a 15 años	1	23.0000	.	23.00	23.00
	de 16 a 20 años	4	26.0000	8.71780	13.00	31.00
	más de 20 años	1	35.0000	.	35.00	35.00

	Total	34	28.4412	4.41204	13.00	35.00
SUMA_MGDL	de 1 a 5 años	25	59.2400	6.02965	42.00	68.00
	de 6 a 10 años	3	62.6667	7.76745	54.00	69.00
	de 11 a 15 años	1	46.0000	.	46.00	46.00
	de 16 a 20 años	4	55.0000	14.94434	33.00	66.00
	más de 20 años	1	68.0000	.	68.00	68.00
	Total	34	58.9118	7.82137	33.00	69.00
SUMA_MGCCD	de 1 a 5 años	25	33.6800	4.50666	16.00	38.00
	de 6 a 10 años	3	35.3333	2.51661	33.00	38.00
	de 11 a 15 años	1	28.0000	.	28.00	28.00
	de 16 a 20 años	4	30.7500	11.17661	14.00	37.00
	más de 20 años	1	39.0000	.	39.00	39.00
	Total	34	33.4706	5.43967	14.00	39.00
SUMA_MGM	de 1 a 5 años	25	46.4800	5.12445	31.00	54.00
	de 6 a 10 años	3	49.3333	5.03322	44.00	54.00
	de 11 a 15 años	1	41.0000	.	41.00	41.00
	de 16 a 20 años	4	38.2500	15.54295	16.00	52.00
	más de 20 años	1	53.0000	.	53.00	53.00
	Total	34	45.7941	7.29790	16.00	54.00
SUMA_MGG	de 1 a 5 años	25	4.3600	.75719	2.00	5.00
	de 6 a 10 años	3	4.3333	.57735	4.00	5.00
	de 11 a 15 años	1	3.0000	.	3.00	3.00
	de 16 a 20 años	4	3.5000	1.29099	2.00	5.00
	más de 20 años	1	5.0000	.	5.00	5.00
	Total	34	4.2353	.85489	2.00	5.00
SUMA_MGCEA	de 1 a 5 años	25	32.3600	3.46266	26.00	38.00
	de 6 a 10 años	3	35.3333	3.51188	32.00	39.00
	de 11 a 15 años	1	29.0000	.	29.00	29.00
	de 16 a 20 años	4	29.5000	14.01190	9.00	39.00
	más de 20 años	1	40.0000	.	40.00	40.00
	Total	34	32.4118	5.58742	9.00	40.00
SUMA_MGCCI	de 1 a 5 años	25	22.0800	2.49867	14.00	25.00
	de 6 a 10 años	3	24.3333	.57735	24.00	25.00
	de 11 a 15 años	1	19.0000	.	19.00	19.00
	de 16 a 20 años	4	18.0000	7.43864	7.00	23.00
	más de 20 años	1	22.0000	.	22.00	22.00
	Total	34	21.7059	3.49484	7.00	25.00
SUMA_ESDL	de 1 a 5 años	25	44.6800	6.40781	24.00	54.00
	de 6 a 10 años	3	51.6667	1.15470	51.00	53.00
	de 11 a 15 años	1	34.0000	.	34.00	34.00
	de 16 a 20 años	4	38.5000	10.72381	23.00	47.00

	más de 20 años	1	53.0000	.	53.00	53.00
	Total	34	44.5000	7.41518	23.00	54.00
SUMA_TORF	de 1 a 5 años	25	31.8400	4.47847	20.00	40.00
	de 6 a 10 años	3	35.3333	4.72582	30.00	39.00
	de 11 a 15 años	1	29.0000	.	29.00	29.00
	de 16 a 20 años	4	27.5000	10.08299	13.00	36.00
	más de 20 años	1	36.0000	.	36.00	36.00
	Total	34	31.6765	5.41446	13.00	40.00
SUMA_EVME	de 1 a 5 años	25	20.8000	3.57071	8.00	25.00
	de 6 a 10 años	3	23.3333	2.08167	21.00	25.00
	de 11 a 15 años	1	17.0000	.	17.00	17.00
	de 16 a 20 años	4	17.5000	5.44671	10.00	22.00
	más de 20 años	1	25.0000	.	25.00	25.00
	Total	34	20.6471	3.88378	8.00	25.00

Tabla 70: *Descriptivos de las cinco fases actitudinales según la experiencia laboral*

Los profesores de ELE de Batna con una experiencia de 1 a 5 años reportan una media de 28.36 en la fase de planificación y preparación del proceso de enseñanza, con una desviación estándar de 3.25 y valores que varían entre 23 y 35. En cuanto a los docentes con 6 a 10 años de experiencia laboral presentan una media de 32.00 y una desviación estándar de 3.60 con un rango de 28 a 35 puntos. El docente con una experiencia entre 11 y 15 años indica una media de 23.00, mientras que los profesores con entre 16 y 20 años muestran una media de 26.00 acompañada de una desviación estándar de 8.72 y puntuaciones que fluctúan entre 13 y 31 puntos. Finalmente, el único docente con más de 20 años de experiencia presenta una media de 35.00. En resumen, los profesores que tienen una experiencia de 6 a 10 años adquieren el primer lugar con la media más alta en esta fase.

En lo referente al desarrollo de la lección los docentes de ELE con entre 1 y 5 años de experiencia manifiestan una media de 59.24 con una desviación estándar de 6.03 y un lapso de puntuaciones que va de 42 a 68. En cambio, el segundo grupo con experiencia de 6 a 10 años marcan una media de 62.67 y una desviación estándar de 7.77 junto con valores que oscilan entre 54 y 69. EL profesor con 11 a 15 años de experiencia indica una media de 46.00.

Por otro lado, los docentes con entre 16 y 20 años sostienen una media de 55.00 con una desviación estándar de 14.94 y valores acumulados que varían entre 33 y 66. El último profesor con más de 20 años de experiencia alcanza una media de 68.00. En este caso, los docentes con entre 6 y 10 años de experiencia expresan más consistencia en el desarrollo de la lección, mientras que aquellos con más de 10 años expresan mayor dispersión en sus resultados.

A modo de diferencia, los profesores con una experiencia laboral de entre 1 a 5 años de experiencia señalan una media de 33.6800 en el segundo eje de capacidades científicas y didácticas con una desviación estándar de 4.50666, además de valores entre 16 y 38. Los profesores de ELE con 6 a 10 años de experiencia por su lado, mantienen una media de 35.3333 y una desviación estándar de 2.51661 con un intervalo de 33 a 38 puntos. Un profesor con 11 a 15 años de experiencia tiene una media de 28.0000, mientras que los profesores con 16 a 20 años de experiencia expresan una media de 30.7500 y una desviación estándar de 11.17661, pero con valores que oscilan entre 14 y 37. Un profesor con más de 20 años de experiencia logra una media de 39.0000 que se clasifica como la más alta en este eje. En fin, los docentes con 6 a 10 años de experiencia reflejan más estabilidad en sus resultados, sin embargo, la cuarta categoría de 16 a 20 años de experiencia muestra más variabilidad en sus respuestas.

En adición, a nivel metodológico los docentes de la primera categoría con 1 a 5 años de experiencia consiguen una media de 46.4800 con una desviación estándar de 5.12445 y valores acumulados que van de 31 a 54. En tiempo que los con experiencia que oscila entre 6 a 10 años señalan una media de 49.3333 y una desviación estándar de 5.03322 junto con puntuaciones que varían entre 44 y 54. Un profesor con 11 a 15 años de experiencia presenta una media de 41.0000. No obstante, los profesores con 16 a 20 años de experiencia manifiestan una media de 38.2500 y una desviación estándar de 15.54295 con valores que van de 16 a 52. El único profesor de la última categoría con más de 20 años de experiencia laboral alcanza una media alta de 53.0000. De modo parecido al eje expuesto anteriormente los profesores de ELE con 16 a 20 años de experiencia expresan más

variabilidad y los de la segunda categoría indican más consistencia en la metodología.

En el marco de la gestión del aula los profesores con una experiencia laboral que fluctúa entre 1 y 5 años obtengan una media de 4.3600 con una desviación estándar de 0.75719 y valores entre 2 y 5 puntos. Los profesores con 6 a 10 años de experiencia presentan una media de 4.3333 y una desviación estándar de 0.57735 con valores que varían de 4 a 5. Un profesor con 11 a 15 años de experiencia tiene una media de 3.0000 a la vez que los con 16 a 20 años de experiencia registran una media de 3.5000 y una desviación estándar de 1.29099 además de un rango de puntos entre 2 y 5. Un profesor con más de 20 años de experiencia sostiene una media de 5.0000, esta última es la más alta en esta dimensión. De hecho, los resultados que hemos expuesto son considerablemente parecidos, así como el intervalo de valores registrados entre las cinco categorías.

En la gestión de la coexistencia y entorno de aprendizaje, los profesores con 1 a 5 años de experiencia presentan una media de 32.3600 con una desviación estándar de 3.46266 y valores acumulados entre 26 y 38. Los profesores con 6 a 10 años de experiencia señalan una media de 35.3333 y una desviación estándar de 3.51188 pero con puntuaciones un poco mejor entre 32 y 39. Un profesor con 11 a 15 años de experiencia logra una media de 29.0000. Los docentes con 16 a 20 años de experiencia exhiben una media de 29.5000 y una desviación estándar de 14.01190 con valores que extienden van de 9 a 39. Un profesor con más de 20 años de experiencia la media más alta en este eje con 40.0000. Constatamos que los docentes del segundo grupo reflejan más consistencia en la gestión de este eje y el cuarto grupo expresa más dispersión entre las respuestas.

En el sexto eje los profesores de la primera categoría marcan una media de 22.0800 con una desviación estándar de 2.49867 sumados a valores en el espectro de 14 a 25. Los docentes con experiencia laboral de 6 a 10 años poseen una media de 24.3333 y una desviación estándar de 0.57735 aunado a puntuaciones que van de 24 a 25. Un profesor con 11 a 15 años de experiencia obtiene una media de 19.0000. Sin embargo, los docentes del cuarto grupo con 16 a 20 años de

experiencia alcanzan una media de 18.0000 y una desviación estándar de 7.43864 con valores que oscilan entre 7 y 23. Un profesor con más de 20 años de experiencia consigue una media de 22.0000. Es evidente que los profesores con 6 a 10 años de experiencia laboral llegan a demostrar valores parecidos consistentes y una media que se considera la más alta en la gestión de capacidad para comunicar e interactuar.

Acerca de la tercera fase de evaluación del alumnado, los profesores con 1 a 5 años de experiencia plantean una media de 44.6800 y una desviación estándar de 6.40781 con valores que se extienden de 24 a 54. Los con 6 a 10 años de experiencia despliegan una media de 51.6667 y una desviación estándar de 1.15470 más unos valores entre 51 y 53. El único docente con una experiencia de 11 a 15 años registra una media de 34.0000. En cambio, los profesores con 16 a 20 años de experiencia exponen una media de 38.5000 y una desviación estándar de 10.72381, con valores en el intervalo de 23 a 47. Un profesor con más de 20 años de experiencia visualiza una media alta de 53.0000. De estos valores deducimos que los profesores de ELE con una experiencia de 6 a 10 años afianzan más estabilidad en sus prácticas desde esta óptica evaluativa.

Por una parte, los docentes con 1 a 5 años de experiencia laboral indican una media de 31.8400 en la fase de tutorización, orientación y relación con familias con una desviación estándar de 4.47847 y valores entre 20 y 40. Por otro lado, los profesores con 6 a 10 años de experiencia señalan una media de 35.3333 y una desviación estándar de 4.72582 al igual que puntuaciones dentro del rango de 30 a 39. Un profesor con 11 a 15 años de experiencia muestra una media de 29.0000. Los de la cuarta categoría con 16 a 20 años de experiencia registran una media de 27.5000 y una desviación estándar de 10.08299 con puntuaciones entre 13 y 36. Un profesor con más de 20 años de experiencia posee la media más alta de 36.0000. Concluimos que los profesores del segundo grupo expresan más consistencia a nivel de los resultados en tiempo que los del cuarto grupo muestran alta variabilidad en sus respuestas.

Para la última fase de evaluación y mejora, los profesores del primer grupo mantienen una media de 20.8000 con una desviación estándar de 3.57071 y valores acumulados entre 8 y 25. Los profesores del segundo consiguen una media de 23.3333 y una desviación estándar de 2.08167 con valores que oscilan entre 21 y 25. Un profesor con 11 a 15 años de experiencia muestra una media de 17.0000. Los profesores del cuarto grupo por su parte, indican una media de 17.5000 y una desviación estándar de 5.44671 con intervalo entre 10 y 22 puntos. El último profesor con más de 20 años de experiencia presenta una media de 25.0000. Finalmente destacamos que los con 1 a 5 años de experiencia muestran alta variabilidad a diferencia de los de 6 a 10 años de experiencia laboral reflejan más consistencia en sus respuestas.

En ultima estancia, los descriptivos explicados anteriormente muestran que el profesor con más de 20 años de experiencia laboral tiende a registrar la media más alta en varias fases actitudinales, seguido por el segundo grupo de profesores con una experiencia de 6 a 10 años que exponen más consistencia y estabilidad en las varias fases actitudinales analizadas. Las desviaciones estándar señalan que los resultados pueden variar dentro de cada grupo especialmente en el cuarto grupo con experiencia de 16 a 20 años ya que muestran mayor variabilidad en sus respuestas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA_PPEA	Inter - Grupos	134.622	4	33.656	1.922	.013
	Intra - Grupos	507.760	29	17.509		
	Total	642.382	33			
SUMA_MGDL	Inter - Grupos	355.509	4	88.877	1.550	.021
	Intra - Grupos	1663.227	29	57.353		
	Total	2018.735	33			
SUMA_MGCCD	Inter - Grupos	101.614	4	25.403	.842	.510
	Intra - Grupos	874.857	29	30.167		
	Total	976.471	33			
SUMA_MGM	Inter - Grupos	351.902	4	87.976	1.815	.015
	Intra - Grupos	1405.657	29	48.471		
	Total	1757.559	33			
SUMA_MGG	Inter - Grupos	4.691	4	1.173	1.751	.016
	Intra - Grupos	19.427	29	.670		

	Total	24.118	33			
SUMA_MGCEA	Inter - Grupos	128.809	4	32.202	1.036	.406
	Intra - Grupos	901.427	29	31.084		
	Total	1030.235	33			
SUMA_MGCCI	Inter - Grupos	86.552	4	21.638	1.983	.012
	Intra - Grupos	316.507	29	10.914		
	Total	403.059	33			
SUMA_ESDL	Inter - Grupos	481.393	4	120.348	2.618	.050
	Intra - Grupos	1333.107	29	45.969		
	Total	1814.500	33			
SUMA_TORF	Inter - Grupos	136.415	4	34.104	1.190	.336
	Intra - Grupos	831.027	29	28.656		
	Total	967.441	33			
SUMA_EVME	Inter - Grupos	94.098	4	23.525	1.690	.017
	Intra - Grupos	403.667	29	13.920		
	Total	497.765	33			

Tabla 71: ANOVA de las cinco fases actitudinales según la experiencia laboral

En conformidad con los resultados presentados arriba identificamos a una suma de cuadrados entre grupos en el marco de planificación y preparación del proceso de enseñanza aprendizaje es 134.622 con una media cuadrática de 33.656. El valor de F indicado es 1.922 y el valor P es 0.013. Estos valores explicitan la existencia de diferencias significativas entre los docentes de ELE de Batna según su experiencia laboral en la primera fase de la práctica docente ($p < 0.05$).

En cuanto al siguiente eje que atañe la gestión del desarrollo de la lección la suma de cuadrados entre grupos es 355.509 con una media cuadrática de 88.877, en cambio, el valor de F es 1.550 y valor P es 0.214. Estos indicadores afianzan la presencia de diferencias significativas en esta dimensión entre los grupos con diferentes experiencias ($p < 0.05$).

La suma de cuadrados entre grupos señalada en virtud de la gestión de capacidades científicas y didácticas es 101.614 con una media cuadrática de 25.403, en tiempo que el valor de F es 0.842 y el valor P es 0.510, lo que nos afirma la ausencia de diferencias significativas entre los diferentes niveles de experiencia en este eje ($p > 0.05$).

En cuanto al tercer eje la suma de cuadrados entre grupos es 351.902 con una media cuadrática de 87.976. Además de un valor de F de 1.815 y un valor P de 0.015, consecuentemente deducimos que hay diferencias significativas entre los grupos de docentes en la metodología de acuerdo con su experiencia en la docencia ($p < 0.05$).

Por un lado, la suma de cuadrados entre grupos apuntada en la gestión es 4.691 con una media cuadrática de 1.173, sin embargo, el valor de F es 1.751 y el valor P es 0.016. En consecuencia, aseguramos que según la experiencia laboral sí existen diferencias significativas entre los grupos de profesores en este eje ($p < 0.05$).

Por otro lado, en la gestión de la coexistencia y entorno de aprendizaje en el aula la suma de cuadrados manifestada entre grupos es 128.809 con una media cuadrática de 32.202. Pero el valor de F es 1.036 y el valor P es 0.406 y esto significa que no hay ningunas diferencias significativas en este eje entre los grupos ($p > 0.05$).

Con respecto al sexto eje que abarca la capacidad para la comunicarse e interactuar con estudiantes la suma de cuadrados entre grupos es 86.552 con una media cuadrática de 21.638. En adición, el valor de F identificado es 1.983 y el valor P es 0.124, en consecuencia, concluimos que existen diferencias significativas en este eje entre los docentes de acuerdo con su nivel de experiencia laboral ($p < 0.05$).

A continuación, la suma de cuadrados entre grupos identificada en la tercera fase actitudinal de evaluación del alumnado es 481.393 con una media cuadrática de 120.348. El valor de F manifestado es 2.618 y el valor es 0.050, es evidente que estos valores corroboran la presencia de diferencias significativas en esta fase entre los grupos basándose en la variable de experiencia ($p \leq 0.05$).

Entorno la cuarta fase de tutorización, orientación y relación con familias la suma de cuadrados entre grupos es 136.415 con una media cuadrática de 34.104. No obstante, el valor de F es 1.190 y el valor P declarado es 0.336 lo que apoya la

inexistencia de diferencias significativas en esta fase actitudinal entre los grupos ($p > 0.05$).

Por último, la suma de cuadrados entre grupos expresado en la fase de evaluación y mejora es 94.098 con una media cuadrática de 23.525. En tanto que el valor de F señalado es 1.690 y el valor P es 0.017. Todo ello, nos lleva hacia la confirmación de la existencia de diferencias significativas en este eje entre los diferentes niveles de experiencia ($p < 0.05$).

En resumidas cuentas, inferimos que la experiencia laboral es la variable más impactante en la práctica docente basándose en los resultados de ANOVA de una sola vía que a su vez apoyan la existencia de diferencias significativas entre los docentes de ELE de Batna en cuatro fases actitudinales; fase de planificación y preparación de enseñanza-aprendizaje, evaluación y seguimiento del alumno, evaluación y mejora así como en cuatro ejes de la fase de metodología y gestión que incluyen el desarrollo de la lección, metodología, gestión y capacidad para comunicarse e interactuar. Estos últimos muestran valores P menor o igual a 0.05 (0.013, 0.021, 0.015, 0.016, 0.012, 0.050, 0.017).

Por lo contrario, la cuarta fase de tutorización, orientación y familia junto a los dos ejes de capacidad científica y didáctica, y de gestión de la coexistencia y entorno de aprendizaje expresan un valor P que supera 0.05 (0.510, 0.406, 0.336). En absoluto aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que admite la presencia de diferencias significativas entre las medias de las cinco fases actitudinales de la práctica docente de los profesores de ELE de Batna según su experiencia laboral y rechazamos a la hipótesis nula (H_0) que la niega.

5.3.8. ANOVA según la formación obligatoria

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
SUMA_PPEA	Sí	20	28.9000	3.33877	24.00	35.00
	No	14	27.7857	5.68640	13.00	35.00
	Total	34	28.4412	4.41204	13.00	35.00
SUMA_MGDL	Sí	20	59.4500	4.97864	52.00	69.00
	No	14	58.1429	10.86177	33.00	68.00
	Total	34	58.9118	7.82137	33.00	69.00

SUMA_MGCCD	Sí	20	34.5000	2.80038	30.00	39.00
	No	14	32.0000	7.72608	14.00	38.00
	Total	34	33.4706	5.43967	14.00	39.00
SUMA_MGM	Sí	20	47.9500	4.29780	39.00	54.00
	No	14	42.7143	9.53075	16.00	52.00
	Total	34	45.7941	7.29790	16.00	54.00
SUMA_MGG	Sí	20	4.4500	.60481	3.00	5.00
	No	14	3.9286	1.07161	2.00	5.00
	Total	34	4.2353	.85489	2.00	5.00
SUMA_MGCEA	Sí	20	32.8500	3.58762	28.00	40.00
	No	14	31.7857	7.72786	9.00	39.00
	Total	34	32.4118	5.58742	9.00	40.00
SUMA_MGCCI	Sí	20	22.4500	1.79106	19.00	25.00
	No	14	20.6429	4.92415	7.00	25.00
	Total	34	21.7059	3.49484	7.00	25.00
SUMA_ESDL	Sí	20	46.2000	5.24756	37.00	53.00
	No	14	42.0714	9.40920	23.00	54.00
	Total	34	44.5000	7.41518	23.00	54.00
SUMA_TORF	Sí	20	32.8500	3.93734	24.00	40.00
	No	14	30.0000	6.82755	13.00	39.00
	Total	34	31.6765	5.41446	13.00	40.00
SUMA_EVME	Sí	20	21.7000	2.57723	17.00	25.00
	No	14	19.1429	4.94364	8.00	25.00
	Total	34	20.6471	3.88378	8.00	25.00

Tabla 72: Descriptivos de las fases actitudinales según la formación obligatoria

Por lo relativo a la fase de planificación y preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una óptica actitudinal y práctica, los profesores de ELE de Batna que han sido parte de la formación obligatoria alcanzan una media de 28.9000 con una desviación estándar de 3.33877 y valores acumulados que varían de 24 a 35. En contraste, los profesores que no han recibido esta formación marcan una media de 27.7857 y una desviación estándar de 5.68640 con valores entre 13 y 35. Por ende, comprobamos que los docentes formados tienden a tener una puntuación más alta en esta fase lo que conlleva buenas prácticas.

En primera estancia, los profesores formados manifiestan una media de 59.4500 a nivel del primer eje de desarrollo de la lección con una desviación estándar de 4.97864 y puntuaciones que oscilan entre 52 y 69. Por otro lado, los

docentes que no han tenido esta formación obligatoria logran una media de 58.1429 y una desviación estándar de 10.86177 junto con puntuaciones que van de entre 33 a 68. De estos descriptivos podemos decir que los profesores formados parecen gestionar mejor el desarrollo de la lección en comparación con sus colegas no formados.

En segunda estancia, el primer grupo de docentes formados registran una media de 34.5000 con una desviación estándar de 2.80038 y valores entre 30 y 39. En contraste, los profesores sin formación tienen una media de 32.0000 y una desviación estándar de 7.72608 además de un intervalo de puntos entre 14 y 38. Esta vez también los profesores con formación muestran altas puntuaciones, así como consistencia a diferencia del segundo grupo que refleja más variabilidad en sus respuestas.

En tercera estancia, a nivel metodológico los profesores formados de ELE exponen una media de 47.9500 con una desviación estándar de 4.29780 al lado de un rango de 39 a 54 puntos. Por otra parte, los docentes que no lo han recibido señalan una media de 42.7143 y una desviación estándar de 9.53075 con valores más variados que van de 16 a 52. Notamos que la aplicación de la metodología es mejor entre los profesores formados.

En cuarta estancia los profesores que han pasado por la formación obligatoria sostienen una media de 4.4500 con una desviación estándar de 0.60481, y valores que van de 3 a 5. Los docentes de ELE que no han recibido esta misma formación exhiben una media de 3.9286 y una desviación estándar de 1.07161 y puntuaciones también entre 2 y 5. De estos cálculos deducimos que la gestión general de aula es algo mejor entre los profesores formados.

En quinta estancia, los docentes de ELE con formación indican una media de 32.8500 en la gestión de coexistencia y entorno de aprendizaje seguida por una desviación estándar de 3.58762 y valores que giran en el intervalo de 28 y 40 puntos. Los profesores que no formaban parte de la formación alcanzan una media de 31.7857 y una desviación estándar de 7.72786 con valores situados en el rango de 9 a 39. En este eje observamos que las medias son cercanas pero el primer grupo

muestra mayor consistencia en tiempo que el segundo grupo expresa alta variabilidad en sus respuestas.

En última estancia, los profesores formados presentan una media que llega a 22.4500 en la capacidad de comunicar e interactuar con los estudiantes con una desviación estándar de 1.79106 y valores variados entre 19 y 25. Los profesores sin formación obligatoria manifiestan una media de 20.6429 y una desviación estándar de 4.92415 junto con puntuaciones que van de 7 a 25. Observamos que los docentes formados tienden a puntuar más alto en este eje con más estabilidad en sus resultados en comparación con los otros docentes de ELE.

En torno a la evaluación y seguimiento del alumnado los profesores que han pasado por la formación obligatoria dirigida a los docentes de ELE mantienen una media de 46.2000 con una desviación estándar de 5.24756 y un margen de puntuaciones que va de 37 a 53. Los profesores sin formación marcan una media de 42.0714 y una desviación estándar de 9.40920 además de valores acumulados entre 23 y 54. A partir de estos valores que los profesores formados revelan valores más altos y estables en comparación con los demás.

La cuarta fase de tutorización, orientación y relación con familias docentes de ELE con formación exponen una media de 32.8500 y desviación estándar de 3.93734 con puntuaciones que oscilan entre 24 y 40. En cambio, los profesores no formados consiguen una media de 30.0000 y una desviación estándar de 6.82755, también unos valores entre 13 y 39. Deducimos que la segunda franja de profesores demuestra más variabilidad, sin embargo, es la primera franja quién señala medias superiores.

Para la quinta fase de evaluación y mejora los profesores que han recibido formación registran una media de 21.7000 con una desviación estándar de 2.57723 y valores acumulados que varían entre 17 y 25. Los profesores que no han tenido esta formación presentan una media de 19.1429 y una desviación estándar de 4.94364 con intervalo de 8 a 25. De estos valores llegamos a la conclusión de que los docentes formados tienden a ser más consistentes en la evaluación y monitoreo de sus estudiantes.

En resumen, los descriptivos explicitan que los profesores que han recibido formación poseen las medias más altas en las cinco fases actitudinales de la práctica docente a diferencia de los otros profesores. No obstante, las desviaciones estándar nos revelan que los resultados pueden variar aún más dentro del grupo de docentes no formados puesto que estos últimos muestran mayor variabilidad en sus respuestas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
SUMA_PPEA	Inter - Grupos	10.225	1	10.225	.518	.477
	Intra - Grupos	632.157	32	19.755		
	Total	642.382	33			
SUMA_MGDL	Inter - Grupos	14.071	1	14.071	.225	.639
	Intra - Grupos	2004.664	32	62.646		
	Total	2018.735	33			
SUMA_MGCCD	Inter - Grupos	51.471	1	51.471	1.781	.019
	Intra - Grupos	925.000	32	28.906		
	Total	976.471	33			
SUMA_MGM	Inter - Grupos	225.752	1	225.752	4.716	.037
	Intra - Grupos	1531.807	32	47.869		
	Total	1757.559	33			
SUMA_MGG	Inter - Grupos	2.239	1	2.239	3.275	.048
	Intra - Grupos	21.879	32	.684		
	Total	24.118	33			
SUMA_MGCEA	Inter - Grupos	9.328	1	9.328	.292	.592
	Intra - Grupos	1020.907	32	31.903		
	Total	1030.235	33			
SUMA_MGCCCI	Inter - Grupos	26.895	1	26.895	2.288	.014
	Intra - Grupos	376.164	32	11.755		
	Total	403.059	33			
SUMA_ESDL	Inter - Grupos	140.371	1	140.371	2.683	.011
	Intra - Grupos	1674.129	32	52.317		
	Total	1814.500	33			
SUMA_TORF	Inter - Grupos	66.891	1	66.891	2.377	.013
	Intra - Grupos	900.550	32	28.142		
	Total	967.441	33			
SUMA_EVME	Inter - Grupos	53.850	1	53.850	3.882	.050
	Intra - Grupos	443.914	32	13.872		
	Total	497.765	33			

Tabla 73: *ANOVA de las cinco fases actitudinales según la formación obligatoria*

Según la tabla anterior la suma de cuadrados entre grupos en la primera fase actitudinal es 10.225 con una media cuadrática de 10.225, el valor de F identificado es 0.518 y el valor P es 0.477. Estos resultados nos conducen a la conclusión de que no hay diferencias significativas entre los profesores de ELE que han recibido formación obligatoria y los que no en su modo de planificar y preparar el proceso de enseñanza - aprendizaje ($p > 0.05$).

Por una parte, la suma de cuadrados entre grupos obtenida en el primer eje de la segunda fase es 14.071 con una media cuadrática de 14.071. Así como un valor F de 0.225 y un valor P de 0.639, por ende, afirmamos la ausencia de diferencias significativas en el desarrollo de la lección en base de la formación obligatoria de los docentes de ELE de Batna ($p > 0.05$).

Por otra parte, en las capacidades científicas y didácticas la suma de cuadrados entre grupos es 51.471, en tiempo que la media cuadrática marcada es 51.471. El valor de F logrado es 1.781 y el valor P es de 0.019, son valores que nos dirigen hacia la confirmación de la existencia diferencias significativas entre los profesores con y sin formación, en la gestión y aplicación de sus diferentes capacidades en su propia práctica docente ($p < 0.05$).

El tercer eje consigue una suma de cuadrados entre grupos de 225.752 y una media cuadrática de 225.752 junto con un valor de F de 4.716 y un valor P de 0.037. Por consiguiente, podemos declarar la presencia de diferencias significativas en la metodología aplicada entre los dos grupos de profesores de ELE en función de su formación docente ($p < 0.05$).

En lo que concierne el eje de gestión del aula notamos que la suma de cuadrados alcanzada entre grupos es 2.239 con una media cuadrática de 2.239 y un valor de F de 3.275. En paralelo el valor P llega a 0.048 lo que ciertamente refleja la existencia de diferencias significativas entre los profesores de Batna según la formación obligatoria ($p < 0.05$).

En relación con la gestión de la coexistencia y entorno de aprendizaje en el aula la suma de cuadrados puntuada entre grupos es 9.328 con una media cuadrática de 9.328. A parte de un valor F de 0.292 y un valor P de 0.592, por consiguiente, podemos inferir que no hay diferencias significativas en este quinto eje entre los grupos ($p > 0.05$).

Más aún, en el plano de las capacidades para comunicar e interactuar la suma de cuadrados señalada entre grupos es 26.895 con una media cuadrática de 26.895. Así como un valor de F manifestado de 2.288 y un valor P de 0.014. En vista de esto proclamamos la existencia de diferencias significativas entre los profesores que han recibido formación obligatoria y los que no, en este último eje de la fase de metodología y gestión ($p < 0.05$).

Al margen de la tercera fase actitudinal, la suma de cuadrados sostenida entre grupos es 140.371 con una media cuadrática de 140.371 y un valor de F de 2.683. Asimismo, indica un valor P de 0.011, en consecuencia, podemos afianzar que no hay diferencias significativas en esta fase actitudinal entre los grupos ($p > 0.05$).

Para la cuarta fase la suma de cuadrados entre grupos designada es 66.891 con una media cuadrática de 66.891, en tiempo que el valor de F es 2.377 y el valor P es 0.013. Por estos valores afirmamos que hay diferencias significativas en la tutorización, orientación y relación con familias entre los grupos de docentes ($p < 0.05$).

Dentro del contexto de la quinta fase de evaluación y mejora la suma de cuadrados entre grupos es 53.850 con una media cuadrática de 53.850. El valor designado a F es 3.882 y el valor P es 0.050, por lo tanto, estos resultados recalcan la presencia de diferencias significativas entre los profesores con y sin formación obligatoria en esta fase ($p \leq 0.05$).

A modo de conclusión, a partir de los resultados presentados anteriormente confirmamos la presencia de diferencias significativas entre los docentes de ELE de Batna que han pasado por la formación obligatoria y los que no. Estas diferencias se manifiestan primero en tres ejes de la segunda fase actitudinal y esto

abarca las capacidades científicas y didácticas, la gestión del aula, así como la gestión de capacidades para comunicar e interactuar con los estudiantes. A continuación, las notamos también en las tres últimas fases de la práctica docente de evaluación y seguimiento del alumno, tutorización, orientación, relación con familias y finalmente de evaluación y mejora. Todos con valores P que son menor o igual a 0.05 (0.019, .037, 0.048, 0.014, 0.011, 0.013, 0.050).

Por otra óptica, la fase de planificación y preparación de enseñanza-aprendizaje no está afectada por estas diferencias junto con los tres ejes de desarrollo de la lección, metodología, gestión de coexistencia y entorno de aprendizaje que mantengan un valor P mayor a 0.05 (0.477, 0.639, 0.592). Definitivamente aceptamos la hipótesis alternativa (H_1) que reconoce la existencia de diferencias significativas entre las medias de las cinco fases actitudinales de la práctica docente de los profesores de ELE de Batna en base de la formación docente obligatoria y rechazamos a la hipótesis nula (H_0) que no admite la existencia de cualquiera diferencia entre ambas franjas.

Conclusión

En este capítulo hemos analizado e interpretado los resultados derivados de los cuestionarios conceptual y actitudinal, lo que ha permitido una exploración exhaustiva de las percepciones y prácticas de los docentes de ELE de Batna. A través del análisis de frecuencias y estadísticas descriptivas, hemos identificado patrones generales en las respuestas, mientras que los análisis ANOVA nos han evidenciado diferencias significativas en función de variables clave como el sexo, la edad, el nivel académico y la experiencia profesional, entre otras. Estas diferencias subrayan la diversidad en las prácticas docentes y la influencia de factores contextuales y personales en las percepciones sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje en un marco didáctico y curricular.

Los hallazgos reflejan una interacción compleja entre los ámbitos conceptuales y actitudinales, destacando áreas de fortaleza en la planificación, la instrucción y la profesionalidad, así como aspectos susceptibles de mejora, especialmente en la gestión y la interacción con las familias. En conjunto, estos

resultados nos proporcionan una base sólida para reflexionar sobre las necesidades formativas de los docentes y las posibles estrategias para optimizar la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto argelino. Por último, este capítulo sienta las bases para las conclusiones generales del estudio que exponemos a continuación.

Conclusión General

La didáctica y el currículum son componentes clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los dos conceptos son complementarios y esenciales para estructurar y ejecutar la práctica docente. El currículum proporciona un marco normativo que incluye los objetivos de aprendizaje, los contenidos a abordar, las competencias a desarrollar y los criterios de evaluación a aplicar. En otras palabras, establece el qué enseñar y el por qué enseñar. En cambio, la didáctica traduce ese marco curricular en acciones concretas abordando el cómo enseñar o sea transforma las directrices abstractas del currículum en experiencias prácticas adaptadas a las características y necesidades de los estudiantes.

En el transcurso de nuestra investigación hemos enfocado en analizar la práctica docente de los profesores de ELE en los institutos de Batna con la intención de identificar los elementos decisivos de esta práctica y subrayar la importancia de integrar tanto la didáctica como el currículo en el día a día educativo, fomentando así espacios de reflexión para que los profesores puedan enfrentar y superar los desafíos de su profesión.

En la práctica docente, esta relación se manifiesta en la planificación, la selección de estrategias, la adaptación al contexto y la evaluación permitiendo que el aprendizaje sea significativo y adaptado a las realidades del aula. El equilibrio adecuado entre ambos conceptos es vital, para ello, en nuestra investigación hemos centrado en entender cómo los docentes planifican y preparan sus clases, el ambiente de aula que crean y las estrategias metodológicas que emplean. También su compromiso con la mejora educativa y sus reflexiones sobre su práctica con miras a definir áreas de fortaleza y de optimización para afianzar su desempeño en el aula.

El uso del EOSLATP como herramienta de recolección de datos en nuestro estudio ha resultado esencial para estructurar y analizar las prácticas docentes de los profesores de ELE de Batna. Este instrumento nos ha permitido evaluar dimensiones conceptuales y fases actitudinales clave como la planificación, la instrucción, la gestión del aula y la evaluación, proporcionando un marco sistemático para interpretar los datos y generar conclusiones sólidas.

En respuesta a como perciben y abordan los profesores de ELE de Batna la práctica docente, así como se evidencia la dimensión didáctica y curricular, los

resultados de nuestro estudio se organizan en dos secciones la primera sección involucra la práctica docente desde una óptica conceptual que abarca cinco dimensiones y la segunda desde una perspectiva actitudinal que incluye también cinco fases.

En general, los profesores de ELE de Batna perciben su práctica docente como un proceso que debe centrarse en la planificación reflexiva, la adaptación al contexto del aula y la promoción de un clima positivo. Aunque destacan fortalezas como la interacción efectiva con los estudiantes, también identifican limitaciones en la inclusión educativa y el uso diversificado de tecnologías. La dimensión didáctica se manifiesta a través de metodologías participativas y constructivistas, pero carece de énfasis en la supervisión continua del progreso y en estrategias diversificadas para distintos ritmos de aprendizaje. Por otro lado, el currículo es percibido como una herramienta flexible, aunque su implementación sistemática a menudo es inconsistente. Se señalan discrepancias entre las concepciones teóricas y la aplicación real, especialmente en aspectos como la inclusión y la evaluación. Factores como el género, la edad, la experiencia laboral, el nivel académico y la formación continua influyen significativamente en la práctica docente, destacando la experiencia y la estabilidad residencial como elementos clave para una adaptación efectiva al contexto educativo.

A nivel conceptual la primera fase de planificación y preparación expone que los docentes de ELE consideran fundamental tres aspectos; primero que las actividades se diseñen según las exigencias de los objetivos de clase y que pueden ser realizadas de manera individual o en grupo según convenga. Segundo, la planificación debe incluir criterios específicos de evaluación, procedimientos y actividades orientados a medir el aprendizaje de los estudiantes con la posibilidad de autoevaluarse. Asimismo, señalan la necesidad de considerar el contexto y origen de los alumnos, sus intereses y cualquier necesidad educativa especial que puedan presentar con el fin de garantizar una enseñanza adaptada que corresponde a sus características individuales.

Por otro lado, en esta misma fase algunos aspectos son percibidos como de menor relevancia en la práctica docente, por ejemplo, consideran que la planificación no siempre debe incluir actividades de refuerzo y ampliación. A pesar de fomentar y promover el uso de diversos recursos, incluidas las TIC, este elemento no es visto como una prioridad absoluta. Del mismo modo, aunque la planificación contempla objetivos

realistas y alcanzables en consonancia con el programa de estudios y la planificación escolar, dichos objetivos no siempre son considerados esenciales dentro de la estructura general de la práctica.

En la segunda dimensión conceptual, relacionada con el entorno del aula, los profesores consideran que su práctica docente debe centrarse en fomentar la confianza, el respeto, la colaboración y la ayuda mutua entre los estudiantes. Además, creen que, como docentes deben valorar y reconocer los comportamientos positivos de forma individual, al mismo tiempo que mantienen expectativas positivas hacia sus alumnos y que comuniquen con ellos para ayudarles a afrontar los desafíos escolares. Sin embargo, clasifican como menos importante la actuación estricta de acuerdo con la normativa escolar en lo referente a las actitudes que promueven la armonía social, la preocupación constante por el bienestar de los estudiantes o la respuesta proporcionada cuando los comportamientos de los estudiantes van en contra de las reglas de convivencia.

En cuanto a la instrucción, los docentes creen básico centrar su labor en valorar la participación de sus aprendices ofreciendo una comunicación clara, precisa y motivadora que refleje apoyo y reconocimiento de su esfuerzo por aprender. En segundo lugar, se comprometen a ofrecer explicaciones, formular preguntas y fomentar debates y reflexiones en clase. A pesar de estas atenciones prestadas a los alumnos los docentes de ELE no perciben las necesidades emocionales de estos últimos como elemento primordial. Tampoco ven como prioritarias la recopilación e interpretación de datos sobre el progreso de los alumnos para supervisar el aprendizaje y ajustar la lección, ni mantener un enfoque constante al cien por cien en las actividades del aula en los objetivos de la lección.

Para la cuarta dimensión conceptual, los profesores de ELE destacan la reflexión continua sobre su plan y formación como elemento clave en la fase de profesionalidad, buscando mejorar regularmente estos aspectos para lograr mejores resultados en sus alumnos. Asimismo, creen en la imprescindibilidad de informar y asesorar tanto a los estudiantes como a sus familias en cuanto a su orientación y opciones que pueden contribuir a su éxito tanto a nivel escolar como personal. También, valoran la participación en actividades de desarrollo profesional. Sin embargo, no consideran prioritario en su práctica mantener un registro discreto de los datos de los alumnos para

ofrecer información objetiva cuando sea necesario, ni limitar su actividad estrictamente a los parámetros de las normas legales y éticas.

En la quinta dimensión conceptual, centrada en la cooperación y asociación, los docentes de ELE de Batna revelan que su práctica debe incluir la participación en la coordinación de comisiones junto con otros profesores, así como compartir información útil que beneficie al personal educativo en general. También valoran la colaboración con otros profesionales dedicados al bienestar de los estudiantes, abarcando aspectos de educación no formal. No obstante, no consideran indispensable participar en actividades administrativas escolares o asumir responsabilidades en ese ámbito, ni enfocarse de manera exclusiva en el bienestar de los estudiantes como seres únicos.

En resumidas cuentas, a nivel conceptual los resultados reflejan implicaciones significativas a nivel tanto didáctico como curricular en la práctica docente. Desde el enfoque didáctico se privilegia una enseñanza activa y reflexiva que promueve la interacción dinámica entre el docente, el estudiante y el contenido, en consonancia con teorías constructivistas. En el plano curricular, los docentes perciben el currículo como una herramienta flexible más orientada a guiar que a imponer lo que permite adaptarlo a las características contextuales y personales del aprendiz. Esta visión refuerza una práctica docente centrada en el estudiante, donde la autonomía y la adaptación son esenciales para lograr aprendizajes significativos.

La segunda sección de resultados centrada en el plano actitudinal abarca cinco fases principales. En la primera fase, correspondiente a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes de ELE de Batna suelen enfocarse en varios aspectos fundamentales en su práctica docente entre ellos se encuentra la definición de competencias a desarrollar, el establecimiento de objetivos claros, la selección de metodologías adecuadas, el uso de los recursos necesarios y la especificación de criterios, indicadores y procedimientos de evaluación. Además, enfocan regularmente las características del entorno y del alumnado, incluyendo sus necesidades, niveles de competencia, posibles dificultades y conocimientos previos. También procuran ajustar sus prácticas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, lo que demuestra un interés en personalizar la enseñanza para maximizar su efectividad.

No obstante, existen ciertas limitaciones en la implementación de estos enfoques. Por ejemplo, no siempre adaptan los métodos de evaluación a las distintas etapas educativas, lo que puede afectar la pertinencia y eficacia de las valoraciones en función del progreso del estudiante. Asimismo, la evaluación continua y equitativa que idealmente debería fomentar tanto la autoevaluación como la evaluación entre pares mediante una variedad de herramientas no se aplica de manera sistemática. Esto puede ocasionar que algunos objetivos de aprendizaje, especialmente aquellos considerados básicos o mínimos no reciban la atención adecuada durante el proceso de enseñanza.

Por último, aunque la planificación pedagógica refleja en teoría un enfoque inclusivo, en la práctica el tratamiento adaptado a estudiantes con necesidades educativas especiales no se implementa con la frecuencia deseada. Esta situación depende en gran medida de las características individuales de cada alumno, lo que pone en evidencia la ausencia de una estrategia uniforme para garantizar la inclusión educativa en todos los casos.

La segunda fase actitudinal, centrada en la metodología y la gestión, se desarrolla en seis ejes que describen su implementación en el aula. El primer eje está dedicado al desarrollo de la lección. En este aspecto, los docentes priorizan dos puntos esenciales en primer lugar, la comprobación constante de que los estudiantes han comprendido las explicaciones proporcionadas y, en segundo lugar, la realización de observaciones pertinentes que les permitan ajustar su enseñanza según las necesidades detectadas. Además, ofrecen una orientación continua durante las actividades de clase, lo que incluye moverse de manera constante por el aula para brindar apoyo directo a los alumnos cuando lo necesitan.

Sin embargo, pese a sus esfuerzos por atender las necesidades educativas de los estudiantes, no es habitual que empleen estrategias específicas diseñadas para identificar, medir y analizar de manera individualizada dichas necesidades, las posibles dificultades de aprendizaje o el progreso de cada estudiante y esto puede limitar su capacidad para ofrecer intervenciones más personalizadas y efectivas.

Asimismo, aspectos como la gestión eficiente del tiempo, que incluye la correcta distribución de las actividades a lo largo de la clase, y el mantenimiento de un orden y método riguroso no están suficientemente presentes en la práctica cotidiana a pesar de

señalar su importancia en la dimensión conceptual. En consecuencia, pueden afectar de manera adversa la organización general del aula y la consecución de los objetivos planteados.

En cuanto al segundo eje, orientado a la gestión de capacidades científicas y didácticas, los docentes centran sus esfuerzos principalmente en motivar a los estudiantes a aprender mediante ejemplos específicos, precisos y adecuados al contenido impartido. Este enfoque busca garantizar que los alumnos comprendan de manera clara y efectiva los conceptos presentados. Asimismo, los docentes procuran reflejar su dominio del área de conocimiento a través de explicaciones y presentaciones claras y comprensibles. Para ello, prestan especial atención al desarrollo de la unidad didáctica, utilizando estrategias que no solo facilitan la comprensión, sino que también aumentan la motivación de sus estudiantes hacia el aprendizaje.

Sin embargo, existen áreas donde este enfoque presenta inconsistencias. Aunque observamos un esfuerzo por fomentar la motivación y el interés de los estudiantes mediante estrategias prácticas y contextualizadas, no se prioriza con la misma frecuencia el establecimiento de conexiones entre los contenidos de diferentes áreas o materias, lo cual podría enriquecer el aprendizaje interdisciplinario. Además, la adaptación de las unidades didácticas a las capacidades individuales de los estudiantes y el uso de los conocimientos previos como base para contextualizar el contenido siguen siendo prácticas poco habituales, a pesar de su importancia para personalizar el aprendizaje y hacerlo más accesible y significativo.

En el tercer eje metodológico, los profesores tienden a centrarse en relacionar el aprendizaje con situaciones cotidianas cuando es posible para mejorar la comprensión y hacer que lo aprendido sea más relevante y aplicable. No obstante, identificamos limitaciones como la promoción de la autoevaluación y el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje, son prácticas poco frecuentes, lo que dificulta fomentar la autonomía de los alumnos. Del mismo modo, la evaluación entre pares como estrategia clave para desarrollar habilidades críticas y colaborativas tampoco es comúnmente implementada.

Además, las actividades adaptadas se repiten de modo constante no presentan tanta variedad y esto restringe el uso de estrategias diversificadas y dificulta atender los

distintos estilos y ritmos de aprendizaje de los aprendices. Finalmente, en algunos contextos educativos específicos, las oportunidades para experiencias prácticas son escasas, lo que afecta la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos y reduce su impacto en situaciones reales.

En cuanto al cuarto eje relacionado con la gestión del aula los profesores suelen fomentar dinámicas que favorecen el aprendizaje cooperativo, la participación y la comunicación entre los estudiantes. Con este enfoque buscan promover la interacción constructiva y constante que posibilita el trabajo en grupo con el fin de mejorar el alcance de los objetivos de aprendizaje. Al mismo tiempo, pretenden fortalecer habilidades sociales de colaboración y resolución de problemas.

Conforme con el eje de coexistencia y entorno de aprendizaje, los docentes están inclinados a dirigir eficazmente al grupo del aula, manteniendo el control y fomentando la autodisciplina. En consecuencia, establecen reglas claras y fomentan un comportamiento positivo entre ellos, creando un ambiente de confianza que facilita tanto la enseñanza como el aprendizaje en el aula. También se esfuerzan por mantener un entorno adecuado que favorezca la concentración y el desarrollo escolar.

Ahora bien, identificamos zonas de mejora en la gestión de conflictos, a pesar de su habilidad de manejar situaciones inesperadas sin interrumpir el desarrollo de la lección, los docentes de ELE no llegan a involucrar procedimientos que permiten resolver los conflictos más allá de las medidas disciplinarias tradicionales. Tampoco aprovechan las situaciones conflictivas como oportunidades pedagógicas para corregir comportamientos inadecuados o enseñar estrategias de resolución de problemas. Estas últimas presentan una oportunidad para optimizar sus prácticas de gestión y convertir los conflictos en herramientas de aprendizaje que sostienen la convivencia y el desarrollo personal de los aprendices.

Por lo que se refiere al sexto eje de gestión de las capacidades para comunicar e interactuar con los estudiantes, los profesores establecen una buena relación con los alumnos, basada en la confianza y el respeto mutuo dentro de las reglas de coexistencia establecidas. En adición, muestran una actitud abierta y receptiva, demostrando comprensión, interés y preocupación general por las características sociales de sus estudiantes. Sin embargo, no siempre muestran consistencia en aspectos como el

autocontrol, la transmisión de empatía, el sentido del humor o el equilibrio emocional que son componentes que fortalecen su interacción con estos últimos.

En cuanto a la tercera fase actitudinal que aborda la evaluación del alumnado, los profesores priorizan el uso de técnicas de evaluación que permitan medir el progreso de los estudiantes como grupo a lo largo de la unidad didáctica. Llevan a cabo evaluaciones iniciales y finales con diferentes niveles de dificultad con la aspiración de atender la diversidad de capacidades en el aula. Además, establecen criterios claros para calificar el rendimiento y las notas de los alumnos asegurando una valoración objetiva y estructurada que busca ser justa y transparente.

Desde otro ángulo, es menos frecuente que los docentes recopilen datos de manera sistemática sobre el desempeño de sus alumnos en las actividades, lo que limita su capacidad para analizar los resultados y ajustar el diseño de futuras lecciones en función de las necesidades detectadas. Asimismo, los estudiantes no siempre están plenamente informados sobre los objetivos específicos de aprendizaje o sobre los procedimientos de evaluación, incluyendo las técnicas, instrumentos y tiempos de aplicación, lo que podría generar incertidumbre y disminuir su capacidad para participar activamente en su propio proceso de evaluación. Abordar estas limitaciones afianza la relación entre la evaluación y el aprendizaje, fomentando una mayor autonomía y compromiso en los aprendices.

En la cuarta fase actitudinal de tutorización, orientación y relación con las familias, los profesores de ELE ofrecen apoyo y orientación a sus estudiantes, mostrando una actitud profesional caracterizada por un nivel básico de habilidades sociales que permiten establecer relaciones interpersonales que a su vez reflejan consideración hacia los alumnos y sus familias. También trabajan activamente para promover la cohesión grupal, mejorar las relaciones interpersonales y mantener un ambiente escolar positivo dentro del aula.

Por otro lado, notamos menor implicación en proporcionar pautas concretas a las familias para colaborar en la mejora del aprendizaje de sus hijos. Tampoco hay una implementación frecuente de los contenidos del plan de acción tutorial en sus clases, ni una colaboración sistemática con los tutores responsables. Asimismo, tienden a mostrar

una disponibilidad poco flexible y limitada para asesorar, informar e involucrar a las familias de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumidas cuentas, la fase actitudinal de la práctica docente muestra que los docentes de ELE de Batna, desde una óptica didáctica, priorizan la adaptación de sus metodologías a las características generales de los alumnos, promoviendo dinámicas cooperativas y la participación en el aula. Buscan personalizar el proceso de enseñanza, aunque presentan limitaciones en la diversificación de actividades y en la implementación de estrategias que favorezcan la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje. Además, enfocan la gestión del aula y el desarrollo de habilidades sociales, aunque persiste la necesidad de incorporar herramientas más inclusivas y métodos para atender ritmos y estilos de aprendizaje variados.

A nivel del currículo, los docentes trabajan en la definición de competencias claras y objetivos específicos que guían su práctica. Sin embargo, enfrentan desafíos en la integración interdisciplinaria de los contenidos y en la aplicación efectiva de estrategias inclusivas que respondan a las necesidades educativas especiales de los aprendices. Asimismo, la colaboración con las familias y la incorporación del plan de acción tutorial en el diseño curricular son aspectos que requieren mayor atención para consolidar un enfoque educativo integral y cohesionado.

A partir de las pruebas de ANOVA de una sola vía, concluimos que tanto la concepción de la práctica docente como la práctica en acción están determinadas por un conjunto de variables que exponemos a continuación. La primera variable de sexo evidencia la existencia de diferencias en los niveles conceptuales y actitudinales de la práctica docente. A nivel conceptual, las diferencias señaladas son significativas¹ en planificación, preparación y colaboración, pero no en instrucción y profesionalidad. A nivel actitudinal, la metodología, las capacidades científicas y evaluación del alumnado presentan diferencias significativas, en tanto que la planificación, desarrollo de la lección y tutorización no alcanzan significancia. Aunque las medias generales son similares entre los dos géneros, las mujeres presentan mayor variabilidad en ambos niveles plasmando diferencias específicas en su práctica docente.

¹ Cabe señalar que los valores P son significativos cuando ($p < 0.05$) y no significativos cuando ($p > 0.05$).

En términos de edad, dentro del ámbito conceptual señalamos diferencias significativas únicamente en la dimensión de instrucción. Los profesores de 31 a 40 años registran las medias más altas, mientras que los docentes más jóvenes de 20 a 30 años presentan una mayor variabilidad. En las demás dimensiones conceptuales, la práctica docente es percibida entre los distintos grupos de edad. Por otro lado, en el plano actitudinal los docentes de 41 a 50 años destacan con las puntuaciones más altas en varias fases, mientras que los de 20 a 30 años reflejan mayor variabilidad, y los de 31 a 40 años manifiestan resultados más bajos. Nuestro análisis revela diferencias significativas en áreas de planificación, metodología y tutorización. Sin embargo, en otros aspectos como evaluación y gestión, no se identificaron diferencias significativas.

Según el tipo de puesto de trabajo, los profesores titulares muestran mejor aplicación y gestión en entorno del aula, instrucción, colaboración y asociación donde exponen diferencias significativas. Sin embargo, en la planificación y profesionalidad no se observan diferencias relevantes entre ambos grupos. En cuanto al nivel actitudinal, las diferencias significativas están en el marco de la planificación de enseñanza-aprendizaje, así como en los ejes de desarrollo de la lección y capacidades científicas y didácticas. No obstante, el resto de los ejes y fases no alcanzan significancia, lo que refleja una notable uniformidad entre ambos grupos en estas áreas.

En virtud del origen, los docentes de Batna indican mejores resultados en comparación con los de otras regiones, estas diferencias son significativas en las dimensiones conceptuales de entorno del aula e de instrucción. Sin embargo, en la planificación, profesionalidad y colaboración no expresan diferencias relevantes. En el marco actitudinal los profesores que se originen de Batna sobresalen nuevamente, de hecho, las fases de planificación, desarrollo de la lección, gestión del aula, evaluación del alumnado y mejora presentan diferencias significativas al contrario de las fases de metodología, tutorización y orientación que niegan la presencia de estas diferencias.

El análisis de la variable residencial afianza la existencia de diferencias significativas en la concepción de la práctica docente en dos dimensiones primero en el entorno del aula y segundo en la instrucción, pero las demás dimensiones no presentan variaciones destacables. En las fases actitudinales de planificación, desarrollo de la lección, gestión del aula, evaluación y mejora sí señalamos diferencias significativas.

En contraste en la metodología, tutorización y relación con familias no identificamos diferencias significativas. En resumen, los docentes de ELE con residencia permanente en Batna destacan con puntuaciones superiores en tanto que los docentes con residencia temporal exhiben mayor variabilidad en sus respuestas lo que refleja la influencia de la estabilidad residencial en algunos aspectos de la práctica docente.

La siguiente variable fundada en el nivel académico desvela que los docentes con grado de licenciatura LMD manifiestan alto nivel de consistencia tanto en las dimensiones conceptuales como en fases actitudinales de la práctica docente, en comparación con los grupos de licenciatura clásica y máster LMD. A nivel conceptual todas las dimensiones evaluadas afianzan diferencias significativas entre los grupos. En las fases y ejes actitudinales de planificación, desarrollo de la lección, metodología, interacción con los estudiantes, gestión del aula y evaluación sugieren diferencias significativas entre los tres grupos. Sin embargo, las fases relacionadas con capacidades científicas y didácticas, coexistencia y entorno de aprendizaje, y tutorización no indican ninguna. Concluimos que el nivel académico es un factor clave y determinante en la práctica docente que puede impactar tanto la calidad de las concepciones adaptadas como la aplicación de estos últimos en el aula de ELE.

La penúltima variable de experiencia laboral muestra que los docentes con más de 11 años de trayectoria alcanzan las medias más altas en varias dimensiones conceptuales, mientras que aquellos con menos de 10 años manifiestan mayor variabilidad en sus respuestas. Las diferencias son significativas en planificación, gestión del entorno, profesionalidad y colaboración. La dimensión de instrucción es la única que no presenta variaciones significativas. En contexto actitudinal, los profesores de ELE con más de 20 años acumulan las puntuaciones más altas seguidos por los de 6 a 10 años quienes muestran mejor consistencia. El ANOVA evidencia diferencias significativas en fases de planificación, evaluación y mejora, y ciertos ejes metodológicos, mientras que aspectos como tutorización y capacidades científicas no registran significancia. Por ende, la experiencia laboral emerge como una de las variables más influyentes en la práctica docente.

En virtud de la última variable de formación obligatoria a nivel conceptual los profesores que no han participado en programas de formación presentan medias más

altas y las diferencias son significativas en la planificación, gestión del entorno del aula, profesionalidad y colaboración, pero al mismo tiempo mantengan mayor variabilidad en sus respuestas. La dimensión de instrucción, sin embargo, no plasma diferencias significativas. Por otro lado, a nivel actitudinal los docentes que han recibido formación obligatoria obtienen medias superiores en todas las fases actitudinales analizadas con diferencias significativas en metodología, evaluación, tutorización y mejora. En contraste, las fases de planificación y ciertos ejes metodológicos no reflejan diferencias significativas. En suma, los resultados subrayan el impacto de la formación obligatoria diferenciando tanto la percepción como la práctica docente entre los grupos formados y no formados.

A modo de conclusión, nuestra investigación sobre la práctica docente de los profesores de ELE de Batna destaca un panorama con aspectos positivos y desafíos por afrontar. Entre los primeros, destacamos la planificación, la gestión del aula y la interacción con los estudiantes como fortalezas que enriquecen su labor. Sin embargo, también identificamos áreas en las que es fundamental avanzar, como la evaluación continua, la inclusión educativa y la personalización de estrategias, ya que su mejora puede potenciar las oportunidades de aprendizaje y optimizar los resultados escolares.

En adicción los hallazgos de nuestro estudio se alinean con los aportes de Antonio Medina (2009), Grossman et al. (2009), Davini (2015) y Ernesto López (2016) quienes subrayan la interrelación entre didáctica y currículum, la necesidad de contextualizar la enseñanza y la centralidad de la planificación, instrucción y evaluación en la práctica docente. Hemos constatado que la práctica docente no es un proceso aislado, sino que está condicionada por diversas variables. Estas incluyen tanto elementos formativos y profesionales, como el conocimiento acumulado mediante la formación académica y la experiencia, así como aspectos relacionados con el bienestar del docente. Factores como el tipo de puesto, el lugar de residencia y otros elementos ligados a su calidad de vida influyen directamente en su desempeño, su compromiso con la enseñanza y, en última instancia, en la calidad educativa que ofrecen. Todo ello, nos ha permitido identificar coincidencias y divergencias entre la teoría y la práctica, y entre lo que conciben los docentes y lo que realmente aplican en el seno de su práctica docente.

En este sentido, el enfoque del EOSLATP ha demostrado ser un marco valioso para analizar la interacción docente-estudiante, la contextualización de las prácticas educativas y la evaluación afirmando su utilidad como herramienta basada en evidencia para identificar fortalezas y áreas de mejora, así como para diseñar propuestas pedagógicas más efectivas y ajustadas a las realidades del aula. Con ello, reafirmamos la importancia de la reflexión continua sobre la práctica docente y las estrategias que integren teoría y práctica para impulsar una enseñanza inclusiva y adaptada a los retos contemporáneos.

Por consiguiente, consideramos imprescindible promover programas de formación continua que fortalecen las competencias de los profesores de ELE en estas áreas. Dichos programas deberían incluir herramientas para el uso efectivo de tecnologías educativas, técnicas de evaluación participativa, estrategias para la gestión del aula y resolución de conflictos, así como propuestas para involucrar a las familias en el proceso educativo. Además, creemos que fomentar la colaboración entre docentes, adaptar el currículo con flexibilidad y basarse en la evidencia puede contribuir a transformar los retos en oportunidades pedagógicas, generando una práctica más reflexiva e inclusiva junto con un aprendizaje más significativo y duradero.

Con el propósito de abordar estos problemas, proponemos una estrategia de mejora basada en módulos de formación práctica². Estos módulos están diseñados para que los profesores de lenguas extranjeras puedan aplicar sus conocimientos teóricos en contextos reales diversos e inclusivos. Entre las actividades propuestas se incluyen prácticas de observación, enseñanza supervisada, talleres de planificación de lecciones, técnicas de gestión del aula, entrenamiento en evaluación, integración tecnológica, actividades de inmersión cultural y la creación de planes de desarrollo profesional. Estas experiencias, estructuradas y prácticas, buscan fortalecer las habilidades docentes y mejorar la calidad educativa ofrecida.

A tal efecto, consideramos que futuras investigaciones podrían profundizar en varios aspectos esenciales que han quedado parcialmente explorados. Sería relevante analizar de manera más detallada cómo factores como el estado psicológico y físico de los docentes influyen en su desempeño profesional y en la calidad de los procesos de

² Nuestra propuesta está detalladamente adjunta en la sección de anexos debido a la extensión del trabajo.

enseñanza-aprendizaje. Asimismo, resulta pertinente investigar la relación entre el desarrollo profesional continuo y la adopción de innovaciones pedagógicas, incluyendo la integración de tecnologías educativas y enfoques inclusivos en el aula. También se podría estudiar la manera en que las políticas educativas y las condiciones laborales afectan la motivación y el compromiso docente, así como explorar estrategias para fomentar redes de colaboración entre profesores que promuevan el intercambio de buenas prácticas y el apoyo mutuo. Estas líneas de investigación no solo complementarán nuestro estudio, sino que también contribuirán a generar propuestas más efectivas para abordar los desafíos actuales de la educación y fortalecer el papel de los docentes como agentes de cambio en contextos educativos y sociales.

Finalmente, señalamos que la realización de este trabajo ha sido sujeto a algunos obstáculos como la escasez de recursos bibliográficos enfocados específicamente en la práctica docente como proceso integral que parte de la didáctica y el currículo como fundamentos. Además, algunos profesores mostraron reticencia a colaborar por temor a ser juzgados, a pesar de nuestras explicaciones, y también encontramos dificultades técnicas al aprender a manejar el análisis estadístico y el software SPSS.

Bibliografía

LIBROS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez Rojo, V. (2007). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial CCS.
- Álvarez, C. (2002). *Pedagogía como ciencia o epistemología de la educación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Alves de Matos, L. (1963). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Araujo, T. (2008). *¿Qué tiempo tenemos? Estudio sobre la organización del trabajo docente y tiempo escolar*. Río de Janeiro: Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohle-Lumen.
- Bendito, J. (1987). *Didáctica y métodos de enseñanza*. España: Editorial Educativa.
- Beresaluce, R., Peiró, S., & Ramos, C. (2016). *El profesor como guía-orientador: Un modelo docente*. Alicante: Editorial Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas.
- Berlak, A., & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*. London: Methuen.
- Bermejo, B. (Coord.). (2011). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Bernardo, J. (2011). *Educación personalizada: Principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., & Mateo, A. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Costa Rica: Horsori.
- Blume, R., Newman, A., Wass, H., & Combs, A. (1974). *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher education*. Boston: Allyn and Bacon.

- Boss, S. (2018). *Project based teaching: How to create rigorous and engaging learning experiences*. Alexandria: ASCD.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Santillana.
- Cabero, J., López, E., & Llorente, M. (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías Web 2.0: Renovación e innovación en el Espacio Europeo*. Sevilla: Mergablum.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrasco, J., Javaloyes, J., & Calderero, J. (2007). *Cómo personalizar la educación: Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Casalderrey Martín, A. (2000). *Espacio y juego*. Barcelona: Praxis.
- Casanova, M. (2007). *Manual de evaluación educativa*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Chávez, J., Suárez, A., & Permuy, L. (2005). *Acercamiento necesario a la pedagogía general*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Laia.
- (2010). *Enseñar y aprender en el siglo XXI: El sentido de los aprendizajes escolares*. Madrid: Fundación Santillana.
- Combs, A. (1965). *The professional education of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Combs, A., et al. (1979). *Claves para la formación de los profesores: Un enfoque humanístico*. Madrid: EMESA.
- Comenio, J, A. (1998). *Didáctica magna* (8ª ed.). México: Editorial Porrúa.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- De la Herrán, A., & Paredes, J. (Coords.). (2008). *Didáctica general: La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículum*. Madrid: Dykinson.

- De Martín, E. (2005). *La formación en centros: Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: NAU Llibres.
- De Pablo, P. (1992). *Diseño del currículum en el aula: Una propuesta de autoformación*. Madrid: Mare Nostrum.
- De Pablo, P., & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos*. Madrid: Escuela Española.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- (2015). *La formación en la práctica docente*. Barcelona: Paidós.
- Demorgon, J. (2000). *L'interculturalisation du monde*. Paris: Anthropos.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan Company.
- Díaz Barriga, A. (1993). *Tarea docente*. México: Nueva Imagen.
- (1998). *La investigación en el campo de la didáctica: Modelos históricos*. *Perfiles Educativos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Doménech, F., & Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en la educación infantil y primaria*. Barcelona: Graó.
- Durkheim, E. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. Glencoe: Free Press.
- Echevarría, I., More, N., González, M., & García, C. (2010). *Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje: Sus potencialidades educativas*. Madrid: Cátedra.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum: Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Erasmus+. (2017). *Evaluación de las direcciones escolares y de la práctica docente*. España: Inspección de Educación del País Vasco.
- Erickson, H. (2007). *Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts*. California: Corwin Press.

Escudero, J. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

----- (2009). *La innovación educativa: Una oportunidad para el cambio*. Barcelona: Octaedro.

Escudero, J., & López, J. (1992). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.

Escudero Muñoz, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: INFOD.

Fernández González, J. (2002). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Sevilla: Diada.

Fernández Huerta, J. (1983). *Didáctica: Adaptación*. Madrid: UNED.

Fernández, N. (2005). *Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina: La experiencia del MERCOSUR en la evaluación de la calidad y acreditación*. Madrid: IESALC-ANECA.

Ferrández, A. (1997). *Fundamentos de la didáctica*. Catalunya: Universitat Oberta de Catalunya.

----- (1995). *Didáctica general*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.

Florez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGraw-Hill.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Gairín, J., & Darder, P. (1994). *Organización de centros educativos: Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.

- Gallegos, M., & Torres, C. (2012). *Implicaciones personales en la implementación del modelo educativo institucional: De la investigación al ejercicio profesional*. México: Ietec-Arana.
- García Valcárcel, A., & Muñoz-Repiso, A. (2015). *Metodología docente*. Madrid: Síntesis.
- García Vera, A. (2000). *Formación de profesores de educación secundaria: Programación y evaluación curricular*. Madrid: UCM.
- García, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, S.L.
- García, D. (2001). *El grupo: métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- García, E. (2004). *Didáctica y currículum*. Zaragoza: Mira.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gervilla Castillo, A. (2000). *Didáctica y formación del profesorado: Hacia un nuevo paradigma*. Madrid: Dykinson.
- Gil Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en educación primaria: Una mirada sobre la práctica escolar*. Madrid: UNED.
- Gimeno, S. (2008). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Ginsburg, M. (1988). *Contradictions in teacher education and society: A critical analysis*. London: Filmer Press.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- (2002). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Gordon, K. (1982). *Curriculum and assessment in the Scottish secondary school*.
Manchester: Ward Lock Educational.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*.
Chicago: Teacher College Press.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*.
Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2000). *Una educación para el cambio*. México: SEP-Octaedro.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hernández, F., & Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- (2010). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. España: Síntesis.

- Jornet, M., & Leyva, Y. (2008). *Conceptos, metodología y profesionalización educativa*. México: INITE.
- Joyce, B., & Showers, B. (1984). *Power for staff development through research on training*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Joyce, B., & Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kilpatrick, W. (1918). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López Gómez, E. (Coord.) (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. España: Universidad Internacional de La Rioja, S. A.
- López Sánchez, J. (2006). *El enfoque intercultural en educación: Orientaciones para maestros de primaria*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.
- Luzuriaga, L. (1948). *La escuela nueva pública*. Buenos Aires: Losada.
- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, S. L.

- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Mauri, T., et al. (1992). *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona: Orsori-ICE.
- Medina, A. (1988). *Didáctica en interacción en el aula*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- (1990). *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel.
- (2002a). *Didáctica general*. Madrid: Pearson.
- (2002b). La didáctica: Disciplina pedagógica aplicada. En A. Medina & F. Salvador (Coords.). *Didáctica general* (2ª ed.). Madrid: Pearson y UNED.
- (2009a). *Didáctica: Formación básica para profesionales de la educación*. Madrid: Universitas.
- (2009b). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Medina, A., & Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Medina Rivilla, A., De la Herrán Gascón, A., Sánchez Romero, C., & Cacheiro González, M. (2012). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Mena Merchán, B., & Marcos Porras, M. (1994). *Nuevas tecnologías para la enseñanza*. Madrid: De La Torre.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Moraes, M. (1997). *O paradigma educacional emergente* (14ª ed.). Campiñas: Papirus.
- Morais, A. (2004). *Brasil Bernstein: Sociología para a educação*. Lisboa: Afrontamiento.

- Moral Santaella, C. (2018). *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*. España: Pirámide.
- Muñoz, G., & Biel, N. (2008). *La quinta generación: Evaluación para la calidad*. Venezuela: CEINEDUCA.
- Narodowski, M., & Brailovsky, D. (2006). *Dolor de escuela*. Buenos Aires: Prometeo.
- Navarro Hinojosa, R. (Coord.), Rodríguez Gallego, M. R., Bravo Garrido, M. A., & otros. (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- Navarro, R. (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Odina Aguado, T. (Coord.) y otros. (2006). *Educación intercultural: Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- Oliva, P. (2009). *Developing the curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pinar, W. (2009). *El currículo: teoría y práctica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pinar, W., & Grumet, M. (1981). *Theory and practice and the reconceptualisation of curriculum studies*. London: Croom Helm.
- Pisano, J. (2001). *Dinámicas de grupo para la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Pollock, J. (2017). *The i5 Approach: Lesson Planning That Teaches Thinking and Fosters Innovation*. Bloomington: Solution Tree.
- Posner, G. (2002). *Análisis de currículo*. Colombia: McGraw-Hill.
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design*. New South Wales: Allen & Unwin.
- Quintana, J. (2010). *Curriculum explícito e implícito en la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Madrid: Ediciones Akal.

- Redd, Z., Boccanfuso, C., Walker, K., Princiotta, D., Knewstub, D., & Moore, K. (2012). *Expanding time for learning both inside and outside the classroom: A review of the evidence base*. Washington, DC: ERIC.
- Reid, A. (2013). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Routledge.
- Reyes, R. (2020). *Introducción a la metodología científica*. Colombia: Editorial Universitaria.
- Richards, J. (2007). *Curriculum development in language teaching*. New York: Longman.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1973). *Didáctica general: Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- Rodríguez Marcos, A. (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Roig Vila, R., & Laneve, C. (Coords.). (2011). *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación*. España: Editorial Marfil.
- Ruíz Fonseca, R. (2017). *Estrategias de enseñanzas y recursos didácticos*. Managua: Creatividad Unan.
- Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Salvador, F., Rodríguez Diéguez, J. L., & Bolívar, A. (Dirs.). (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Archidona. Málaga: Aljibe.
- Sampieri, R. H. (2015). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- Sarramona López, J. (2002). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Sastre, G. (2018). *El aprendizaje basado en problemas*. España: Gedisa.
- Schiro, M. (2020). *Curriculum Theories: Conflicting Views and Ongoing Issues*. Ankara: Pegem Akademi Publications.

- Schoenfeld, A. (2010). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications*. New York: Routledge.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schwab, J. (1982). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sevillano, M. L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI: Ejes en el aprendizaje de calidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Shulman, J. H. (Ed.). (1992). *Case methods in teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Stark, J., & Lattuca, L. (1997). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context*. California: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Stöker, C. (1964). *La teoría de la instrucción y la enseñanza escolar de toda índole y a todos los niveles*. España: Educación.
- Stokes, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Stones, E., & Morris, S. (1972). *Teaching practice*. London: Methuen and Co.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-curriculum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. La Coruña: Davinci Continental.
- Tishman, S., Perkins, D., & Hielen, H. (1994). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Titone, R. (1966). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.

- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Eco Ediciones.
- (2009). *Estrategias didácticas para la formación de competencias*. Bogotá: Editorial Aguilar.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- (2013). *The curriculum studies reader*. Nueva York: Routledge.
- Vera, M. (2014). *Programación didáctica: Educación Primaria*. Madrid: MAD.
- Vez, J. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Sarmiento: Homo Sapiens.
- Vilarini, A. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano*. Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Warde, A. (2004). *Practice and field: Revising bourdieusian concepts*. Manchester: Manchester University Press.
- Willman, O. (1948a). *Teoría de la formación humana*. Madrid: CSIC.
- (1948b). *La didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación* (5ª ed.). Madrid: Instituto San José de Calasanz de Pedagogía.
- Zabalza, M. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, S.A.
- (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- (2000). *Los principios didácticos en la enseñanza*. Madrid: Santillana.

----- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

Zeichner, K. (1980). *Research subcontract with the National Center for Research in Teacher Education*. Michigan: Michigan State University.

Zufiaurre, B. (2000). *Didáctica para maestros*. Madrid: CCS.

CAPÍTULOS DE LIBROS

Baillauquès, S. (2006). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 41-62). Bruxelles: De Boeck.

Braslavsky, C. (2003). Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado. En I. Aguerrondo & C. Braslavsky (Eds.), *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* (pp. 13-44). Buenos Aires: Papers Editores.

Cabrero, B., Secundino, N., & Navarro, F. (2000). El análisis de la práctica: Consideraciones metodológicas. En M. Rueda & F. Díaz Barriga (Eds.), *La evaluación de la docencia: Perspectivas actuales* (pp. 179–208). México: Paidós.

Cabrero, B., & Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En M. Rueda, F. Díaz Barriga, & M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 193–208). México: CESU–UAM.

Corchón, E. (2009). Unidades de programación didáctica. En C. Moral (Ed.), *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza* (pp. 351-380). Madrid: Pirámide.

- Deng, Z. (2017). Rethinking curriculum and teaching. En Noblit, G. (Ed.). *Teaching* (pp.1–25). United Kingdom: Oxford University Press.
- Espíndola, S., & García, B. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 251–262). México: UABJO–ANUIES.
- Feiman Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Fuller, F., & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. En K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-36). New York: Pergamon.
- McDiarmid, G., Ball, D., & Anderson, C. (1989). Why staying ahead one chapter just won't work: Subject-specific pedagogy. En M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for beginning teachers* (pp. 193-205). Washington, DC: American Association of Colleges of Teacher Education.
- Medina Rivilla, A. M. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En García Valcárcel, A (coord.). *Didáctica universitaria* (pp. 155-198). Madrid: La Muralla.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148). Madrid: Octaedro.

- Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: Diferentes perspectivas. En J. Gimeno & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-425). Madrid: Morata.
- Schneuwly, B. (2011). Subject didactics: An academic field related to the teacher profession and teacher education. En B. Hudson & M. Meyer (Eds.), *Beyond Fragmentation* (pp. 275–286). Opladen: Budrich.
- Yinger, R. (1991). Working knowledge in teaching. In *Educational development: The contribution of research on teachers' thinking and action* (pp. 29-47). United Kingdom: ISATT.

ARTÍCULOS DE REVISTAS

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92.
- Aguirre Canales, V. I. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: Una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101–111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Alnaji, A. O. (2022). Curriculum planning model in general education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(5), 275-288.
- Alonso, P. (2011). Atención a la diversidad: Adaptación curricular. *Revista Arista Digital*, 4, 518-526.
- Alonso, R. (2017). La metodología docente en la educación superior: Un enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 29-41.
- Apple, M. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism, and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44.

- Arandia, M., & Fernández, I. (2012). ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.
- Álvarez, C., Silió Sáiz, G., & Fernández Díaz, E. (2012). Planificación, colaboración, innovación: Tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 415-430.
- Álvarez Vallina, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía Magna*, (10), 151-158.
- Baishya, A., & Tech, M. (2014). Interdisciplinary curriculum: Growing need for higher education systems. *European Journal of Educational Sciences*, 1(2), 153-160.
- Ballester, M., & Sánchez, J. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 17-34.
- Barco, S. (1989). *Racionalidad, cotidianidad y didáctica*. En Araujo, J. C., & Hernández, R. E. (2017). Una perspectiva didáctica crítica desde el contexto socioeducativo. *Educación*, 41(1), 1-20.
- Beauchamp, G. (1982). Curriculum theory: Meaning, development, and use. *Theory into Practice*, 21(1), 23-27.
- Borsese, A., & Esteban Moreno, R. (2020). Del “currículum oculto” a los requisitos cognitivos necesarios para la comprensión. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 1-14.
- Bourdieu, P., & Gros, F. (1990). Principios para la reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, 292, 417-425.
- Bravo Ramos, J. (2004). Los medios de enseñanza: Clasificación, selección y aplicación. *Revista de Medios y Educación*, 24, 113-124.

- Brown, H. D., & Lee, H. (2018). Curricular theory in practice: Aligning teaching with educational goals. *Curriculum Studies*, 10(3), 215-230.
- Cabo, J. M., & Enrique, C. (2004). Hacia un concepto de ciencia intercultural. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(1), 137-146.
- Calderón, D. I. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: Campo de investigación y formación de profesores. *Praxis & Saber*, 9(21), 151-178.
- Carlsen, W. (1987). Why do you ask? The effects of science teacher subject-matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse. *American Educational Research Association*, 1-30.
- Carmona Casanovas, J. (2010). La investigación-acción como herramienta para la mejora de la práctica docente desde la perspectiva práctica. *Revista de Investigación en Educación*, 8(16), 145-164.
- Castro Jaén, A., Guamán Gómez, V., & Espinoza Freire, E. (2017). La evaluación educativa a la conquista de la Administración Educativa. *Maestro y Sociedad*, 14(2), 226-235.
- Chehaybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(4), 219-259.
- Clark, D., Smith, R. B., Newby, T., & Cook, V. A. (1985). Perceived origins of teaching behavior. *Journal of Teacher Education*, 36(6), 49-53.
- Cochran, K., DeRuiter, J., & King, R. (1993). Pedagogical content knowledge: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.
- Dapaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25.

- De la Chaussée Acuña, M. (2008). Cómo toman decisiones educativas los profesores universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 18(1), 175-199.
- Decoo, W. (1996). The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *International Review of Applied Linguistics*, 34(2), 95–118.
- Delgado, A., & Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 21-30.
- Díaz, B. (2003). Curriculum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Investigación Educativa*, 5(2), 81-93.
- Esteve, J. (2009). La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Feiman Nemser, S. (1989). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. *The National Center for Research on Teacher Education*, 89(5), 1-51.
- Felder, R., & Prince, M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221-236.
- Fernández, M., Roos, G., & Mercado, S. (2008). Análisis de la práctica educativa a través de cuatro dimensiones: qué enseñan los maestros, cómo enseñan, qué hacen los alumnos y estructura comunicativa. *Investigación Educativa*, Número Especial, 74-94.
- Fernández, O., Lúquez, P., Ocando, J., & Liendo, Z. (2008). Eje transversal valores en la educación básica: Teoría y praxis. *Educere*, 12(40), 63-70.
- Fitzmaurice, M. (2010). Considering teaching in higher education as a practice. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 45-55.

- Forzani, F. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368.
- Gallegos, L., Moreno Ramos, V., & Torres Carrillo, C. (2013). Las diversas dimensiones del trabajo del docente y la necesidad de formación. *Docere*, (8), 27-31.
- Gil Álvarez, J., Morales Cruz, M., & Meza Salvatie, J. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social: Perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 162-167.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 1-24.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-239.
- Gómez Mujica, A., & Acosta Rodríguez, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *Revista Cubana de Salud Pública*, 29(4), 362-368.
- Gómez, I. E., & Trigo, M. A. (2011). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza: Una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 356, 123-142.
- González Isasi, R., & Garza Saldivar, C. (2017). Consejos técnicos escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32.
- González, S., & Triviño, M. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 371-378.
- Granados Becerra, L., Martínez Méndez, L., & Romero Alfonso, S. (2017). Resignificación de la práctica docente: Reflexiones acerca del quehacer del maestro. *Educación y Ciencia*, 20, 15-25.

- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 111(9), 2055-2100.
- Gutiérrez, C., & Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25, 133-146.
- Hechavarría, R., Jiménez Arteaga, M., & Castillo Limonta, S. (2018). Las contradicciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesional de la cultura física. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 6(3), 33-37.
- Hedefalk, M., Caiman, C., Ottander, C., & Almqvist, J. (2021). Didactical dilemmas when planning teaching for sustainable development in preschool. *Environmental Education Research*, 27(1), 37-49.
- Herbst, P., Chazan, D., & Kosko, K. (2016). Using multimedia questionnaires to study influences on the decisions mathematics teachers make in instructional situations. *ZDM Mathematics Education*, 48, 167-183.
- Hernández, R., & Infante, M. (2016). El método de enseñanza-aprendizaje de trabajo independiente en la clase encuentro: Recomendaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 215-231.
- Herring, H., & Williams, J. (2000). The role of objectives in curriculum development. *Journal of Accounting Education*, 18, 1-14.
- Ibáñez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: Una propuesta de formación. *Aula*, (1), 13-15.
- José González Monteagudo. (2012). Social, cultural, and institutional dimensions of higher education as contexts to understand non-traditional students. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 19-27.

- Joyce, B., & Clift, R. (1984). The Phoenix agenda: Essential reform in teacher education. *Educational Research*, 5(18), 5-18.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47(3), 283-310.
- Kansanen, P. (2002). Didactics and its relation to educational psychology: Problems in translating a key concept across research communities. *International Review of Education*, 48, 427-441.
- Katz, L., & Rath, J. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1(4), 301-307.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers: Studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30.
- Kliebard, H. (1982). Curriculum theory as metaphor. *Theory Into Practice*, 21(1), 11-17.
- Landoni, P. (2008). Isomorfismo y calidad: Redefiniendo los espacios públicos y privados en la educación superior uruguaya. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 17(1), 183-202.
- Landsheere, G. (1987). *La recherche en éducation dans le monde. Revue française de pédagogie*, 79, 86-87.
- Lasley, T. J., & Payne, M. (1991). Curriculum models in teacher education: The liberal arts and professional studies. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 211-219.
- Leinhardt, G. (1992). What research on learning tells us about teaching. *Educational Leadership*, 49(1), 20-25.
- Luna, E., & López, G. (2011). El currículo: Concepciones, enfoques y diseño. *Unimar*, 58, 65-76.

- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en ciencias de la educación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1, 213-232.
- (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(1), 1-19.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35), 1-52.
- (2009). La identidad docente: constantes y desafíos. *Investigación Educativa y Pedagógica*, 3(1), 15-42.
- Mardahl Hansen, T. (2019). Teaching as a social practice. *Nordic Psychology*, 71(1), 16-31.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.
- Marsh, C. (2015). The extraordinary curriculum: Some reflections on strong teaching and social justice. *British Journal of Educational Studies*, 63(4), 449-464.
- Martínez, C. (2017). La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(80), 1-20.
- Maurice, J.-J., & Allégre, E. (2002). Invariance temporelle des pratiques enseignantes: Le temps donné aux élèves pour chercher. *Revue Française de Pédagogie*, 138(138), 115-124.
- Medina Rivilla, A. (2008). La perspectiva científico-tecnológica de la didáctica: Un análisis crítico. *Revista Española de Educación*, 42(1), 15-38.
- Mendoza, J., & Roux, R. (2015). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: Un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16(70), 43-60.
- Montero, L. (1990). Análisis de necesidades en formación de profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 175-182.

- Mora Donoso, M. (2005). El educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa. *Horizontes Educativos*, 10, 71-76.
- Moss, P. (2011). Analyzing the teaching of professional practice. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 113(12), 2878-2896.
- Naranjo, L. C. (2005). Meaning and direction in foreign language teaching. *Praxis*, 5, 22-29.
- Opertti, R. (2021). Diez pistas para repensar el currículum. *Cuestiones actuales críticas en el currículum, enseñanza, aprendizaje y evaluación*, (42), 1-21.
- Ortigosa, A. (2010). Recursos didácticos para trabajar en el aula de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 33, 45-57.
- Ortiz Molina, B. (2006). La formación de educadores: Un acercamiento a las reflexiones teóricas. *Revista Científica*, 7, 251-267.
- Ovens, A., Garbett, D., & Hutchinson, D. (2016). Becoming teacher: Exploring the transition from student to teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, (2), 353-378.
- Palmett Urzola, A. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42.
- Paredes, I., & Inciarte, A. (2006). Relación teoría-práctica en el quehacer curricular de la mención Educación Básica Integral. *Omnia*, 12(2), 124-147.
- Park, S., & Oliver, J. (2008). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284.
- Pérez Gómez, Á. (1987). El pensamiento del profesor: Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- Pérez Narváez, P., & Romero Rincón, Y. (2019). El contexto situacional, lingüístico y mental en la enseñanza de las habilidades de observación y clasificación. *Bio-grafía*, 13(24), 93-101.

- Pérez Ruiz, A. (2018). Práctica docente y currículo: Un marco de análisis construccionista. *Revista Electrónica Educare*, 22 (3), 402-416.
- Pérez Sánchez, D. (2016). La práctica docente y sus dimensiones. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 247-269.
- Phillips, K., Balan, R., & Monko, T. (2014). Teacher evaluation: Improving the process. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 7(3), 1-22.
- Pinto, C., Fuentealba, J., & Osandón, M. (2007). Contradicciones latentes en los programas de formación de profesores en Chile: Buscando pistas para seguir el camino. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 55-74.
- Piñeiro, J., & Flores, P. (2018). Reflexión sobre un problema profesional en el contexto de formación de profesores. *Educación Matemática*, 30(1), 237-251.
- Pita Torres, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa: Entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139-152.
- Pozo, J. (2016). La evaluación del aprendizaje y la mejora de la metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 23-34.
- Pozo, J. I., & Coll, C. (2008). La didáctica en la sociedad de la información: Nuevos retos y oportunidades. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 223-252.
- Quintana Aguilera, J. A., Bejarano Jaramillo, N., Cárdenas Messa, G. A., & Betancur Agudelo, J. E. (2022). Interpretation of the methodological processes of the teaching practice professors in the bachelor's degree in Foreign Languages with Emphasis in English at UCEVA. *Revista Boletín Redipe*, 11(3), 211-230.
- Ramírez Zúñiga, M. (2020). Gestión educativa y práctica docente: Reflexiones sobre la dimensión investigativa. *Ciencia y Educación*, 1(2), 48-64.

- Ramón López, M. (2019). La innovación docente en la formación del profesorado: Principios y directrices de futuro. *Revista Científico-Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 4, 83-94.
- Rangel, D., João, M., Gali, B., Nitza, M., & Céspedes Quiala, A. (2022). Utilización de medios de enseñanza en el contexto lúdico con intencionalidad pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 379-386.
- Rasco, J. (2016). In search of the lost curriculum. *Counterpoints*, 491, 137-155.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Rodríguez, Z., Arturo, D., Mera, M., Nycole, M., Castaño, M., Jean, C., & Mirko, J. (2021). Puesta en marcha del modelo pedagógico: Un análisis de la práctica docente en una institución de educación básica. *Modulema: Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 94-111.
- Rodríguez Garay, R. (2009). La cultura organizacional: Un potencial activo estratégico desde la perspectiva de la administración. *Invenio*, 12(22), 67-92.
- Rodríguez Illera, J. (2004). Recursos educativos: concepto, clasificación y criterios de selección. *Universidad de Barcelona*, (24), 1-10.
- Rodríguez Illera, J., Escofet, A., & Azzato, M. (2005). Un sistema abierto para la creación de contenidos educativos digitales. *Revista de Educación a Distancia*, 6, 1-11.
- Rodríguez Torres, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: Incorporación de competencias básicas y concreción de tareas. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 245–270.
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 83–104.

- Røpke, I. (2009). Theories of practice: New inspiration for ecological economic studies on consumption. *Ecological Economics*, 68, 2490-2497.
- Sánchez Martín, J. (2010). El proyecto educativo de centro: un análisis de su contenido y su influencia en la práctica docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-14.
- Sanjurjo López, M. C. (2015). La perspectiva práctica en la enseñanza de las ciencias. *Revista de Enseñanza y Aprendizaje en Ciencias Experimentales*, 16(2), 1-12.
- Santana Vega, L. (2006). Currículo, educación sociolaboral y modelo colaborativo. *Estudios sobre Educación*, 11, 63-88.
- Santoyo, R. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 118, 1-15.
- Schneuwly, B., & Vollmer, H. J. (2018). Bildung and subject didactics: Exploring a classical concept for building new insights. *European Educational Research Journal*, 17(1), 37–50.
- Smailova, F., Tynyshpayev, A. K., & Zhapakov, S. (2020). Retrospective analysis of didactic principles and methods of teaching a foreign language. *Bulletin Series of Philological Sciences*, 1(2), 45-52.
- Smith, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40, 2 - 9.
- (2021). El enfoque del currículum abierto en la educación. *Revista de Educación Contemporánea*, 45(2), 123-136.
- Smith, J., Johnson, L., & Brown, P. (2020). Improving teaching quality through systematic analysis of pedagogical practices. *Journal of Educational Research*, 15(4), 301-316.
- Stahnke, R., Schueler, S., & Roesken-Winter, B. (2016). Teachers' perception, interpretation, and decision-making: A systematic review of empirical mathematics education research. *ZDM*, 48(1–2), 1-27.

- Toro Santacruz, S. (2017). Conceptualización de currículo: Su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 11(1), 459-483.
- Trujillo Navas, F. (2010). La organización del grupo-clase y de las tareas en la clase de educación física. *Revista Digital de Educación Física*, 1(2), 1-11.
- Usategui, E., & Del Valle, A. (2009). Escuela, familia y sociedad: La ruptura de un consenso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1), 171-192.
- Villalpando, C., Estrada Gutiérrez, M., & Álvarez Quiroz, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240.
- Vizcaíno, A., & Orozco Valerio, M. (2008). El docente y sus funciones pedagógicas en la educación a distancia. *EduQ*, 1-12.
- Vollmer, H. J. (2014). Fachdidaktik and the development of a generalized subject didactics in Germany. *Éducation et Didactique*, 8(1), 23–34.
- Weimer, M. (2003). Focus on learning, transform teaching. *Change*, 35(3), 49–58.
- Weinstein, C. (1981). Classroom design as an external condition for learning. *Educational Technology*, 21(8), 12-19.
- Yaşar, Coşkun G., & Aslan, B. (2021). Curriculum theory: A review study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS)*, 11(2), 237-260.
- Zierer, K., & Seel, N. M. (2012). General didactics and instructional design: Eyes like twins: A transatlantic dialogue about similarities and differences about the past and the future of two sciences of learning and teaching. *SpringerPlus*, 1(15), 2–22.
- Zohrabi, M. (2011). An investigation of curriculum elements for the enhancement of the teaching-learning process. *Higher Education Studies*, 1(1), 67-78.

MEMORIAS Y TESIS

Fernández Pérez, M. (1977). *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de la didáctica* (Documento mimeografiado). Universidad Complutense, Madrid.

Valbuena, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Arenas, C., & Fernández, J. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 7-18. Recuperado el 06 de enero de 2023, de

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200001

Bone, Y., & Viguera Moreno, J. (2021). La planificación curricular en innovación: Elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1).

Recuperado el 12 de octubre de 2022, de

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000100017&lng=es&tlng=es)

[43142021000100017&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000100017&lng=es&tlng=es)

García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (special issue), 1-15. Recuperado el 15 de febrero de 2023, de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es)

[40412008000300006&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es)

Méndez, E., Figueredo, C., Goyo, A., & Chirinos, E. (2013). Cosmovisión de la gestión universitaria en la sociedad de la información. *Negotium*, 9(26), 70-85. Recuperado el 14 de marzo de 2023, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78228464004>

- Pedraja, L. (2017). Desafíos para la gestión pública en la sociedad del conocimiento. *Interciencia*, 42(3), 145. Recuperado el 09 de enero de 2022, de <http://www.redalyc.org/pdf/339/33950011001.pdf>
- Pérez, G. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 37-60. Recuperado el 7 de diciembre de 2021, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- Pérez Zúñiga, R., Mercado Lozano, P., Martínez García, M., Mena Hernández, E., & Partida Ibarra, J. Á. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. Recuperado el 21 de noviembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498159332036>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Perrenoud*, 14(3), 503-523. Recuperado el 7 de diciembre de 2021, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf
- Romero, Y., González Nápoles, R., & Pérez, E. (2018). Un acercamiento a los referentes teóricos de la formación inicial del docente en el contexto de la unidad docente. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado el 23 de abril de 2022, de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/formacion-inicial-docente.html>
- Ruiz Ruiz, J. (2016). Gestión de recursos educativos: una mirada desde la calidad. *Educaweb*. Recuperado el 27 de abril de 2022, de <https://www.educaweb.com/noticia/2016/10/17/gestion-recursos-educativos-mirada-calidad-14476/>

UNESCO. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. París: UNESCO.

Recuperado el 23 de febrero de 2022, de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>

Zúñiga, A., Patricia, S., Izquierdo, J., Echalaz, Á., & Bélgibes, L. (2013). Evaluación de la práctica educativa: Una revisión de sus bases conceptuales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 23-44. Recuperado el 21 de Noviembre de 2022, de

http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100002&lng=en&tlng=es

Anexos

ANEXO 01: Propuesta para la mejora de la práctica docente de los profesores de ELE

El desarrollo y la mejora de las prácticas docentes son fundamentales para garantizar una enseñanza de calidad y adaptable a las demandas cambiantes de los entornos educativos. A partir de los desafíos destacados en el análisis de la práctica docente de los profesores de ELE de Batna proponemos una serie de estrategias de mejora basadas en diferentes enfoques; desde el uso de talleres y actividades prácticas hasta la integración de tecnologías, inmersión cultural y planes de acción específicos.

Cada modelo responde a necesidades específicas, como la gestión del aula, el uso de tecnologías emergentes, la planificación de lecciones y la adquisición de competencias interculturales. Al combinar estos enfoques en la formación docente, podemos ofrecer un marco integral que permite a los docentes de ELE mejorar sus habilidades, optimizar sus metodologías y promover entornos de aprendizaje más inclusivos.

1. Práctica observacional

El primer módulo está fundamentado en la práctica observacional que parte de la observación estructurada y la retroalimentación reflexiva, integrando el uso de tecnologías y metodologías basadas en evidencias para impulsar el desarrollo profesional y elevar la calidad de la enseñanza de manera sostenible.

Objetivo general

Fomentar una enseñanza crítica, colaborativa e innovadora a través de la observación sistemática y la retroalimentación constructiva, fortaleciendo las competencias didácticas y pedagógicas, adaptando las prácticas a contextos educativos diversos y dinámicos.

Objetivos específicos

- Desarrollar habilidades de análisis crítico: capacitar a los profesores de ELE para identificar y evaluar de forma objetiva aspectos clave de su práctica educativa mediante protocolos de observación estructurada.
- Impulsar comunidades de aprendizaje y mentoría: crear espacios de intercambio de experiencias y buenas prácticas que propicien el aprendizaje colaborativo y la mejora continua.
- Implementar retroalimentación basada en evidencias: aplicar estrategias de retroalimentación y análisis comparativo que faciliten la detección de áreas de mejora y la adopción de cambios pedagógicos sostenibles.

Metodología

El proceso se estructura en cuatro etapas integrales que abarcan los siguientes elementos:

1. Capacitación inicial: se inicia con talleres interactivos en los que los docentes aprenden a utilizar rúbricas y otras herramientas de evaluación, así como técnicas de grabación y análisis en video para revisar sus prácticas. Se introduce el uso de plataformas digitales como Flipgrid, Edmodo, Nearpod y Google Work Space para recopilar y organizar datos, facilitando un análisis más riguroso.

2. Observación de prácticas: se llevan a cabo sesiones de observación entre pares, donde cada profesor analiza aspectos conceptuales y actitudinales de la enseñanza utilizando los instrumentos digitales mencionados anteriormente para un registro sistemático de datos. Esta etapa favorece la identificación de patrones, fortalezas y áreas de mejora de manera objetiva.

3. Retroalimentación y reflexión: a través de reuniones colaborativas y debates estructurados, los docentes de ELE comparten las observaciones realizadas y reflexionan sobre sus implicaciones. El proceso se enriquece con la elaboración de diarios reflexivos y portafolios digitales, que documentan experiencias, estrategias innovadoras y propuestas de mejora personalizadas.

4. Implementación de cambios y seguimiento: partiendo de la retroalimentación, se definen e implementan ajustes específicos en la práctica docente sea a nivel conceptual o actitudinal. Cabe citar que posteriores rondas de observación permiten evaluar la eficacia de las modificaciones, garantizando que las mejoras sean sostenibles y se adapten a los cambios en el contexto educativo y necesidades de aprendizaje.

Evaluación de resultados: el impacto de la propuesta se medirá mediante indicadores claros y alcanzables:

1- Mejora en la calidad pedagógica que se evalúa a través de rúbricas aplicadas antes y después de la intervención, evidenciando avances en la práctica docente.

2- Percepción positiva de los profesores recabada mediante encuestas y autoinformes que reflejen el impacto de las sesiones de retroalimentación y reflexión en el desarrollo profesional.

- Documentación de progresos a través de portafolios y diarios reflexivos que registren de forma sistemática las mejoras implementadas y el crecimiento en competencias didácticas y pedagógicas.

2. Prácticas de enseñanza

La formación docente se enriquece cuando la teoría se convierte en acción en el aula. El modelo de Teaching Practice (TP) integra la simulación de contextos reales con la creación de soluciones innovadoras para afrontar desafíos concretos, fomentando el pensamiento crítico y creativo. Así, los docentes desarrollan estrategias pedagógicas adaptadas a sus entornos y necesidades.

Objetivo general

Fortalecer las competencias docentes mediante el diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos que incorporen estrategias innovadoras y respondan a las particularidades de cada entorno educativo.

Objetivos específicos

- **Crear escenarios de aprendizaje auténticos:** incluye el desarrollo de situaciones prácticas, reales o simuladas, que permitan a los profesores aplicar y adaptar los diferentes métodos, estrategias y técnicas de enseñanza en función de las necesidades de sus estudiantes.
- **Fomentar el análisis colaborativo:** establecer espacios de diálogo y reflexión en los que se compartan experiencias entre los profesores de ELE novatos y expertos, se analicen desafíos comunes y se propongan soluciones colectivas.
- **Impulsar la innovación en el aula:** incentivar la elaboración y puesta en marcha de proyectos personalizados actuales que integren metodologías emergentes, tecnologías interactivas y enfoques creativos para optimizar la enseñanza.

Metodología

La implementación de este modelo se organiza en cuatro fases orientadas a la generación de experiencias prácticas y sostenibles:

1. Diseño de escenarios educativos contextualizados

Descripción:

Los docentes diagnosticarán problemáticas específicas de sus contextos educativos para diseñar actividades o proyectos pedagógicos que respondan a desafíos concretos (como la desmotivación estudiantil o dificultades en áreas específicas en el aprendizaje de ELE).

Actividades:

- Realización de diagnósticos mediante entrevistas, encuestas y análisis de datos escolares.

- Talleres de diseño en los que se utilicen herramientas como mapas de empatía y análisis DAFO (Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades).
- Simulaciones en entornos controlados para ensayar y ajustar estrategias antes de su aplicación en el aula.

2. Talleres de innovación pedagógica

Descripción:

Se promoverán espacios de aprendizaje colaborativo para explorar y experimentar con metodologías innovadoras, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la gamificación y el uso de tecnologías emergentes (por ejemplo, aplicaciones de realidad aumentada y plataformas interactivas como Padlet para colaboración y lluvia de ideas, Quizizz para evaluaciones gamificadas, y Genially para crear contenido visual y dinámico.).

Estructura:

- Breve exposición teórica sobre cada enfoque innovador.
- Trabajo en equipo para adaptar estas estrategias a problemáticas reales identificadas en los escenarios educativos de los docentes en formación.
- Presentación y debate de propuestas, permitiendo retroalimentación inmediata y el refinamiento de ideas.

3. Implementación y retroalimentación participativa

Descripción:

En esta fase, los docentes de ELE ponen en práctica sus proyectos en el aula y documentan sus experiencias para evaluar el impacto de las estrategias aplicadas.

Pasos a seguir:

- Ejecución de las actividades diseñadas en contextos reales.
- Registro de las experiencias a través de portafolios digitales, diarios de campo y grabaciones, que servirán como base para el análisis.
- Reuniones periódicas en las que se discuten los logros, dificultades y posibles ajustes, utilizando formatos estructurados de retroalimentación entre pares y mentores.

4. Evaluación continua y ciclos reflexivos

Descripción:

Se establece un proceso de evaluación cíclico que permita a los docentes

reflexionar sistemáticamente sobre su práctica y realizar mejoras progresivas.

Ciclo de acción:

- **Planificación:** definir objetivos claros y metas alcanzables para cada intervención.
- **Implementación:** aplicar las estrategias en el aula, recogiendo datos e indicadores de desempeño.
- **Reflexión:** analizar de forma crítica los resultados obtenidos, identificando éxitos y áreas de mejora.
- **Reajuste:** ajustar las estrategias pedagógicas prácticas en función de las evidencias y la retroalimentación recibida.

Evaluación de resultados

El éxito de esta propuesta se medirá mediante una combinación de indicadores y herramientas específicas:

- **Innovación y adaptabilidad:** aumento en la diversidad y eficacia de las estrategias didácticas y pedagógicas implementadas, evaluado con rúbricas diseñadas para tal fin.
- **Impacto en el aprendizaje:** mejoras en el rendimiento académico y la motivación de los alumnos, determinadas mediante el análisis de resultados académicos y encuestas de percepción.
- **Documentación de buenas prácticas:** consolidación de portafolios digitales que recopilen las evidencias y experiencias, sirviendo de referencia para futuras intervenciones y el escalamiento de buenas prácticas.

Sustentabilidad e innovación a largo plazo

Para asegurar la continuidad y el crecimiento de estas prácticas debemos plantear lo siguiente:

- La creación de una biblioteca virtual de proyectos y recursos pedagógicos, accesible para toda la comunidad docente.
- El establecimiento de redes de aprendizaje colaborativo y de mentoría, que faciliten el intercambio de experiencias y el acompañamiento en la implementación de nuevas estrategias.
- La incorporación de procesos de actualización y formación continua, que integren nuevas tecnologías y tendencias educativas, adaptándose a los cambios en el entorno escolar.

3. Talleres de planificación de lecciones

Una planificación de lecciones bien estructurada es la piedra angular de una enseñanza efectiva y significativa, especialmente en el contexto de ELE. Cuando los profesores diseñan actividades coherentes y adaptadas a las necesidades de sus alumnos, potencian la participación y el aprendizaje. Estos talleres ofrecen un espacio práctico y colaborativo para perfeccionar el diseño instruccional, integrando metodologías participativas, recursos digitales y estrategias de evaluación formativa.

Objetivo general

Fortalecer las habilidades docentes para la elaboración, evaluación e implementación de planes de lección innovadores y adaptables a distintos contextos de aprendizaje.

Objetivos específicos

- **Claridad en el diseño:** capacitar a los profesores para formular objetivos didácticos específicos y medibles que orienten cada sesión de clase.
- **Metodologías activas:** incentivar la incorporación de estrategias que promuevan el aprendizaje activo y la participación estudiantil.
- **Recursos y evaluación digital:** favorecer el uso de herramientas tecnológicas y prácticas de evaluación continua que enriquezcan la experiencia educativa.
- **Colaboración y co-creación:** establecer espacios de intercambio de experiencias y co-diseño de planes de lección, facilitando la mejora conjunta y la innovación.

Metodología

El proceso se diseña en cuatro fases que permiten desde el diagnóstico de necesidades hasta la implementación y el ajuste de los planes:

1. Diagnóstico de la situación actual

Descripción:

Se evalúan los métodos actuales de planificación de lecciones mediante encuestas, entrevistas y revisión de ejemplos previos, identificando puntos fuertes y áreas de mejora.

Actividades:

- Análisis colaborativo de ejemplos reales de planificación.
- Identificación de desafíos específicos en la estructuración de actividades.

2. Sesiones de diseño instruccional

Descripción:

Los docentes participan en encuentros interactivos en los que se abordan aspectos clave del diseño de lecciones.

Estructura de las sesiones:

- **Definición de objetivos y estructuración:** ejercicios para redactar objetivos SMART (específicos, medibles, alcanzables, relevantes y con un tiempo definido) y organizar el contenido de forma lógica y progresiva.
- **Estrategias de aprendizaje activo:** exploración de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, debates colaborativos y dinámicas de aula invertida.
- **Integración de recursos digitales:** uso de aplicaciones, plataformas interactivas y herramientas online para complementar y dinamizar la presentación del contenido.

3. Aplicación y experimentación en el aula***Descripción:***

Los profesores en formación ponen en práctica los planes de lección revisados, probando las nuevas estrategias en entornos reales y recogiendo evidencias de su impacto.

Pasos:

- Implementación de las actividades planificadas en el contexto escolar.
- Documentación de la experiencia a través de portafolios digitales, grabaciones y diarios de campo que permitan una revisión detallada.

4. Reflexión y ajustes colaborativos***Descripción:***

Se organizan encuentros posteriores para compartir resultados, discutir desafíos y proponer mejoras basadas en la experiencia obtenida.

Estrategia:

- Reuniones de análisis en grupo utilizando listas de cotejo y rúbricas específicas para evaluar la efectividad del plan.
- Retroalimentación estructurada entre colegas y asesores, orientada a perfeccionar el diseño instruccional de manera continua.

Evaluación de resultados

El éxito de la intervención se medirá mediante indicadores que abarquen tanto el proceso como los resultados obtenidos:

- **Calidad del diseño:** comparación de los planes de lección antes y después de los talleres, evaluando la claridad de los objetivos, la coherencia del contenido y la integración de estrategias activas.
- **Impacto en el aula:** análisis de la participación y el rendimiento estudiantil, complementado con la documentación de las prácticas implementadas.
- **Satisfacción y percepción:** encuestas y sesiones de retroalimentación que recojan las impresiones de los docentes sobre la utilidad y la innovación de los talleres.

4. Técnicas de gestión del aula

Una gestión eficaz del aula es esencial para crear entornos de aprendizaje en los que se optimice el desarrollo académico y se fortalezca la convivencia. Muchos docentes de ELE enfrentan desafíos diarios relacionados con la regulación del comportamiento, la administración eficiente del tiempo y el establecimiento de un ambiente estimulante. Este programa se orienta a proporcionar herramientas prácticas y estrategias innovadoras que permitan manejar situaciones conflictivas, aprovechar de manera óptima los recursos y fomentar un clima inclusivo y motivador.

Objetivo general

Desarrollar competencias integrales en la gestión del aula, a través de la aplicación de técnicas adaptativas y orientadas a la prevención de conflictos, la optimización del tiempo y la consolidación de un ambiente educativo positivo.

Objetivos específicos

- **Prevención y manejo proactivo de conflictos:** dotar a los docentes de métodos para anticipar y resolver tensiones o conductas disruptivas antes de que se intensifiquen.
- **Optimización de recursos y tiempo:** implementar estrategias que permitan organizar la jornada escolar de forma efectiva, minimizando interrupciones y maximizando el tiempo dedicado al aprendizaje.
- **Fomento de un clima inclusivo y estimulante:** establecer dinámicas que refuercen el respeto mutuo, el reconocimiento de logros y la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

Metodología

1. Análisis preliminar de desafíos

Descripción:

Se iniciará con un diagnóstico que identifique los principales retos de la gestión en el aula.

Actividades:

- Aplicación de encuestas y entrevistas para recabar información sobre la frecuencia de comportamientos disruptivos y dificultades en la administración del tiempo.
- Revisión de casos previos y análisis de situaciones problemáticas para definir áreas de intervención.

2. Talleres prácticos de gestión

Estructura de los talleres:

- **Sesión 1: Prevención y resolución de conflictos**

Enfoque:

Desarrollar habilidades para establecer normas claras, utilizar técnicas de mediación y aplicar el lenguaje positivo.

Actividad:

Simulaciones mediante juegos de rol que permitan practicar la intervención en situaciones conflictivas, como discusiones o interrupciones frecuentes.

- **Sesión 2: Organización eficiente del tiempo y espacios**

Enfoque:

Diseñar estrategias para planificar el desarrollo de la clase, optimizando transiciones y estructurando actividades de manera coherente.

Actividad:

Creación de cronogramas y esquemas visuales que faciliten la organización de momentos clave de la jornada, desde el inicio hasta el cierre de la sesión.

- **Sesión 3: Construcción de un clima inclusivo y motivador**

Enfoque:

Promover dinámicas que refuercen la cohesión grupal, el respeto y la valoración de la diversidad en el aula.

Actividad:

Diseño de estrategias participativas y colaborativas, como proyectos en

equipo y ejercicios de reconocimiento de logros, que incentiven la integración de todos los estudiantes.

3. Implementación y retroalimentación

Descripción:

Los docentes aplicarán las técnicas aprendidas en sus contextos reales.

Pasos:

- Ejecución de las estrategias en el aula, con la documentación de la experiencia a través de grabaciones, diarios de campo o portafolios digitales.
- Observaciones realizadas por mentores o colegas, utilizando listas de cotejo que permitan evaluar el uso de las técnicas y el ambiente generado.

4. Reflexión y ajuste continuo

Descripción:

Se promoverá la discusión colectiva de los resultados obtenidos para identificar logros y áreas de mejora.

Actividades:

- Reuniones periódicas en grupos de trabajo para compartir experiencias y sugerir ajustes en las estrategias implementadas.
- Elaboración de informes reflexivos que sirvan como base para la optimización de la gestión del aula a lo largo del tiempo.

Evaluación de resultados

Indicadores de éxito:

- **Disminución de incidentes disruptivos:** reducción medible en la frecuencia de comportamientos que interrumpan el flujo de la clase.
- **Mejor aprovechamiento del tiempo:** incremento en el tiempo efectivo dedicado a actividades de aprendizaje, evidenciado a través de registros y análisis de grabaciones.
- **Percepción positiva del ambiente:** mejoras en las encuestas de satisfacción realizadas a estudiantes y docentes, reflejando un clima de aula más inclusivo y motivador.

Instrumentos de evaluación:

- Cuestionarios y encuestas dirigidas a profesores y alumnos.

- Análisis comparativo de registros disciplinarios y tiempos de clase antes y después de la implementación.
- Revisión de videos y listas de cotejo para evaluar la aplicación práctica de las técnicas.

5. Laboratorios de integración tecnológica

La incorporación de herramientas digitales en el proceso educativo puede revolucionar la experiencia de enseñanza - aprendizaje, al propiciar metodologías interactivas, personalizadas y colaborativas. Sin embargo, para lograrlo es indispensable que los docentes adquieran una formación práctica y especializada que les permita utilizar la tecnología de forma innovadora y adecuada a las necesidades de sus aulas.

Objetivo general

Impulsar la integración efectiva de tecnologías educativas en la práctica docente, mediante un espacio formativo que combine la experimentación práctica, la creatividad y el trabajo colaborativo.

Objetivos específicos

- **Capacitación tecnológica:** brindar a los profesores de ELE conocimientos y habilidades para el manejo de herramientas digitales específicas, orientadas al diseño y ejecución de actividades pedagógicas innovadoras.
- **Fomento de la innovación:** estimular la creatividad a través de proyectos que integren tecnologías emergentes y que respondan a los desafíos educativos contemporáneos.
- **Trabajo colaborativo y reflexión:** promover la creación de comunidades de aprendizaje en las que se comparta el impacto y las mejores prácticas del uso de la tecnología en el aula.

Metodología

1. Diagnóstico inicial

Estrategia:

- Realización de encuestas y entrevistas para identificar el nivel de competencia digital de los docentes de ELE y sus necesidades específicas en el uso de herramientas tecnológicas.
- Revisión de experiencias previas y análisis de la utilización actual de plataformas y recursos digitales, como Google Classroom, Kahoot o software de edición multimedia.

2. Sesiones prácticas en el laboratorio

Los talleres se estructuran en módulos temáticos que permiten explorar diferentes dimensiones del uso de la tecnología en el aula:

- **Módulo 1: Diseño de contenidos digitales**

Actividades:

- Utilización de plataformas como Canva o Genially para la creación de recursos visuales interactivos.
- Elaboración de videos educativos y presentaciones dinámicas mediante herramientas como Powtoon o Adobe Spark.

Ejemplo:

Un docente desarrolla un recurso multimedia sobre tradiciones culturales, combinando imágenes, infografías y narraciones interactivas.

- **Módulo 2: Gamificación y motivación**

Actividades:

- Introducción a herramientas lúdicas como Kahoot, Quizizz y Classcraft, para diseñar dinámicas de juego que refuercen el aprendizaje.
- Creación de cuestionarios y desafíos gamificados adaptados a distintos contenidos.

Ejemplo:

Diseño de un reto interactivo sobre estructuras gramaticales que involucre competencias y recompensas virtuales, motivando a los estudiantes de forma divertida.

- **Módulo 3: Aprendizaje colaborativo y a distancia**

Actividades:

- Uso de aplicaciones colaborativas de Google Workspace (Docs, Slides, Jamboard) para fomentar el trabajo en equipo y la co-creación de contenidos.
- Exploración de plataformas de gestión de aprendizaje, como Moodle o Microsoft Teams, para actividades sincrónicas y asincrónicas.

Ejemplo:

Organización de un proyecto en el que los estudiantes, de manera

remota, desarrollen un portafolio digital sobre un tema intercultural, integrando diversas fuentes y perspectivas.

- **Módulo 4: Tecnologías emergentes y realidad extendida**

Actividades:

- Introducción a aplicaciones de realidad aumentada (AR) y virtual (VR) que permitan crear experiencias inmersivas en el aprendizaje.
- Prácticas en entornos virtuales para simular situaciones reales y desarrollar competencias comunicativas.

Ejemplo:

Implementación de una visita virtual a un sitio histórico, donde los estudiantes interactúan con elementos etiquetados en el idioma meta, fortaleciendo el vocabulario y la comprensión contextual.

3. Proyectos de aplicación

Descripción:

- Cada docente diseña un proyecto integrador que combine una o más de las herramientas exploradas en los módulos, adaptado a las características y objetivos de su asignatura.

Ejemplo:

Un profesor de ELE crea una iniciativa en la que los estudiantes utilizan Google Earth para investigar ciudades de países hispanohablantes, y luego elaboran presentaciones interactivas en Canva que destaquen aspectos culturales, turísticos y lingüísticos.

4. Reflexión y evaluación

Proceso:

- Organización de sesiones de retroalimentación en grupos, en las que se comparten experiencias, se analizan los desafíos encontrados y se proponen mejoras.
- Uso de diarios digitales y portafolios de proyectos para documentar el proceso, evaluar el impacto de las tecnologías en el aprendizaje y consolidar aprendizajes.

Evaluación de resultados

Indicadores de éxito:

- **Aumento en el uso de herramientas digitales:** evidenciado por la implementación de nuevas metodologías en el aula.
- **Diversificación de estrategias pedagógicas:** medida por la variedad de recursos tecnológicos integrados en los proyectos docentes.
- **Percepción positiva de los estudiantes:** reflejada en encuestas y análisis cualitativo sobre el impacto en la motivación y el aprendizaje de estos últimos.

Instrumentos de evaluación:

- Encuestas y cuestionarios dirigidos a profesores y alumnos.
- Análisis de los proyectos desarrollados, considerando criterios de creatividad, relevancia y aplicación de las herramientas.
- Observación directa en el aula y revisión de portafolios digitales que documenten la implementación y resultados.

6. Actividades de inmersión cultural

En un mundo cada vez más globalizado, la diversidad cultural se convierte en un recurso esencial para enriquecer la enseñanza en general y de ELE en particular. Este tipo de actividades busca que los docentes desarrollen una conciencia intercultural robusta, a través de experiencias vivenciales que impulsen la empatía y la integración de perspectivas multiculturales en su práctica docente.

Objetivo general

Potenciar las competencias interculturales de los profesores de ELE mediante experiencias de inmersión cultural que enriquezcan su práctica educativa y favorezcan la construcción de aulas inclusivas y respetuosas de la diversidad.

Objetivos específicos

- **Aprendizaje experiencial:** facilitar el contacto directo con diversas culturas, permitiendo que los docentes vivan situaciones reales que amplíen su entendimiento sobre contextos y tradiciones diferentes.
- **Integración curricular de elementos culturales:** promover el diseño de estrategias didácticas que incorporen contenidos culturales relevantes, vinculándolos con los objetivos curriculares.
- **Reflexión crítica sobre la interculturalidad:** estimular el análisis profundo del rol que juega la cultura en la formación de los estudiantes y en la dinámica del aula, identificando oportunidades de mejora y enriquecimiento pedagógico.

Metodología

1. Taller de sensibilización intercultural

- **Descripción:** se inicia con una introducción teórica que aborda conceptos clave sobre diversidad cultural, estereotipos y prejuicios, y el impacto de estos en el entorno educativo.
- **Actividad:** dinámicas de roles en las que los docentes asumen identidades culturales diferentes, lo que les permite experimentar las barreras comunicativas y emocionales que pueden enfrentar los estudiantes de minorías.
- **Ejemplo:** simulación de una clase en la que los participantes deben comunicarse en un idioma que dominan poco, para comprender los desafíos de la integración lingüística y cultural.

2. Experiencias de inmersión comunitaria

- **Descripción:** los docentes participan en actividades organizadas por comunidades locales o internacionales, con el fin de experimentar en carne propia tradiciones, costumbres y modos de vida distintos, siempre poniendo énfasis en el uso del idioma meta en contextos auténticos.
- **Actividades:**
 - Participación en intercambios lingüísticos con hablantes nativos durante eventos culturales.
 - Asistencia a talleres prácticos (por ejemplo, clases de cocina, artesanía o música tradicional) en los que se emplee el idioma extranjero.
 - Visitas guiadas a centros culturales o museos donde la narrativa se realice en la lengua de estudio.
- **Ejemplo:** un profesor de ELE asiste a un taller de cocina típica de un país hispanohablante organizado por centro de Cervantes, practica vocabulario específico y luego diseña una actividad para que sus alumnos elaboren y presenten una receta en dicho idioma.

3. Desarrollo de proyectos pedagógicos multiculturales

- **Descripción:** se impulsa el diseño de proyectos educativos que integren los elementos culturales vivenciados durante las inmersiones, orientados a enriquecer el contenido curricular.
- **Estrategia:**

- Seleccionar temas curriculares susceptibles de ser complementados con información y prácticas culturales.
- Fomentar la colaboración con los estudiantes para incorporar sus propias experiencias culturales y puntos de vista.
- **Ejemplo:** crear una actividad interdisciplinaria en la que los alumnos investiguen celebraciones tradicionales de distintos países, utilizando recursos visuales, narrativas y objetos culturales para exponer sus hallazgos.

4. Espacios de reflexión y aplicación en el aula

- **Descripción:** se organizan sesiones de reflexión grupal para analizar las experiencias obtenidas y determinar cómo integrarlas de manera efectiva en la práctica docente.
- **Herramientas:**
 - Elaboración de diarios reflexivos donde se documenten los aprendizajes y desafíos vividos.
 - Creación de mapas conceptuales que relacionen elementos culturales con objetivos educativos, facilitando la planificación de actividades inclusivas.
- **Ejemplo:** un docente de ELE analiza en grupo cómo diversificar el currículo, incorporando autores y obras de diversas culturas para fomentar el respeto y la apreciación de la diversidad en la lectura.

Evaluación de resultados

Indicadores de Éxito:

- **Enriquecimiento del contenido curricular:** mayor integración de elementos culturales en los planes de lección, evidenciado en la revisión de materiales didácticos.
- **Desarrollo de empatía intercultural:** incremento en la percepción de apertura y sensibilidad cultural por parte de los docentes, medido a través de encuestas post-actividad.
- **Participación activa de los estudiantes:** mayor involucramiento y motivación de los alumnos en actividades que incorporen perspectivas multiculturales.

Instrumentos de evaluación:

- Encuestas de percepción dirigidas a profesores y alumnos sobre el impacto de las actividades de inmersión.
- Análisis comparativo de planes de clase y proyectos antes y después de la intervención.
- Observaciones directas en el aula para verificar la aplicación de estrategias interculturales.

7. Planes de acción para el desarrollo profesional

El desarrollo profesional es esencial para la mejora continua de la práctica docente, en lugar de abordar este aspecto de manera genérica, la implementación de planes de acción personalizados permite a cada educador identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad, definir metas claras y trazar estrategias concretas para alcanzarlas, con un seguimiento y evaluación sistemáticos que aseguren el progreso real y sostenible.

Objetivo general

Fomentar el crecimiento profesional individual de los docentes de ELE a través de la elaboración e implementación de planes de acción personalizados, que integren objetivos específicos, estrategias prácticas y herramientas de evaluación para impulsar la innovación y la mejora continua en la enseñanza.

Objetivos específicos

- **Diagnosticar competencias y necesidades:** identificar, mediante un análisis detallado, las áreas prioritarias de mejora y las competencias a fortalecer en cada profesor.
- **Diseñar planes personalizados:** elaborar planes de acción individualizados que establezcan metas claras, estrategias prácticas y plazos realistas para el desarrollo profesional.
- **Monitorear y evaluar el progreso:** implementar un sistema de seguimiento y evaluación que permita ajustar las estrategias y garantizar el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Metodología

1. Diagnóstico inicial

- ***Estrategia:***

Aplicar instrumentos como encuestas, autoevaluaciones y observaciones en el aula para recabar información sobre las fortalezas y áreas de mejora

en la práctica docente, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras.

- ***Ejemplo:***

Un profesor de ELE en la secundaria identifica, a partir de su autoevaluación, la necesidad de fortalecer las estrategias para fomentar la competencia comunicativa oral, orientándose hacia métodos que incentiven la interacción espontánea.

2. Diseño del plan de acción personalizado

- ***Componentes del plan:***

- **Meta específica:** definir objetivos concretos y medibles, por ejemplo, mejorar la capacidad para diseñar actividades de aprendizaje activo.
- **Estrategias prácticas:** seleccionar acciones puntuales como participar en talleres especializados, observar clases modelo o experimentar con nuevas metodologías en el aula.
- **Plazos definidos:** establecer un cronograma realista para cada fase del plan, permitiendo un seguimiento paulatino.
- **Indicadores de éxito:** determinar métricas que evidencien el logro de las metas, facilitando la evaluación del impacto.

- ***Ejemplo:***

Un docente de ELE incorpora tecnología educativa en tres áreas durante los próximos seis meses, para lo cual se capacita en herramientas digitales (por ejemplo, Google Classroom) y diseña lecciones interactivas; el éxito se medirá a través del número de herramientas implementadas y la satisfacción de los estudiantes.

3. Implementación y seguimiento

- ***Estrategia:***

Los profesores integran las acciones planificadas en su rutina diaria, documentando su evolución mediante diarios reflexivos o portafolios digitales que sirvan de registro de los avances y desafíos.

- ***Herramientas de apoyo:***

- Tutorías individuales con un mentor que brinde orientación personalizada.

- Grupos de aprendizaje colaborativo para compartir experiencias, recibir retroalimentación y resolver inquietudes.

- ***Ejemplo:***

Un profesor de ELE que busca mejorar su gestión del aula implementa técnicas como rutinas visuales y a través de sesiones de mentoría recibe comentarios que le permiten ajustar y perfeccionar sus estrategias.

4. Evaluación y ajustes

- ***Estrategia:***

Al finalizar un periodo determinado (por ejemplo, tres meses), cada docente evalúa el cumplimiento de su plan mediante autoevaluaciones, encuestas de percepción de estudiantes y análisis de evidencias documentadas (como grabaciones de clases o productos de aprendizaje).

- ***Ejemplo:***

Un docente de ELE que introdujo proyectos interdisciplinarios revisa la participación y el rendimiento estudiantil, utilizando la información recolectada para identificar logros y áreas de ajuste en su metodología.

Evaluación de resultados

Indicadores de éxito:

- **Cumplimiento de metas:** logro de los objetivos específicos definidos en los planes de acción.
- **Impacto en la práctica docente:** evidencia de mejoras en la dinámica de clase, con lecciones más interactivas y resultados escolares positivos.
- **Percepción positiva:** retroalimentación favorable de alumnos y colegas acerca de las innovaciones implementadas.

Instrumentos de evaluación:

- Rúbricas específicas para cada plan de acción.
- Sesiones de retroalimentación grupal y mentorías que permitan compartir aprendizajes y desafíos.
- Informes finales de progreso elaborados por los docentes, que resuman logros y áreas de mejora.

En conclusión, estas siete propuestas conforman un modelo integral que impulsa la mejora de la práctica docente de los profesores de ELE desde múltiples dimensiones. Al articular la reflexión crítica con la observación, la innovación en la planificación y la gestión del aula, la integración de herramientas tecnológicas, las experiencias de

inmersión cultural y los planes de acción personalizados, se construye un marco dinámico y flexible para el desarrollo profesional de los docentes de ELE. Este enfoque holístico no solo responde de manera efectiva a los desafíos actuales, sino que también optimiza las metodologías de enseñanza, fomenta entornos de aprendizaje inclusivos y adaptables y fortalece la capacidad de los profesores para innovar y evolucionar en un contexto educativo en cambio constante.

Bibliografía recomendada

Agray-Vargas, N., Cortés, C., Figueredo Acosta, Z., Alfonso García, D., Martín Alonso, B., Mejía Laguna, J. A., Pulido Rodríguez, C., Reyes Rincón, J., Rico Troncoso, C., Rojas Fierro, A. M., & Sánchez Amézquita, W. E. (2021). *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera: teoría y práctica*. Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Estaire, S., & Fernández, S. (2013). Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores: Un enfoque de acción. Madrid: Edinumen.

Fornes, M., & Pérez-Salazar, C. (1990). Últimas investigaciones metodológicas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Aproximación bibliográfica. Madrid, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

Baralo Otonello, M. (2013). ¿Qué necesita saber hacer un profesor de lenguas extranjeras? Madrid, España: Edinumen.

Hernández-Torres, A. (s.f.). La enseñanza de Español como Lengua Extranjera en ambientes híbridos de aprendizaje. Madrid, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

Sánchez Lobato, J., & Santos Gargallo, I. (Eds.). (2017). Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2). Madrid, España: Arco Libros.

Barraza Macías, A. (Coord.). (2017). La mejora de la práctica docente en, y desde, los estudios de posgrado. Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.

González-Lloret, M., & Ortega, L. (2014). Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing Company.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Johnson, K. E. (2009). Second language teacher education: A sociocultural perspective. Nueva York, EE.UU.: Routledge.

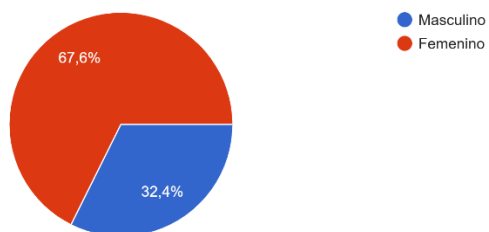
Díaz Maggioli, G. (2012). Teaching language teachers: Scaffolding professional learning. Lanham, EE.UU.: Rowman & Littlefield Education.

Murphy, J. M. (2014). Reflective teaching: Principles and practices. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

ANEXO 02: Figuras del primer cuestionario conceptual

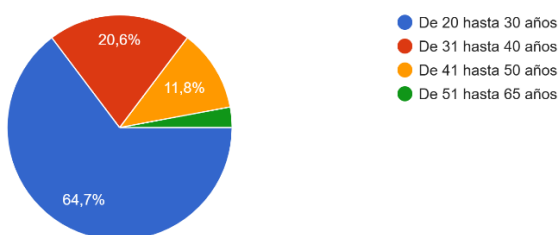
Sexo

34 respuestas



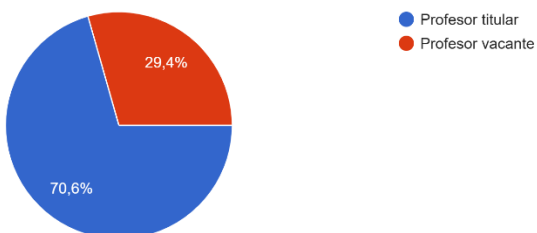
Edad

34 respuestas



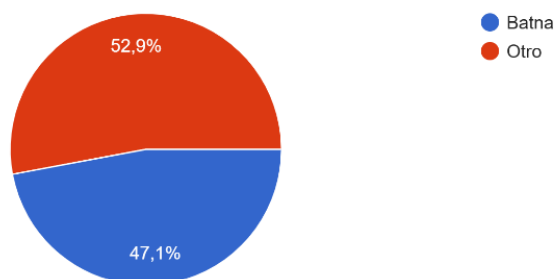
Título de trabajo

34 respuestas



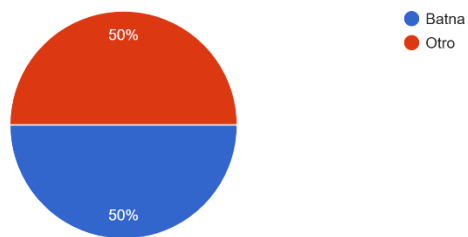
Origen

34 respuestas



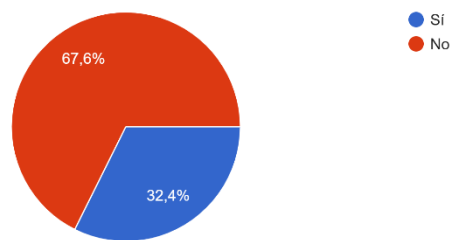
Residencia permanente

34 respuestas



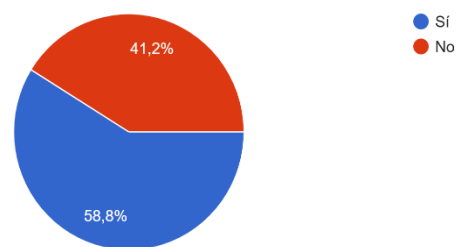
Vivo cerca del lugar de mi trabajo

34 respuestas



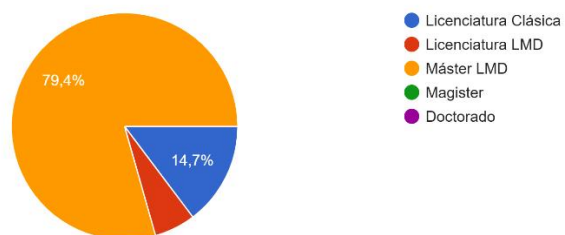
¿Ha formado usted parte de la formación obligatoria dirigida a los nuevos profesores?

34 respuestas



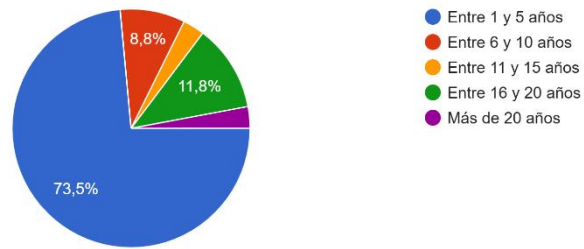
Nivel académico

34 respuestas



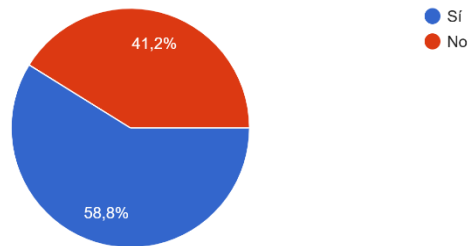
Experiencia laboral

34 respuestas



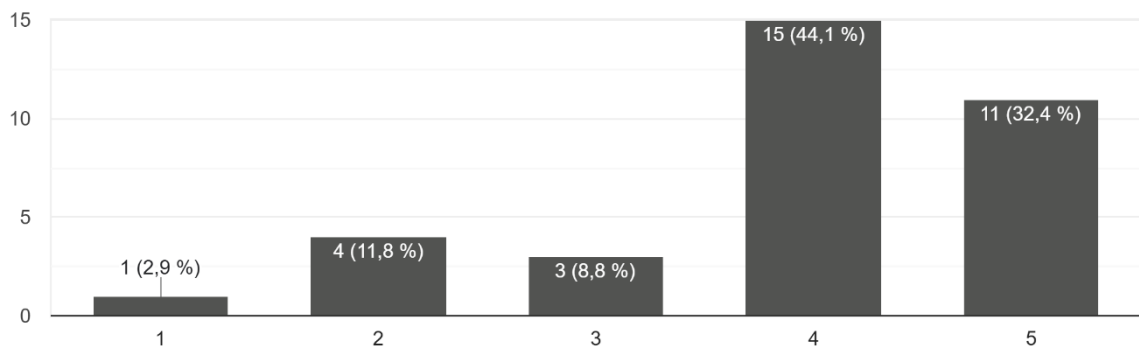
¿Ha formado usted parte de la formación obligatoria dirigida a los nuevos profesores?

34 respuestas



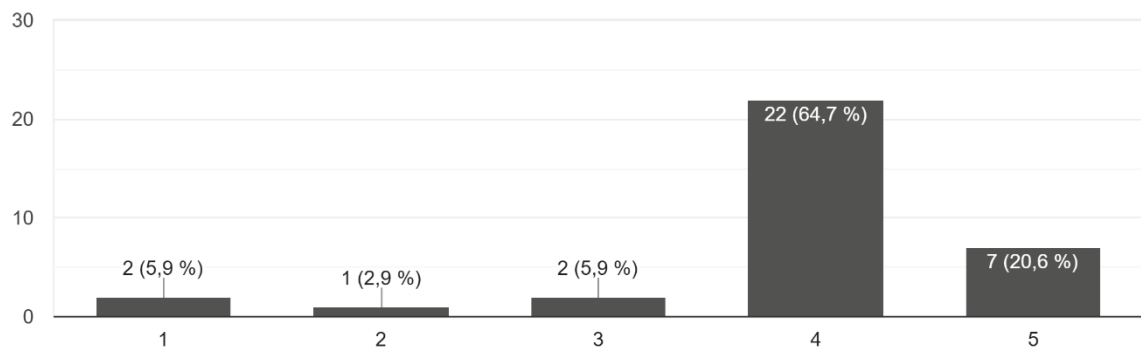
1- El conocimiento del docente sobre la asignatura y el contenido relacionado con la didáctica y el curriculum se demuestran en la planificación.

34 respuestas



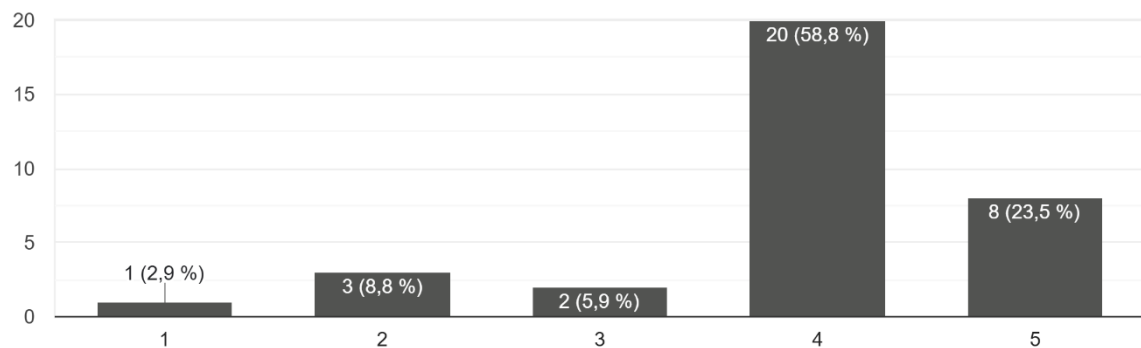
3- Los objetivos educativos de la lección tienen por objeto la consecución de los objetivos de la materia, así como el desarrollo de las competencias.

34 respuestas



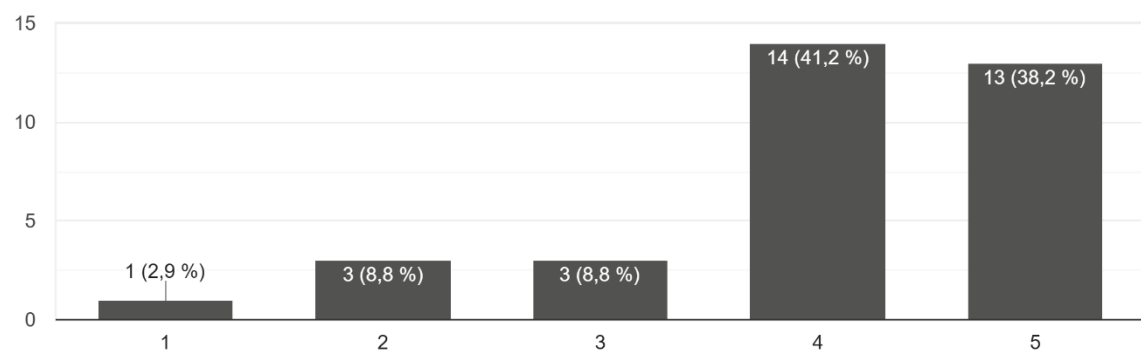
2- La planificación contiene objetivos realistas y alcanzables con la debida consideración hacia el Programa de Estudios y la Planificación Escolar.

34 respuestas



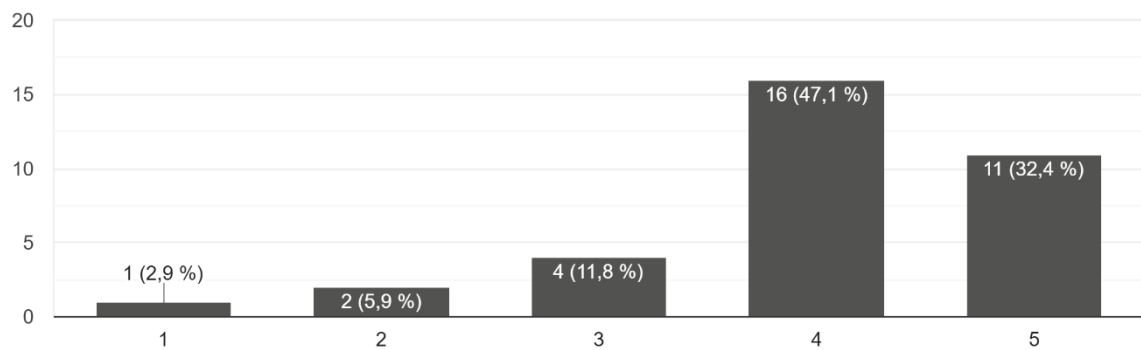
4- La programación tiene en cuenta el origen de los estudiantes, sus intereses, autoevaluación y posibles necesidades educativas especiales.

34 respuestas



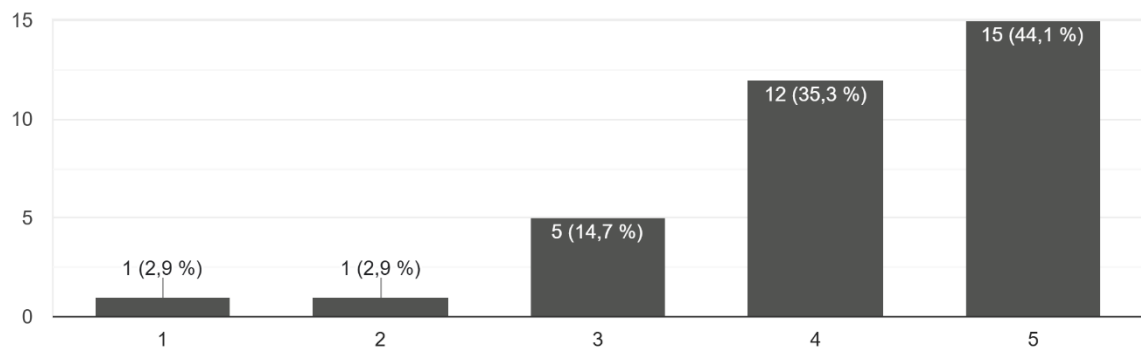
5- El diseño de las actividades es coherente para conseguir los objetivos educativos.

34 respuestas



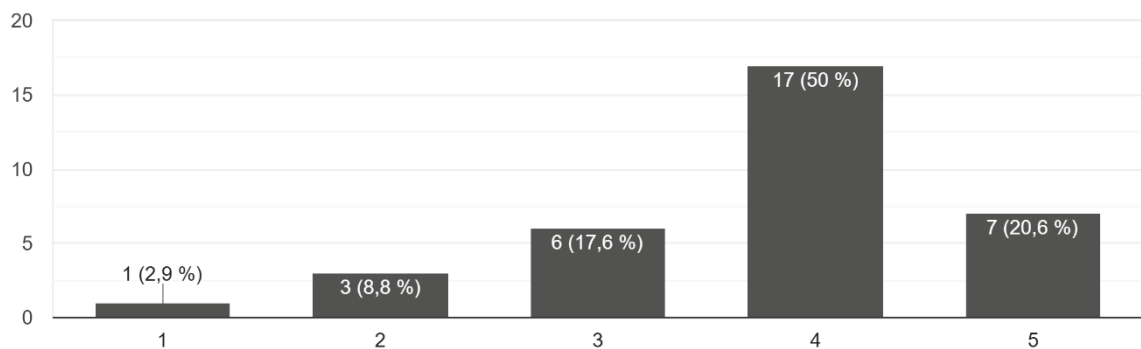
6- La lección propone diferentes tipos de agrupaciones e interacciones: actividades para llevar a cabo individualmente, en pareja, en grupos pequeños o grandes...

34 respuestas



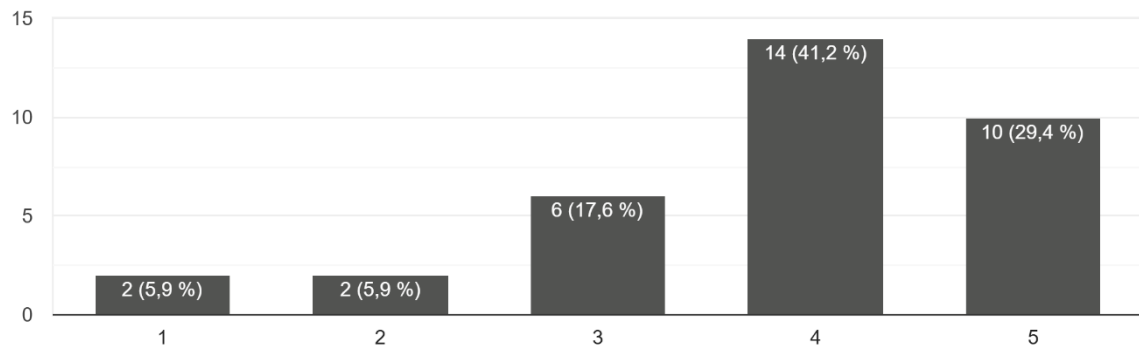
7- La programación incluye algunas actividades de refuerzo y actividades de ampliación.

34 respuestas



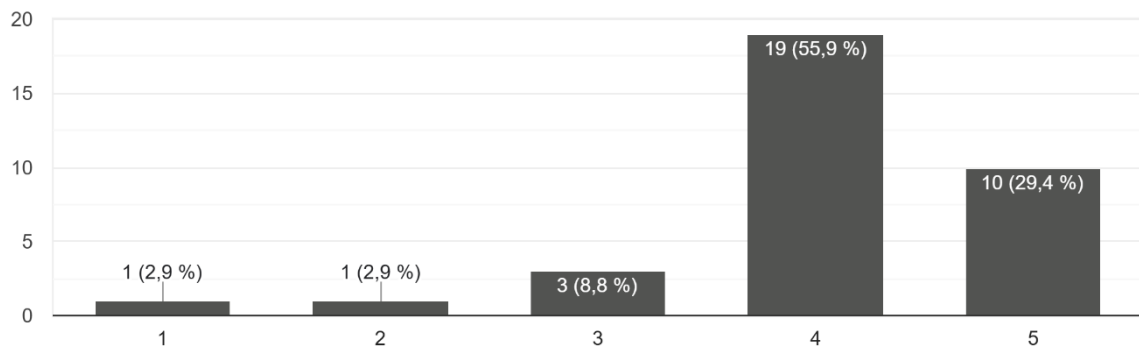
8- La programación fomenta el uso de múltiples recursos, entre ellos, las TIC.

34 respuestas



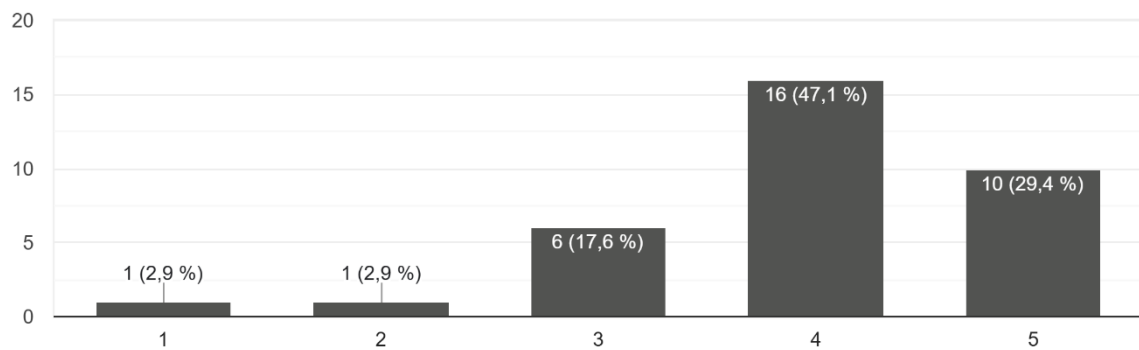
9- La programación incluye criterios de evaluación, procedimientos y actividades para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

34 respuestas



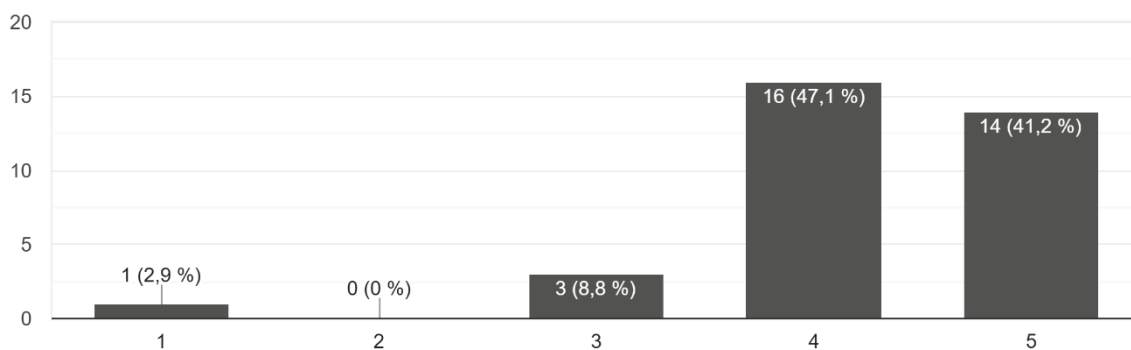
10- El docente fomenta una cultura de aprendizaje.

34 respuestas



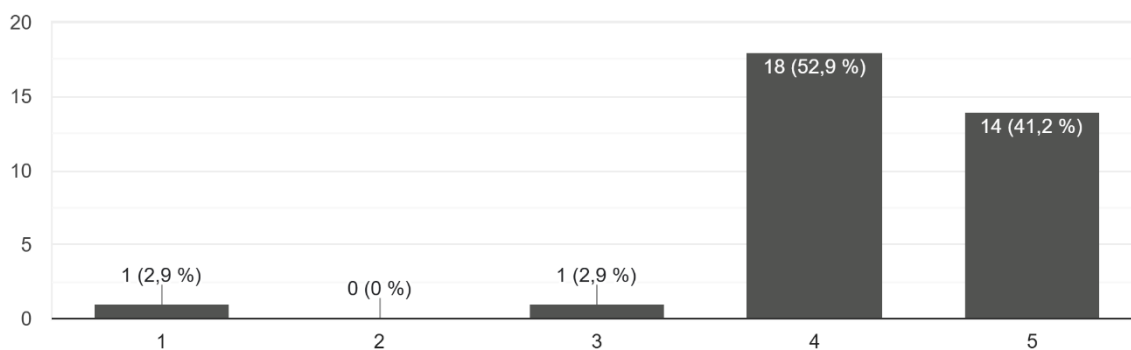
11- El docente tiene expectativas positivas sobre los estudiantes y se comunica con ellos para ayudarles a enfrentarse a los desafíos escolares.

34 respuestas



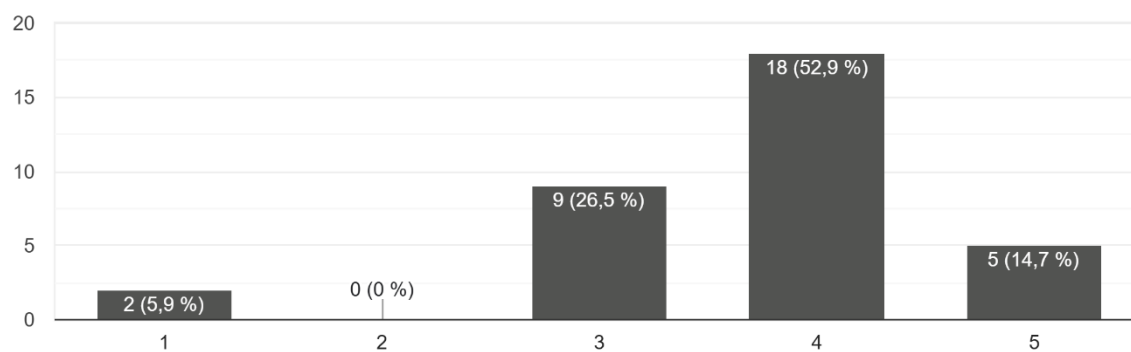
12- Fomenta la confianza, el respeto, la colaboración y la ayuda mutua entre los estudiantes.

34 respuestas



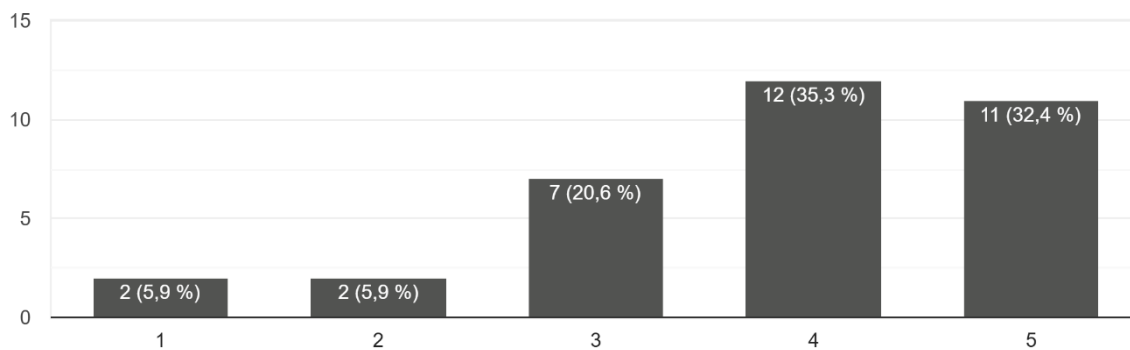
13- Se comporta según la normativa escolar en lo referente a las actitudes que fomentan la armonía social.

34 respuestas



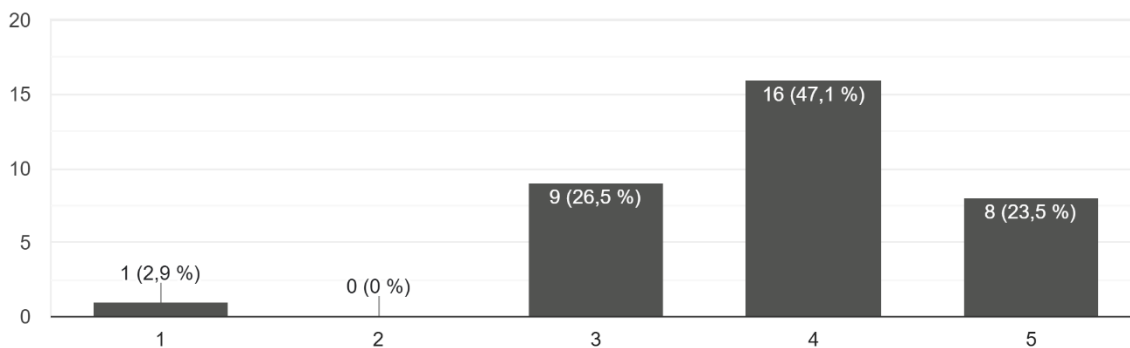
14- Se preocupa por el bienestar de los estudiantes.

34 respuestas



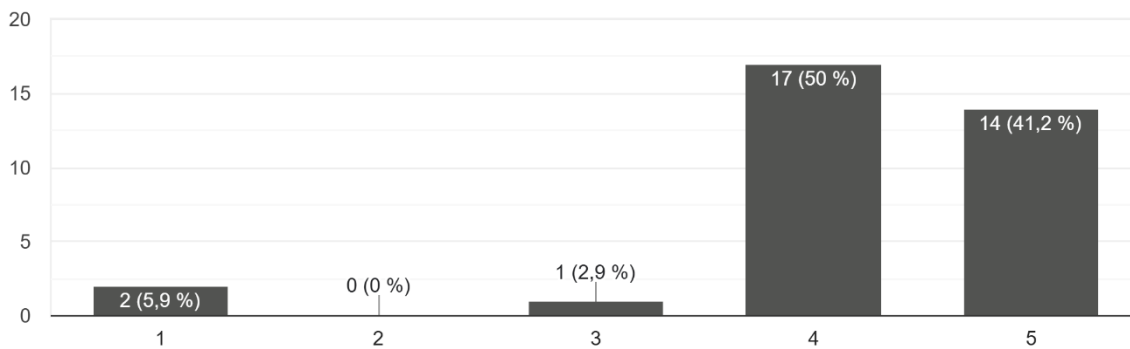
15- Actúa cuando se incumplen o rompen las reglas y responde de forma proporcionada cuando el comportamiento de los estudiantes es contrario a las reglas coexistentes.

34 respuestas



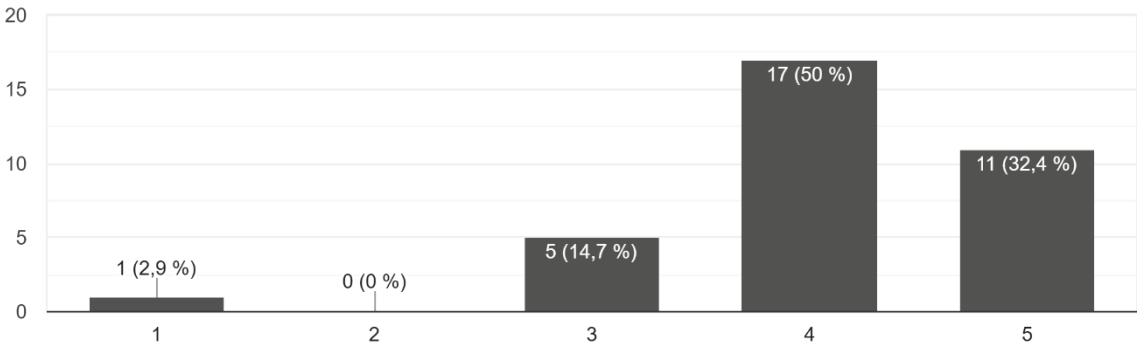
16- Los comportamientos individuales positivos se valoran y reconocen.

34 respuestas



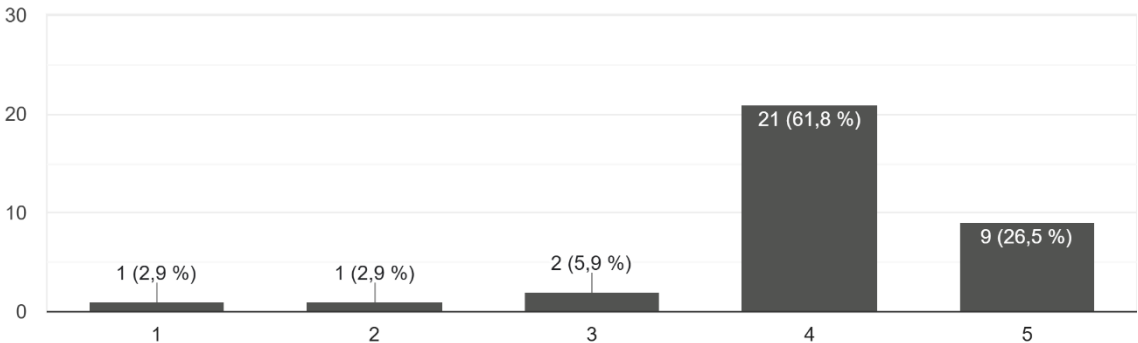
17- El espacio físico se orienta hacia las actividades. El docente cambia la distribución del aula para asegurar una mayor implicación y participación de los estudiantes.

34 respuestas



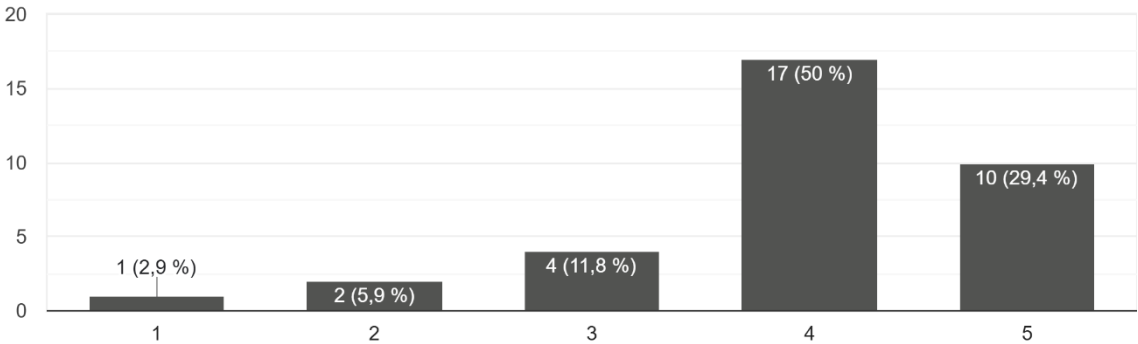
18- Usa su conocimiento sobre los contenidos curriculares y las estrategias didácticas para llevar a cabo lecciones que se ajusten al planteamiento y las necesidades del estudiante.

34 respuestas



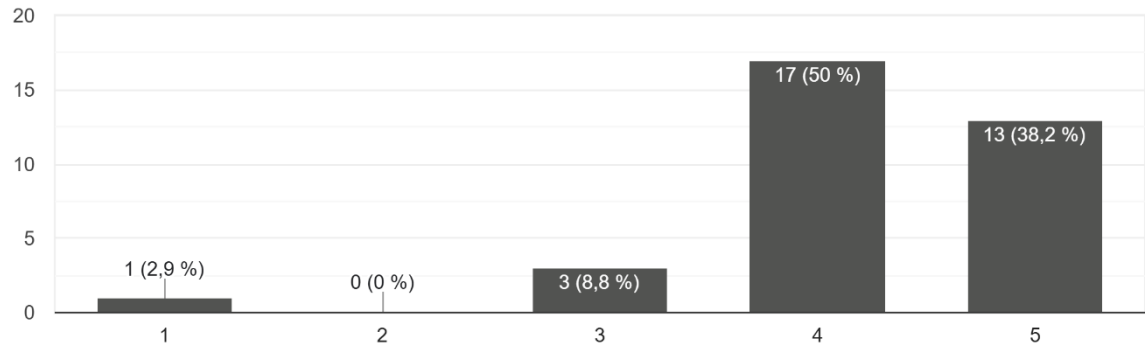
19- El profesor centra la actividad del aula en los objetivos de la lección.

34 respuestas



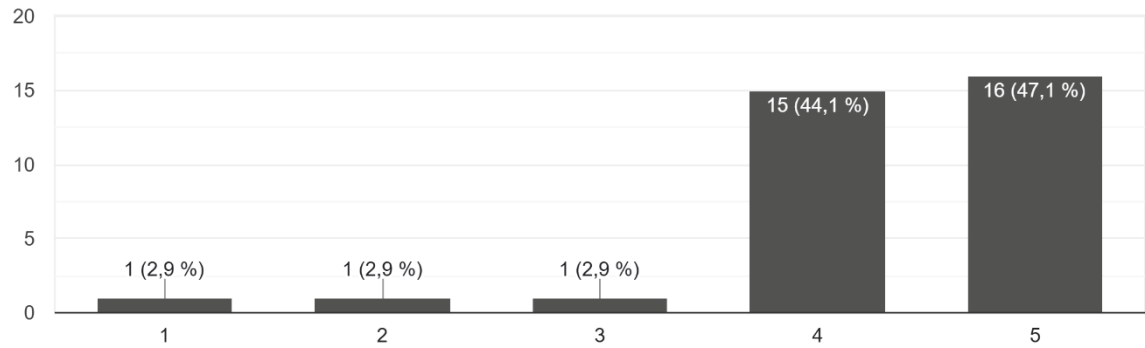
20- Sigue su plan paso a paso, pero con flexibilidad, resiliencia y entusiasmo.

34 respuestas



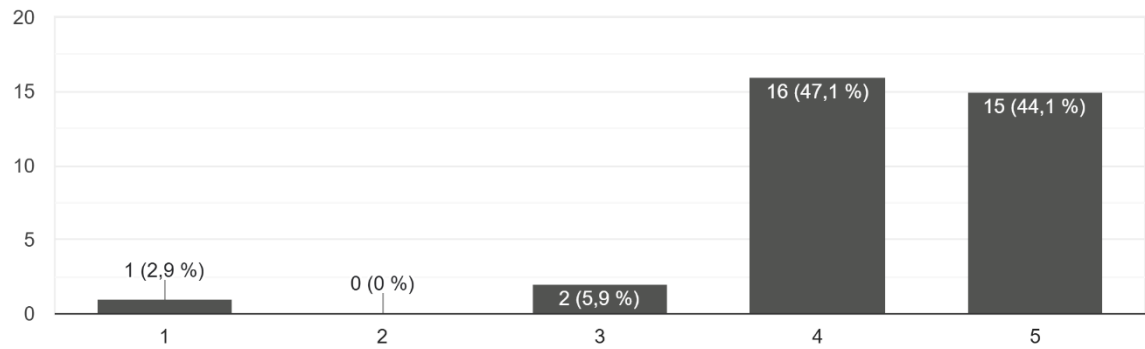
21- Se comunica claramente y con precisión para animar a todos los estudiantes, apoyar el aprendizaje de los estudiantes y reconocer su esfuerzo.

34 respuestas



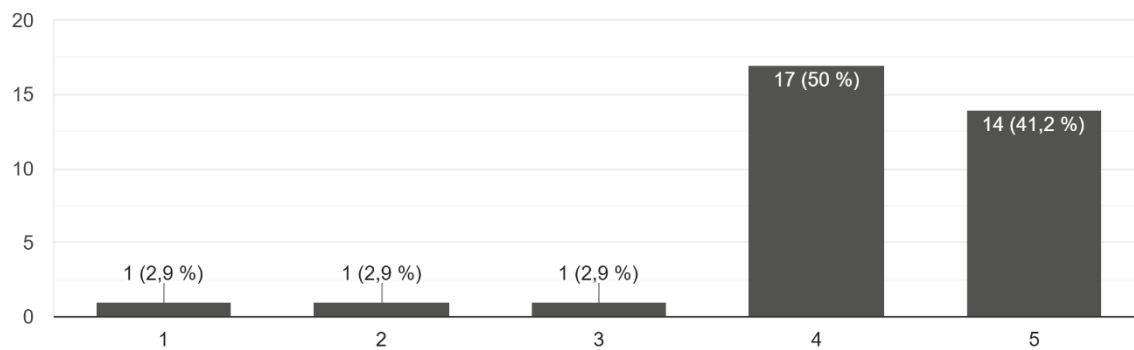
22- Ofrece explicaciones, formula preguntas y provoca debates y reflexiones.

34 respuestas



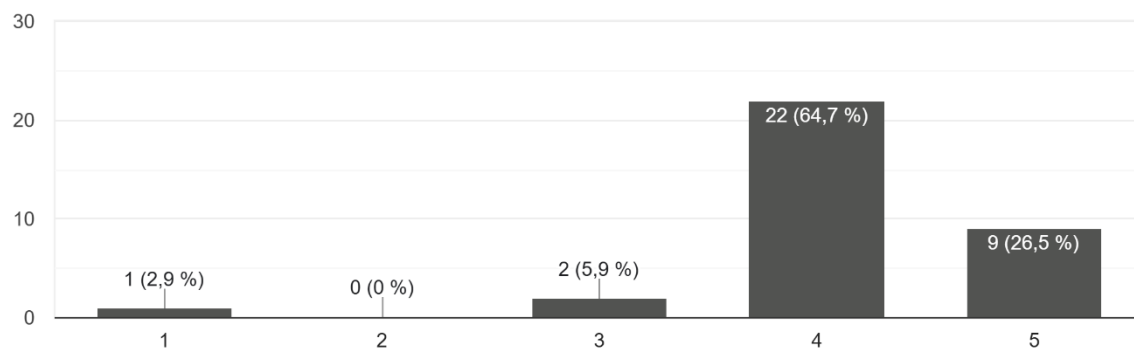
23- Usa el lenguaje verbal y no verbal de forma competente.

34 respuestas



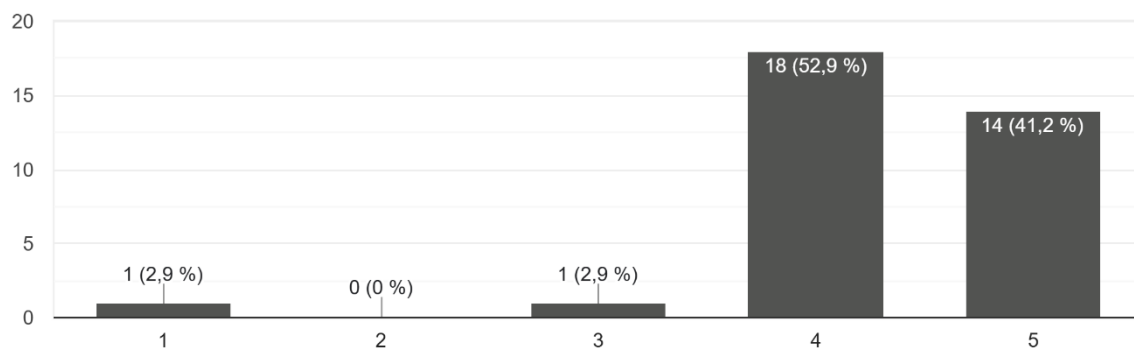
24- Enfatiza puntos importantes mediante el uso de recursos del lenguaje.

34 respuestas



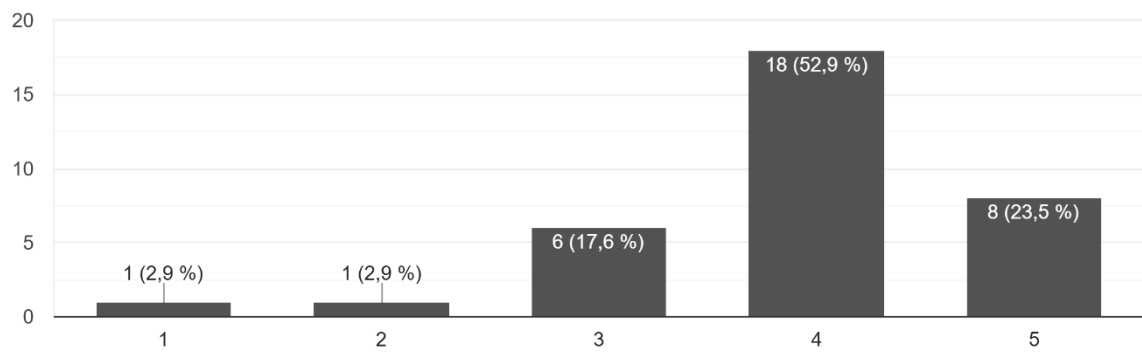
25- Crea oportunidades para que los estudiantes se comuniquen.

34 respuestas



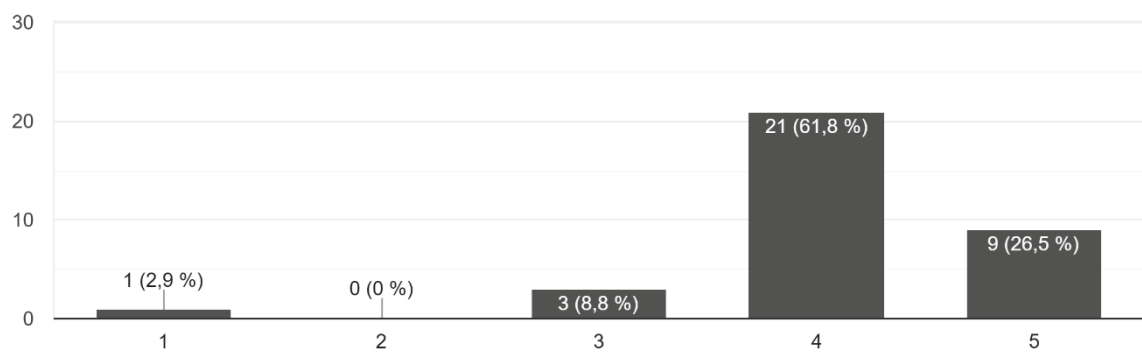
26- Reconoce las necesidades emocionales de los estudiantes.

34 respuestas



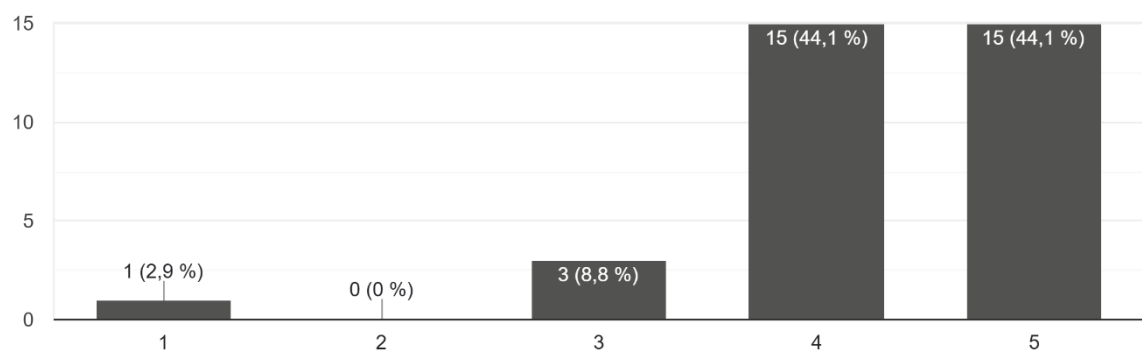
27- Actúa cuando hay confusión o falta de interés.

34 respuestas



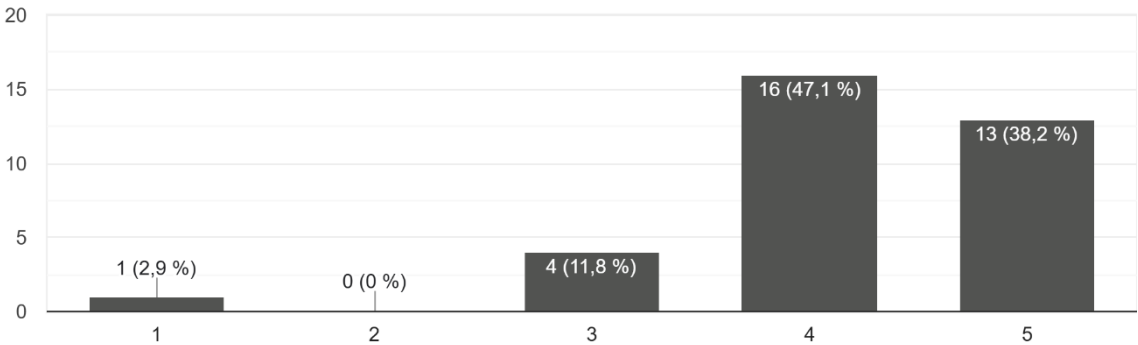
28- Ofrece múltiples opciones para garantizar la comprensión.

34 respuestas



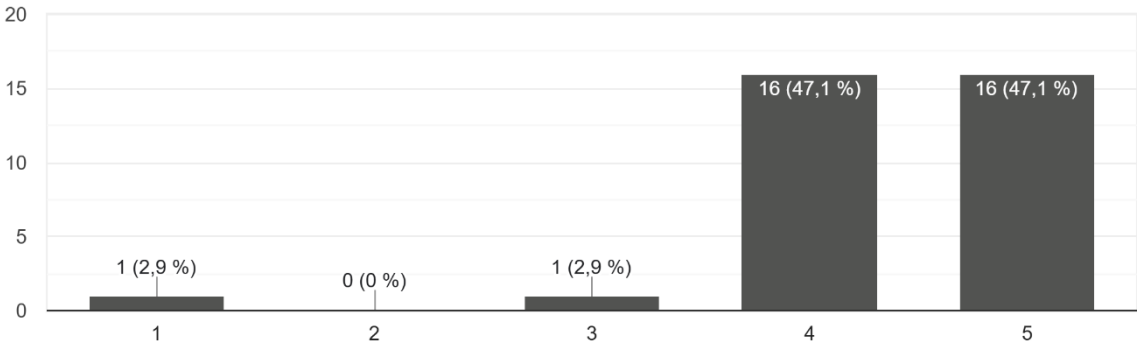
29- Utiliza diferentes técnicas y estrategias según los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes.

34 respuestas



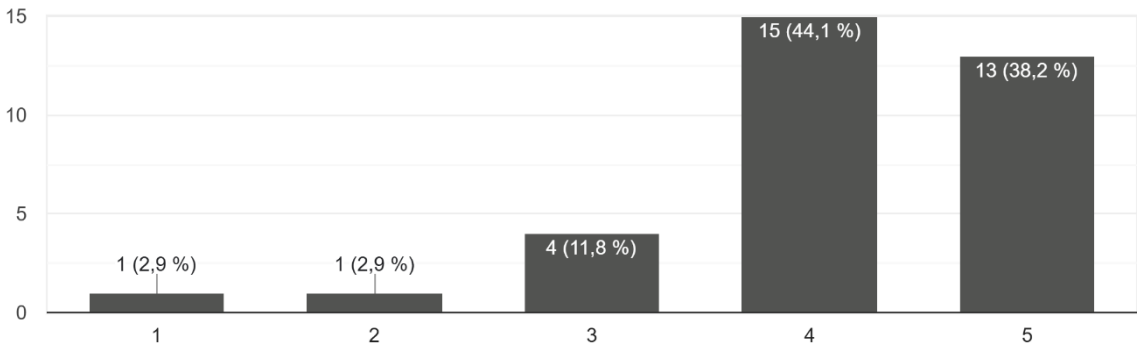
30- Valora la participación y los logros de los estudiantes.

34 respuestas



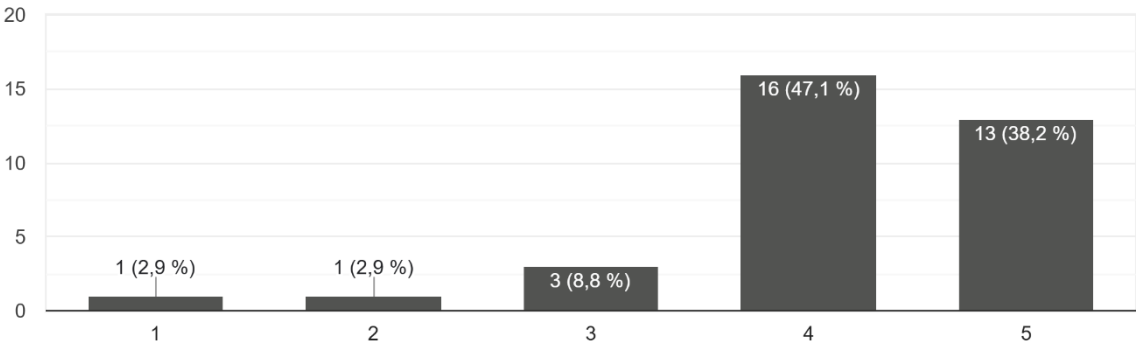
31- Hace observaciones y da la oportunidad de que los estudiantes se hagan observaciones entre ellos mismos.

34 respuestas



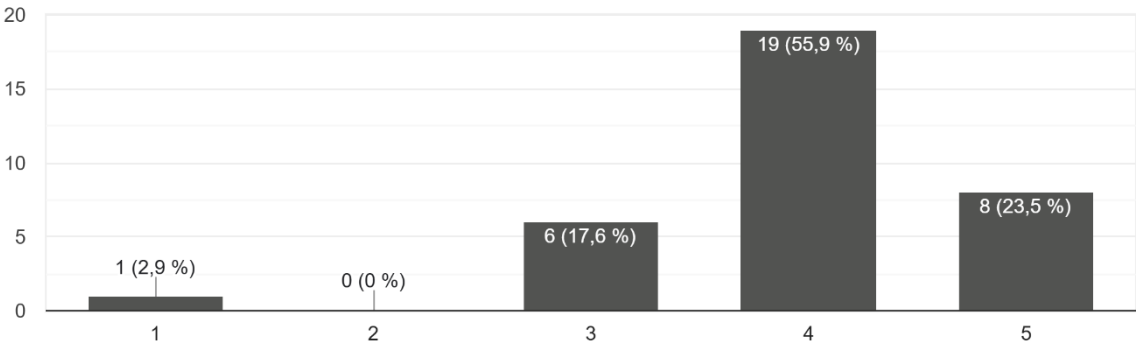
32- Da lugar a situaciones en las que el conocimiento se puede aplicar para ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias.

34 respuestas



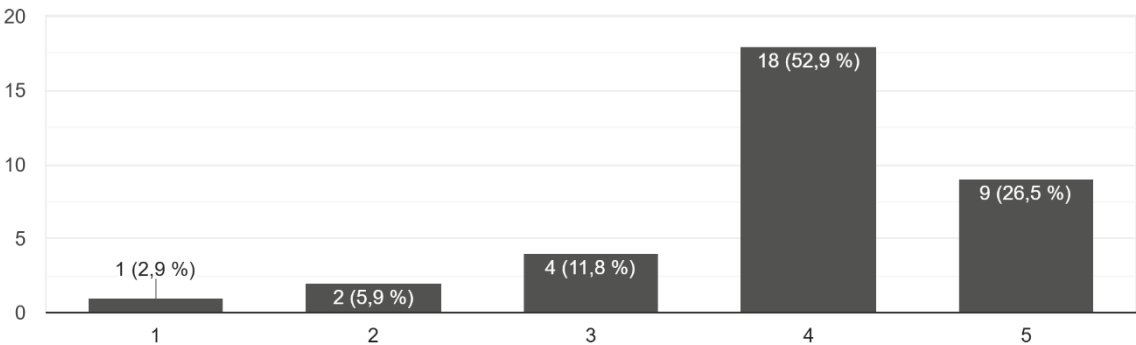
33- Recoge datos sobre el progreso de los estudiantes y los interpreta para supervisar el aprendizaje y modificar la lección.

34 respuestas



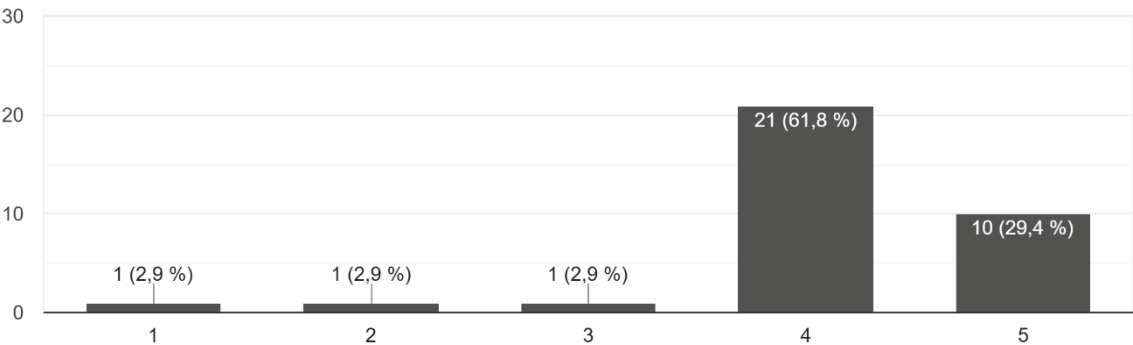
34- Lleva a cabo su actividad dentro de los parámetros de las normas legales y parámetros éticos.

34 respuestas



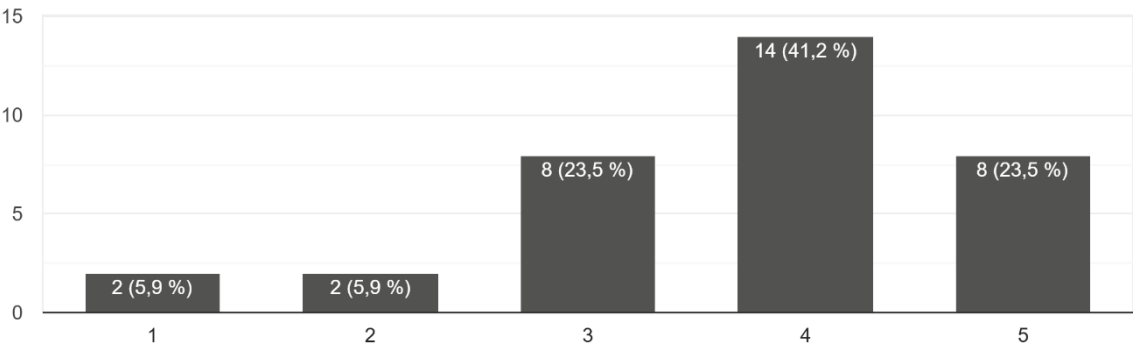
35- Reflexiona sobre su plan y formación para mejorarlas y así conseguir mejores resultados en los estudiantes.

34 respuestas



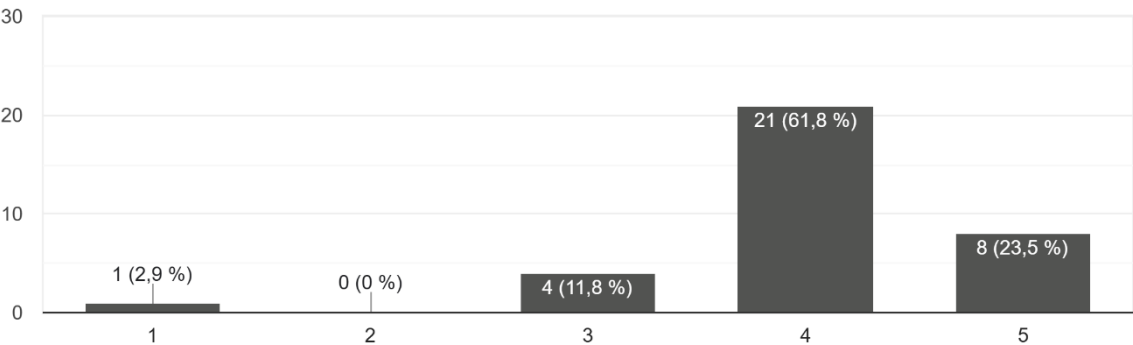
36- Mantiene de forma discreta un registro de los datos de los estudiantes para usarlos para ofrecer información objetiva cuando sea necesario.

34 respuestas



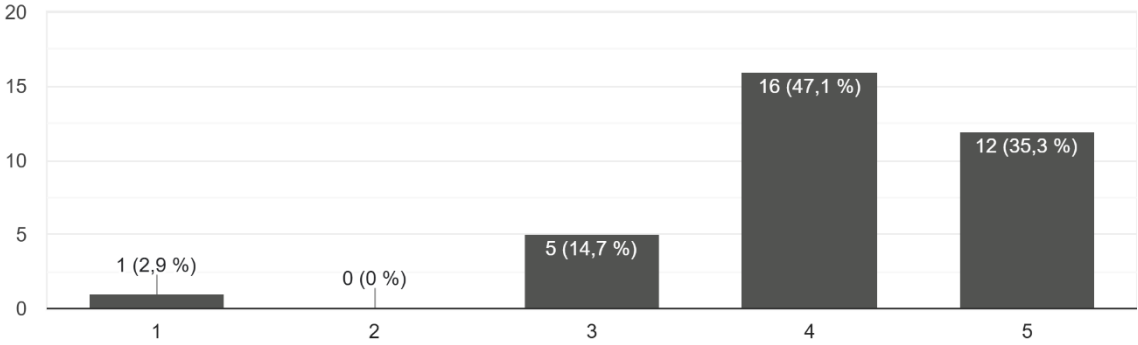
37- Participa en actividades de desarrollo profesional.

34 respuestas



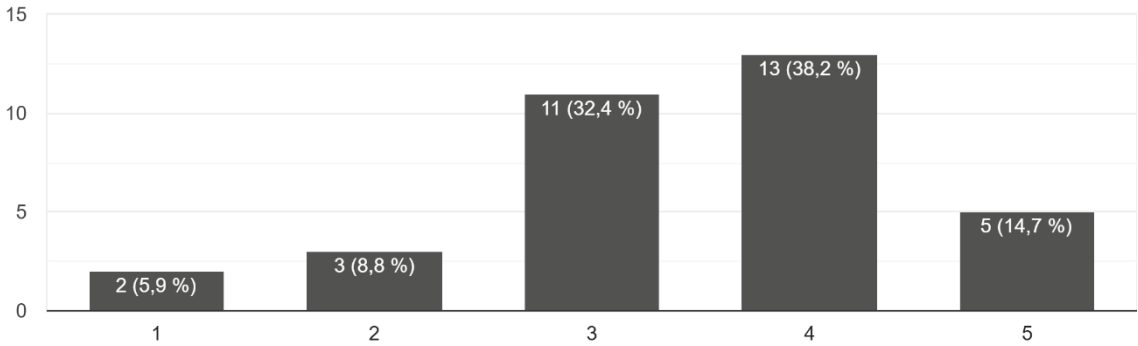
38- Informa y aconseja a los estudiantes y familias sobre orientación y opciones para el éxito académico e individual.

34 respuestas



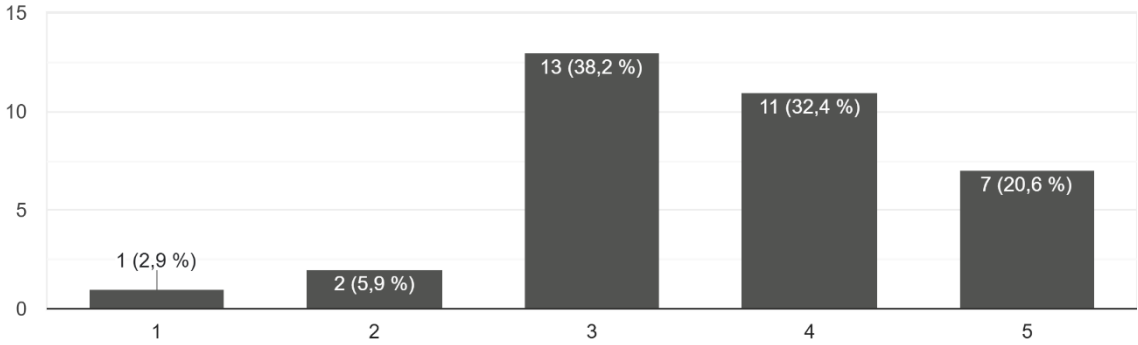
39- Participa en las actividades de la administración de la escuela y asume responsabilidades.

34 respuestas



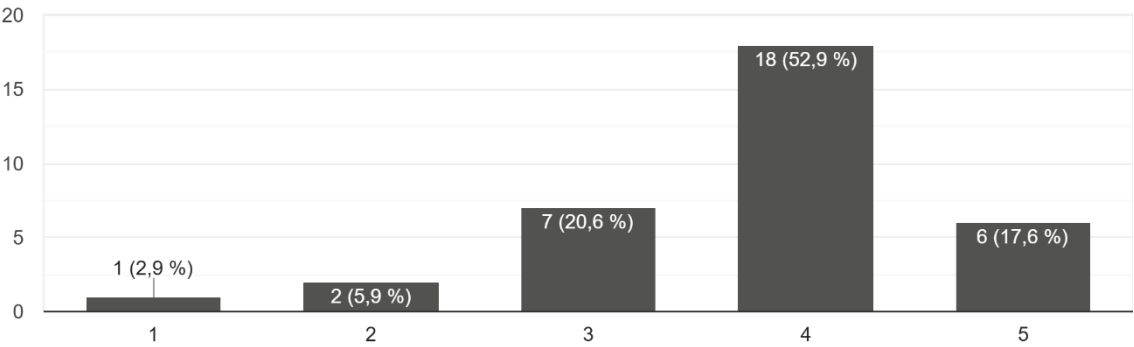
40- Colabora con otros profesionales que se preocupan por el bienestar de los alumnos, así como por su salud y su educación no formal.

34 respuestas



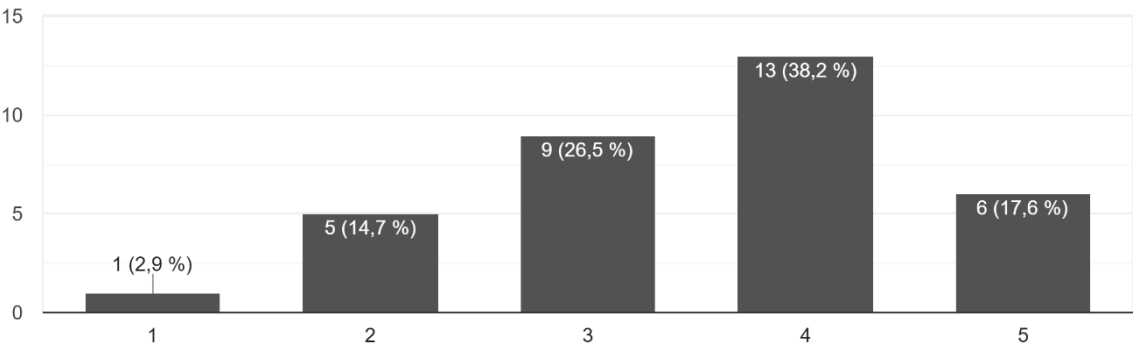
41- Participa en la coordinación de comisiones con otros docentes, comparte información útil para otros miembros del personal docente.

34 respuestas



42- Participa en los eventos sociales o culturales de la escuelas dirigidos a familias, tales como festivales, charlas para padres y madres, etc.

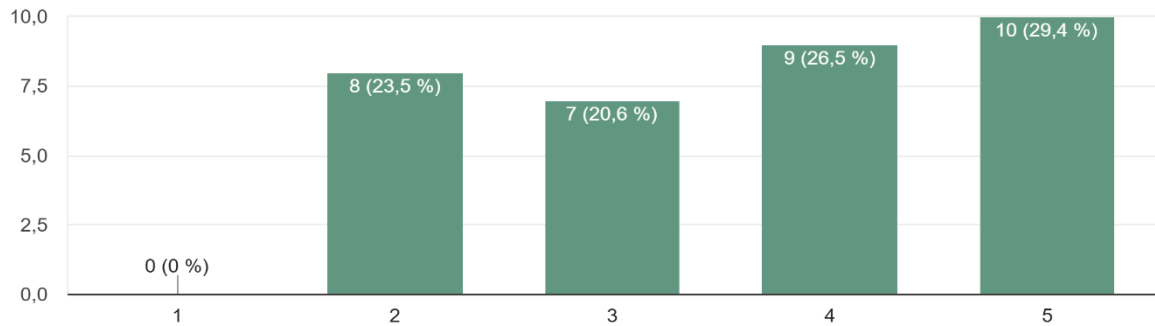
34 respuestas



ANEXO03: Figuras del segundo cuestionario actitudinal

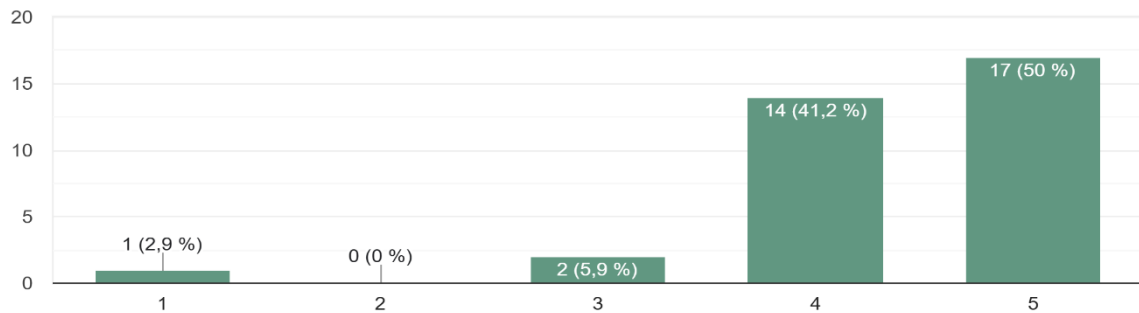
1- Cumpló los criterios del proyecto del programa de estudios de la escuela, así como los criterios acordados según el departamento/ciclo/nivel y/u otras estructuras de coordinación.

34 respuestas



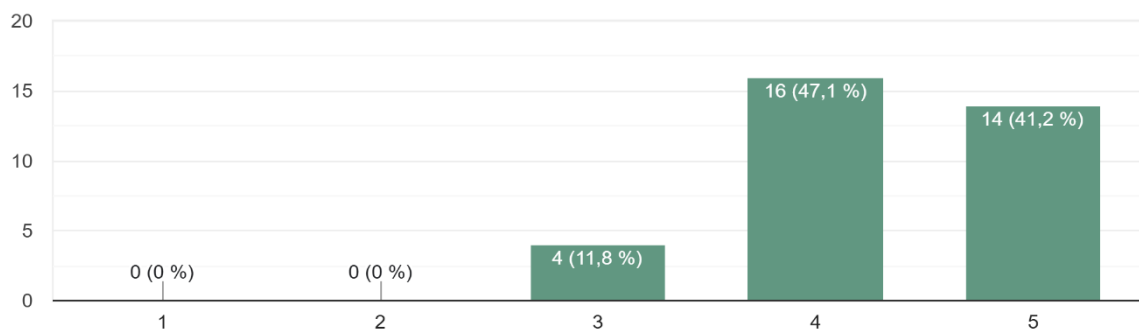
2- Mi práctica incluye competencias a desarrollar, objetivos, metodología, recursos, criterios, indicadores y procedimientos de evaluación.

34 respuestas



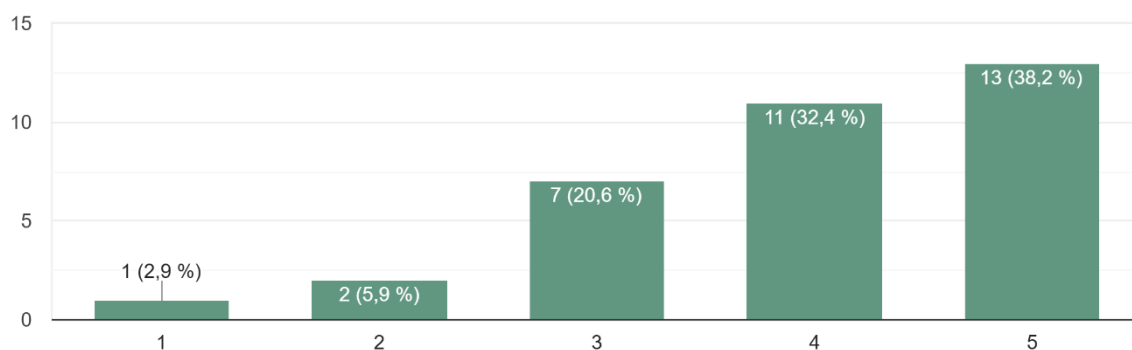
3- Tengo en cuenta las características del entorno, las características del alumnado, sus necesidades, el nivel de competencia y las dificultades para afrontar los que se pretenden presentar.

34 respuestas



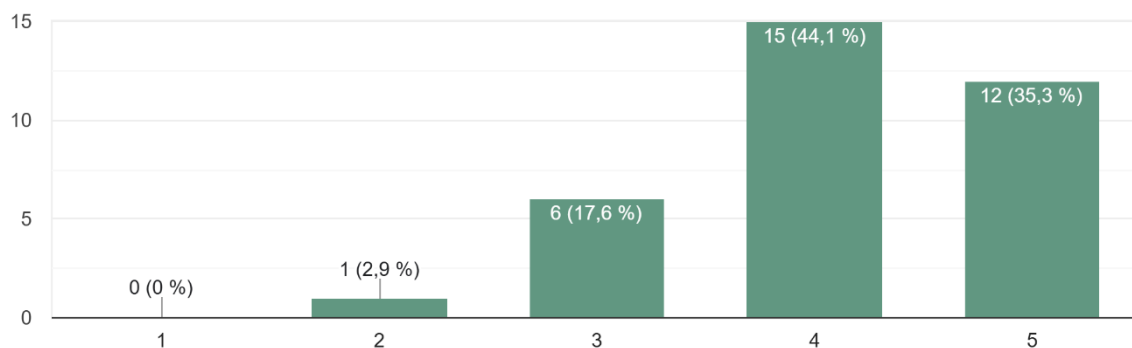
4- Entre los objetivos a lograr, algunos de ellos se definen como básicos o mínimos.

34 respuestas



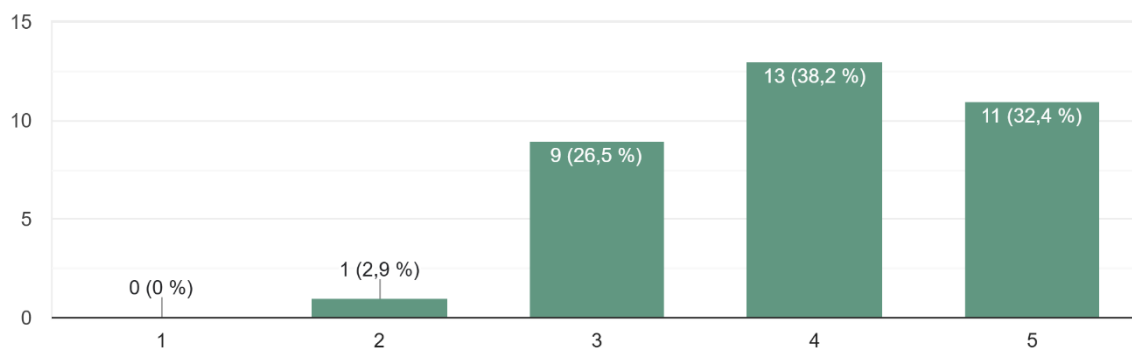
5- Tomo en consideración los diferentes ritmos y formas de aprendizaje.

34 respuestas



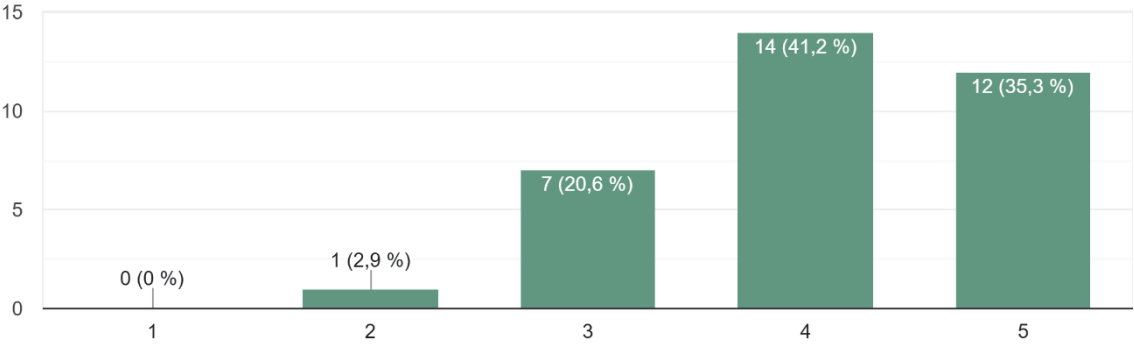
6- Mi práctica incluye un tratamiento inclusivo para todos los estudiantes con necesidades educativas especiales en función de sus características.

34 respuestas



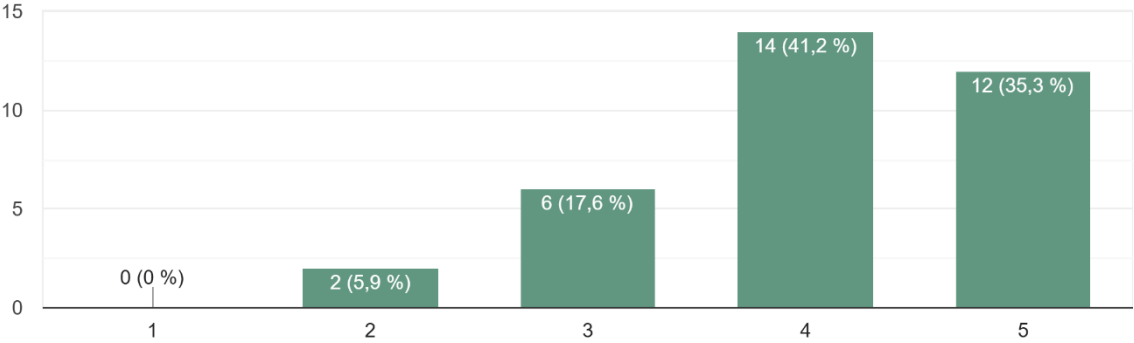
7- Los métodos de evaluación planeados se adaptan a la etapa educativa correspondiente, asegurando una evaluación constante y justa que ...o una amplia gama de herramientas de evaluación.

34 respuestas



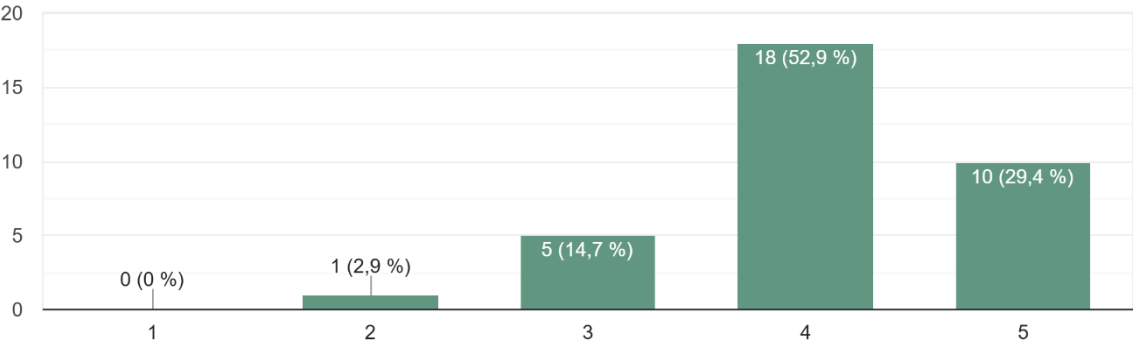
8- Las clases, actividades y materiales se preparan en profundidad.

34 respuestas



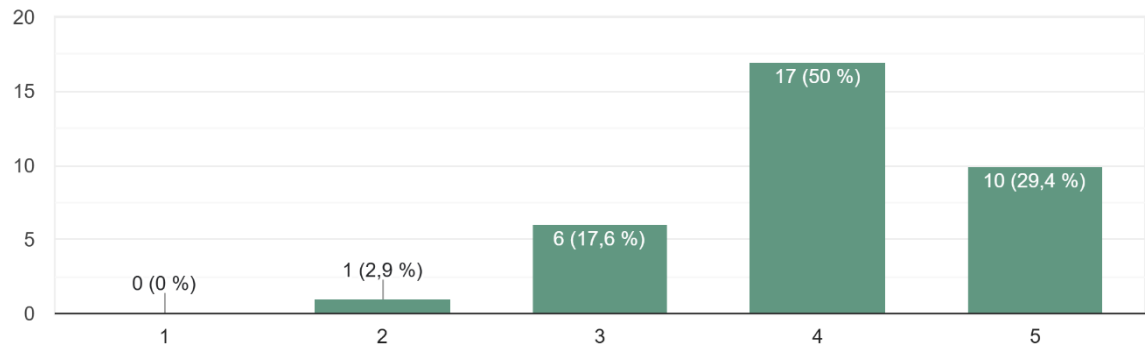
9- Durante la lección, me ajusto al programa establecido, pero soy flexible a la hora de aprovechar cualquier situación o circunstancia que favorezca el aprendizaje.

34 respuestas



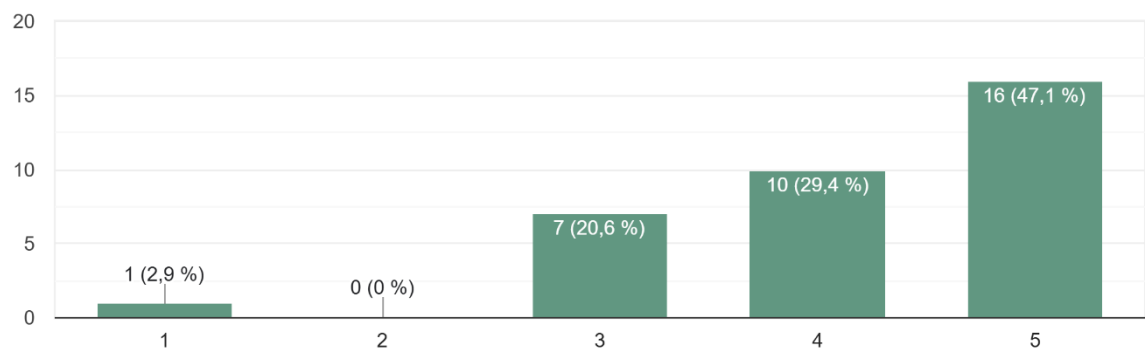
10- Tengo presentes los objetivos que se persiguen con cada una de las actividades propuestas a los estudiantes.

34 respuestas



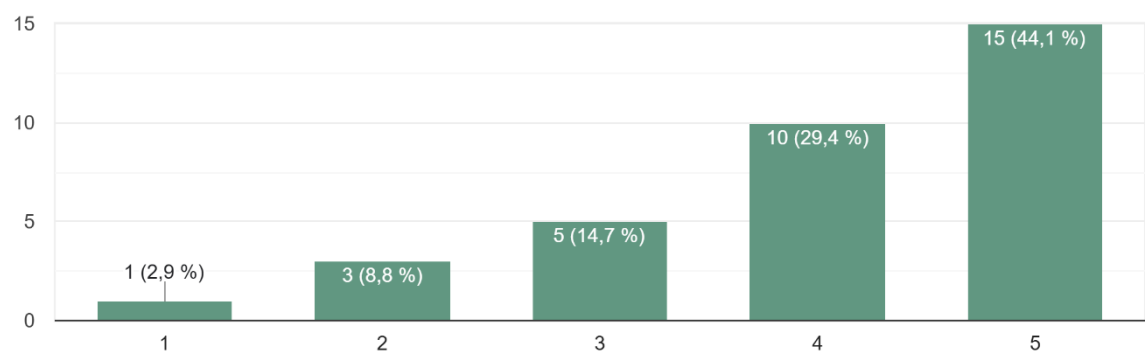
11- Comienzo la clase puntualmente.

34 respuestas



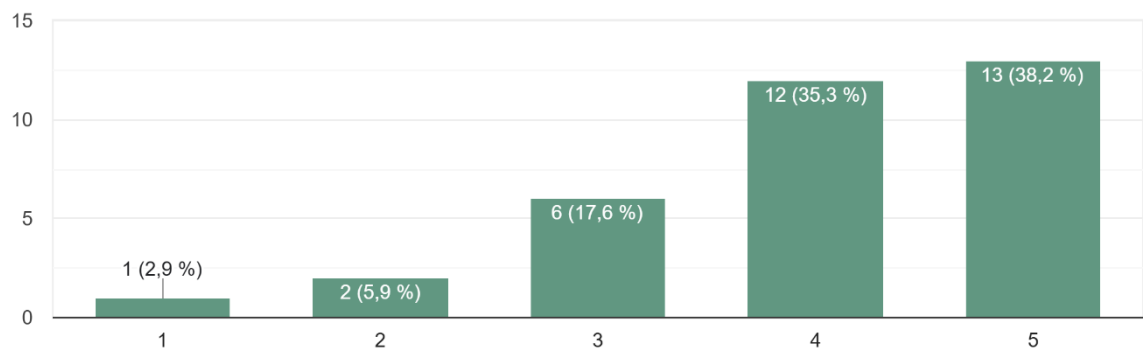
12- Soy ordenado y metódico.

34 respuestas



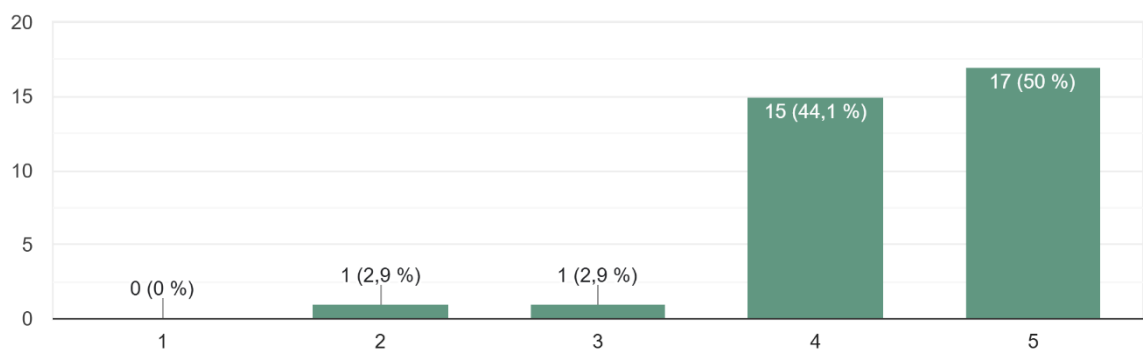
13- Distribuyo el tiempo adecuadamente.

34 respuestas



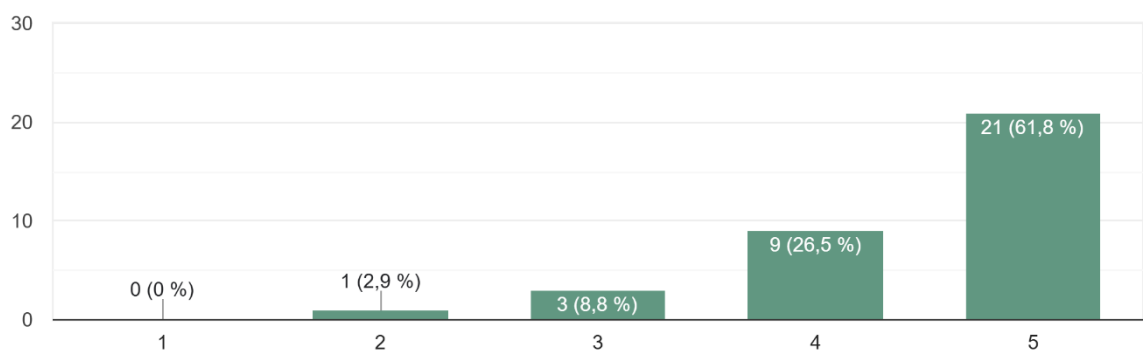
14- Hago uso de los materiales con confianza.

34 respuestas



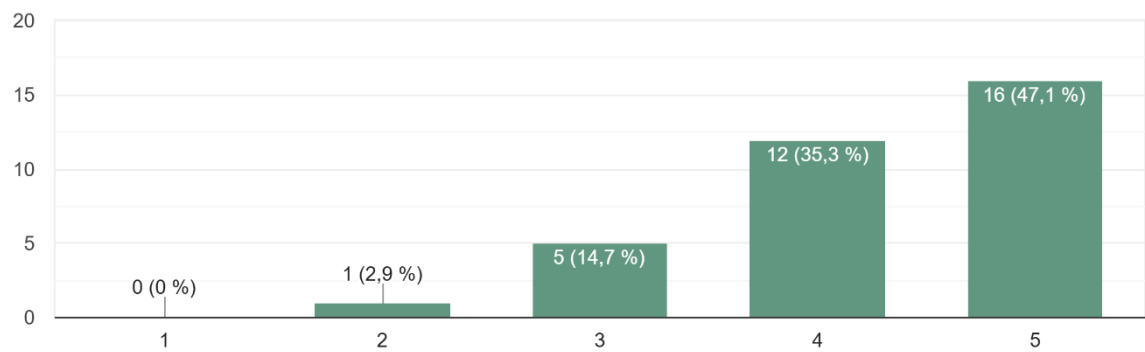
15- Oriento a los estudiantes sobre el trabajo de clase.

34 respuestas



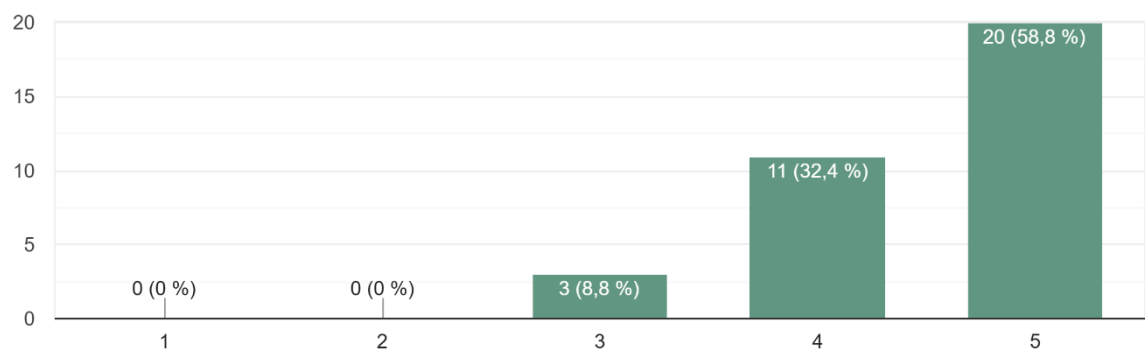
16- Elaboro preguntas individuales y colectivas.

34 respuestas



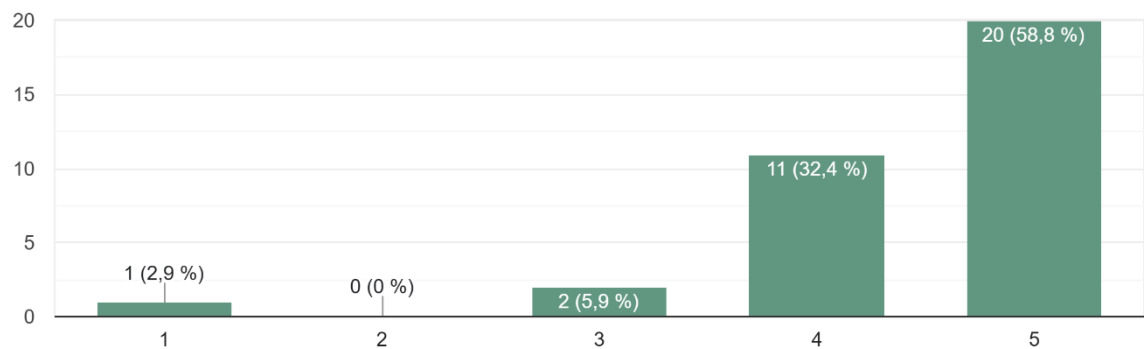
17- Compruebo si se han comprendido las explicaciones y hago observaciones.

34 respuestas



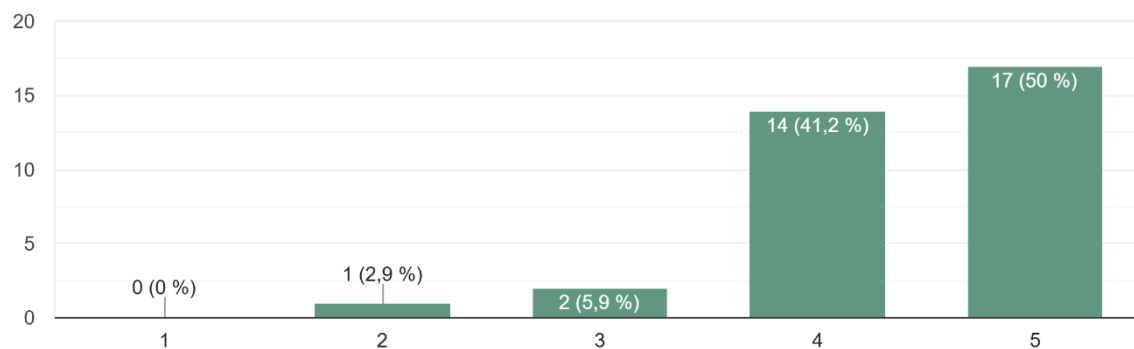
18- Me muevo constantemente y ayudo a los alumnos.

34 respuestas



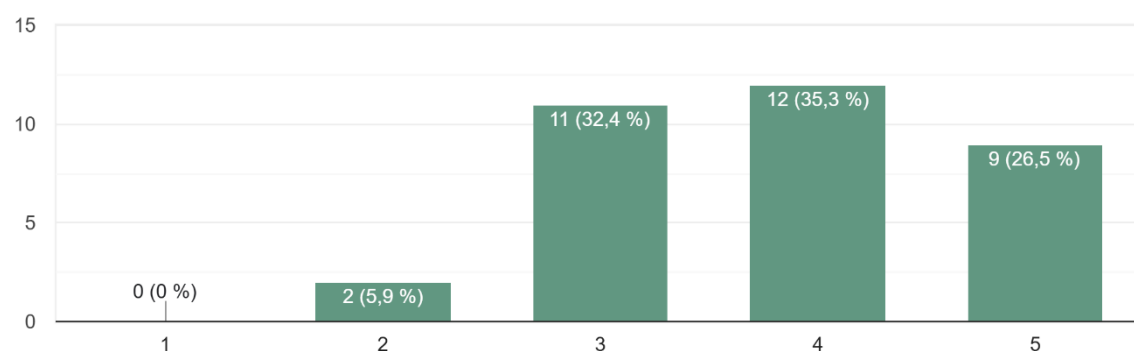
19- Demuestro capacidad para mantener el ritmo de aprendizaje y el grupo bajo control.

34 respuestas



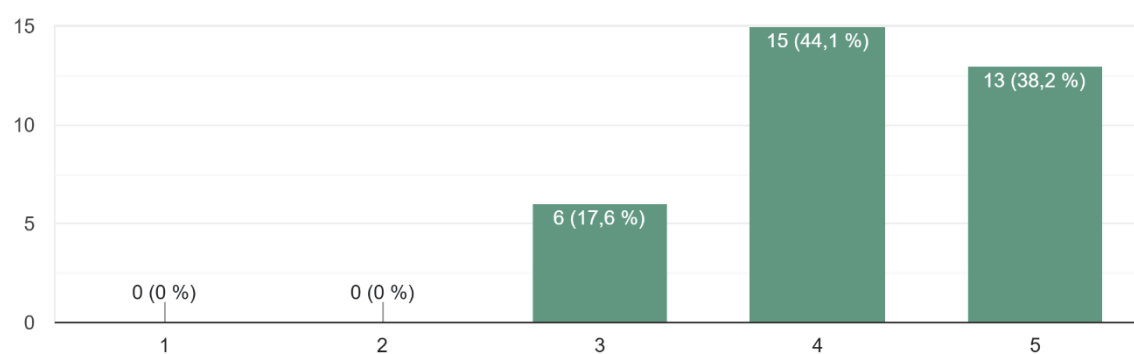
20- Utilizo estrategias para detectar y medir las necesidades, las dificultades y el progreso de los estudiantes de manera individual.

34 respuestas



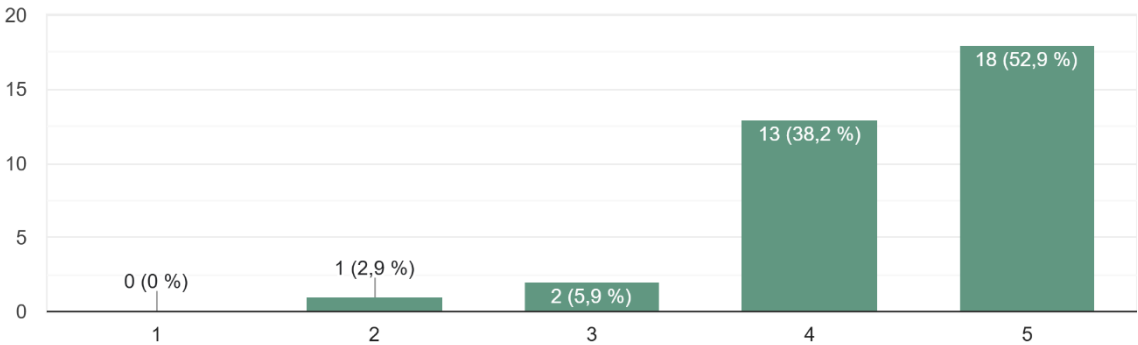
21- Reacciono adecuadamente ante las necesidades, capacidades, talentos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

34 respuestas



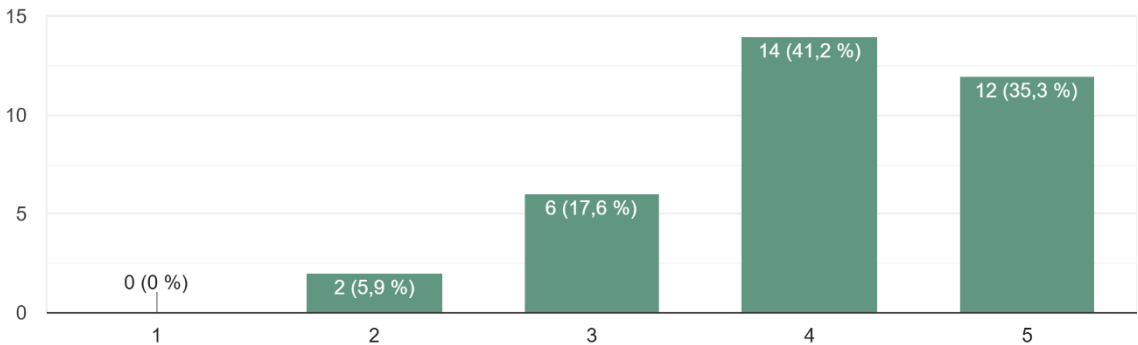
22- Domino el campo/área o materia y soy claro y comprensible en mis presentaciones y explicaciones.

34 respuestas



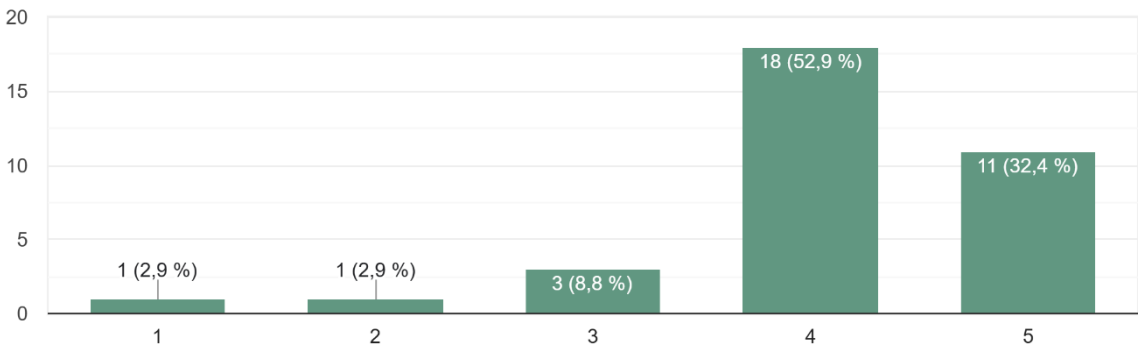
23- La unidad didáctica que desarrollo está adaptada a la capacidad de los alumnos.

34 respuestas



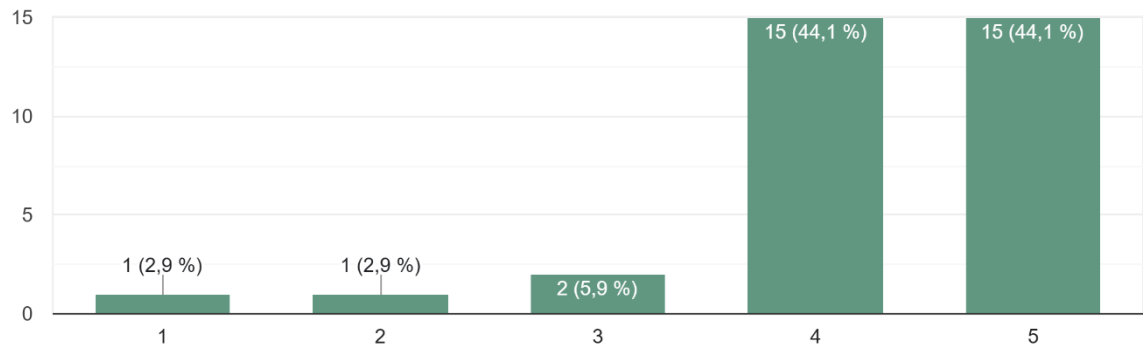
24- Parto de los conocimientos previos de los alumnos y me esfuerzo por hacerlos comprensibles y relevantes.

34 respuestas



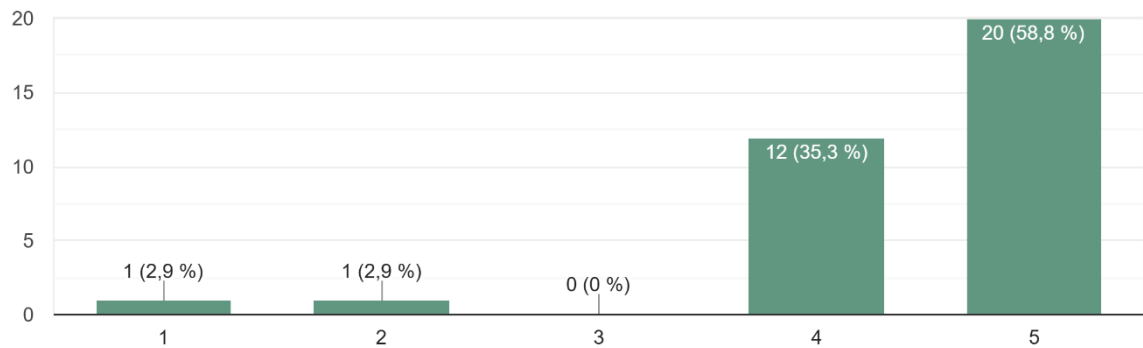
25- Despierto interés en el campo/área o materia que enseño.

34 respuestas



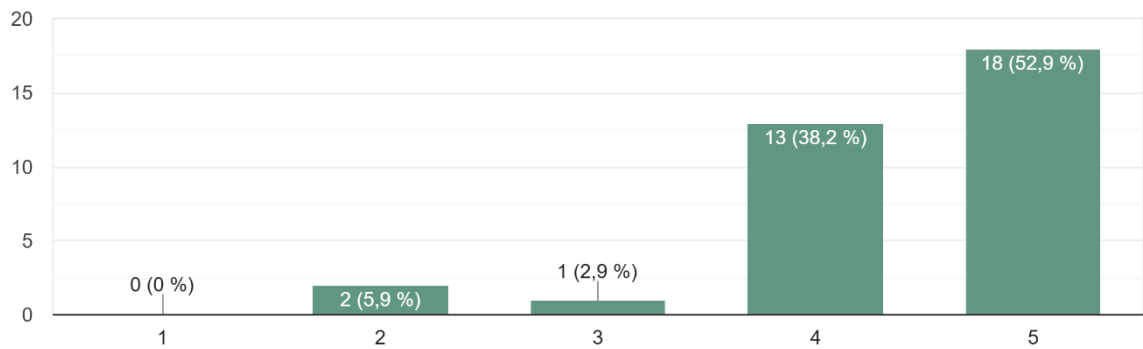
26- Animo a mis alumnos a aprender con ejemplos específicos, precisos y apropiados al contenido.

34 respuestas



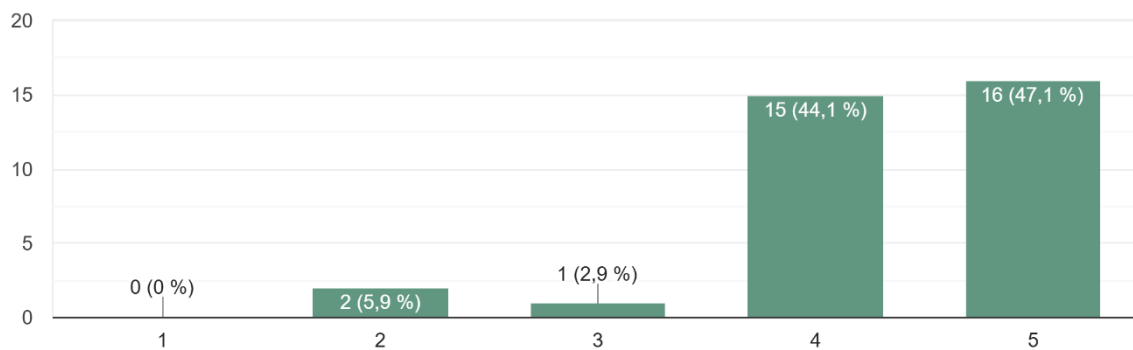
27- Desarrollo la unidad didáctica mediante el uso de estrategias que facilitan la comprensión e incrementan la motivación.

34 respuestas



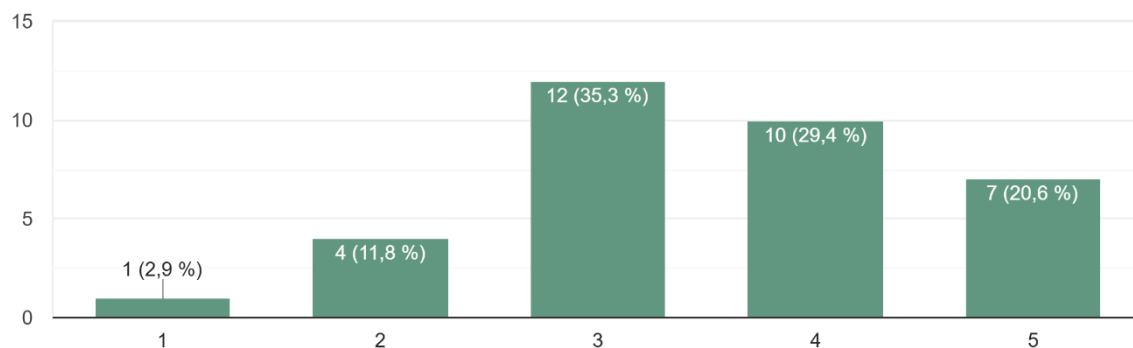
28- Pongo énfasis en los puntos importantes.

34 respuestas



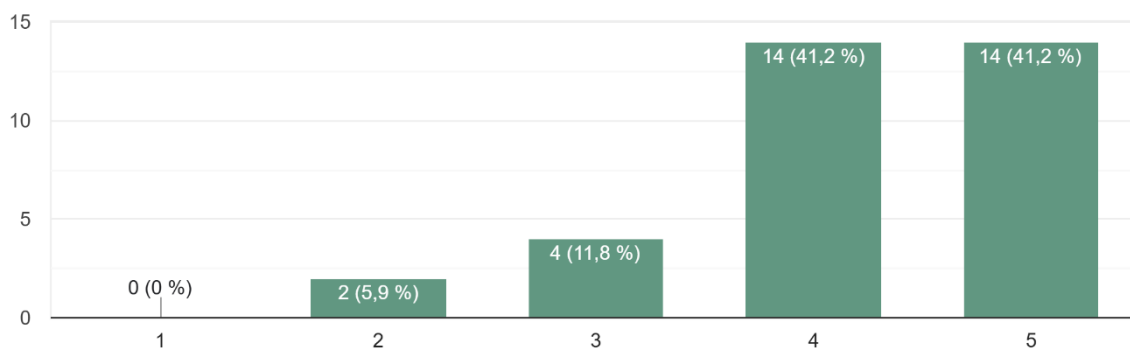
29- Establezco interconexiones con contenidos de otros campos/áreas/materias.

34 respuestas



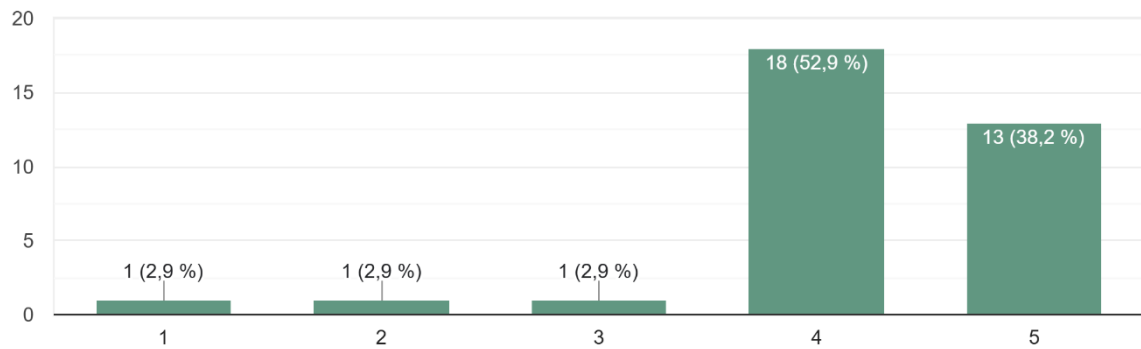
30- Utilizo una metodología adaptada a la unidad didáctica de campo/área/materia relevante que se está desarrollando.

34 respuestas



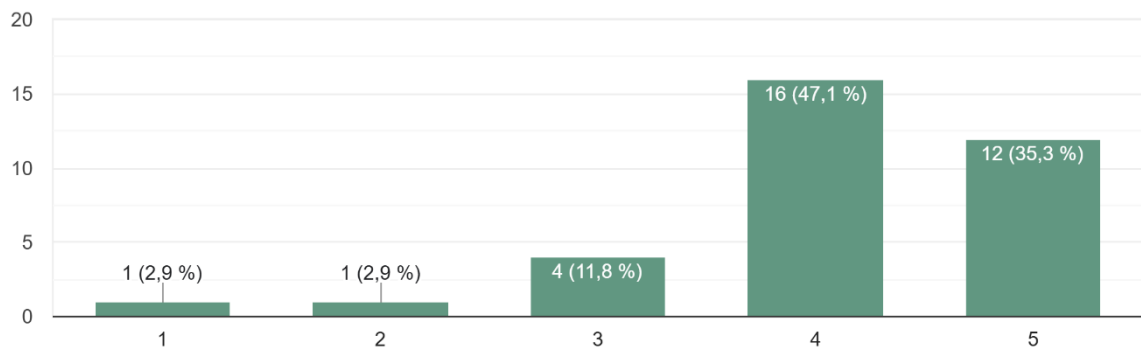
31- Favorezco el desarrollo de competencias.

34 respuestas



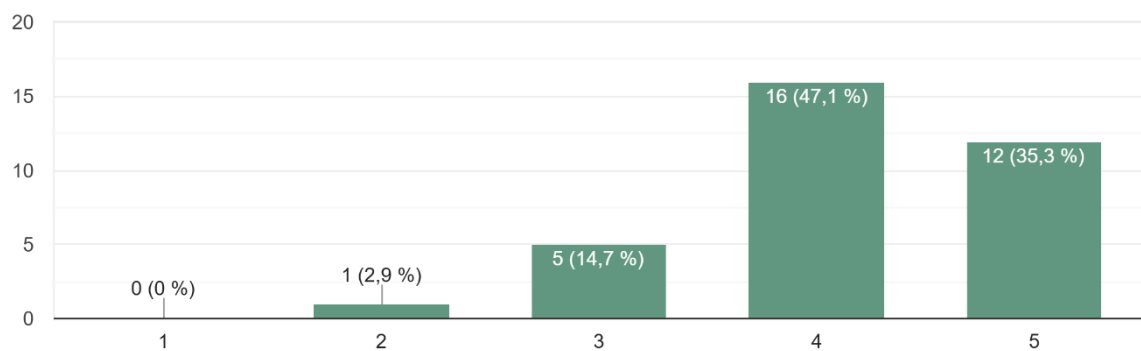
32- Me adapto a las características de mis alumnos y a los diferentes ritmos de aprendizaje.

34 respuestas



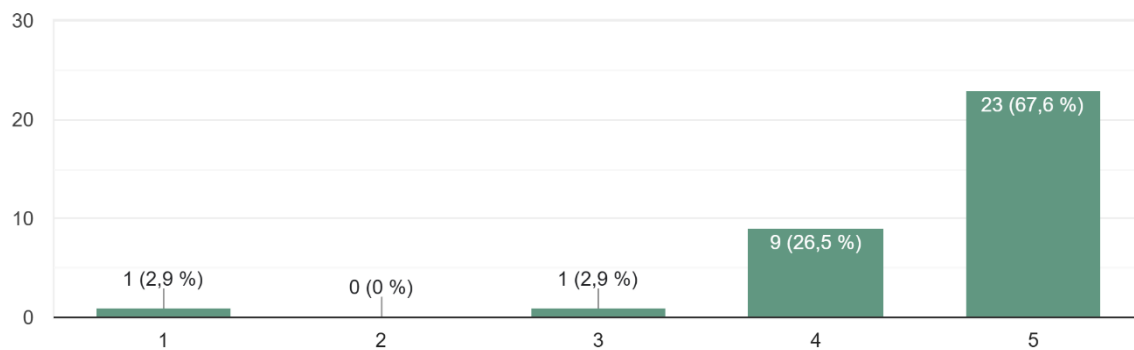
33- Utilizo diferentes modelos y estrategias didácticas, mediante una gran variedad de recursos y materiales educativos.

34 respuestas



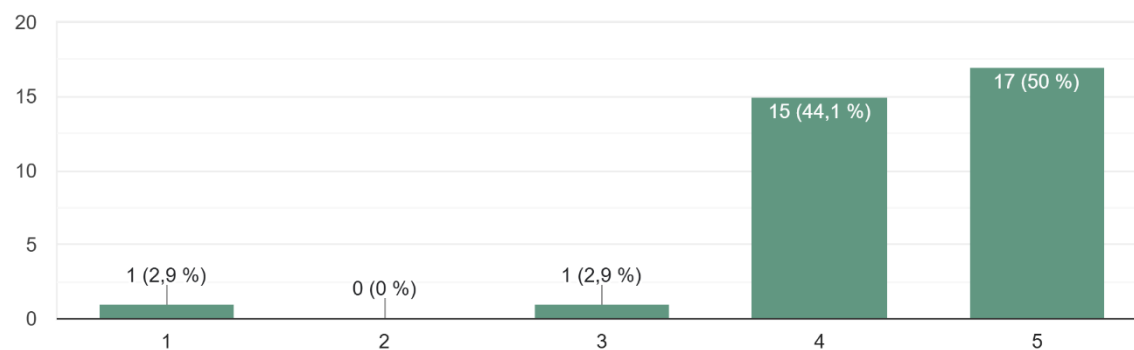
34- Promuevo la motivación y el interés de los estudiantes por el aprendizaje.

34 respuestas



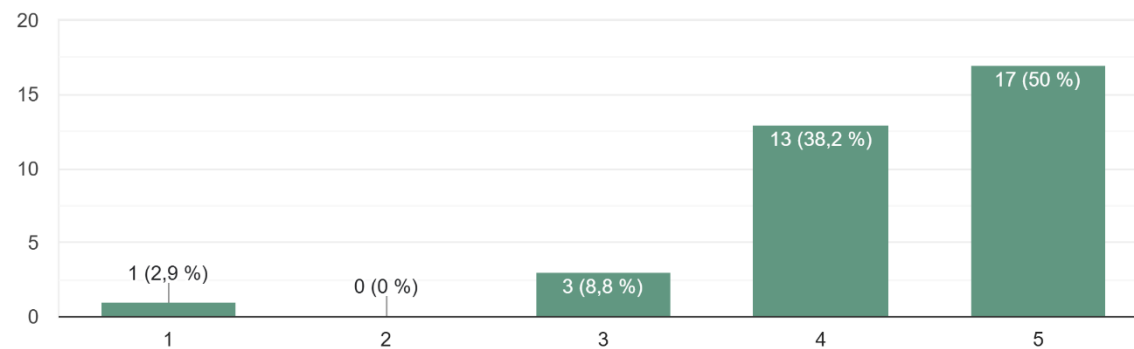
35- Mejoro los conocimientos del alumnado para que les resulten relevantes.

34 respuestas



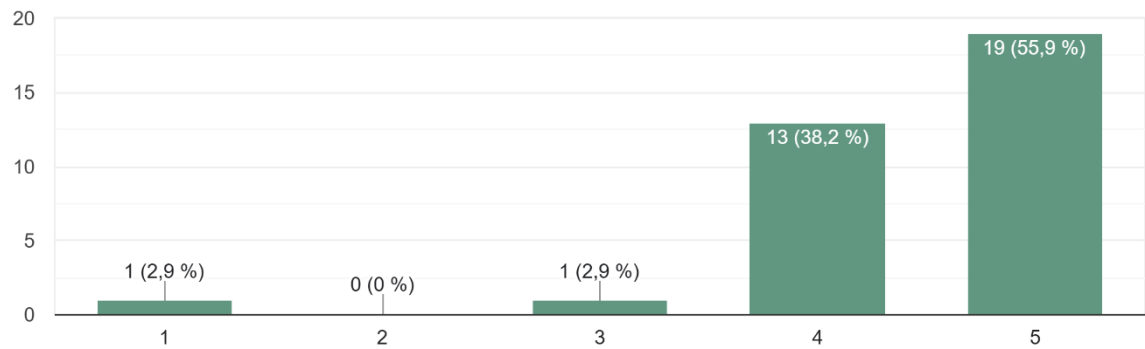
36- Utilizo textos, materiales y recursos que resultan interesantes al alumnado.

34 respuestas



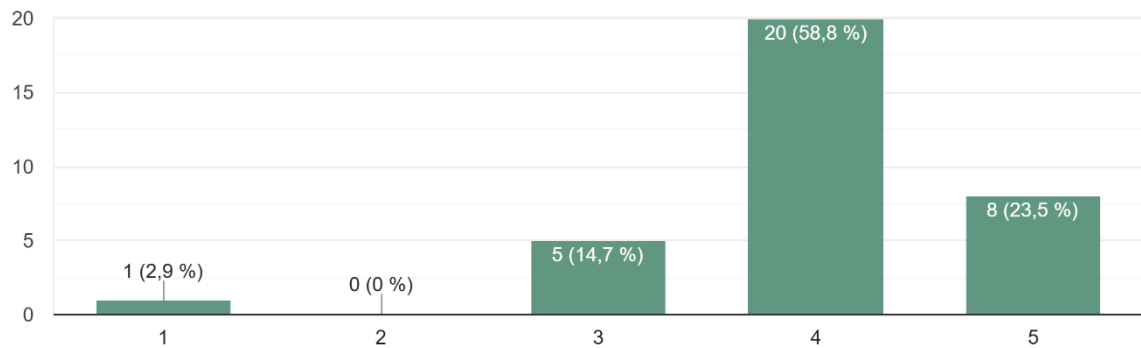
37- Promuevo el aprendizaje desde la práctica.

34 respuestas



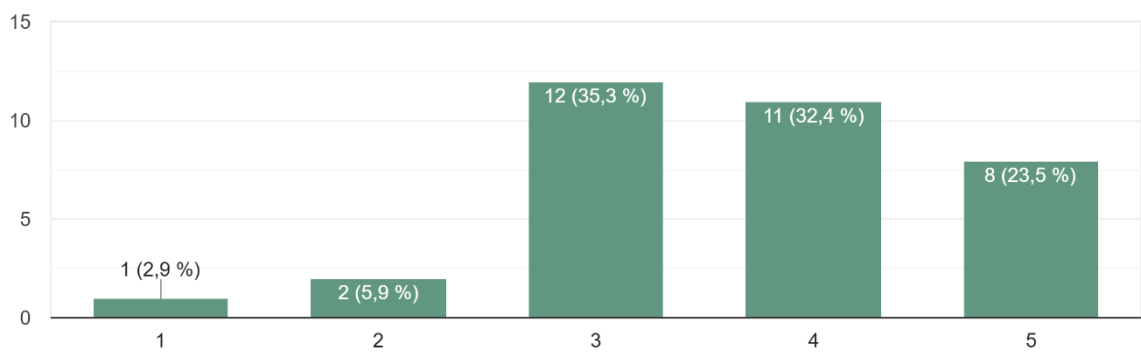
38- Organizo experiencias educativas para dar la oportunidad a los estudiantes de practicar.

34 respuestas



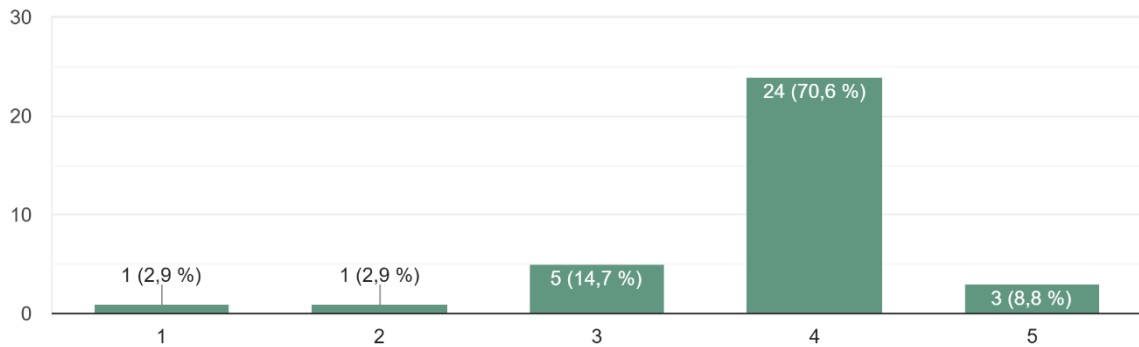
39- Promuevo la autoevaluación de los estudiantes y el control sobre su propio proceso de aprendizaje, así como la evaluación por parejas, que favorece la autonomía sobre el proceso de aprendizaje.

34 respuestas



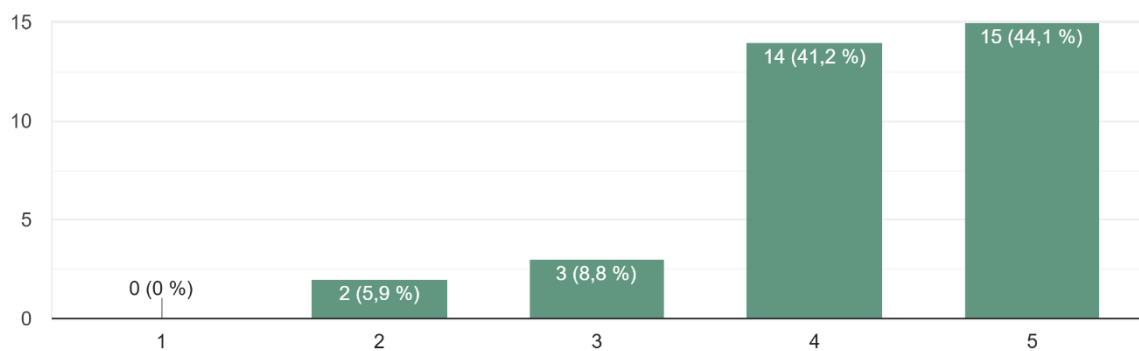
40- Las actividades propuestas son variadas, promueven el uso de distintos tipos de estrategias intelectuales y abarcan diversos estilos y ritmos de aprendizaje.

34 respuestas



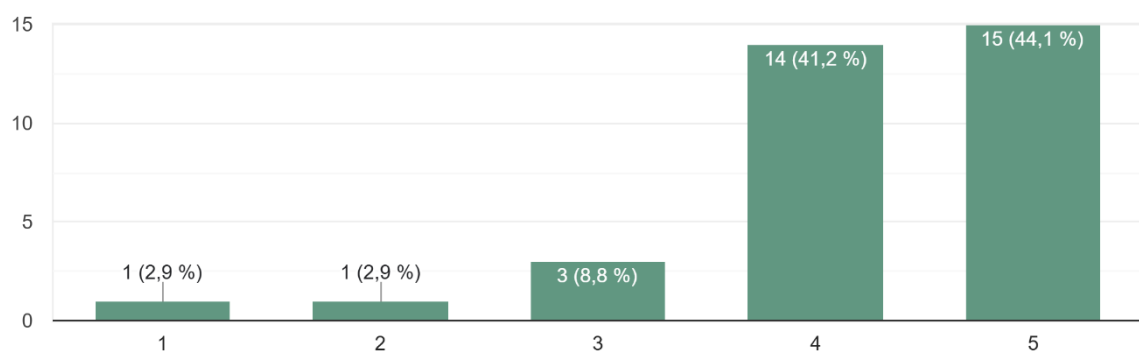
41- La gestión del aula favorece el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por pares, la participación y la comunicación.

34 respuestas



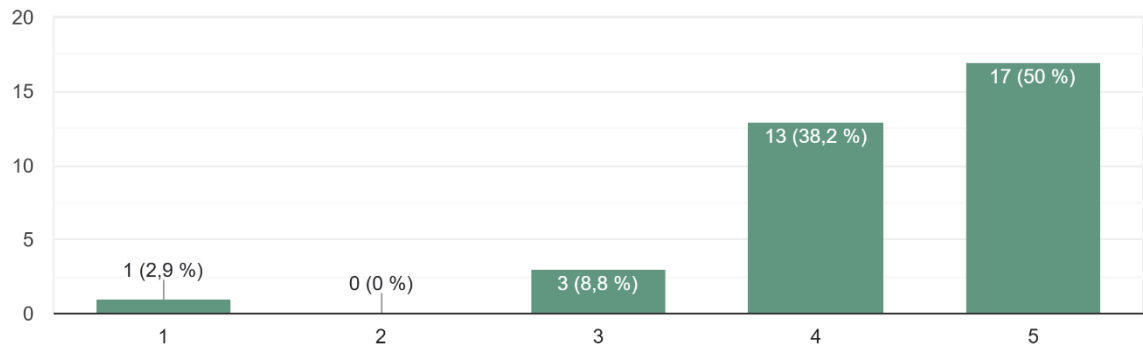
42- Mantengo un entorno de aprendizaje adecuado.

34 respuestas



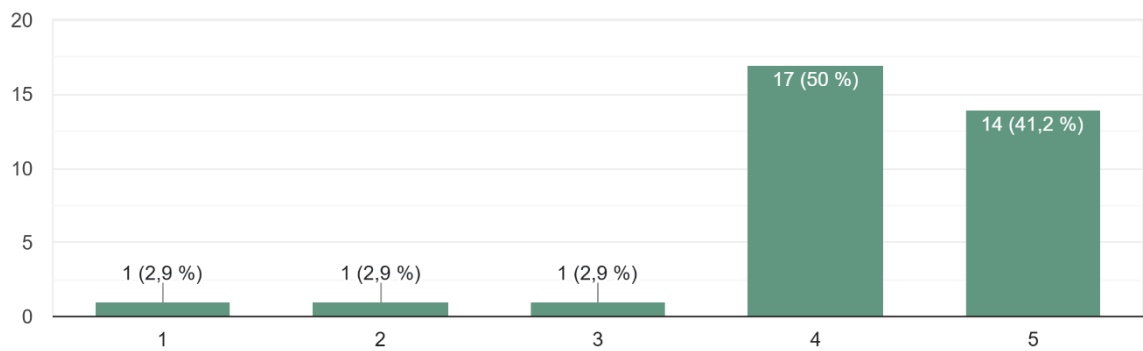
43- Dirijo el grupo del aula, mantengo el control sobre él y fomento la autodisciplina.

34 respuestas



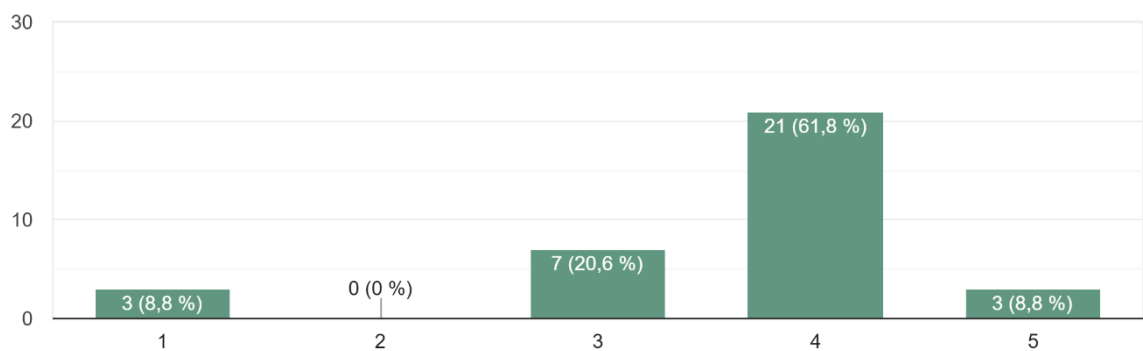
44- Establezco reglas claras y tengo expectativas positivas sobre el comportamiento de los estudiantes, además de crear un ambiente de confianza y trabajo en el aula.

34 respuestas



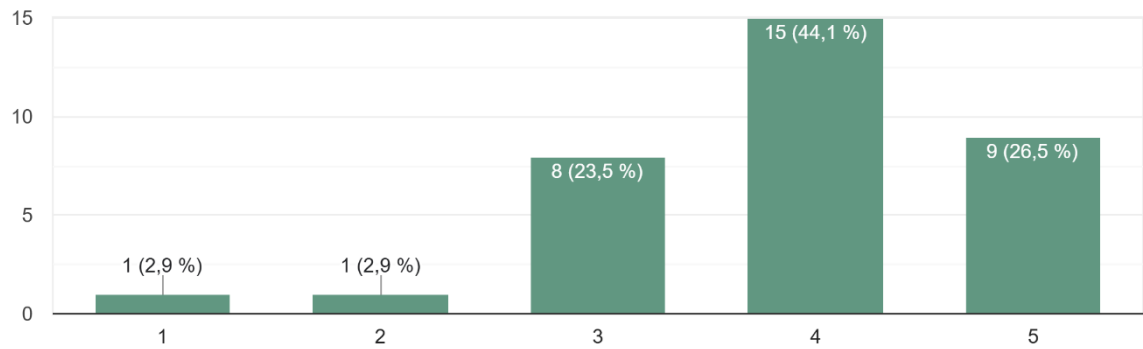
45- Gestiono conflictos mediante distintos tipos de procedimientos, no basándose solo en la aplicación de medidas disciplinarias.

34 respuestas



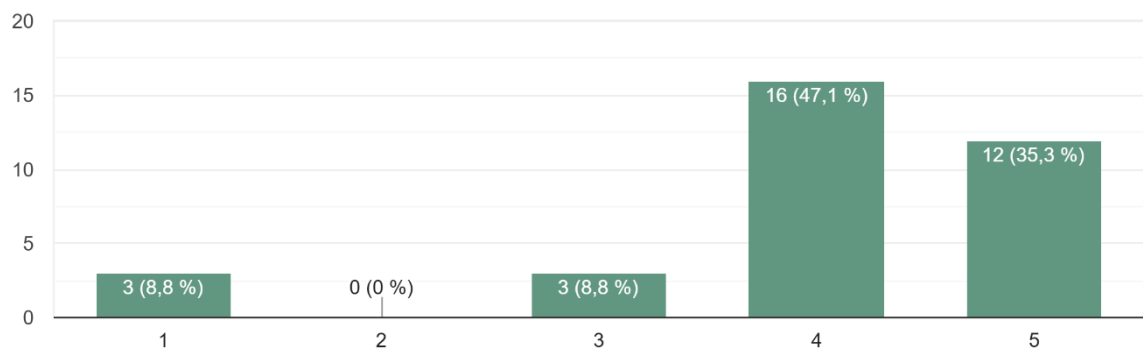
46- Aprovecho las situaciones de conflicto para aprender a corregir comportamientos inadecuados.

34 respuestas



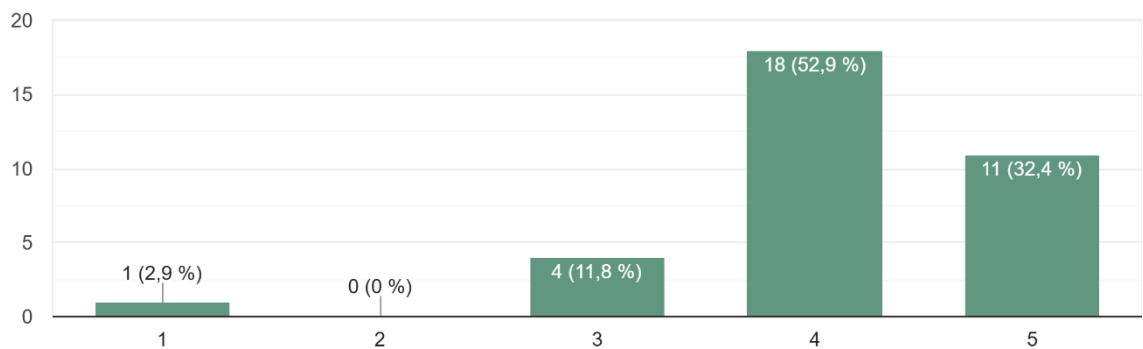
47- Gestiono pequeños problemas o situaciones inadecuadas sin interrumpir la dinámica de la lección.

34 respuestas



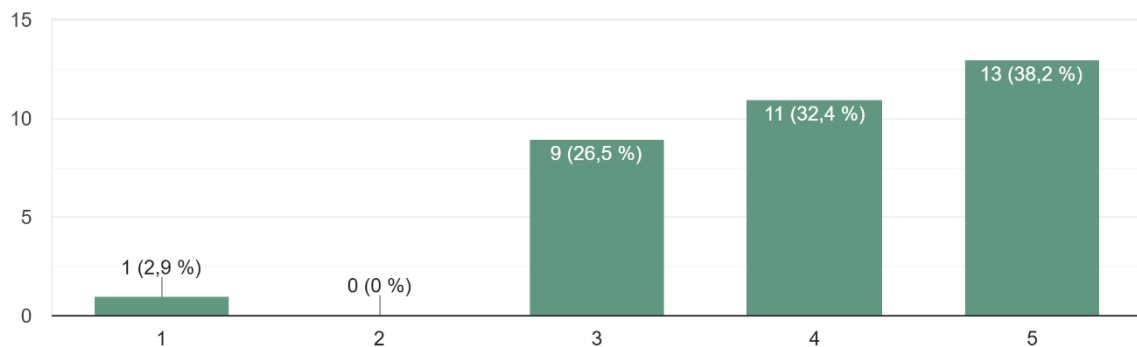
48- Mantengo el ritmo didáctico y los estudiantes alcanzan una buena dinámica de trabajo.

34 respuestas



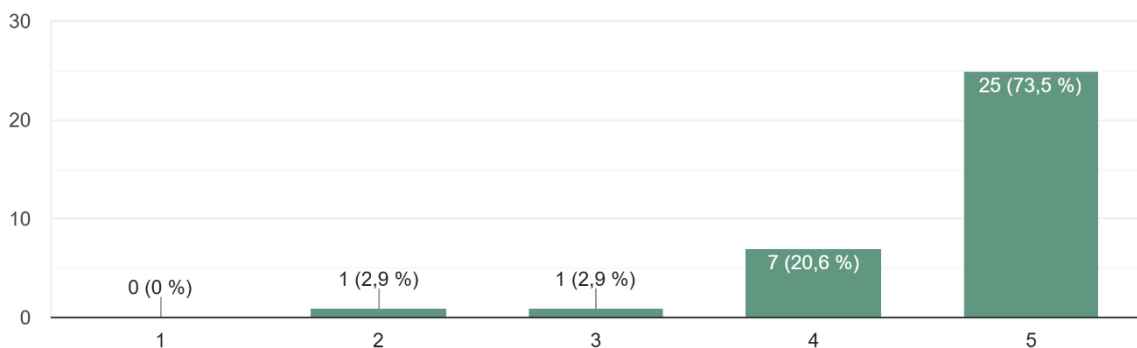
49- Fomento un sistema de refuerzo positivo y medidas correctivas que promueven la autoestima y el autocontrol de los estudiantes, logrando volver...os y gestionando los comportamientos alteradores.

34 respuestas



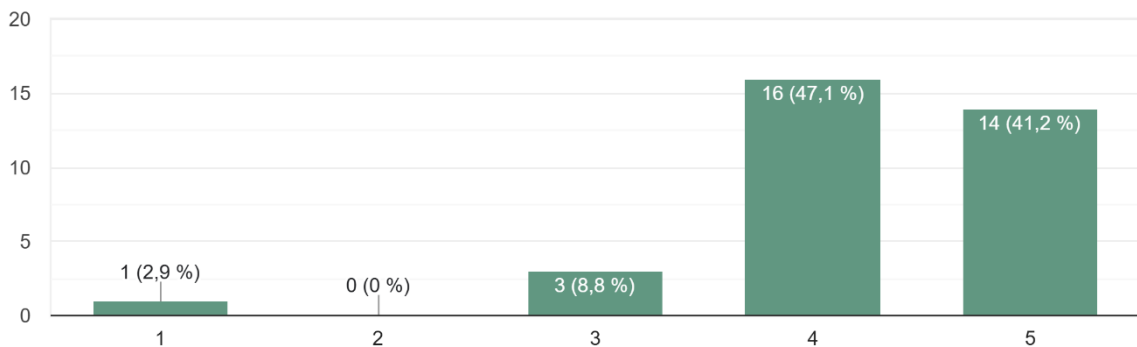
50- Una buena relación entre profesor y alumnos se basa en el respeto y la confianza mutua dentro del marco de las reglas de coexistencia establecidas.

34 respuestas



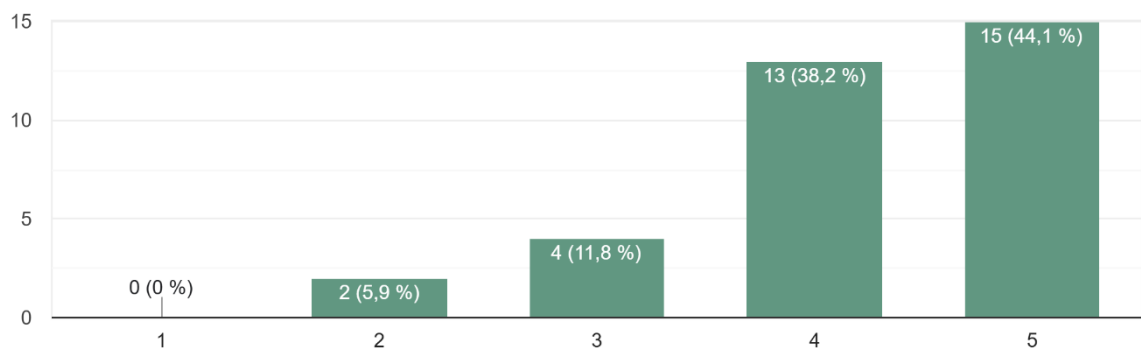
51- Muestro comprensión, interés y preocupación por las características emocionales, sociales y físicas del alumnado.

34 respuestas



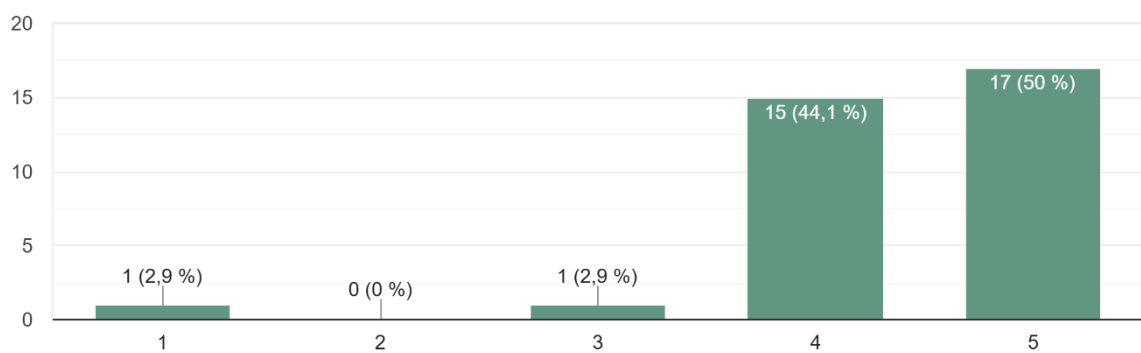
52- Me autocontrolo en diversas situaciones y en la interacción con los alumnos.

34 respuestas



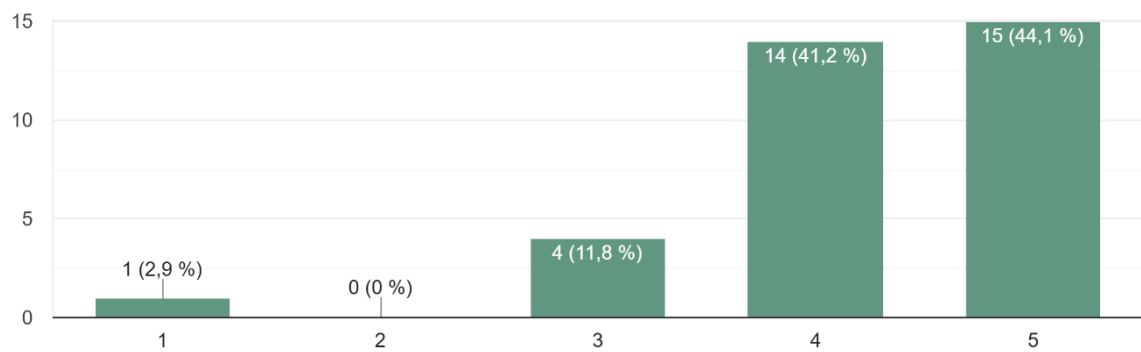
53- Muestro una actitud abierta y receptiva.

34 respuestas



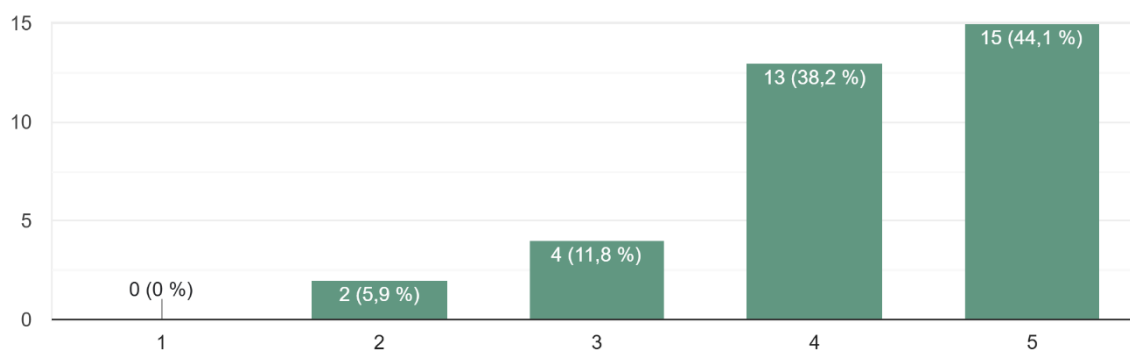
54- Transmito simpatía, sentido del humor, buena apariencia, vitalidad, equilibrio emocional y capacidad para la toma de decisiones con respecto al alumnado.

34 respuestas



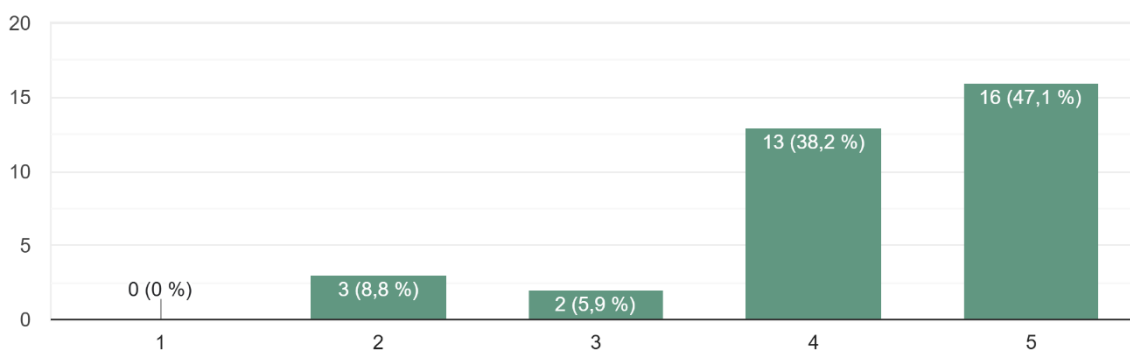
55- Utilizo criterios de evaluación, calificación y promoción según las normativas generales y específicas de la escuela, como referencia para la práctica docente y para el proceso de evaluación.

34 respuestas



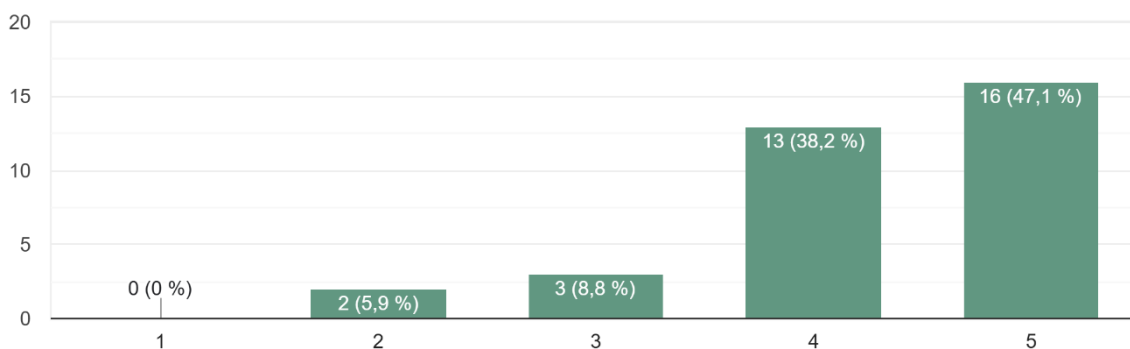
56- Cuento con unos criterios claros para determinar el progreso de los estudiantes y las notas de los mismos.

34 respuestas



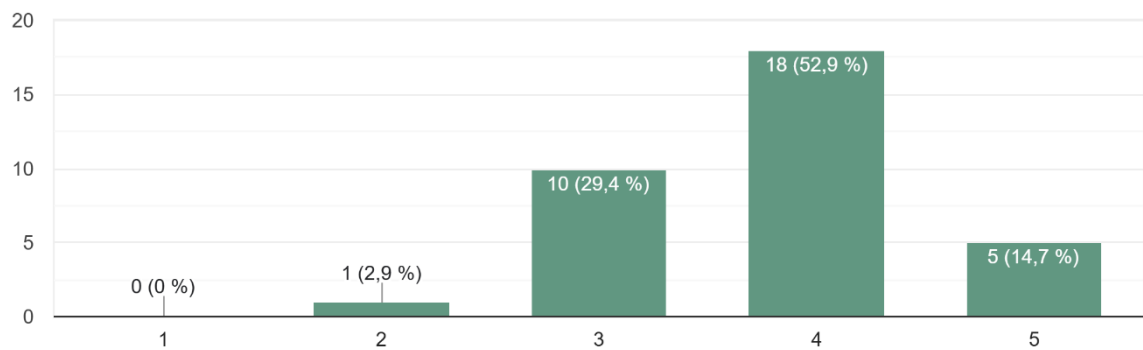
57- Utilizo técnicas de evaluación apropiadas para medir el progreso de los estudiantes durante la unidad didáctica que se está desarrollando: evaluación inicial y final.

34 respuestas



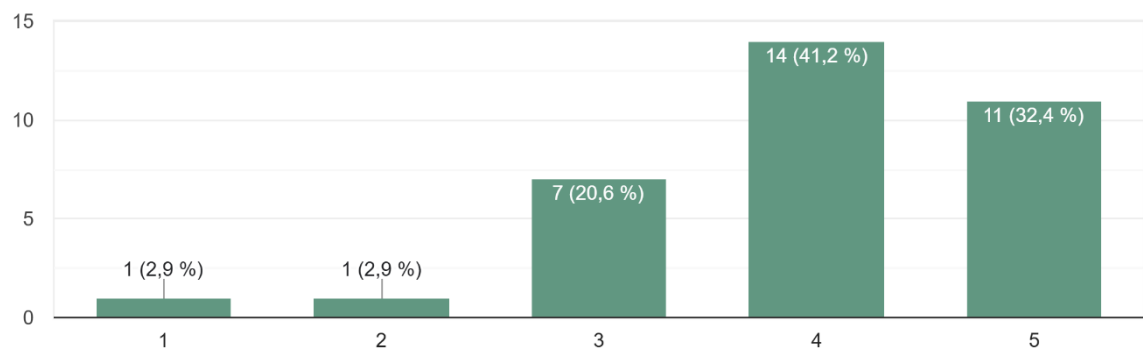
58- Los estudiantes conocen los objetivos perseguidos durante el desarrollo de la unidad didáctica.

34 respuestas



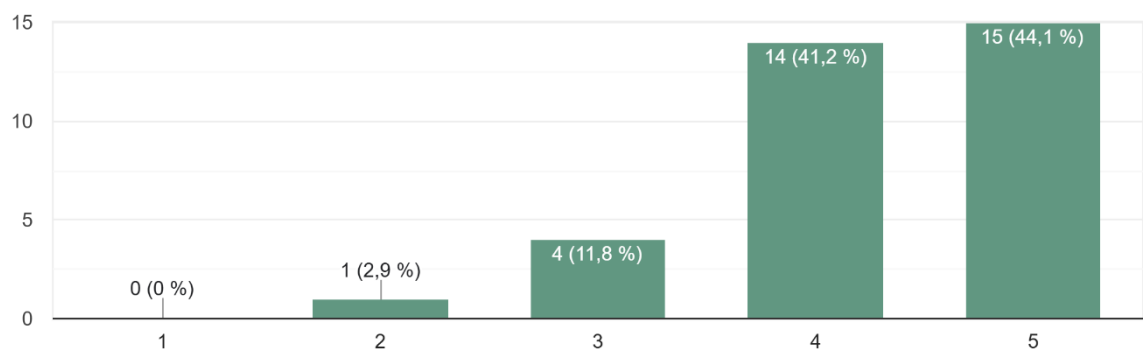
59- Informo a los estudiantes sobre los criterios de evaluación al principio de la unidad, así como sobre los criterios de calificación en caso de que hubiera algún tipo de examen.

34 respuestas



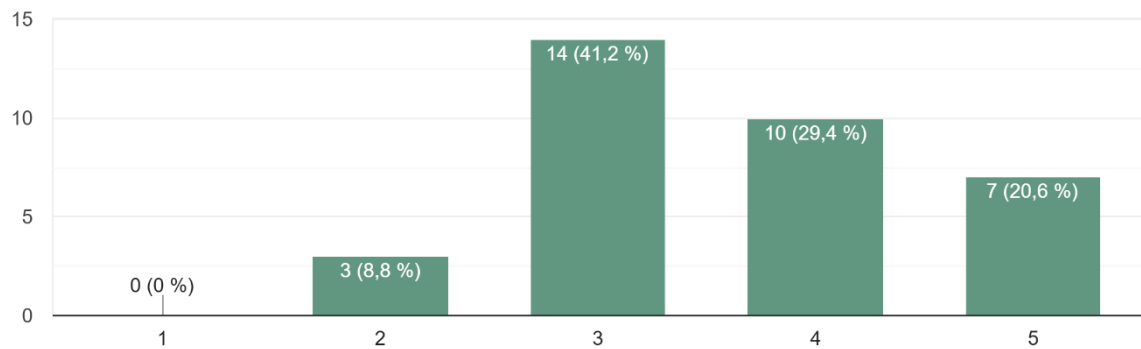
60- Presento actividades de evaluación con diferentes niveles de dificultad.

34 respuestas



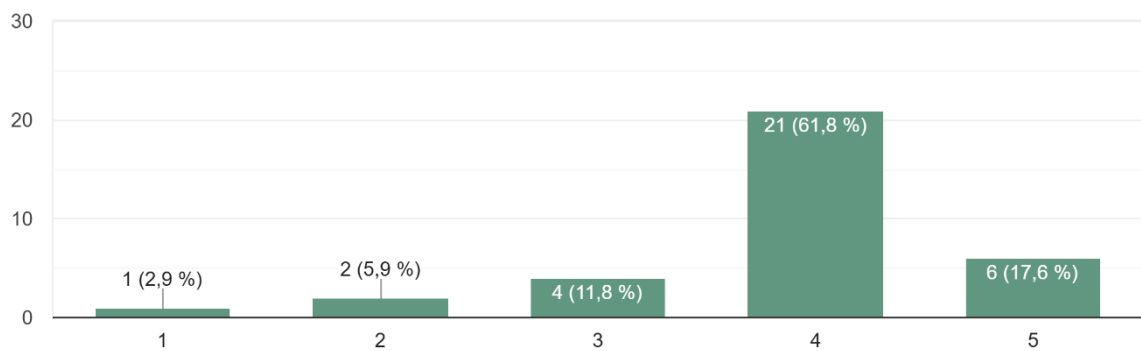
61- Recopilo datos de la clase de manera sistemática y analizo el número de estudiantes que han sido capaces de resolver las actividades para rediseñarlas si lo considero necesario.

34 respuestas



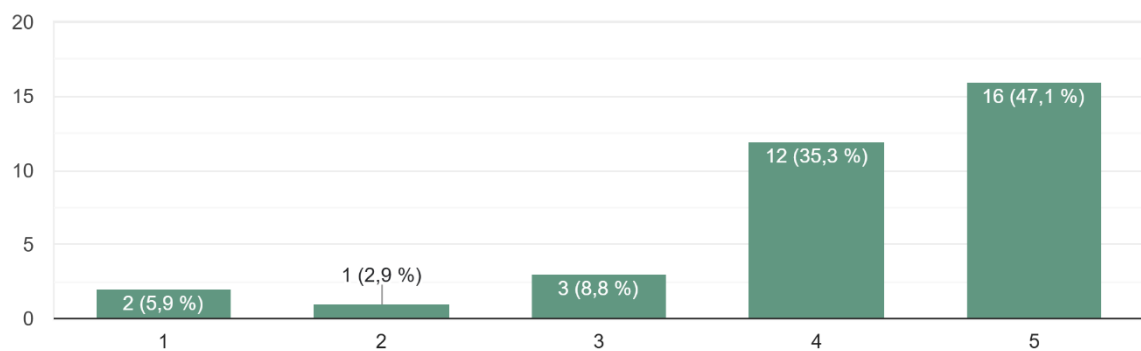
62- Los procedimientos utilizados para evaluar los resultados de aprendizaje (técnicas, instrumentos, tiempos...) son adecuados tanto par...d y promueven la función de evaluación educativa.

34 respuestas



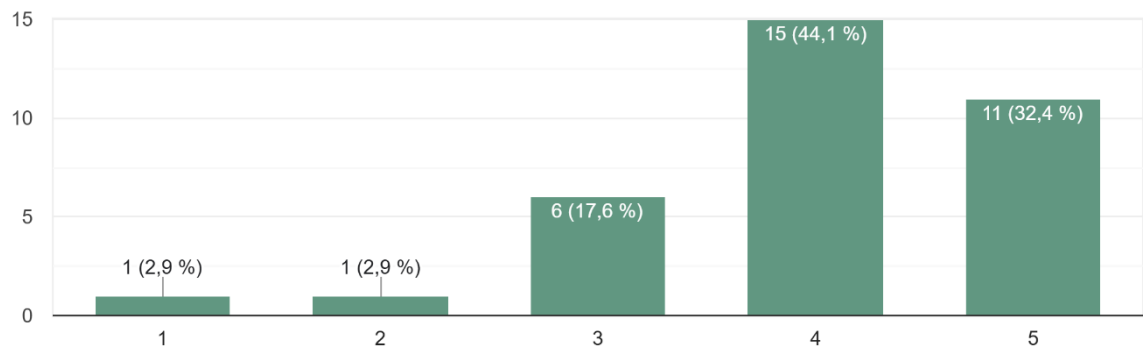
63- El progreso de los resultados de aprendizaje alcanzado por cada alumno se recoge de manera objetiva y sistemática según los criterios de evaluación continua.

34 respuestas



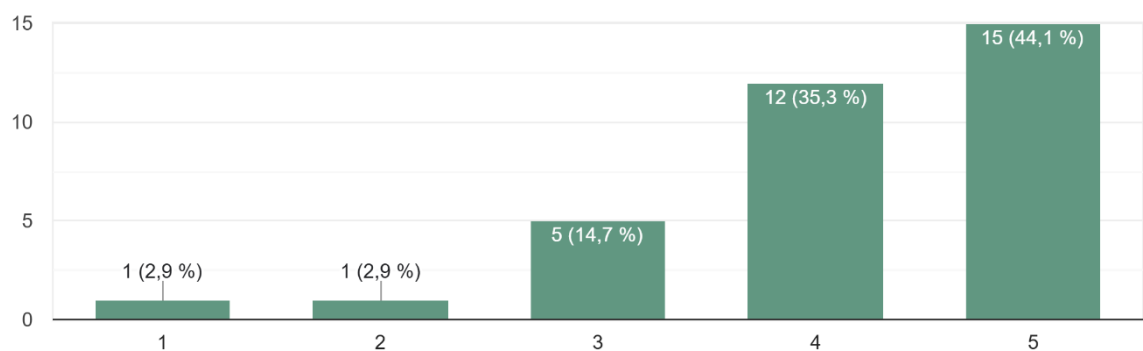
64- Diseño y aplico procedimientos de apoyo y puesta al día en caso de que los resultados obtenidos no sean positivos.

34 respuestas



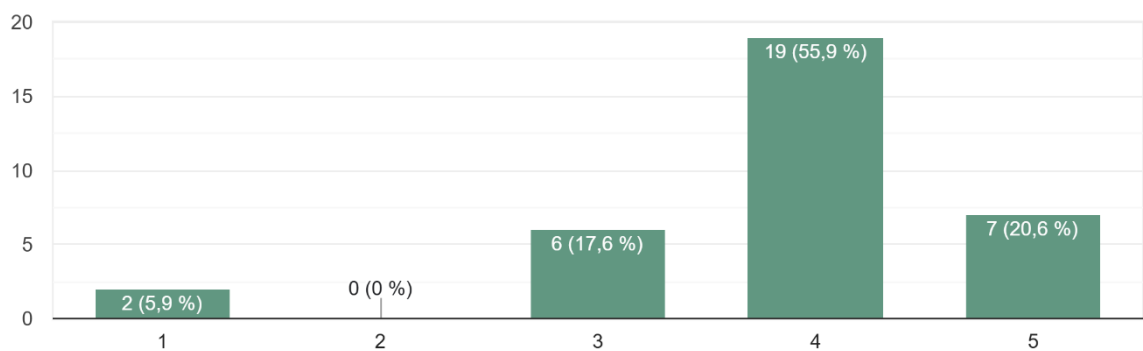
65- Presento mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje según los resultados obtenidos en el grupo de clase.

34 respuestas



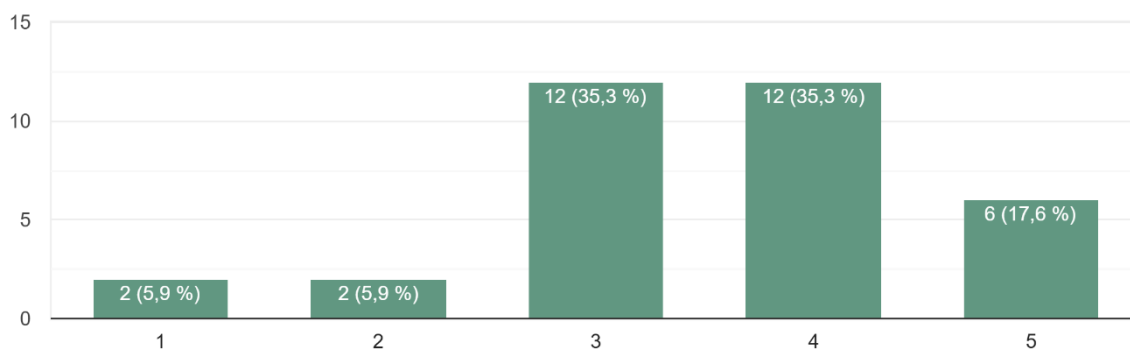
66- Mantengo una comunicación fluida con estudiantes y familias para informarles sobre el progreso de aprendizaje.

34 respuestas



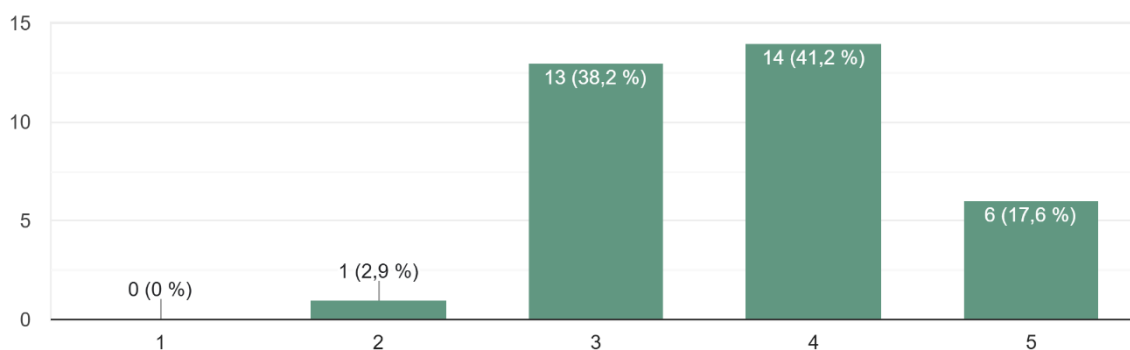
67- Proporciono pautas para la colaboración con familias para la mejora del aprendizaje de cada estudiante.

34 respuestas



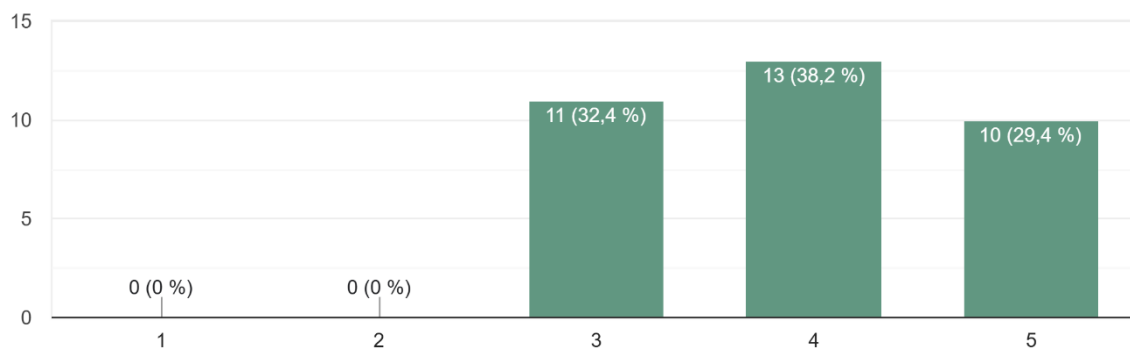
68- Desarrollo los contenidos que figuran en el plan de acción tutorial de la escuela en mi grupo de clase y trabajo junto con los tutores responsables de los grupos a los que enseño.

34 respuestas



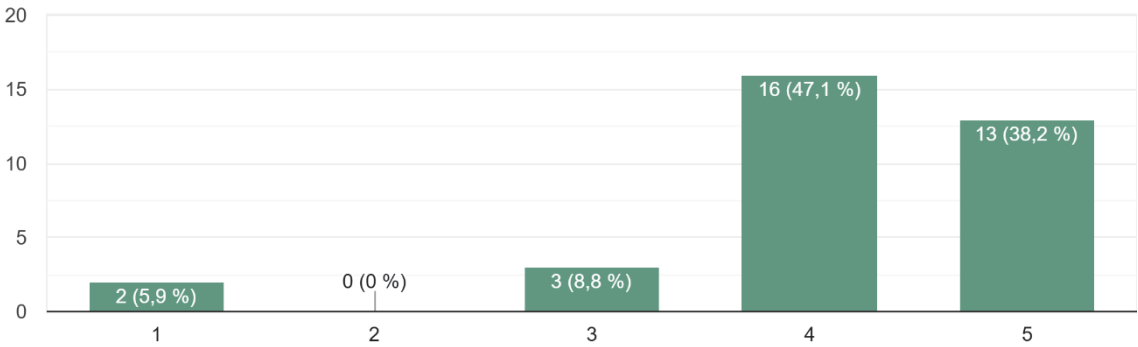
69- Tengo en cuenta los acuerdos establecidos por el personal docente para garantizar la coherencia de las acciones y pautas planificadas para el grupo de clase.

34 respuestas



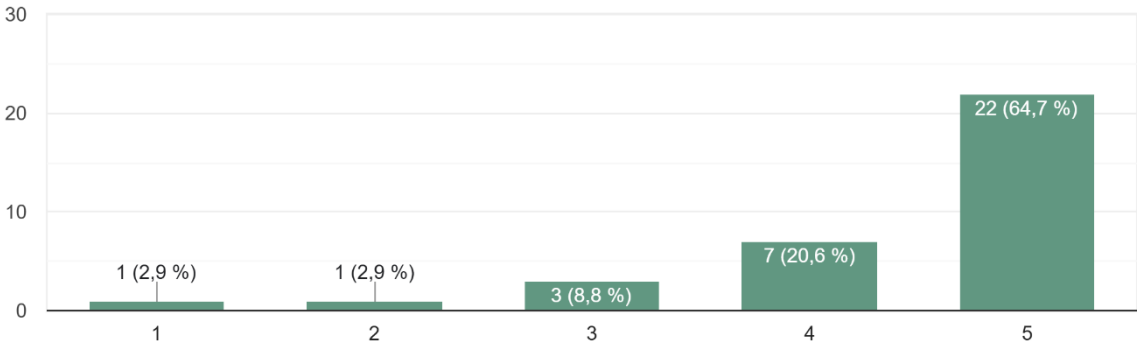
70- Trabajo para alcanzar cohesión y mejorar las relaciones interpersonales y el buen clima escolar en la clase.

34 respuestas



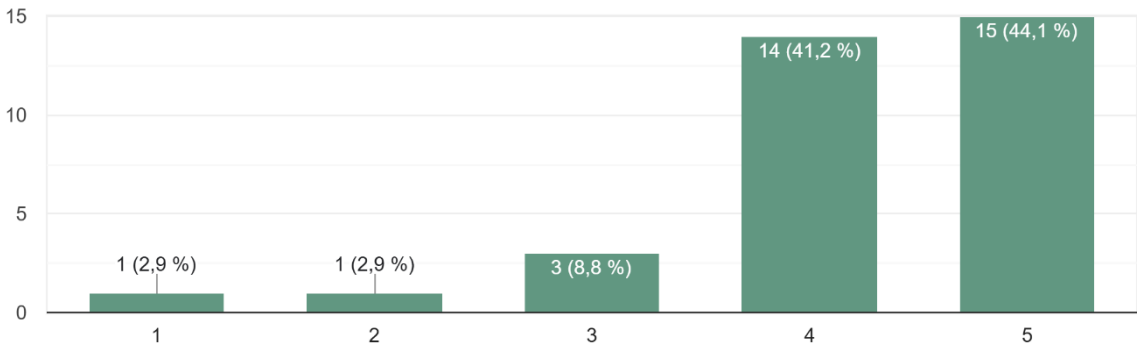
71- Oriento y ofrezco apoyo a todos los estudiantes.

34 respuestas



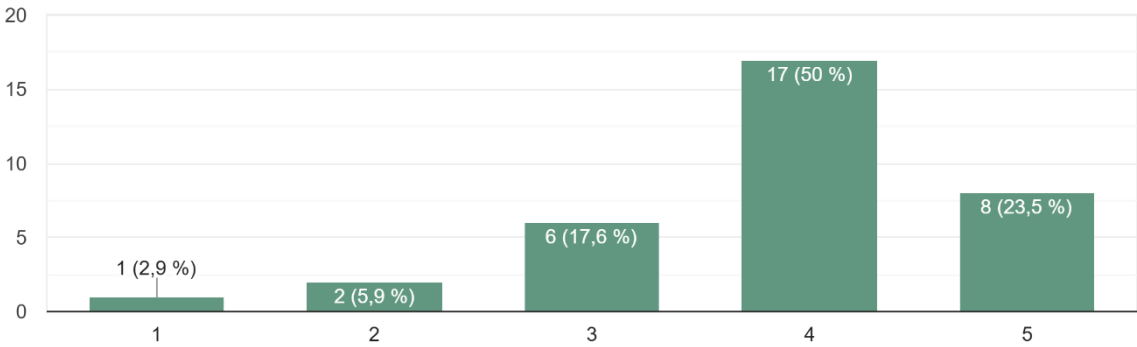
72- Muestro capacidades sociales para las relaciones interpersonales, de manera que genera confianza y consideración profesional hacia los estudiantes y familias.

34 respuestas



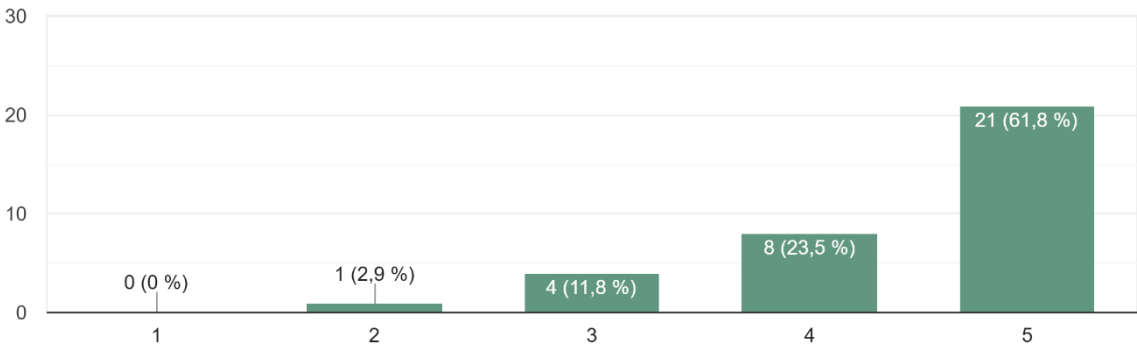
73- Muestro disponibilidad para asesorar, informar e implicar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

34 respuestas



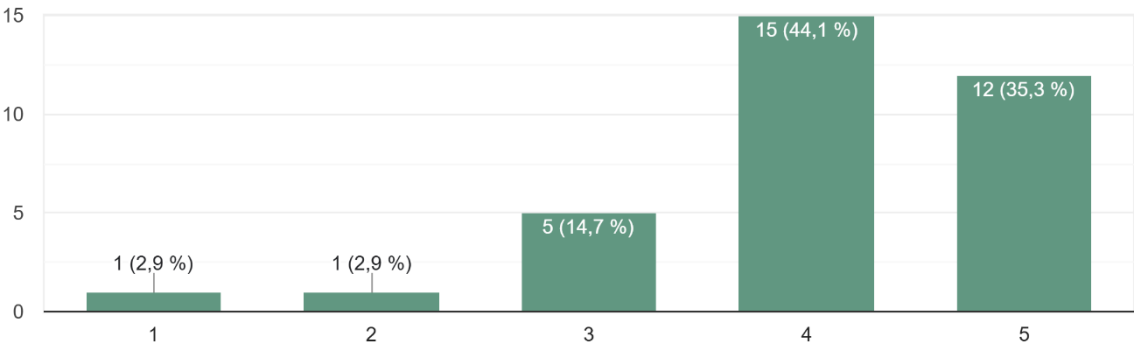
74- Analizo y evalúo mi rendimiento a lo largo de varias etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

34 respuestas



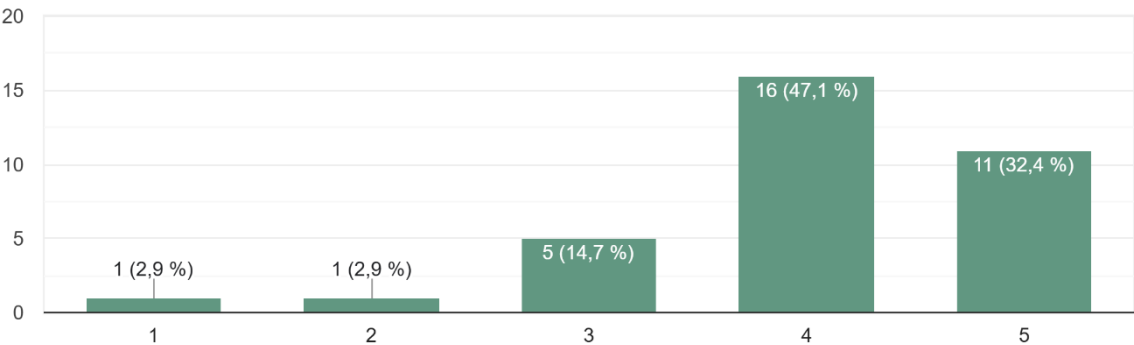
75- Propongo áreas de mejora basadas en las conclusiones de mi análisis.

34 respuestas



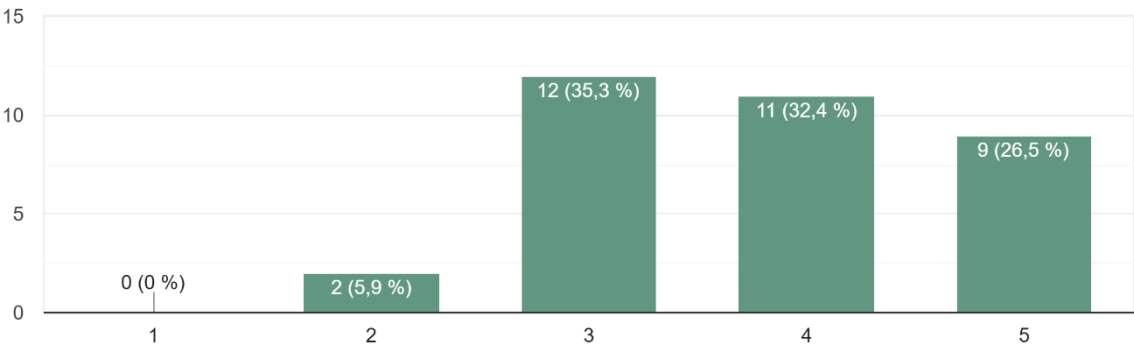
76- Muestro una actitud agradable hacia la observación de la clase para identificar áreas de mejora o compartir buenas prácticas.

34 respuestas



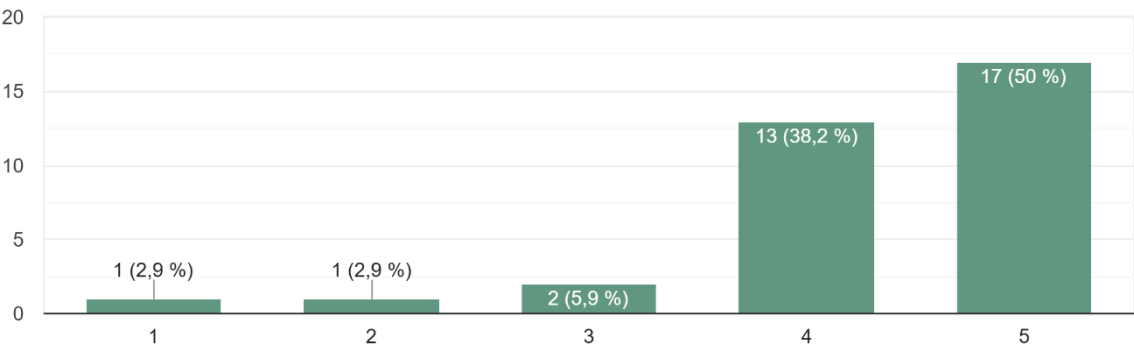
77- Pongo en práctica experiencias trabajadas durante las sesiones de formación.

34 respuestas



78- Muestro mi disposición a innovar y a mejorar continuamente. Busco continuamente estrategias centradas en garantizar que cada estudiante logre el mayor aprendizaje posible.

34 respuestas



Resumen

La presente investigación analiza la práctica docente de profesores de español como lengua extranjera (ELE) en el contexto de la educación secundaria argelina en la región de Batna, enfocándose en las implicaciones didácticas y curriculares. A través de un estudio cuantitativo con una muestra total de 34 profesores, se examinaron las dimensiones de planificación, gestión del aula, instrucción, profesionalidad, y colaboración por el medio de dos cuestionarios uno conceptual y otro actitudinal. Se identificaron tendencias clave en la preparación y desempeño docente. Los resultados fueron analizados mediante estadística descriptiva e inferencial, destacando diferencias significativas en las percepciones y prácticas según variables como el género y la formación profesional. El estudio concluye con propuestas para optimizar la formación docente y fortalecer la calidad de la enseñanza de ELE, adaptándose a las necesidades específicas del contexto argelino.

Palabras clave: práctica docente, enseñanza de ELE, secundaria argelina, didáctica, currículum, formación del profesorado.

Abstract

This research analyzes the teaching practice of Spanish as a Foreign Language (ELE) teachers in the context of Algerian secondary education in the region of Batna, focusing on didactic and curricular implications. Through a quantitative study involving a total sample of 34 teachers, the dimensions of planning, classroom management, instruction, professionalism, and collaboration were examined using two questionnaires, one conceptual and the other attitudinal. Key trends in teacher preparation and performance were identified. The results were analyzed using descriptive and inferential statistics, highlighting significant differences in perceptions and practices based on variables such as gender and professional training. The study concludes with proposals to optimize teacher training and enhance the quality of ELE teaching, tailored to the specific needs of the Algerian context.

Keywords: teaching practice, ELE teaching, Algerian secondary education, didactics, curriculum, teacher training.

Résumé

Cette recherche analyse la pratique pédagogique des enseignants d'espagnol comme langue étrangère (ELE) dans le contexte de l'éducation secondaire algérienne dans la région de Batna, en mettant l'accent sur les implications didactiques et curriculaires. À travers une étude quantitative menée auprès d'un échantillon total de 34 enseignants, les dimensions de planification, gestion de classe, instruction, professionnalisme et collaboration ont été

examinées au moyen de deux questionnaires, l'un conceptuel et l'autre attitudinal. Des tendances clés dans la préparation et la performance des enseignants ont été identifiées. Les résultats ont été analysés à l'aide de statistiques descriptives et inférentielles, mettant en évidence des différences significatives dans les perceptions et pratiques selon des variables telles que le genre et la formation professionnelle. L'étude conclut par des propositions pour optimiser la formation des enseignants et renforcer la qualité de l'enseignement de l'ELE, adaptées aux besoins spécifiques du contexte algérien.

Mots-clés : pratique pédagogique, enseignement de l'ELE, secondaire algérien, didactique, curriculum, formation des enseignants.

ملخص

تُحلّل هذه الدراسة الممارسة التدريسية لأساتذة اللغة الإسبانية كلغة أجنبية في سياق التعليم الثانوي الجزائري في ولاية باتنة، مع التركيز على الآثار البيداغوجية والمنهاجية. من خلال دراسة كمية شملت عينة إجمالية مكونة من 34 أستاذًا، تم فحص أبعاد التخطيط وإدارة الفصل الدراسي والتعليم والاحترافية والتعاون باستخدام استبيانين، أحدهما مفاهيمي والآخر اتجاهي. تم تحديد الاتجاهات الرئيسية في إعداد الأساتذة وأدائهم. تم تحليل النتائج باستخدام الإحصاءات الوصفية والاستنتاجية، مما أظهر اختلافات كبيرة في التصورات والممارسات بناءً على متغيرات مثل الجنس والتدريب المهني. تختتم الدراسة بتقديم مقترحات لتحسين تكوين الأساتذة وتعزيز جودة تعليم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية، بما يتماشى مع الاحتياجات الخاصة بالسياق الجزائري.

الكلمات المفتاحية: الممارسة التدريسية، تعليم اللغة الإسبانية، التعليم الثانوي الجزائري، البيداغوجيا، المناهج الدراسية، تكوين الأساتذة.