

LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA TASC "EPR"

1. INTRODUCCIÓN

En TASC hemos desarrollado una metodología de enseñanza para guiar a los profesores y estudiantes embajadores con las prácticas escolares de TASC, basada en el marco CLASS. La metodología se llama "EPR", que significa Explorar, Practicar y Reflexionar. Con esta metodología, los profesores y estudiantes embajadores ayudarán a otros profesores y estudiantes a (1) hacer indagaciones, gracias a la exploración, sobre la situación del clima del aula, en (2) practicar actividades de clima escolar de la vida diaria y, finalmente, en (3) encontrar ideas provenientes de las prácticas.

EXPLORAR. Utilice las herramientas basadas en el marco CLASS para explorar la situación del clima del aula con maestros y estudiantes. Explore al menos tres veces en un año escolar el clima.

PRACTICAR. Después de la Exploración, y en base a los resultados, elige, con tus compañeros y alumnos, las prácticas que sean más adecuadas para la situación. Disfruta de las prácticas dentro de tu enseñanza.

REFLEXIÓN. Utilice las herramientas basadas en el marco CLASS para discutir con sus colegas y estudiantes los resultados provenientes de la aplicación de las prácticas. Sentar las bases para un nuevo ciclo EPR.

Ahora exploraremos con más detalle las características de la metodología EPR.

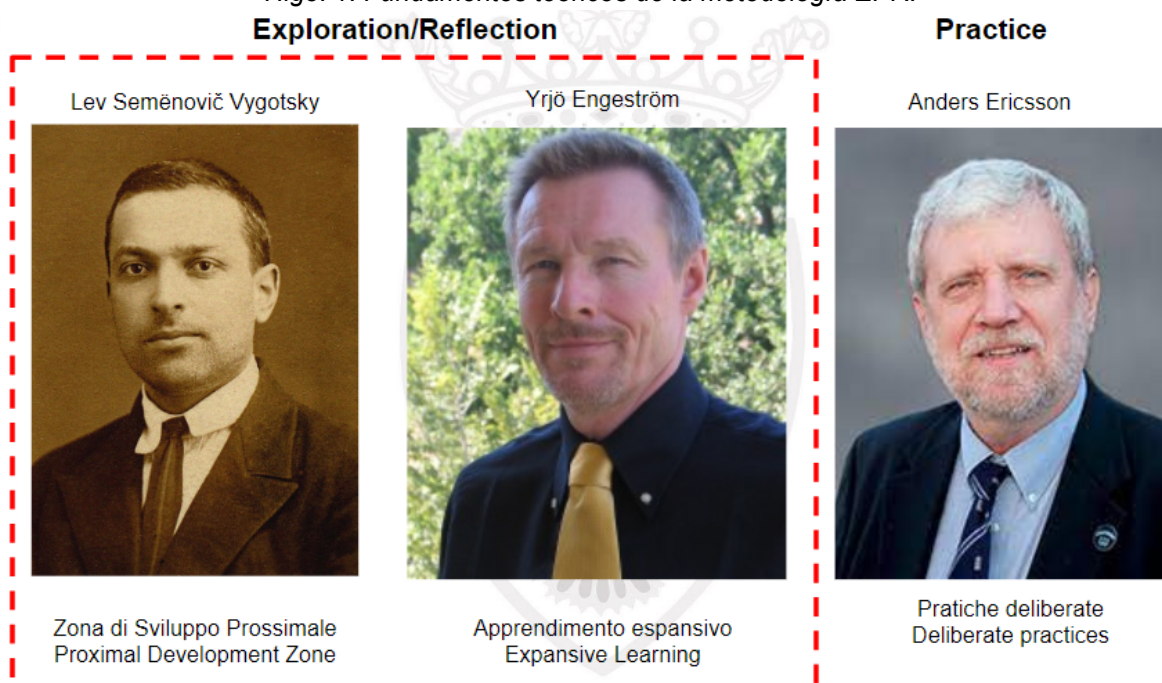
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El enfoque EPR tiene tres fundamentos conceptuales principales, dos para las partes de exploración y reflexión y uno para implementar prácticas. En concreto, se trata de (ver fig. 1):

- Zona de desarrollo próximo de Lev Semyonovich Vygotsky.
- El aprendizaje expansivo de Yrjö Engeström.
- Las prácticas deliberadas de Anders Ericsson.

Estos son enfoques parcialmente desarrollados en diferentes campos: si la zona de desarrollo próximo y el aprendizaje expansivo tienen las mismas raíces teóricas (en el propio Vygotsky), el trabajo del psicólogo sueco Ericsson se desarrolló principalmente dentro de la psicología cognitiva y en el estudio de la competencia experta. Sin embargo, creemos que es importante contar con estas tres referencias para la metodología EPR en TASC, porque nos permiten proporcionar más fuerza y solidez a las opciones operativas que se propondrán a las escuelas y a los profesores. Veamos con mayor precisión en qué consisten estos enfoques y por qué son esenciales para la metodología de enseñanza desarrollada en TASC.

Higo. 1. Fundamentos teóricos de la metodología EPR.

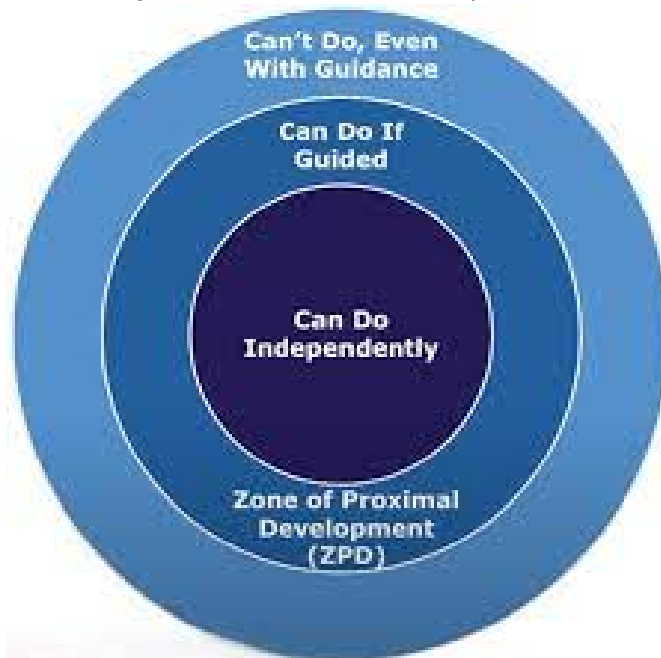


2.1 Zona de Desarrollo Próximo (PDZ)

La zona de desarrollo próximo (ZPD) es un concepto desarrollado por el psicólogo Lev Vygotsky para describir la brecha entre lo que un alumno puede lograr de forma independiente y lo que puede lograr con la orientación y el apoyo de un individuo más informado (Bozhovich, 2009; Ormrod y Jones, 2018).

La ZPD es el rango de tareas que un alumno puede realizar con ayuda pero que no puede hacer solo (ver fig. 2). Esta área de aprendizaje es importante porque representa la siguiente etapa de desarrollo para el alumno. Es el espacio donde puede ocurrir un nuevo aprendizaje y donde los estudiantes pueden adquirir nuevas habilidades y conocimientos con la ayuda de un maestro o un compañero más avanzado.

Higo. 2. La zona de desarrollo próximo.



Vygotsky creía que el aprendizaje ocurre a través de la interacción social y que la ZPD es la clave para una enseñanza y aprendizaje efectivos. Los maestros pueden usar el ZPD para diseñar actividades que desafíen y amplíen el pensamiento de los estudiantes al tiempo que brindan el nivel adecuado de apoyo y orientación para ayudarlos a tener éxito.

Al andamiar la instrucción dentro de la ZPD, los maestros pueden ayudar a los estudiantes a avanzar gradualmente hacia un aprendizaje más independiente y avanzado. A medida que los estudiantes adquieren nuevas habilidades y conocimientos, su ZPD se expande y pueden asumir tareas más desafiantes con menos asistencia.

2.2 Aprendizaje expansivo

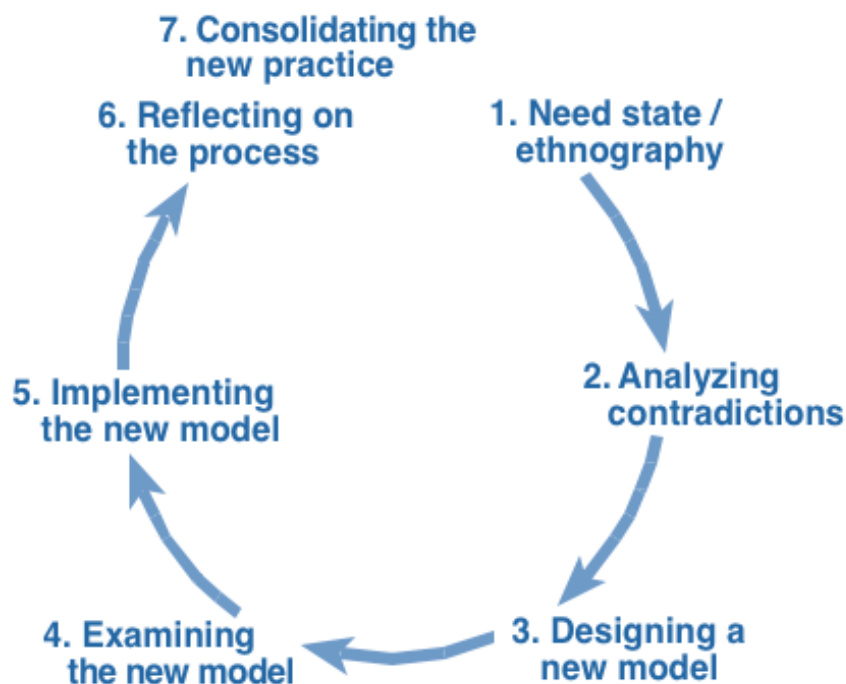
El aprendizaje expansivo es un concepto desarrollado por el psicólogo finlandés Yrjö Engeström (Engeström, 1987). Se refiere a un tipo de aprendizaje que ocurre cuando los individuos participan en actividades laborales complejas en un contexto social y enfrentan desafíos que no pueden resolverse utilizando sus conocimientos y habilidades existentes.

En el aprendizaje expansivo, los individuos trabajan juntos para transformar las prácticas, herramientas y sistemas de conocimiento existentes dentro de su comunidad, creando formas nuevas y más efectivas de trabajar. Este proceso implica colaboración, experimentación y el desarrollo de nuevas soluciones que amplían los límites del conocimiento y las prácticas de la comunidad.

Engeström argumenta que el aprendizaje expansivo implica tres etapas:

1. Análisis de las prácticas existentes e identificación de las contradicciones y desafíos que deben abordarse.
2. Diseño y prueba de nuevas soluciones que puedan ayudar a resolver estas contradicciones y desafíos.
3. Implementación de las nuevas soluciones, y evaluación de su efectividad.

Higo. 3. El círculo expansivo de aprendizaje.



El aprendizaje expansivo a menudo se ve como una forma de promover la innovación y el cambio dentro de las organizaciones y comunidades. Al participar en el aprendizaje expansivo, los individuos y las comunidades pueden desarrollar nuevas habilidades y conocimientos, mejorar sus procesos de trabajo y adaptarse a las condiciones y desafíos cambiantes.

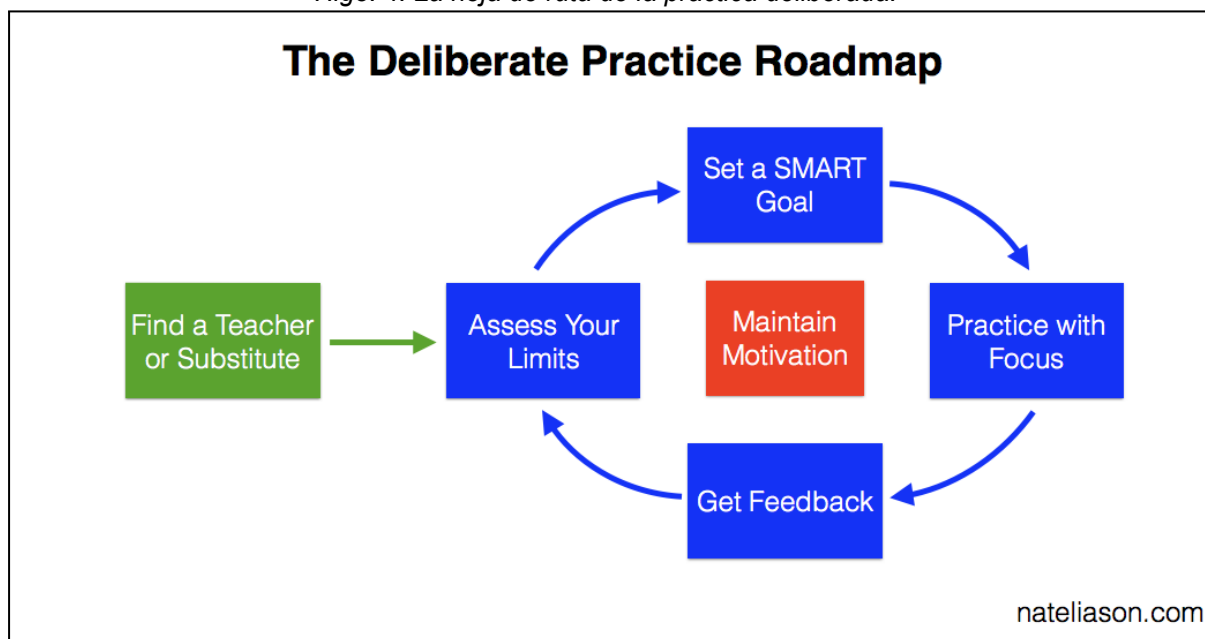
2.3 Prácticas deliberadas

La teoría de la práctica deliberada de Anders Ericsson es un marco para comprender cómo los individuos pueden lograr un desempeño de nivel experto en un campo o dominio particular (Ericsson et al., 2007; Ericsson y Pool, 2016).

Según Ericsson, la práctica deliberada implica actividades que están diseñadas específicamente para mejorar el rendimiento, a menudo con la ayuda de un entrenador o mentor calificado. Este tipo de práctica se caracteriza por las siguientes características clave:

- Implica una capacitación enfocada y estructurada que está diseñada para mejorar habilidades o destrezas específicas.
- Requiere que el individuo reciba retroalimentación sobre su desempeño, lo que le permite hacer ajustes y mejoras.
- Es desafiante y requiere que el individuo opere al límite de sus habilidades actuales.
- Requiere un alto nivel de compromiso y esfuerzo, que a menudo implica muchas horas de práctica durante un período prolongado de tiempo.

Higo. 4. La hoja de ruta de la práctica deliberada.



Ericsson argumenta que la práctica deliberada es la clave para lograr un rendimiento de nivel experto, y que el talento natural y la capacidad innata juegan un papel mucho más pequeño de lo que se creía anteriormente. Sugiere que con suficiente práctica deliberada, cualquiera puede lograr un alto nivel de rendimiento en casi cualquier campo o dominio.

La práctica deliberada se ha aplicado en una variedad de campos, incluidos los deportes, la música y los negocios. La teoría ha sido ampliamente popularizada en libros como "Outliers" de Malcolm Gladwell, y ha influido en el desarrollo de programas de entrenamiento y métodos de entrenamiento destinados a ayudar a las personas a lograr un rendimiento de nivel experto.

3. HERRAMIENTAS PARA EXPLORAR EL CLIMA DEL AULA

La metodología EPR se puede implementar a través de una serie de herramientas que apoyan a profesores y estudiantes en las tres fases previstas, es decir, en la planificación e implementación de la exploración, en la elección e implementación de las prácticas, y en la reflexión final, para consolidar lo aprendido en la experiencia, para introducir un nuevo ciclo. Las herramientas están disponibles para todos los involucrados en la mejora del clima escolar y del aula. En particular:

- Profesores = evaluar sus habilidades; Evaluar las habilidades de sus estudiantes (individuos o grupos).
- Estudiantes = evaluar sus propias habilidades; Evaluar las habilidades de los maestros.
- Profesor y estudiantes = evalúan sus propias habilidades grupales.
- Otras asignaturas (padres, ...) = evaluar las habilidades de profesores y alumnos.

Sobre la base de este tipo diferente de asignatura, el enfoque EPR pone a disposición las siguientes herramientas:

- Rúbricas para la evaluación formativa (profesor \Rightarrow alumnos; alumnos \Rightarrow profesores).
- Rúbricas para autoevaluación y evaluación por pares (estudiantes; estudiantes \Rightarrow estudiantes; maestros \Rightarrow maestros).
- Cuestionario del alumno (alumnos).
- Cartel de aula (profesores y alumnos).
- Ejercicios para explorar (profesores y alumnos).

En el sentido general, las rúbricas para la evaluación formativa son herramientas utilizadas por los profesores para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y proporcionar retroalimentación que puede guiar el aprendizaje futuro. A diferencia de la evaluación sumativa, que se utiliza para evaluar el aprendizaje de los estudiantes al final de una unidad o curso, la evaluación formativa se utiliza para monitorear el progreso del estudiante y ajustar la instrucción según sea necesario.


Una rúbrica es un conjunto de criterios que se utilizan para evaluar el desempeño de los estudiantes en una tarea o tarea en particular. Las rúbricas para la evaluación formativa suelen incluir varias categorías o dimensiones que son importantes para la tarea que se está evaluando, junto con descripciones de los niveles de rendimiento dentro de cada categoría. Estas rúbricas pueden ser creadas por profesores, estudiantes o en colaboración entre los dos.

Las rúbricas para la evaluación formativa se pueden usar de varias maneras, incluida la evaluación por pares, la autoevaluación y la evaluación del maestro. Pueden evaluar una amplia gama de habilidades y conocimientos, incluida la escritura, la resolución de problemas y la colaboración.


Cuando se utilizan para la evaluación formativa en TASC, las rúbricas pueden ayudar a los profesores y estudiantes a comprender lo que se espera de ellos y lo que deben hacer para mejorar su desempeño en la aplicación de la metodología y las prácticas. También pueden ayudar a los maestros a identificar áreas donde los estudiantes pueden necesitar instrucción o apoyo adicional, y ajustar su enseñanza en consecuencia.

En el proyecto TASC, hemos desarrollado como principal herramienta de autoevaluación formativa dos rúbricas: una para la autoevaluación antes de la aplicación de las prácticas (ver fig. 5), y otra después de la aplicación de las prácticas, como seguimiento (ver fig. 6).

Higo. 5. La herramienta de autoevaluación de competencias: antes de la práctica.







Teachers And Students Improving School Climate together








Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

SELF ASSESSMENT TOOL


DIMENSION	DEFINITION	SUB COMPETENCIES	BEHAVIOURS
CONSTRUCT	Considers "Cybernetic vision" and "Mutual influence awareness" and highlights a bit more the idea that everyone involved in the classroom (teachers, students) have an active role in keeping the classroom climate. It also takes into account the Vygotskyan idea that every relationship is a process where all actors involved learn from each other. Finally, it implies the idea that even a teacher can learn from his/her students.	Proactivity, Personal and Group Agency, Relationship as a co-construction of meaning, Relationship as a mutual influence process	I apply proactivity, personal group agency, and develop relationships with my students and colleagues as co-construction of meaning and as a mutual influence process.

LEVEL 1 DISTAL	LEVEL 2 LATERAL	LEVEL 3 MEDIAL	LEVEL 4 PROXIMAL
The teacher perceives to master the competence only in known situations and only with the support of others (teachers, students, headteachers, etc.).	The teacher perceives to master the competence only in known situations and throughout the support provided by others (teachers, students, etc.), both in an autonomous but discontinuous way, and not continuously, but with continuity.	The teacher perceives to master the competence autonomously and continuously but only in a comfort zone (when warmed up previously, only with his/her students, etc.). He/she is able to master the competence in unknown situations only with the support from others (colleagues, students, etc.).	The teacher believes to be able to master the competence in different situations known and unknown, mobilizing a variety of personal and social resources, autonomously and constantly.
 INEXPERIENCE	 FIRST EXPERIENCE	 COMFORT ZONE	 EXPERTISE








La rúbrica de evaluación antes de las prácticas tiene una estructura sencilla que retoma el modelo de cinco competencias desarrollado en el proyecto (el modelo "CLASS"). Para cada una de las cinco habilidades, hay una primera sección con una definición general, las subhabilidades de referencia y los comportamientos que pueden coincidir con la habilidad. También hay una segunda sección, que es el corazón mismo de la rúbrica, en la que se describen los cuatro niveles de desarrollo de habilidades, desde el nivel más distal, por lo tanto, el más negativo para los propósitos del desarrollo de habilidades, hasta el más próximo, es decir, el más positivo. También hay dos niveles intermedios, definitivamente lateral y medial. La rúbrica permite mapear un posible desarrollo del dominio de la competencia desde el nivel más básico (inexperto) hasta el más complejo (experiencia).

Higo. 6. La herramienta de autoevaluación de competencias: después de la práctica.



Teachers And Students improving School Climate together



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union






AFTER THE PRACTICE SELF ASSESSMENT TOOL

After practice workouts think about your experience and answer the following questions:

A. From 0 to 10, how much more confident do you feel than performing the practice? What are the differences compared to the first self-assessment?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----


LEVEL 1 DISTAL	LEVEL 2 LATERAL	LEVEL 3 MEDIAL	LEVEL 4 PROXIMAL
<p>The teacher perceives to master the competence only in known/familiar situations and only with the support of others (teachers, students, headteachers, ...).</p>	<p>The teacher perceives to master the competence only in known situations and throughout the support provided by others (teachers, students, etc.), both in an autonomous but discontinuous way, and not continuously, but with continuity.</p>	<p>The teacher perceives to master the competence autonomously and continuously but only in a comfort zone (when warned up previously, only with his/her students, etc.). He/she is able to master the competence in unknown situations only with the support from others (colleagues, students, ...).</p>	<p>The teacher believes to be able to master the competence in different situations known and unknown, mobilizing a variety of personal and social resources, autonomously and constantly.</p>
INEXPERIENCE	FIRST EXPERIENCE	COMFORT ZONE	EXPERTISE

La rúbrica de evaluación posterior a la práctica consta de cinco preguntas principales (etiquetadas de la A a la E). Los tres primeros requieren una respuesta cuantitativa a las preguntas, en una escala del 1 al 10, donde 1 corresponde claramente al mínimo, y 10 al máximo. Las tres preguntas iniciales se refieren a cuánto se percibe la competencia, después de la aplicación de la práctica, como parte del encuestado (profesor y alumno). Con base en las respuestas, es posible que aquellos que responden se coloquen nuevamente en uno de los cuatro niveles, desde inexperto o distal, hasta experto o próximo. Las rúbricas se pueden adaptar fácilmente en el formato de cuestionario, si esta última herramienta es considerada, por los profesores en el aula, más fácil de administrar a sus colegas o estudiantes. En este caso, los ítems del cuestionario pueden ser las subhabilidades o los comportamientos relacionados con ellas, mientras que la medición de cada ítem puede ser una escala Likert de cinco niveles, por ejemplo, de completamente en desacuerdo (1) a completamente de acuerdo (5), o una escala temporal autoanclada, para comportamientos, en la que los niveles pueden ser las diversas frecuencias de ocurrencia (por ejemplo, siempre en cinco niveles, de nunca a siempre).

Higo. 7. La herramienta de autoevaluación de competencias: póster de aula.

TASC: Teachers and Students improving school Climate together



SCHOOL AND CLASSROOM CLIMATE: what is it about?
IT IS THE SET OF SKILLS OF TEACHERS AND STUDENTS THAT ALLOWS TO IMPROVE THE QUALITY OF RELATIONS, REDUCE AND MANAGE CONFLICTS, MAKE COMMUNICATION AND LEARNING MORE EFFECTIVE

CONSTRUCT

It is about being proactive (taking action even on your own), sharing your own points of view and proposals within the group, deciding together with others what strategies to be implemented in the classroom for learning activities, letting yourself be influenced by others and influence others.

The group that is able to "construct" is organized in part independently and in part in agreement with the teachers, has frequent moments of exchange internally and welcomes the points of view of all the participants.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A CONSTRUCT GROUP!

LEAD

It is about collaborative leadership (being not only "guides", but "driving support" in groups), sharing power and decisions in the relationship between classmates and teachers, and leading the class group together.

The group with people able to "stay in a group", constantly varies their guides, having not only leaders, but also and above all effective followers; makes collective decisions, considering everyone's point of view.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT CAN LEAD TOGETHER

AIM

It is about having a goal-oriented approach, moving towards the future, constantly working on hypotheses related to the development of learning at school.

The group with people able to define learning objectives, constantly plans their work and their actions, verifies their achievement and proposes continuous improvement.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT IS ABLE TO DEFINE ITS OWN LEARNING GOALS!

SUPPORT

It concerns the avoidance of blame, the suspension of judgment between classmates, the spread of empathy in the classroom and the curious attitude towards others.

The group with people able to give support manages the interactions avoiding attributing judgments and labels to their classmates, but only to the actions performed; members listen to each other in troubled times, and are interested in what happens in the life of their peers.

WRITE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT CAN SUPPORT!

focus on SOLUTION


It concerns the constant focus on solutions and not on the content of the problems, on the different strategies for solving problems, and on the group mindset useful for the construction of shared solutions.

The group with people who can find collaborative solutions is constantly active in solving problems and in understanding how to solve problems effectively in the future, in a collaborative way.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A CLASS THAT CAN FIND SOLUTIONS!

OUR SCHOOL CLIMATE SKILLS TODAY ARE LIKE THIS


Use the information from the self assessment or from class work done with the teacher



TRY TO IMAGINE YOUR SCHOOL CLIMATE SKILLS IN YOUR CLASSROOM AT THE END OF THE YEAR ...

OUR SCHOOL CLIMATE SKILLS AT THE END OF THE SCHOOL YEAR

Draw your imagined future situation as you like



Otra herramienta de autoevaluación que se puede utilizar tanto antes como después de las prácticas es el póster del aula. El póster es una herramienta muy poderosa para estimular la reflexión sobre un tema determinado, especialmente si este tema forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes en el aula.

De hecho, los carteles en el aula son importantes por varias razones:

- Ayudas visuales: Los carteles en el aula sirven como ayudas visuales que pueden ayudar a reforzar conceptos, teorías e ideas importantes de una manera más atractiva y memorable. También pueden proporcionar una referencia rápida para que los estudiantes consulten durante las actividades o tareas de clase.
- Refuerzo del aprendizaje: Los carteles pueden ayudar a reforzar el aprendizaje al proporcionar a los estudiantes un recordatorio constante de información importante, como términos clave de vocabulario, reglas gramaticales o fórmulas matemáticas.
- Decoración del aula: Los carteles pueden mejorar la estética de un aula al agregar color e interés a las paredes desnudas. También pueden servir como iniciadores de conversación y ayudar a crear un ambiente de aprendizaje positivo y acogedor.

- Conciencia cultural: Los carteles que muestran diversas culturas, tradiciones y perspectivas pueden ayudar a los estudiantes a apreciar y respetar las diferencias. También pueden ayudar a promover la conciencia cultural y la sensibilidad.
- Motivación e inspiración: Los carteles inspiradores con mensajes motivacionales pueden ayudar a los estudiantes a mantenerse enfocados y motivados durante todo el año escolar. También pueden ayudar a promover una mentalidad de crecimiento y alentar a los estudiantes a creer en sí mismos.

En general, los carteles en el aula son una forma simple y efectiva de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, mejorar el ambiente del aula y promover actitudes y valores positivos.

El póster de clase desarrollado en el proyecto TASC (ver fig. 7) tiene una estructura lo suficientemente compleja como para permitir tanto el trabajo de refuerzo del aprendizaje como el trabajo motivacional. En la parte superior hay una definición general, o más bien una propuesta para una concepción general de lo que se entiende por aula y clima escolar dentro del proyecto TASC. Esta definición centra la atención no en la entidad climática, sino en las habilidades necesarias para que los maestros y estudiantes mejoren y, en parte, dirijan el clima dentro de su propia clase y escuela. En la parte central del póster están las definiciones generales de las cinco competencias que componen el marco CLASS desarrollado dentro del proyecto, donde C significa Construcción, L significa Liderazgo, A significa definición de objetivos, S para dar apoyo y S para encontrar soluciones.

Además de las definiciones, en la zona media del póster hay espacios rellenables donde es posible insertar texto por parte de estudiantes y profesores, por ejemplo para enumerar los comportamientos típicos de un grupo o una clase que demuestra dominio de las habilidades de construcción. Finalmente, en la parte inferior del póster hay un simple ejercicio de anticipación y futuro, que generalmente es útil para definir un contrato psicológico entre profesores y estudiantes, y entre los propios estudiantes. En esta sección, en la parte inferior izquierda, hay un espacio vacío donde es posible insertar una representación gráfica (un gráfico, o cualquier otra forma de representar el estado de un grupo, también derivada de la autoevaluación previa a la práctica) del estado actual del grupo considerando las cinco competencias del marco CLASS. En la parte inferior derecha hay el mismo espacio vacío, pero en este caso se puede utilizar para definir, anticipándolo, la situación futura del grupo a mediados de curso o al final del curso escolar. Este ejercicio de anticipación resulta importante para definir el presente ("somos así ahora") y para asumir compromisos para el futuro ("seremos así al final del año escolar").

El póster también se puede utilizar como una actividad educativa en el aula, para comenzar a poner un significado más situado en las definiciones de competencias y el trabajo de anticipación para el año escolar. Este es el procedimiento a seguir para llevar a cabo esta actividad:

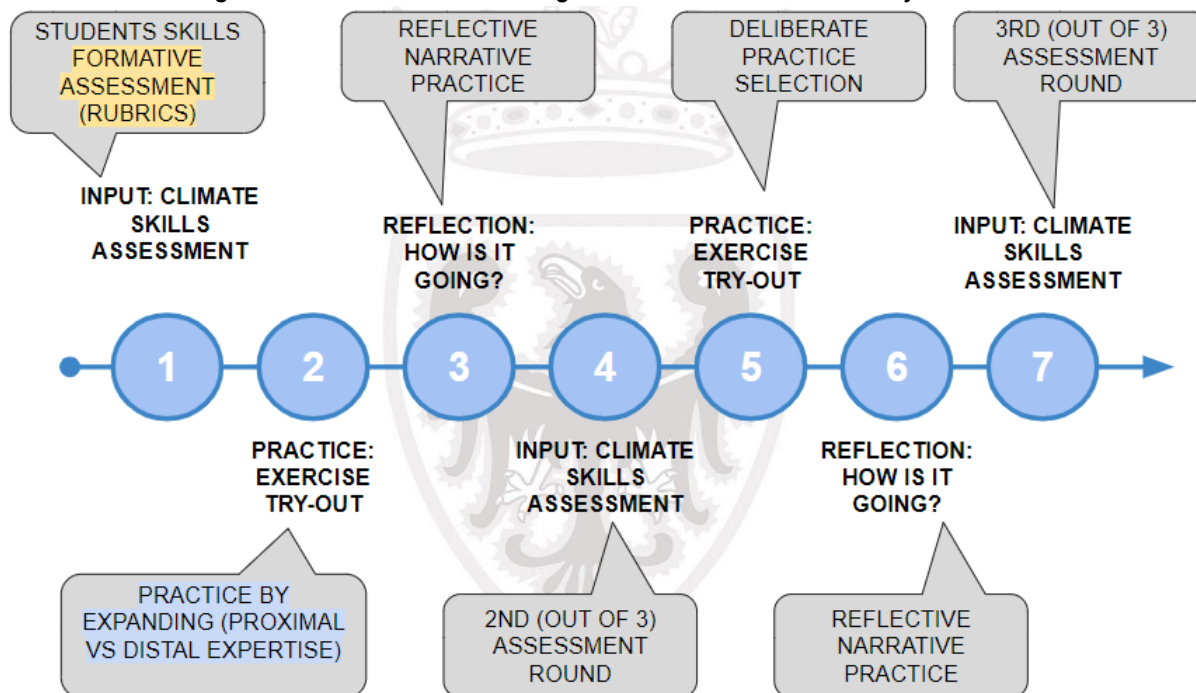
- Trabajar en parejas: aplicar el póster a la situación actual de tus alumnos: Escribe los comportamientos que deben reflejar las cinco habilidades y representar gráficamente la situación climática actual y la situación imaginada para el futuro.

- Elija las dos primeras estrategias a partir de las cuales comenzar, según el resultado del póster, de la lista de 37 en el folleto.

4. EL CICLO EPR: DE LA AUTOEVALUACIÓN A LA IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA Y LA REFLECIÓN Y EL RETORNO

El enfoque EPR puede ser visto, como la zona de desarrollo próximo, aprendizaje expansivo y prácticas deliberadas, como un ciclo potencialmente infinitamente autoperpetuante. De hecho, existe una conexión constante entre las actividades de Reflexión y Exploración: esencialmente, la exploración no es más que una actividad de reflexión más operativa regida por un procedimiento técnico-metodológico más analítico.

Higo. 8. El ciclo de la metodología EPR: de entrada a salida y retorno.



Higo. 8 describe el proceso EPR en todas sus fases.

1. Como puede verse, la parte desencadenante es la entrada derivada de la autoevaluación, que puede afectar principalmente a los profesores (es decir, sus propias habilidades en la gestión del clima) y a los estudiantes (es decir, las habilidades climáticas presentes en la clase). El resultado de la autoevaluación es parte del proceso de exploración pero, como hemos visto anteriormente, puede ir acompañado de otros tipos de exploración, por ejemplo, mediante el uso del póster de clase, estrategias específicas o a través de otros métodos (la versión cuestionario de las rúbricas de evaluación, para estudiantes). Dentro de la fase de exploración también está la orientación para los maestros (en términos de apoyo por parte del personal del proyecto o en términos de autoorientación), lo que significa el proceso para apoyar a los maestros en la selección de la práctica adecuada basada en los resultados de la autoevaluación.
2. El siguiente punto es la elección e implementación de prácticas. La elección es sustancialmente una cola del punto 1 (el proceso de orientación hacia la elección), mientras que la implementación de las prácticas es la forma que tienen los profesores y estudiantes de definir en términos operativos su zona de desarrollo próximo definida en el punto anterior. De hecho, a través de la implementación, tenemos el proceso real de construir y fortalecer las habilidades climáticas. La referencia a Ericsson y sus estudios sobre prácticas deliberadas (es decir, aquellos modos de repetición consciente y con objetivos de mejora crecientes, que nos llevan a desarrollar una versión experta de la competencia en un período de tiempo determinado) es más importante que nunca en esta fase. Desde un punto de vista metodológico, nuestra sugerencia a los profesores es comenzar con actividades más simplificadas, basadas en el resultado de la autoevaluación, y luego repetir al menos otro ciclo de exploración e implementación. La implementación incluye otras subfases: a) una fase de planificación operativa, comenzando por los folletos con la descripción de las prácticas; b) una fase de preparación de la actividad, en la que se activan los estudiantes y colegas y se prepara el entorno de aprendizaje para la aplicación de la práctica; y c) la aplicación real de la práctica en los tiempos y en las modalidades previstas, que ya prevé un primer paso interno de reflexión (reflexión próxima).

3. La tercera fase, la Reflexión en el modelo EPR, permite a profesores y estudiantes, después de la aplicación de la práctica (y por lo tanto no inmediatamente después, sino al menos una semana después, también siguiendo las indicaciones provenientes de los estudios sobre transferencia de aprendizaje) reflexionar sobre lo que se ha hecho y comprender cuándo hay experiencia "izquierda" en estudiantes individuales, en el grupo de clase y en las habilidades de los profesores. La reflexión se puede hacer a través de la herramienta de reflexión post-práctica, que es siempre una rúbrica de evaluación, en la que, sin embargo, hay cinco preguntas estimulantes que deben responderse tanto de manera estructurada / cuantitativa como cualitativa y abierta. Además de la rúbrica de evaluación post-práctica, es posible utilizar el póster de clase para la reflexión (por ejemplo, completando provisionalmente la parte en el área inferior del diagrama propuesto en el póster), o una serie de prácticas útiles para este propósito, es decir, para fomentar no solo una reflexión final, sino también para activar un proceso de mantenimiento de lo aprendido durante la actividad.

Las fases sucesivas presentes en el diagrama de la fig. 8 son sustancialmente una réplica de las fases 1, 2 y 3, pero, en la perspectiva de las prácticas deliberadas y el aprendizaje expansivo, así como la saturación de la zona de desarrollo próximo, no son simples repeticiones, sino un viaje hacia la experiencia y el conocimiento experto. De hecho, la fase 4 de la nueva verificación de habilidades comienza a partir de la reflexión final de la fase anterior, lo que permite un nivel de exploración aún más refinado y preciso. La nueva aplicación de las estrategias (fase 5) está igualmente más evolucionada, en el sentido de que la elección de la práctica es hacia una mayor experiencia de competencia, y la gestión se vuelve más autónoma por parte de profesores y estudiantes. Finalmente, la segunda fase de reflexión (fase 6), se mejora aún más también en virtud del paso anterior en la fase 3 y, por lo tanto, es aún más efectiva en términos de mantener el aprendizaje y desarrollar la competencia experta.

REFERENCIAS

- Bozhovich, E. D. (2009). Zona de desarrollo próximo: las capacidades diagnósticas y las limitaciones de la colaboración indirecta. *Revista de psicología rusa y de Europa del Este*, 47(6), 48–69. Extraído de la base de datos EBSCOHost.
- Engeström, Yrjö (1987). *Aprender expandiendo: un enfoque teórico de la actividad para la investigación del desarrollo*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Ericsson, Anders K.; Prietula, Michael J.; Cokely, Edward T. (2007). "La creación de un experto". *Harvard Business Review*. 85 (julio-agosto de 2007): 114–21, 193.
- Ericsson, Anders; Pool, Robert (2016). *Pico: Secretos de la nueva ciencia de la experiencia*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ormrod, Jeanne Ellis; Jones, Brett D. (2018). *Essentials of Educational Psychology: Big Ideas to Guide Effective Teaching (Fundamentos de la psicología educativa: grandes ideas para guiar la enseñanza efectiva)* (Quinta edición). NY, NY: Pearson.



**Maestros y estudiantes mejoran juntos el
clima escolar**







Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

ANEXOS

HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN





DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	SUBCOMPETENCIAS	COMPORTAMIENTOS
CONSTRUIR	<p>Considera "Visión cibernética" y "Conciencia de influencia mutua" y destaca un poco más la idea de que todos los involucrados en el aula (maestros, estudiantes) tienen un papel activo en mantener el clima del aula. También tiene en cuenta la idea vygotskyana de que cada relación es un proceso en el que todos los actores involucrados aprenden unos de otros. Finalmente, implica la idea de que incluso un maestro puede aprender de sus alumnos.</p>	<p>Proactividad. Agencia Personal y de Grupo. La relación como co-construcción de significado. La relación como proceso de influencia mutua</p>	<p>Aplico la proactividad, la agencia grupal personal y desarrollo relaciones con mis estudiantes y colegas como co-construcción de significado y como un proceso de influencia mutua.</p>

NIVEL 1 DISTAL	NIVEL 2 LATERAL	NIVEL 3 MEDIAL	NIVEL 4 PROXIMAL
-----------------------	------------------------	-----------------------	-------------------------

El profesor percibe que domina la competencia solo en situaciones conocidas / familiares y solo con el apoyo de otros (maestros, estudiantes, directores, etc.).	El profesor percibe dominar la competencia sólo en situaciones conocidas y a través del apoyo proporcionado por otros (profesores, alumnos, etc.), tanto de forma autónoma pero discontinua, como no de forma autónoma, sino con continuidad.	El profesor percibe dominar la competencia de forma autónoma y continua, pero solo en una zona de confort (cuando se calienta previamente, solo con sus alumnos, etc.); Él / ella es capaz de dominar la competencia en situaciones desconocidas sólo con el apoyo de otros (colegas, estudiantes, etc.).	El profesor cree ser capaz de dominar la competencia en diferentes situaciones conocidas y desconocidas, movilizand una variedad de recursos personales y sociales, de forma autónoma y constante.
 INEXPERIENCIA	 PRIMERA EXPERIENCIA	 ZONA DE CONFORT	 PERICIA





DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	SUBCOMPETENCIAS	COMPORTAMIENTOS
CONDUCIR	Considera la "Creación de una Zona de Desarrollo Próximo" y el "Liderazgo Colaborativo". "Andamiaje" es un término utilizado por Jerome Bruner y se puede definir como un proceso «que permite a un niño o novato resolver una tarea o lograr un objetivo que estaría más allá de sus esfuerzos desasistidos». (Wood et al. 1976, p. 90). Podría verse como sinónimo de Zona de Desarrollo Próximo pero es un concepto que se centra más en la dimensión "acción". Esta nueva construcción todavía se centra en la idea de que cada relación es un proceso de aprendizaje / enseñanza, por lo que destaca que ayudar a los estudiantes a mejorar el clima del aula puede concebirse como un proceso de enseñanza donde los maestros crean Zonas de Desarrollo Próximo.	Liderazgo colaborativo. Dinámicas de poder en las relaciones. Liderando estar un paso atrás.	Aplico el liderazgo colaborativo; Gestiono dinámicas de poder con mis estudiantes y colegas y lidero mientras estoy un paso atrás.

NIVEL 1 DISTAL	NIVEL 2 LATERAL	NIVEL 3 MEDIAL	NIVEL 4 PROXIMAL
El profesor percibe que domina la competencia solo en situaciones conocidas /	El profesor percibe dominar la competencia sólo en situaciones conocidas y a	El profesor percibe dominar la competencia de forma autónoma y continua, pero	El profesor cree ser capaz de dominar la competencia en diferentes situaciones

familiares y solo con el apoyo de otros (maestros, estudiantes, directores, etc.).	través del apoyo proporcionado por otros (profesores, alumnos, etc.), tanto de forma autónoma pero discontinua, como no de forma autónoma, sino con continuidad.	solo en una zona de confort (cuando se calienta previamente, solo con sus alumnos, etc.); Él / ella es capaz de dominar la competencia en situaciones desconocidas sólo con el apoyo de otros (colegas, estudiantes, etc.).	conocidas y desconocidas, movilizand una variedad de recursos personales y sociales, de forma autónoma y constante.
			
INEXPERIENCIA	PRIMERA EXPERIENCIA	ZONA DE CONFORT	PERICIA





DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	SUBCOMPETENCIAS	COMPORTAMIENTOS
OBJETIVO	Cambia el nombre de "Expectativas de aprendizaje y logro", arrojando más luz sobre la idea de que las expectativas de los estudiantes y los profesores (tanto en términos de clima de aula como de enseñanza/aprendizaje de las asignaturas) se influyen mutuamente; Ayudar a los grupos destinatarios a aclarar sus objetivos y expectativas puede, en consecuencia, ayudarles a identificar las acciones que deben tomarse, en el clima del aula y / o a nivel de enseñanza / aprendizaje, para alcanzar dichos objetivos.	Enfoque orientado a objetivos. Enfoque orientado al futuro. Trabajar en hipótesis ("Supongamos que...")	Aplico un enfoque orientado a objetivos, un enfoque orientado al futuro y trabajo con mis estudiantes y colegas con hipótesis en la gestión de relaciones.

NIVEL 1 DISTAL	NIVEL 2 LATERAL	NIVEL 3 MEDIAL	NIVEL 4 PROXIMAL
El profesor percibe que domina la competencia solo en situaciones conocidas / familiares y solo con el apoyo de otros (maestros, estudiantes, directores, etc.).	El profesor percibe dominar la competencia sólo en situaciones conocidas y a través del apoyo proporcionado por otros (profesores, alumnos, etc.), tanto de forma autónoma pero discontinua, como no	El profesor percibe dominar la competencia de forma autónoma y continua, pero solo en una zona de confort (cuando se calienta previamente, solo con sus alumnos, etc.); Él / ella es capaz de dominar la	El profesor cree ser capaz de dominar la competencia en diferentes situaciones conocidas y desconocidas, movilizand una variedad de recursos personales y sociales, de forma autónoma y constante.





	de forma autónoma, sino con continuidad.	competencia en situaciones desconocidas sólo con el apoyo de otros (colegas, estudiantes, etc.).	
			
INEXPERIENCIA	PRIMERA EXPERIENCIA	ZONA DE CONFORT	PERICIA

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	SUBCOMPETENCIAS	COMPORTAMIENTOS
APOYO	Considera "Evitar la actitud de culpa", "Suspender el juicio" y "Conciencia del poder en las relaciones". Al eliminar la palabra "actitud" podemos evitar caer en el pozo conceptual de los "rasgos personales". Además, tiene en cuenta la idea narrativa y foucaultiana de que toda relación implica dinámicas de poder y que los maestros deben prestar atención a cómo usan su autoridad y autoridad hacia los estudiantes.	Evitar la culpa. Suspender el juicio. Empatía. Actitud de curiosidad.	Aplico una estrategia de evitar la culpa, una estrategia de juicio de suspensión; Trabajo con empatía y curiosidad hacia mis alumnos y compañeros.

NIVEL 1 DISTAL	NIVEL 2 LATERAL	NIVEL 3 MEDIAL	NIVEL 4 PROXIMAL
El profesor percibe que domina la competencia solo en situaciones conocidas / familiares y solo con el apoyo de otros (maestros, estudiantes, directores, etc.).	El profesor percibe dominar la competencia sólo en situaciones conocidas y a través del apoyo proporcionado por otros (profesores, alumnos, etc.), tanto de forma autónoma pero discontinua, como no de forma autónoma, sino con continuidad.	El profesor percibe dominar la competencia de forma autónoma y continua, pero solo en una zona de confort (cuando se calienta previamente, solo con sus alumnos, etc.); Él / ella es capaz de dominar la competencia en situaciones desconocidas sólo con el apoyo de otros (colegas, estudiantes, etc.).	El profesor cree ser capaz de dominar la competencia en diferentes situaciones conocidas y desconocidas, movilizand una variedad de recursos personales y sociales, de forma autónoma y constante.

			
INEXPERIENCIA	PRIMERA EXPERIENCIA	ZONA DE CONFORT	PERICIA

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	SUBCOMPETENCIAS	COMPORTAMIENTOS
Enfoque en la SOLUCIÓN	Cambia el nombre de "Enfoque en lo que funciona" y destaca un poco más el cambio de paradigma de la resolución de problemas a la construcción de soluciones, con énfasis en el acto de facilitación, que es una palabra bastante frecuente en el mundo de la educación y la pedagogía.	Enfoque centrado en la solución. Resolución de problemas VS Mentalidad de construcción de soluciones.	Aplico un enfoque centrado en la solución y apoyo el desarrollo de una mentalidad de construcción de soluciones en mis estudiantes y colegas.





NIVEL 1 DISTAL	NIVEL 2 LATERAL	NIVEL 3 MEDIAL	NIVEL 4 PROXIMAL
El profesor percibe que domina la competencia solo en situaciones conocidas / familiares y solo con el apoyo de otros (maestros, estudiantes, directores, etc.).	El profesor percibe dominar la competencia sólo en situaciones conocidas y a través del apoyo proporcionado por otros (profesores, alumnos, etc.), tanto de forma autónoma pero discontinua, como no de forma autónoma, sino con continuidad.	El profesor percibe dominar la competencia de forma autónoma y continua, pero solo en una zona de confort (cuando se calienta previamente, solo con sus alumnos, etc.); Él / ella es capaz de dominar la competencia en situaciones desconocidas sólo con el apoyo de otros (colegas, estudiantes, etc.).	El profesor cree ser capaz de dominar la competencia en diferentes situaciones conocidas y desconocidas, movilizand una variedad de recursos personales y sociales, de forma autónoma y constante.
			
INEXPERIENCIA	PRIMERA EXPERIENCIA	ZONA DE CONFORT	PERICIA

DESPUÉS DE LA PRÁCTICA HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN

Después de los entrenamientos de práctica, piense en su experiencia y responda las siguientes preguntas:





- A. Del 1 al 10, ¿cuánto más seguro te sientes que realizando la práctica?
¿Cuáles son las diferencias en comparación con la primera autoevaluación?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

NIVEL 1 DISTAL	NIVEL 2 LATERAL	NIVEL 3 MEDIAL	NIVEL 4 PROXIMAL
El profesor percibe dominar la competencia solo en situaciones conocidas / familiares y solo con el apoyo de otros (maestros, estudiantes, directores, ...).	El profesor percibe dominar la competencia sólo en situaciones conocidas y a través del apoyo proporcionado por otros (profesores, alumnos, etc.), tanto de forma autónoma pero discontinua, como no de forma autónoma, sino con continuidad.	El profesor percibe dominar la competencia de forma autónoma y continua, pero solo en una zona de confort (cuando se calienta previamente, solo con sus alumnos, etc.); Él / ella es capaz de dominar la competencia en situaciones desconocidas sólo con el apoyo de otros (colegas, estudiantes. ...).	El profesor cree ser capaz de dominar la competencia en diferentes situaciones conocidas y desconocidas, movilizando una variedad de recursos personales y sociales, de forma autónoma y constante.
 INEXPERIENCIA	 PRIMERA EXPERIENCIA	 ZONA DE CONFORT	 PERICIA





B. De 1 a 10, ¿cuánto más seguro te sientes que la construcción ... evocado por el ejercicio? ¿Cuáles son las diferencias en comparación con la primera autoevaluación?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

NIVEL 1 DISTAL	NIVEL 2 LATERAL	NIVEL 3 MEDIAL	NIVEL 4 PROXIMAL
El profesor percibe dominar la competencia solo en situaciones conocidas / familiares y solo con el apoyo de otros (maestros, estudiantes, directores, ...).	El profesor percibe dominar la competencia sólo en situaciones conocidas y a través del apoyo proporcionado por otros (profesores, alumnos, etc.), tanto de forma autónoma pero discontinua, como no de forma autónoma, sino con continuidad.	El profesor percibe dominar la competencia de forma autónoma y continua, pero solo en una zona de confort (cuando se calienta previamente, solo con sus alumnos, etc.); Él / ella es capaz de dominar la competencia en situaciones desconocidas sólo con el apoyo de otros (colegas, estudiantes. ...).	El profesor cree ser capaz de dominar la competencia en diferentes situaciones conocidas y desconocidas, movilizand una variedad de recursos personales y sociales, de forma autónoma y constante.
 INEXPERIENCIA	 PRIMERA EXPERIENCIA	 ZONA DE CONFORT	 PERICIA

C. Del 1 al 10, ¿cuánto más seguro te sientes que la construcción ... evocado por el ejercicio? ¿Cuáles son las diferencias en comparación con la primera autoevaluación?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

NIVEL 1 DISTAL	NIVEL 2 LATERAL	NIVEL 3 MEDIAL	NIVEL 4 PROXIMAL
El profesor percibe dominar la competencia solo en situaciones conocidas / familiares y solo con el apoyo de otros (maestros, estudiantes, directores, ...).	El profesor percibe dominar la competencia sólo en situaciones conocidas y a través del apoyo proporcionado por otros (profesores, alumnos, etc.), tanto de forma autónoma pero discontinua, como no de forma autónoma, sino con continuidad.	El profesor percibe dominar la competencia de forma autónoma y continua, pero solo en una zona de confort (cuando se calienta previamente, solo con sus alumnos, etc.); Él / ella es capaz de dominar la competencia en situaciones desconocidas sólo con el apoyo de otros (colegas, estudiantes. ...).	El profesor cree ser capaz de dominar la competencia en diferentes situaciones conocidas y desconocidas, movilizand una variedad de recursos personales y sociales, de forma autónoma y constante.
 INEXPERIENCIA	 PRIMERA EXPERIENCIA	 ZONA DE CONFORT	 PERICIA



Maestros y estudiantes mejoran juntos el
clima escolar



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

*D. Entre los recursos que proporcionamos aquí en TASC, ¿qué crees que
puede ayudarte a aumentar tu puntaje?*

*E. ¿Cómo puede ayudarte la autoevaluación que estás haciendo
respondiendo a las preguntas anteriores?*



Maestros y estudiantes mejoran juntos el clima escolar



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

TASC: Teachers and Students improving school Climate together



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

SCHOOL AND CLASSROOM CLIMATE: what is it about?

IT IS THE SET OF SKILLS OF TEACHERS AND STUDENTS THAT ALLOWS TO IMPROVE THE QUALITY OF RELATIONS, REDUCE AND MANAGE CONFLICTS, MAKE COMMUNICATION AND LEARNING MORE EFFECTIVE



CONSTRUCT

It is about being proactive (taking action even on your own), sharing your own points of view and proposals within the group, deciding together with others what strategies to be implemented in the classroom for learning activities, letting yourself be influenced by others and influence others.

The group that is able to "construct" is organized in part independently and in part in agreement with the teachers, has frequent moments of exchange internally and welcomes the points of view of all the participants.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A CONSTRUCT GROUP!

LEAD

It is about collaborative leadership (being not only "guides", but "driving support" in groups), sharing power and decisions in the relationship between classmates and teachers, and leading the class group together.

The group with people able to "stay in a group", constantly varies their guides, having not only leaders, but also and above all effective followers; makes collective decisions, considering everyone's point of view.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT CAN LEAD TOGETHER

AIM

It is about having a goal-oriented approach, moving towards the future, constantly working on hypotheses related to the development of learning at school.

The group with people able to define learning objectives, constantly plans their work and their actions, verifies their achievement and proposes continuous improvement.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT IS ABLE TO DEFINE ITS OWN LEARNING GOALS!

SUPPORT

It concerns the avoidance of blame, the suspension of judgment between classmates, the spread of empathy in the classroom and the curious attitude towards others.

The group with people able to give support manages the interactions avoiding attributing judgments and labels to their classmates, but only to the actions performed; members listen to each other in troubled times, and are interested in what happens in the life of their peers.

WRITE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT CAN SUPPORT!

focus on SOLUTION

It concerns the constant focus on solutions and not on the content of the problems, on the different strategies for solving problems, and on the group mindset useful for the construction of shared solutions.

The group with people who can find collaborative solutions is constantly active in solving problems and in understanding how to solve problems effectively in the future, in a collaborative way.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A CLASS THAT CAN FIND SOLUTIONS!

OUR SCHOOL CLIMATE SKILLS TODAY ARE LIKE THIS

Use the information from the self-assessment or from class work done with the teacher!



TRY TO IMAGINE YOUR SCHOOL CLIMATE SKILLS IN YOUR CLASSROOM AT THE END OF THE YEAR ...

OUR SCHOOL CLIMATE SKILLS AT THE END OF THE SCHOOL YEAR

Draw your imagined future situation as you like.



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO



MCXXXII
VYTAUTAS MAGNUS
UNIVERSITY

