

**ELEMENTOS QUE OBTACULIZAN LOS PROCESOS DE
TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA EN ESCUELAS
ASENTADAS EN CONTEXTOS VULNERABLES¹**
*Elements that Hinder Teaching Transposition Processes in the
Classroom, in Schools Located in Vulnerable Contexts*

Juan Beltrán²

Abstract

This article presents the following problem: elements that hinder didactic transposition processes developed by teachers in the classroom in schools located in vulnerable contexts in La Araucanía Region. A descriptive qualitative design was proposed, based on a support theory by constant comparative method. The data collection techniques were ethnographic observation, reading texts and semi-structured interviews. The results of the study reveal that among the elements that hinder the teaching transposition the following issues are observed: rigid teaching planning models, the teaching strategy that is imposed on the process of classroom instruction, lectures focused on the teacher guided by the behaviorist model. The evaluation process neither focuses on continuity, nor on the improvement of the learning process. In addition, lack of pedagogical leadership is observed.

Key words: *Teaching - teaching transposition - teaching strategies - vulnerability.*

Resumen

Este artículo presenta el siguiente problema: elementos que obstaculizan los procesos de transposición didáctica que desarrollan los docentes en el aula en escuelas

¹ La investigación se desarrolló en la escuela municipal Arturo Prat y una escuela subvencionada Santa Teresa de la Araucanía, donde se abordan los elementos que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en el aula en contexto vulnerables

² Mg. en Ciencias de la Educación con Mención en Currículum y Evaluación. E-mail: beltranovic@hotmail.com

situadas en contextos vulnerables en la Araucanía. Se planteó un diseño cualitativo descriptivo, en base a la teoría fundamentada, método comparativo constante. Las técnicas de recolección de información fueron: la observación etnográfica, lectura de textos y la entrevista semiestructurada. Los resultados del estudio develan que dentro de los elementos que obstaculizan la transposición didáctica se evidencian: modelos de planificación de enseñanza rígidos; la estrategia didáctica que se impone en el proceso de enseñanza en el aula, es la clase expositiva que se centra en el docente, con orientación en el modelo conductista. El proceso evaluativo, no se centra en la continuidad, ni en la mejora del proceso de aprendizaje. Además, se evidencia ausencia de liderazgo pedagógico.

Palabras clave: Didáctica - transposición didáctica - estrategias didácticas - vulnerabilidad.

Introducción

En la actualidad, resulta un reto para el profesorado el desarrollo de procesos didácticos que orienten el aprendizaje de los alumnos de tal manera que puedan responder a las demandas de la sociedad contemporánea. Uno de los problemas que se visualiza en Chile se relaciona con la equidad, expresada en la falta de procesos, estructura y resultados que traduzcan buenas prácticas y, por ende, favorezcan el aprendizaje de las instituciones educativas y principalmente de los estudiantes (Mansilla, Becerra y Tapia, 2011).

La enseñanza en contextos vulnerables es un proceso complejo, donde el docente que posee el conocimiento entrega los contenidos al alumnado acorde a sus habilidades y capacidades pedagógicas. Aylwin, Flanagan, Ermter y Muñoz (2005) expresan que escasas escuelas se hacen la pregunta sobre cómo enseñar en el contexto vulnerable en el que se desempeñan. Del mismo modo, se visualizan dificultades y escasez en el manejo de estrategias y herramientas metodológicas y didácticas: profesores que no saben qué y cómo enseñar. Avanzar hacia la mejora de la calidad de la educación ha sido el foco de las reformas educativas en diversos países, y en ello se reconoce a nivel de instituciones educativas el factor “profesor” como una de las variables que mayor peso tienen sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Mansilla et al. 2011). Es por ello, que los docentes deben incorporar en sus prácticas de enseñanza, no solamente el dominio de contenido disciplinario puro, sino que además, les exige competencias asociadas a la apropiación de conocimiento didáctico para vehicular

el saber disciplinario hacia el saber pedagógico, con el objeto de cumplir con el acto educativo (Mansilla, Pellón, y San Martín, 2009).

La calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos (OCDE, 2004). *“Existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela”* (Cochran-Smith & Fries, 2005:40). En consecuencia, *“enseñar en contextos de vulnerabilidad implica un alto nivel de especialización de los docentes y coherencia de acciones al interior de las escuelas”* (UNESCO, 2010: 8). Es decir, para enseñar en contextos vulnerables, los docentes deben poseer una formación específica y un manejo adecuado del conocimiento pedagógico.

Desde esta perspectiva se produce una yuxtaposición entre la tradición pedagógica y la innovación curricular. En este sentido, cobra relevancia la propuesta del Conocimiento Pedagógico del Contenido cuyo origen está en el denominado Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) propuesto por Lee Shulman. Al respecto, Bolívar (2005) señala que, en el modelo de Shulman además del conocimiento de la materia y del conocimiento general pedagógico, los profesores deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia específica, por lo que se requiere un CDC, propio del buen hacer docente.

Acevedo (2009) plantea que el CDC, facilita la comprensión de cómo un profesor que “conoce una materia” se convierte poco a poco en “maestro de la materia” mediante la utilización de una serie de recursos y estrategias didácticas. En este campo, Chevallard maneja un concepto similar al del CDC, el de transposición didáctica, donde plantea que:

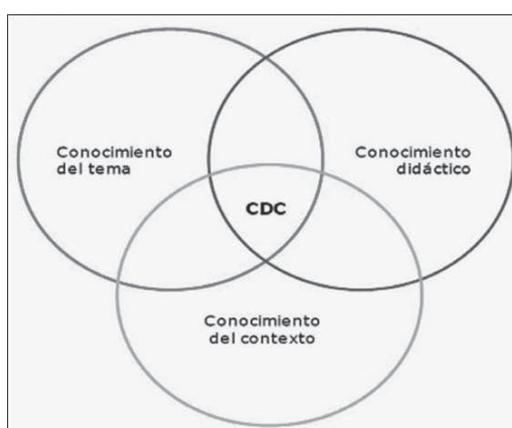
“Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre (...) un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza”. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.” (1991:41)

Tardy (1995: 53) lo describe como *“el recorrido que va del saber académico (saber que se elabora en los lugares consagrados a la investigación) al saber enseñado (el saber propuesto a los alumnos)”*. Se considera a la transposición didáctica como

el proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes, por las cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado. En este sentido, la responsabilidad del profesor es transformar el saber sabio (o sea el saber científico o artístico) en un saber enseñado con el fin de que los estudiantes puedan comprender ese lenguaje y puedan apropiarse de este conocimiento (Grisales & González, 2009). La transposición didáctica tiene lugar cuando pasan al saber enseñado elementos del saber (Chevallard, 1991); entendiendo al profesor como aquel que construye un conocimiento acerca de la disciplina, busca los sentidos, formas y medios para enseñar aquel contenido que pretende construir con sus alumnos, posee diversos conocimientos que están presentes en todo momento en su quehacer profesional y media entre el conocimiento disciplinario y su enseñanza, mediación conocida también como transposición didáctica (Chevallard, 1991).

En el contexto de vulnerabilidad, toma relevancia la transposición didáctica. Desde este plano, el modelo integrador del CDC desarrollado por Gess-Newsome (citado en Acevedo, 2009) considera a éste como resultado de la intersección entre la didáctica, el contenido y el contexto (Fig. N° 1). Este modelo, considera tipos de conocimiento que se constituyen en conceptos claves para yuxtaponer los saberes disciplinarios, didácticos y contextuales, complejizando la actuación docente, donde hay un desafío a la superación de una enseñanza magistocéntrica, de tal forma que ésta se oriente a una lógica paidocéntrica (Mansilla et al., 2009).

Figura N° 1
Modelo integrador del CDC



Fuente: Gess-Newsome (1999).

Las interacciones que se aprecian en la figura anterior permiten la “transformación del contenido para su enseñanza;” es decir, la Transposición Didáctica del Contenido (Chevallard, 1985). El interés por el CDC se debe, sobre todo, a que implica un conjunto de saberes que permite al profesor trasladar a la enseñanza, el contenido de un determinado tópico; esto es, hacer la transposición didáctica del conocimiento especializado de un tema al conocimiento escolar objeto de enseñanza y aprendizaje (Acevedo, 2009).

Objetivo general

A partir de estas evidencias empíricas y discusión teórica surge el siguiente objetivo: describir los elementos que obstaculizan los procesos de trasposición didáctica que desarrollan los docentes en el aula en escuelas situadas en contextos vulnerables de la Araucanía.

Metodología

El método de investigación es cualitativo descriptivo hermenéutico puesto que tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales (Flick, 2004). Se usó la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), para abordar el proceso de análisis mediante la construcción de categorías conceptuales y el método comparativo constante (MCC), como procedimiento para interpretar textos consistentes en “*cuidar de comparar los códigos una y otra vez con los códigos de las clasificaciones obtenidas*” (citado en Flick, 2004: 248), y el estudio de caso, que hace referencia al “foco de atención que se dirige a un grupo de conductas o personas, con el propósito de comprender su ciclo vital, sea ésta una unidad individualizada, un grupo, una institución social o una comunidad” (Cerdeña, 1998: 85). La muestra fue intencional, no probabilística en la cual la selección de las unidades “*se ajusta a criterios relacionados con las características de la investigación*” (Bisquerra, 2004:145). Se utilizó un muestreo de sujeto-tipo “*el cual tiene como objetivo permitir profundidad, riqueza y calidad de la información, no considerando la cantidad, ni la estandarización*” (Baptista, Hernández & Fernández, 2006: 566). La muestra está constituida por 20 profesores de segundo ciclo de pedagogía general básica de los colegios Santa Teresa y Arturo Prat de la comuna de Lautaro y Temuco, que imparten clases en el segundo ciclo. Los instrumentos de recogida de datos fueron: observación etnográfica, lectura de textos y entrevista semiestructurada.

En la etapa de “saturación teórica” se desarrolló el muestreo teórico hasta cuando los datos se tornaron repetitivos. Flick define el criterio de ‘saturación teórica’ de la siguiente manera: “(...) *el muestreo e integración de material nuevo se acaba cuando la “saturación teórica” de una categoría o grupo de casos se ha alcanzado, es decir, cuando no emerge ya nada nuevo*” (Flick, 2004:79). Los datos que emergen de las entrevistas, de las observaciones y de la lectura de textos, fueron reducidos en el proceso de codificación abierta. Referente a lo anterior, Strauss & Corbin (2002:78) señalan “*que para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él*”. Durante este proceso de codificación abierta, los datos fueron descompuestos, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias donde el investigador debe zambullirse en el texto para así identificar los conceptos, dimensiones y construir categorías y subcategorías pertinentes a la investigación, toda vez, que siguiendo el método comparativo constante, existía primeramente un marco teórico orientador.

Análisis de resultados

El análisis de la información obtenida de las entrevistas y la lectura de textos se realizó mediante el programa informático Atlas ti 6.1. Esta herramienta facilitó el análisis cualitativo de textos.

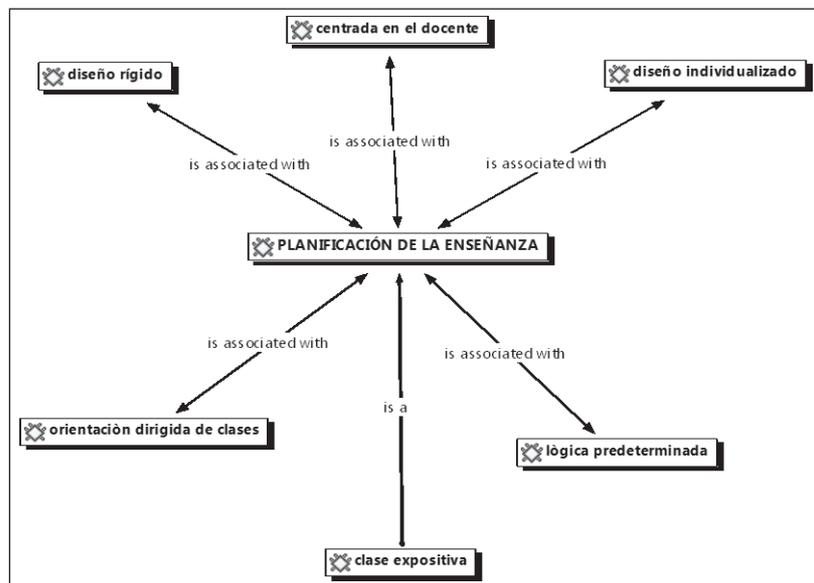
La técnica utilizada fue el análisis del contenido, basado en la Teoría Fundamentada para interpretar los datos que emergen de las entrevistas y de la lectura de textos. Los datos fueron reducidos en el proceso de codificación abierta. Durante este proceso de codificación abierta, se levantaron las categorías desde procedimiento inductivo, “*sumergiéndose literalmente en el documento o situación para identificar los temas o las dimensiones más relevantes*” (Bisquerra, 2004:359). Las categorías son numeradas consecutivamente siguiendo el orden de la recogida de datos, los que fueron examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias; se hace una descripción de las categorías buscando los referentes del marco teórico y los temas que emergieron de los propios sujetos con el Método Comparativo Constante. Los hallazgos se describieron por cada categoría; luego mediante una matriz de comparación, se identificaron las relaciones entre categorías en un proceso de codificación axial, desarrollando una red conceptual que resume los conceptos fundamentales y sus relaciones que igualmente son descritas para, posteriormente, realizar la discusión y, finalmente, la conclusión.

Discusión e interpretación de los resultados

A partir de los códigos levantados, surgieron cuatro categorías: 1) Planificación de la enseñanza, 2) Metodología de enseñanza, 3) Dominio del contenido disciplinario, 4) Concepción de evaluación, 5) Prácticas evaluativas, y 6) Liderazgo pedagógico

Categoría N° 1: Planificación de la enseñanza

Figura N° 2
Planificación de la Enseñanza

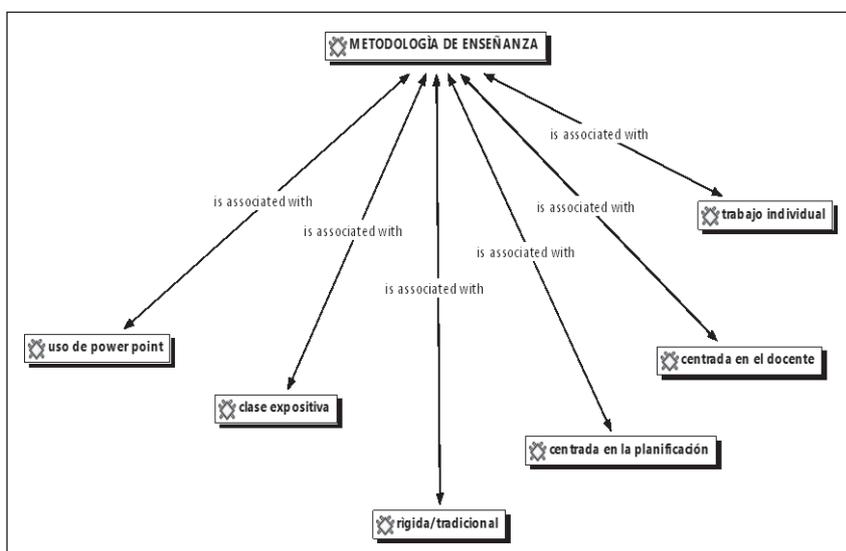


En esta categoría se visualizan planificaciones de enseñanza individuales con un diseño rígido. No se observan comisiones de trabajo en equipo para elaborar planificaciones, que permitan intercambiar ideas entre docentes. Esto se refleja en la siguiente textualidad: *“cuando tú planificas sobre todo en las clases teóricas donde hay que pasar ciertos puntos (...) a lo más puedes hablar más, puedes hablar otras cosas también, pero de esos puntos no te puedes salir...”* (E: P4). Un segundo profesor narra: *“Nosotros generalmente planificamos individualmente, ésto porque no existen la conformación de equipos de trabajo ni el tiempo para llevarlo a cabo”* (E: P4).

Lo expuesto da cuenta de la rigidez con que algunos profesores realizan sus planificaciones de manera que no responde a un diseño global, e integrado, donde considere el “CDC como resultado de la intersección entre la didáctica, el contenido y el contexto” (Gess-Newsome, 1999). La elaboración apela a la criterios intuitivos, experienciales y a las creencias. Desde esta perspectiva se observa el desconocimiento que tienen los profesores del contexto, de las habilidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizajes de los alumnos.

Categoría N° 2: Metodología de enseñanza

Figura N° 3
Metodología de la Enseñanza



Respecto de esta categoría, se evidencia una enseñanza basada en el estilo tradicional, visualizándose un uso excesivo de las clases expositivas. Las estrategias didácticas están centradas en el docente, promueven actitudes poco reflexivas en el quehacer de los mismos, del mismo modo, no existen espacios para la reflexión y la retroalimentación de los aprendizajes. Lo anterior da cuenta de la rigidez con que algunos profesores realizan sus clases; un entrevistado en este punto declara: “... uno tiene que mantener el orden en la sala, uno es el que hace la clase, uno es el que dicta las materias, por supuesto abierto a toda libre pregunta.” (E: P12). En conexión con la evidencia empírica anterior, se observan recuadros proyectados. Esto se visualiza en la siguiente expresión: “La mayoría de las veces uso Power

Point, que es una herramienta nueva y bastante fácil de manejar y de hacer una clase” (E: P15). Este método, ayuda más bien al docente a dictar o leer la clase proyectada, pero no contribuye al entendimiento de los conceptos a los estudiantes, los que están centrados en el docente, y promueven actitudes poco reflexivas.

En este sentido (De Miguel, 2005) señala que para propiciar un cambio de paradigma de la enseñanza-aprendizaje, es fundamental que el profesor facilite las herramientas necesarias para que el estudiante lleve a cabo la búsqueda personal hacia la mejora de su desempeño como estudiante, cuestión que facilitaría el desarrollo de su autonomía como sujeto cognoscente.

Otro profesor en el desarrollo de la enseñanza expone el tema combinándolo con el uso de esquemas e imágenes; los estudiantes logran tomar apuntes ya que el ritmo de la clase así lo permite, el ambiente de luz es el adecuado. Durante todo el desarrollo, el docente realiza sólo dos preguntas a la audiencia las cuales el mismo docente va respondiendo, y redondeando la respuesta, como se presenta en los escritos etnográficos “...¿qué más, es recurso natural?...el estudiante se queda callado...luego el docente responde su pregunta...” (OB/8:P1). En consecuencia, las actividades declaradas para los estudiantes como participación activa, no se generan en el modelo de presentación de la clase ya que no existe intervención espontánea de los estudiantes durante la clase y en el caso de la realización de las preguntas, éstas son de respuesta corta y son más bien explicadas por el propio docente, no dejando espacio para la reflexión de los estudiantes.

La finalización de la clase ocurre de forma inmediata sin una etapa de reflexión y de conclusiones y sin aplicación de criterios evaluativos de efectividad de la clase. Al respecto, Shulman (1987) plantea que la docencia se inicia cuando se “reflexiona”, en qué es lo que debe ser aprendido y cómo debe ser aprendido por los estudiantes. En consecuencia, se aprecia una falta de variedad en el uso de estrategias y un manejo inadecuado de éstas, evidenciándose debilidades en el manejo del conocimiento didáctico del contenido (CDC).

Categoría 3. Dominio del contenido disciplinario

Desde esta categoría, se devela el manejo que tienen los docentes de los contenidos disciplinarios a enseñar. Al respecto, se visualiza un uso reiterado de texto escolar, donde el docente con cierta frecuencia dicta la materia de este recurso

didáctico y del mismo modo ocurre con las presentaciones (power point), invitando al desarrollo de prácticas de enseñanza poco reflexivas: “...Yo, uso Power Point, que es una herramienta nueva y bastante fácil de manejar, y más cómoda para enseñar los contenidos” (E: P15). Por otra parte un docente declara, “yo utilizo bastante el texto, generalmente uno le falta tiempo para hacer guías o actividades más didácticas” (E: P14). Un tercer profesor expresa: “saquen el texto, y lean la lectura de la pagina (...) y respondan las preguntas que están a continuación” (OB/10: P6). En razón de las evidencias, los docentes no tienen un manejo adecuado del conocimiento disciplinar.

Por consiguiente, se aprecia la falta de perfeccionamiento que tienen los docentes en las disciplinas en las que enseñan. Esto queda reflejado en la siguiente evidencia empírica: “... nosotros tenemos como profesores, un papel mucho más relevante en este proceso de enseñar y captar conocimiento en los alumnos (...) entonces tenemos que tener herramientas para poder llegar a ellos, tenemos que conocer sus tipos de aprendizajes, de manera que debemos capacitarnos constantemente” (E: P2). En este contexto, Shulman, (1987), propone que un profesor debe manejar adecuadamente el conocimiento del contenido.

En general, se observa a profesores con un débil manejo en el contenido disciplinario y en la trasposición didáctica. Del mismo modo, se visualiza falta de perfeccionamiento en las disciplinas que enseñan. En este sentido Martínez (2005) dice que, se requiere que un docente posea un conocimiento amplio y profundo de cómo y cuándo debe enseñar, con un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de procedimientos e instrumentos de evaluación.

Categoría 4. Concepción de evaluación

La mayoría de los docentes entrevistados señalan que la evaluación está asociada a la medición, calificación. Esto se observa en el siguiente texto: “Evaluar es medir la recogida de información de los aprendizajes por parte de los alumnos” (E: P1). “Es la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje para luego convertirse en calificación” (E :P16).

En el discurso docente no aparece el concepto de evaluación como un todo, sino fragmentado en los términos de “recogida de información” para luego “medir y calificar”. En contraste con lo anterior, Castillo y Cabrerizo (2003) plantean,

que la evaluación es un punto de encuentro del acto didáctico o del proceso de enseñanza, debido a que el docente comunica los objetivos a lograr con los alumnos, el encuentro didáctico requiere el diálogo, la intercomunicación y la interacción profesor- alumno, donde la base de este punto de encuentro es la evaluación, pues guía la enseñanza en función de los datos que manifieste, permite revisar prácticas, conocer características de los alumnos, ritmos, analiza los problemas que surgen en la explicación y adquisición de conocimientos y valora las actitudes, capacidades y habilidades de los alumnos. Para Ahumada (2001), la evaluación debe ser un proceso continuo, dinámico, flexible, reflexivo e inherente a todo aprendizaje.

Categoría 5. Prácticas evaluativas

En esta categoría se evidencia que, para la mayoría de los profesores, la prueba diagnóstica no es importante para el diseño y orientación de las clases, lo cual se relaciona adecuadamente con el modelo conductista. Esto se refleja en la siguiente textualidad: “La evaluación diagnóstica no muestra los conocimientos que debería tener el alumno, en general los resultados son bajos...” (E: P19). Lo anterior denota un desconocimiento teórico, y práctico por parte de los docentes respecto de este tipo de evaluación.

Por otra parte, se visualiza una débil aplicación de evaluaciones centradas en los procesos pedagógicos, y en los resultados, que permitan obtener información para la mejora de la calidad de los aprendizajes. Lo preliminar, se manifiesta en la siguiente relato: “la evaluación se aplica al final de las actividades realizadas para ver los resultados” (E: P9). El proceso evaluativo no está centrado en la continuidad y permanencia del proceso, sino que se emplea escasamente al final del proceso educativo. Ahumada (2001) señala que la evaluación debe estar centrada en la continuidad y permanencia, más que en un momento, y que debe tener un carácter retroalimentador.

Categoría 6: Liderazgo pedagógico

Esta categoría evidencia una ausencia de liderazgo de los profesores. Lo anterior se refleja en el siguiente textualidad: “*Nosotros los profesores a menudo tenemos que solucionar diversos problemas, pero a veces no tenemos el liderazgo para dar respuestas a ciertas acciones o problemas que suceden en el aula...*” (E: P15).

En este contexto surge la evidencia de que la mayoría de los profesores declaran no poseer algún tipo de liderazgo. Esto queda reflejado en la siguiente narración: “Creo a nosotros nos falta poseer algún tipo de liderazgo para enfrentar nuestras clases” (E: P5). “La mayoría de nosotros no manejamos ningún tipo de liderazgo, por lo que nos deberían capacitar en este tipo de materias...” (E1: P8). Al respecto, Leithwood (2009: 20) expresa que el liderazgo se enfoca en “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”. La (OCDE, 2008) señala que los líderes orientados en lo pedagógico, tienen su impacto real y efectivo tanto en el cuerpo de profesores como en los alumnos y alumnas de los centros educativos; la revisión académica identifica el liderazgo de organizaciones educativas como una de las principales variables que inciden en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general. En este plano, Anderson (2010) plantea que el liderazgo pedagógico, a nivel de escuelas, desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de éstas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Conclusión

Es posible constatar que dentro del proceso de planificación, los modelos observados son más bien rígidos y con una lógica predeterminada, sobre todo, porque el docente no utiliza instancias para realizar adecuaciones durante su aplicación y de modo que los alumnos ocupan un rol más bien pasivo. Asimismo, se observa un desconocimiento del contexto y de las habilidades, capacidades, estilos y ritmos de aprendizajes de los estudiantes a la hora de planificar. Respecto a esto, De Miguel-Díaz (2005) señala que, la enseñanza debe estar centrada en el alumno y en las capacidades de éste; la planificación debiera sufrir un cambio en esta dirección.

Respecto a la metodología de enseñanza, se visualiza el empleo de estrategias didácticas, mayoritariamente tradicionalistas, centradas en la clase expositiva, la cual carece de una estructura didáctica conocida y aplicada, donde no existen espacios para la reflexión, diálogo y la retroalimentación de los aprendizajes durante el desarrollo de la clase, alejándose del modelo de “transposición didáctica” y acercándose más al modelo de transferencia de información desde el docente al estudiante, no considerando el amplio bagaje de estrategias didácticas centradas en el aprendizaje. Asimismo, se aprecia un manejo inadecuado de algunas de éstas, evidenciándose debilidades en el manejo del Conocimiento Didáctico del

Contenido. De acuerdo con Bolívar (2005) los profesores deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia específica, por lo que se requiere un CDC, propio del buen hacer docente, para aplicarlo en contextos vulnerables.

Se devela debilidad de los profesores en el dominio del Conocimiento del Contenido (CC) en las disciplinas que enseñan, valiéndose del uso excesivo del texto y proyecciones (power point), donde el docente con cierta frecuencia dicta la materia desde estos recursos didácticos.

El proceso evaluativo, no se centra en la continuidad y permanencia del proceso, sino, que se emplea al final del proceso educativo. Además, la evaluación se realiza como una necesidad del docente, y no como un proceso continuo, programado, y coherente, en la mejor coordinación de actividades y de los aprendizajes de los estudiantes.

Respecto de la categoría: concepción de evaluación, en el discurso docente no aparece el concepto de evaluación como un todo, sino fragmentado en los términos de “recogida de información” para luego “medir y calificar”. Entonces, el razonamiento de la acción evaluativa se reduce a actos técnicos. Esto es ocasionado por un desconocimiento y débil manejo del Conocimiento del Contenido (CC), es decir del conocimiento disciplinar.

Finalmente, surge la evidencia de que la mayoría de los profesores declaran no poseer algún tipo de liderazgo que les permita solucionar problemas y llevar a cabo, eficazmente, acciones pedagógicas encaminadas a logro de aprendizajes de calidad en el aula.

Lo anterior es preocupante, si se piensa que los profesores son los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, es apremiante centrar y profundizar las investigaciones en la Trasposición Didáctica que desarrollan los docentes, en contextos vulnerables, con el fin de tener evidencias que permitan la toma de medidas orientadas a la mejora del proceso enseñanza y aprendizaje en contextos vulnerables. Finalmente, este estudio proyecta contribuir a la reflexión en relación a la profesionalización del docente respecto de sus prácticas pedagógicas.

REFERENCIAS

- Acevedo, J. (2009). Conocimiento Didáctico del Contenido para la Enseñanza de la Naturaleza de la Ciencia (I): El marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza Divulgación de las Ciencias*, Vol. VI, N° 1: 21-46.
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Valparaíso: Salesianos S. A.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, Vol. IX, N° 2: 34-52.
- Aylwin, M., Muñoz, L., Flanagan, A., Ermter, K. (2005). *Buenas prácticas para una pedagogía efectiva*. UNICEF.
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana, S. A.
- Becerra, S., Mansilla, S. Saavedra, J., Tapia, C. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Revista Educación y Educadores*, Vol. XIV, N° 2: 389-409.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S. A.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. IX, N° 2:1-39.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.
- Cerda, H. (1998). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho limitada.
- Chevallard, I. (1985). *Le transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. *Traducción castellana (1991), La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

- (1991). *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aiqué.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Miguel-Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, Vol. II: 16-27.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Grisales, M., González, E. (2009), El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Revista Educación y Educadores*, Vol. XII, N° 2:
- Leithwood, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Mansilla, J., Pellón, M., San Martín, D. (2009). Desafíos para la transposición didáctica y conocimiento didáctico del contenido en docentes de anatomía: Obstáculos y Proyecciones. *Revista International Journal of Morphology*, Vol. XXVII, N°. 3: 743-750.
- Martínez (2005). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. *Educrea Capacitación*. Extraído desde <http://educrea.cl/las-estrategias-didacticas-en-la-formacion-de-docentes-de-educacion-primaria/>
- OCDE (2004). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- (2008). *Education and training police. Improving school leadership*, 1: Polici and practice. Paris: OCDE

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol. LVII, N° 1:1-22.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Tardy, M. (1995). La transposition didactique. *En J. Houssaye (ed.), La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.

UNESCO (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Extraído desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190213s.pdf>

Artículo Recibido: 02 de julio de 2015
Artículo Aceptado: 03 de septiembre de 2015