

INVESTIGACIONES

## La enseñanza explícita en la discusión didáctica actual

### The explicit teaching in current didactic discussion

*Agustín Gori<sup>a</sup>, Beatriz Diuk<sup>b</sup>, Daniel Feldman<sup>c</sup>*

<sup>a</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas – Universidad de Buenos Aires, Argentina.  
agustingori7@gmail.com

<sup>b</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas – Universidad Nacional de San Martín, Argentina.  
beadiuk@gmail.com

<sup>c</sup> Universidad de Buenos Aires, Argentina.  
dfeldman2004@gmail.com

#### RESUMEN

El artículo se propone caracterizar, a partir de una revisión de la literatura internacional, los rasgos que constituyen la denominada “enseñanza explícita”. Se realiza, para ello, un análisis del modo en que este modelo de enseñanza es descrito en el campo de la investigación empírica sobre prácticas en el aula, con el propósito de estudiar las formas en que esta propuesta se concreta en prácticas reales que expresan, de un modo probabilístico y variable, las formalizaciones conceptuales del modelo didáctico. El trabajo realizado debe contextualizarse en la preocupación por los problemas de la desigualdad educativa y por las posibles repuestas desde el punto de vista de la enseñanza. En este marco adquiere relevancia la delimitación conceptual de estos formatos didácticos y del lugar que ocupan en el debate educativo acerca de cómo promover mejoras sustantivas en los resultados de aprendizaje en América Latina.

*Palabras clave:* enseñanza explícita, desigualdad educativa, resultados de aprendizaje, modelos didácticos, pedagogías visibles.

#### ABSTRACT

Based on a review of the international literature, this paper aims to characterize what is usually termed “explicit teaching”. An analysis of the way in which this teaching model is described in the field of empirical research on classroom practices was carried out. The purpose is to study the ways in which explicit teaching is specified in real practices that express, in a probabilistic and variable way, the conceptual formalizations of the didactic model. This work is driven by the concern about educational inequality and the search for possible answers from the point of view of teaching practices. In this framework, the conceptual delimitation of these didactic formats and of the place they hold in the educational debate about how to promote significant improvements in learning outcomes in Latin America becomes relevant.

*Key words:* explicit teaching, educational inequality, learning outcomes, didactic models, visible pedagogies.

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la relación entre diferentes propuestas de enseñanza y los resultados de aprendizaje es un campo de creciente interés. El avance de estos estudios se ha producido en un contexto marcado por la creciente influencia de los operativos de evaluación de los aprendizajes, tanto nacionales como internacionales, y por la preocupación acerca de la desigualdad educativa que se expresa en un fuerte sesgo de los resultados en función del origen social o étnico de los y las estudiantes.

Un grupo importante de estos trabajos puso en evidencia que una mayor estructuración y dirección de la propuesta didáctica tenía una influencia favorable sobre los resultados de aprendizaje, en general, y de los estudiantes menos favorecidos en términos de rendimiento educativo, en particular (Andersen y Andersen, 2017; Carabaña, 2017; Hoadley, 2007, 2008; Morais y Neves, 2009, 2017; Pires *et al.*, 2004; Reeves, 2005). La mayor estructuración de la propuesta didáctica se expresaba en un formato de enseñanza que, con distintas denominaciones, acentuaba la dirección de la tarea por parte del docente, la explicitación de la estructura del contenido y de los criterios de evaluación, y la provisión de dispositivos pautados y secuenciados de ayuda y sostenimiento al trabajo de los alumnos.

La disputa entre enfoques didácticos tiene larga data a nivel internacional y en América Latina. La misma se enraíza en la vieja confrontación entre métodos tradicionales y nuevos, tallada sobre fines del siglo XIX y principios del XX. Un nuevo impulso de esta polémica se produjo a partir de los años 1950 cuando irrumpe la psicología operatoria de Piaget, que compete con el auge del conductismo y el inicio de la influencia de la tecnología instruccional. En los últimos treinta años, en el campo de la discusión didáctica internacional, se presenció un resurgimiento de los mismos debates ahora rebautizados a partir de la distinción entre enseñanza “centrada en el docente” o “centrada en el estudiante”. Con independencia de lo que acontezca realmente en las prácticas escolares, en América Latina se asentó, desde la década de 1980, la primacía del constructivismo pedagógico en el discurso académico sobre la enseñanza y en buena parte de los discursos oficiales sobre la educación (Braslavsky, 1999; Carnoy, 2010). Pese a las redefiniciones de los planteos didácticos, la pugna por la preeminencia de algunos de los enfoques condujo a una discusión que mantuvo presente la vieja oposición tradicional-nuevo, expresada en la producción de discursos para legitimar la posición propia o deslegitimar la opuesta.

Es así que el modelo centrado en el docente fue descrito como una enseñanza en la que el maestro ocupa un rol activo de transmisión y el estudiante es reducido a un papel pasivo de adquisición. Como contraparte, en el modelo centrado en el estudiante el profesor ya no funciona como la principal fuente del conocimiento para ser considerado un “facilitador” o “entrenador” que ayuda, acompaña y asiste a los estudiantes, quienes son definidos como los arquitectos de su propio aprendizaje.

Las descripciones mencionadas reproducen un clásico binarismo. No obstante, cuando se analiza el cuerpo de trabajos sobre los distintos modelos y enfoques de enseñanza, surgen propuestas didácticas que no parecen encuadrar en una división dicotómica entre las orientaciones centradas en el docente y las centradas en el estudiante o, cuanto menos, en la forma con la cual se definen y caracterizan, de manera habitual, ambos conjuntos.

Uno de estos enfoques es el que podría denominarse, genéricamente, como “enseñanza explícita”. Este modelo se encuentra conformado por un conjunto de propuestas didácticas que, a pesar de presentar una gran variedad de nomenclaturas, coinciden en referenciarse y

reconocerse a partir del papel prioritario que atribuyen a la explicitación de las intenciones de la tarea educativa y la práctica guiada por el docente (Clark *et al.*, 2012; Tobias y Duffy, 2009). Entre las distintas denominaciones que adoptan se pueden mencionar: “instrucción directa” (Rosenshine, 2007; Rosenshine y Stevens, 1986), “instrucción explícita” (Archer y Hughes, 2010; Hughes *et al.*, 2017), “instrucción directa explícita” (Hollingsworth y Ybarra, 2018), “modelo estructurado” (Gauthier y Dembélé, 2004), y el “I do, we do, you do” (Wheldall *et al.*, 2014).

¿Cuál es la importancia que adquieren actualmente estas propuestas? Frente a la preocupación por los dispares resultados de aprendizaje en perjuicio de los estudiantes provenientes de sectores populares existe, como se ha señalado, una línea de estudios que ha tratado de analizar el efecto de diferentes orientaciones de enseñanza sobre esos resultados. Una inspiración para estas investigaciones fue la hipótesis de B. Bernstein acerca del efecto de las llamadas “pedagogías visibles e invisibles” sobre los alumnos provenientes de distintos sectores sociales (Bernstein, 1988). Una gran cantidad de trabajos desarrollados tiempo después ofrecieron evidencia acerca de que los resultados educativos en general, y en particular para aquellos estudiantes con más dificultades o provenientes de sectores sociales desfavorecidos, mejoraban con el uso de enfoques de enseñanza de mayor estructuración, dirección directa sobre el aprendizaje, planteo claro de metas y objetivos y sistemas de apoyo de alta intensidad. En buena medida, estas evidencias contrariaban modelos de mayor prestigio que, desde los años sesenta, promovieron formas educativas abiertas, centradas en la exploración de los estudiantes y de bajo control evaluativo. Esta disparidad de puntos de vista reflejaba, como fue dicho, una polémica de larga data que ha recorrido el discurso pedagógico durante todo el siglo XX y lo que va de este. Pero, aunque la polémica es larga, los contendientes puede que ya no sean los mismos. De allí que sea necesario definir los rasgos de aquello que emerge en las últimas tres décadas como un enfoque alternativo, que, aunque reactualiza propuestas anteriores, presenta rasgos propios que deben ser analizados para situar la discusión en términos de las opciones reales que se plantean. Es por eso que en este trabajo se busca caracterizar, a partir de una revisión de la literatura internacional, de qué se habla cuando se habla de “enseñanza explícita” y qué rasgos la constituyen según distintas investigaciones.

La intención principal fue analizar y sistematizar el modo en que este modelo de enseñanza es descripto en el campo de la investigación empírica que se dedicó a estudiar sus realizaciones en el aula. El propósito es estudiar las formas en que un modelo se concreta en prácticas reales, las cuales expresan, de un modo probabilístico y variable, las formalizaciones conceptuales del modelo didáctico que exponen.

El análisis que se propone realizar aquí debe contextualizarse en el marco de la preocupación por los problemas de la desigualdad educativa y por las repuestas a este problema desde el punto de vista de la enseñanza<sup>1</sup>. En función de esas preocupaciones adquirió relevancia la delimitación conceptual de estos formatos y del lugar que ocupan en el debate pedagógico sobre los modos de generar políticas de enseñanza que promuevan mejoras sustantivas en los resultados de aprendizaje en América Latina.

---

<sup>1</sup> Expresada en los proyectos **FILO:CyT** FC19-057 (2019-2021). “Los estudios acerca de la incidencia de las distintas estrategias didácticas sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de alumnos provenientes de distintos sectores sociales”, Facultad de Filosofía y Letras, UBA y **UBA:CyT**. 20020190200248BA (2021-2023). “Estrategias de enseñanza y rendimiento escolar: un estudio sobre estilos didácticos de docentes de escuelas primarias que obtienen buenos resultados de aprendizaje con alumnos y alumnas provenientes de sectores populares”, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

## 2. METODOLOGÍA

Para la revisión planteada se llevaron adelante varias etapas de búsqueda. La primera, exploratoria, permitió sondear el campo a estudiar. Se emplearon los buscadores *Google Académico*, *Scopus* y *SciELO*, que tenían la mayor cantidad de menciones en artículos especializados sobre la temática de investigación. Esta primera etapa se motorizó a partir de las siguientes palabras clave: “estrategias de enseñanza”, “modelos de enseñanza”, “método de enseñanza”, “oportunidades de aprendizaje”, “resultados de aprendizaje”, “rendimiento escolar”, “clase social”, “nivel socio-económico”. Estas palabras se fueron combinando para identificar trabajos que mencionaran al menos dos de ellas. Por medio de este proceso se obtuvieron 32 trabajos.

A partir de esta primera exploración se reconoció una terminología que, debido a la frecuencia de sus menciones en los distintos artículos, orientó la segunda etapa de indagación. Los términos fueron clasificados en tres grupos temáticos: a) referidos a la enseñanza (“instructional strategies”, “instructional practices”, “pedagogical practices”, “teaching practices”, “teaching methods”, “teacher-centered instruction”, “student-centered instruction”, “learner-centered instruction”, “explicit instruction”, “direct instruction”, “traditional instruction”, “progressive instruction”, “discovery learning”, “inquiry learning”, “authentic learning”, “constructivist teaching”, “constructivist pedagogy”, “visible pedagogy”, “invisible pedagogy”, “mixed pedagogy”); b) referidos a los resultados/eficacia de la instrucción (“educational success”, “educational achievement”, “academic achievement”, “learning achievement”, “students performance”, “students outcomes”); y c) referidos a las características socio-económicas de los estudiantes (“socio-economic status”, “low SES”, “family background”, “social class”).

Como en la primera etapa de la búsqueda la casi totalidad de trabajos identificados habían sido publicados en inglés se decidió emplear, en primera instancia, las palabras clave en ese idioma y, luego, sus equivalentes en español, portugués y francés.

El procedimiento de búsqueda en esta segunda etapa se organizó a partir de una articulación progresiva entre los conceptos de cada grupo, iniciando el rastreo por A+B (instrucción + eficacia), y, luego, A+B+C (instrucción + eficacia + características socio-económicas de los estudiantes).

Para esta etapa se utilizaron en primer lugar los buscadores *Google Scholar*, *Scopus* y *SciELO*, consiguiéndose 47 nuevos artículos. Se complementó la búsqueda con los sitios a los que con mayor frecuencia pertenecían dichos trabajos: *Francis & Taylor Online*, *Sage Journals*, *Springer*, *Wiley Online Library*, *Elsevier*, *ERIC*, *JSTOR* y *REDALYC*. También se empleó como método de búsqueda la revisión de las citas presentes en los trabajos previamente hallados. En esta tercera etapa se conformó una base de 339 artículos, capítulos de libros y libros completos que trabajan sobre los temas referidos.

Con el objeto de configurar el corpus final se filtró el conjunto mediante tres criterios:

- Investigaciones empíricas, incluyendo meta-análisis.
- Estudios sobre los niveles inicial, primario y secundario.
- Trabajos publicados a partir del año 2000.

El corpus quedó conformado por 111 trabajos. A continuación, se identificaron los rasgos de la instrucción. Dado que no todos los trabajos ni todos los autores definían del

mismo modo estas características, se realizó un listado de las distintas nomenclaturas y se las agrupó por su cercanía terminológica y teórica. A continuación, procediendo por medio del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) se ajustó la codificación realizada.

### 3. RESULTADOS

Un primer análisis del corpus condujo al agrupamiento de los trabajos en dos conjuntos. El primero está conformado por 76 estudios que caracterizaron los rasgos típicos de prácticas pedagógicas de mayor eficacia sobre el rendimiento de los estudiantes.

El segundo grupo de investigaciones se encuentra conformado por los restantes 35 trabajos que orientaron sus investigaciones sobre la base de la “teoría del discurso pedagógico” de Bernstein (1988, 1990, 1996) y la operacionalización realizada por Morais y sus colegas (Morais y Neves, 2009, 2017; Pires *et al.*, 2004).

Los rasgos de la instrucción explícita fueron sintetizados en 18 categorías ordenadas según los dos grupos de trabajo mencionados.

Las categorías del primer grupo, de acuerdo con su frecuencia, son las siguientes:

**Lecciones enfocadas en el contenido:** lugar prioritario del contenido escolar y de la instrucción clara y explícita de habilidades, reglas, estrategias, metodologías, conceptos y teorías.

**Retroalimentación y feedback constante:** comentarios y devoluciones sistemáticas que permitan una regulación cada vez más autónoma de las instancias de práctica.

**Práctica independiente con propósitos claros:** trabajo autónomo individual o en pequeños grupos en actividades, ejercicios o problemas previamente pautados, y cuyos objetivos y criterios de evaluación fueron claramente explicitados.

**Práctica guiada:** instancias de práctica en clase donde los estudiantes, con constante apoyo y asistencia del docente, resuelven actividades, ejercicios o problemas. Los apoyos pueden consistir en la clarificación de ideas y/o conceptos, nuevas explicaciones o demostraciones, indicación sobre equívocos, dificultades o malas interpretaciones por parte de los estudiantes.

**Dirección de la tarea:** incluye explicaciones sobre el contenido, modelado, clarificación y demostración de los sucesivos pasos y los procesos requeridos mediante descripción y demostración simultánea, y presentación de ejemplos y contra-ejemplos.

**Oportunidades de preguntar y responder:** dirigidas a que los estudiantes puedan aumentar su comprensión.

**Lecciones organizadas y enfocadas:** lecciones con un alto grado de organización, centradas en el tema de la clase y lógica y coherentemente estructuradas.

**Segmentación de las habilidades complejas en unidades menores:** lógica de organización del contenido de un modo secuenciado para facilitar el avance.

**Declaración clara de las metas y expectativas:** comunicación clara sobre las tareas de aprendizaje, su importancia y los resultados posibles. Esto conforma, a su vez, los criterios para poder evaluar y/o autoevaluar los desempeños.

**Revisión de las habilidades y los conocimientos previos:** revisión de la información relevante necesaria para aprender el contenido a enseñar.

En el segundo grupo las categorías se desprenden de un principio que caracteriza la estructura de los dispositivos pedagógicos mediante la articulación de diferentes grados de

clasificación y enmarcamiento. Mientras que la clasificación define las relaciones de poder que se expresan a partir de la explicitación y la fuerza de los límites entre distintas categorías (tanto respecto al contenido como a los sujetos y espacios escolares), el enmarcamiento se refiere a la fuerza del control sobre las formas de regulación de la interacción, hacia el interior de dichas categorías. Ambas dimensiones covarían de maneras diferentes (en distintas graduaciones de fuerza y debilidad) respecto a los diversos componentes del dispositivo didáctico (selección y secuencia del contenido, ritmo de la tarea, criterios de evaluación, relación entre actores, discursos, asignaturas, etc.) (Bernstein, 1988, 1990, 1996).

Para facilitar la comparación entre las categorías de este grupo y las del anterior, se las reformuló en un lenguaje más compatible. El concepto de clasificación fue reemplazado por los términos de articulación (cuando la clasificación es débil) y distancia o diferenciación (cuando la clasificación es fuerte). Respecto al concepto de enmarcamiento, el mismo fue reformulado por el término control, indicándose para cada caso cuando ese control resulta fuerte o débil.

A continuación, se presenta la lista de este segundo conjunto de categorías especificando sus nominaciones originales entre paréntesis.

**Explicitación y control de los criterios de evaluación por parte del docente** (enmarcamiento muy fuerte de los criterios de evaluación). El docente declara explícitamente el resultado esperable de la tarea, que se convierte, a su vez, en el criterio de evaluación.

**Fuerte diferenciación entre roles de docente y de estudiantes, con comunicación abierta** (Clasificación fuerte y enmarcamiento muy débil respecto a las reglas jerárquicas transmisor/adquiriente). Clara distinción entre los roles y funciones propios del docente y sus estudiantes, al mismo tiempo que se genera un ambiente de control compartido donde cualquiera de los actores puede comunicar abiertamente sus razones y opiniones.

**Fuerte control de la selección y la secuencia del contenido por parte del docente** (enmarcamiento fuerte de la selección y secuencia). El docente planifica y organiza las unidades temáticas decidiendo qué contenidos se incluirán en cada una, cuál será su orden, y cuánto tiempo se les dedicará.

**Bajo control del profesor respecto al ritmo de la actividad** (enmarcamiento muy débil respecto al ritmo). Se permite la negociación del tiempo de la tarea según la necesidad de los estudiantes.

**Baja diferenciación de roles entre estudiantes, con comunicación abierta** (clasificación y enmarcamiento muy débil respecto a las reglas jerárquicas adquiriente/adquiriente). Mínima o nula diferenciación de los estudiantes con respecto al nivel de la interacción. Se promueve un ambiente caracterizado por la igualdad de relaciones entre estudiantes.

**Clara distinción entre el conocimiento de las disciplinas, con mucha posibilidad de interrelación** (clasificación fuerte y enmarcamiento débil respecto al contenido interdisciplinar). Se permite la articulación de los contenidos trabajados con otros provenientes de un campo disciplinar distinto, explicitando sus procedencias disímiles y características epistemológicas particulares.

**Interrelación de los contenidos intradisciplinarios** (clasificación muy débil y enmarcamiento débil respecto al contenido intradisciplinar). Se permite la articulación de contenidos propios de la misma disciplina.

**Clara distinción entre el conocimiento escolar/no escolar con mucha posibilidad de interrelación** (clasificación fuerte y enmarcamiento muy débil respecto al contenido

académico/no académico). Se permite la articulación de los contenidos trabajados con otros saberes extra-escolares (cotidianos), explicitando sus procedencias disímiles y características epistemológicas particulares.

Se realizó una comparación del contenido de las categorías entre grupos y se estableció la posibilidad de unificar algunas que aludían al mismo tipo de actividades. Así, “lecciones organizadas y enfocadas” y “fuerte control de la selección y la secuencia del contenido por parte del docente” se unificaron en: **“lecciones organizadas y enfocadas, con fuerte control de la selección y la secuencia del contenido por parte del docente”**. Lo mismo se hizo con “declaración clara de las metas y expectativas” y “explicitación y control de los criterios de evaluación por parte del docente”, lo que dio lugar a: **“declaración clara de las metas y explicitación y control de los criterios de evaluación por parte del docente”**

Luego de estas reformulaciones se obtuvieron, así, 16 categorías que los trabajos analizados emplean para describir la enseñanza explícita. La frecuencia correspondiente a cada categoría se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Frecuencia porcentual de las categorías componentes de la enseñanza explícita

<i>Categorías componentes de la enseñanza explícita</i>	<i>Frecuencia % (N:111)</i>
Lecciones enfocadas en el contenido	83%
Retroalimentación y feedback constante	76%
Práctica independiente con propósitos claros.	73%
Práctica guiada	73%
Lecciones organizadas y enfocadas con fuerte control de la selección y la secuencia del contenido por parte del docente.	63%
Dirección de la tarea	61%
Oportunidades de preguntar y responder	59%
Declaración clara de las metas y explicitación y control de los criterios de evaluación por parte del docente.	57%
Segmentación de las habilidades complejas en unidades menores	35%
Interrelación de los contenidos intradisciplinarios.	22%
Fuerte diferenciación entre roles de docente y estudiantes, con comunicación abierta.	21%
Bajo control del profesor respecto al ritmo de la actividad.	21%
Baja diferenciación entre roles de estudiantes, con comunicación abierta.	21%
Clara distinción entre el conocimiento de las disciplinas con mucha posibilidad de interrelación.	21%
Clara distinción entre el conocimiento escolar/no escolar con mucha posibilidad de interrelación.	21%
Revisión de las habilidades y los conocimientos previos	20%



Como puede verse en la Tabla 1, la distribución de frecuencias permite identificar un núcleo compartido que caracteriza el cuerpo principal de aquello que se denomina “enseñanza explícita”. Sin ninguna pretensión de establecer un indicador de significatividad, dado el tratamiento de los rasgos sólo como distribución de frecuencias, puede remarcar el peso de este grupo de categorías que han sido mencionadas en más del 60% de los trabajos. Ellas son: lecciones enfocadas en el contenido, retroalimentación constante, práctica guiada y práctica independiente con propósitos especificados, lecciones organizadas y enfocadas, dirección de la tarea, oportunidades de preguntar y responder, declaración clara de las metas y de los criterios de evaluación. Estas categorías describen un conjunto articulable de rasgos, estrategias y prácticas, implementadas con diferentes niveles de agregación y generalidad.

Por otro lado, y con frecuencias menores y homogéneas, que reflejan la convergencia del grupo de trabajos respecto del marco teórico de Bernstein, se encuentra un grupo de categorías que enfatizan las interacciones sociales en clase. Su menor frecuencia no indica una menor importancia, sino, simplemente, su pertenencia a un punto de vista muy especializado.

#### 4. DISCUSIÓN

El objeto de este trabajo fue analizar el modo en que se caracteriza a la instrucción explícita en un amplio corpus de investigaciones sobre formas de enseñanza que obtienen buenos resultados y que estudian realizaciones concretas en aulas reales. Es necesario tener en cuenta que mediante el análisis realizado no se describe la implementación de un modelo completo, sino un conjunto de categorías de aparición frecuente y relacionada, pero diferenciada en distintos trabajos que analizaron prácticas de aula. No es posible afirmar, entonces, que el conjunto descrito conforme una estructura unificada. Se trata, más bien, de una configuración probabilística y variable, basada en prácticas diversas que incorporan, con mayor o menor intensidad, rasgos que pueden no verificarse de igual manera o de un modo sincrónico en todos los casos. Sin embargo, puede decirse que el conjunto de rasgos relevados muestra un plexo coherente y articulado entre sí.

Como se verá con más detalle luego, el análisis muestra que estos rasgos ofrecen una mirada doble y complementaria sobre lo que se denomina enseñanza explícita. Cada una resalta una dimensión diferente de la propuesta pedagógica: un ambiente social, en el marco del cual se desarrollan prácticas específicas, y un ambiente instrumental que promueve ciertas interacciones particulares con el material de aprendizaje.

##### 4.1. CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA

El conjunto de categorías muestra un eje principal que caracteriza al modelo: una enseñanza centrada en el contenido, que establece el escenario de la comunicación educativa. El resto de los rasgos definen las características de la comunicación pedagógica, la forma en la que se configura el dispositivo y el modo en que se articulan las tareas de los profesores y de los estudiantes en relación con el contenido. Se trata de un modelo de dirección alta que procura facilitar el acceso directo a lo que debe ser aprendido. Esto se expresa en cuatro factores: organización sistemática del proceso de clase; importante control sobre la



selección del contenido, su secuencia y las pautas de trabajo; diferentes estrategias para la dirección de la tarea, y control sobre los criterios de evaluación. Esta dirección fuerte no implica un escenario fijo, sino una dinámica constante entre actividad dirigida externamente y actividad autodirigida mediante la práctica independiente, en un proceso modulado por la permanente retroalimentación, un ambiente abierto para preguntar y responder, y el conocimiento compartido de las metas de la tarea. Es decir, la configuración del dispositivo pedagógico se sostiene sobre la articulación, no contradictoria, entre una estructura de dirección fuerte y una dinámica de comunicación fluida y flexible.

También en las categorías de menor frecuencia, que describen el ambiente social de la clase, es posible identificar el mismo interjuego. El contenido de la enseñanza está claramente definido y delimitado, aunque se mantienen límites abiertos con relación al conocimiento que los estudiantes aportan en función de sus propias experiencias. O sea, que se establecen vasos comunicantes entre contenido disciplinar y contenido de “conocimiento cotidiano”. Al mismo tiempo, si bien se mantiene una clara diferenciación entre los roles de docente y estudiantes, el dispositivo se caracteriza por formatos abiertos de comunicación entre ambos y de los estudiantes entre sí, con margen de control sobre el ritmo de la actividad. En un marco de tarea estructurada, la comunicación es multidireccional y abierta, y partes de la estructura de actividad son menos controladas por el profesor (algo característico de la práctica independiente).

Así, para promover una enseñanza centrada en la transmisión y adquisición del contenido, el dispositivo se configura sobre una diferenciación fuerte entre los roles de docente y estudiantes, otorgándole al primero el control de la comunicación con respecto a los criterios de evaluación, la selección y secuencia de los contenidos y la dirección de las tareas en sus momentos iniciales -como es la demostración, el modelado y la práctica guiada-, pero, al mismo tiempo, permitiendo una flexibilidad y apertura comunicativa tal que habilite a los estudiantes cierto grado de control respecto al ritmo, la interacción y la tarea -aspecto que se ve reflejado en las instancias participativas de pregunta y respuesta, en los momentos de trabajo cada vez más autónomos, y en la posibilidad de interacción entre contenidos-.

Aunque la idea de control convoque imágenes de subordinación o exterioridad del proceso con relación a las tareas de aprendizaje, debe recordarse que la claridad y explicitación de las metas no excluye aquellas que conduzcan a tareas de final abierto o de formulación conjunta de objetivos específicos por parte de los estudiantes en función de su avance. Por otra parte, la claridad de las metas puede ser una condición para que los estudiantes ganen dominio sobre la dirección de sus tareas y sobre su proceso de aprendizaje. Puede apreciarse, a su vez, que la propuesta combina la presencia de práctica dirigida y de práctica independiente. Esto es compatible con una enseñanza que propone un sendero inicial de fuerte demarcación y avanza hacia la actividad autónoma de los estudiantes en la medida en que ganan dominio del contenido. De manera recursiva, se regresa a la dirección fuerte y a la mostración clara cuando los estudiantes deben enfrentarse a nuevos contenidos o a un grado mayor de complejidad. Este proceso convoca la imagen de “andamiaje” (Bruner, 1978; Wood *et al.*, 1976) que, utilizada originalmente para describir los formatos de ayuda y retirada en las interacciones cara a cara entre expertos y novatos, resulta asimilable a un proceso que propone la oferta de sistemas muy estructurados de apoyo al inicio de las tareas y los retira gradualmente acompañando el dominio progresivo de los estudiantes con relación a un conjunto específico de actividades de aprendizaje. En ese sentido, el

concepto de andamiaje (“scaffolding”) ha sido utilizado por distintos autores (Archer y Hughes, 2010; Kirschner *et al.*, 2006; McCaslin y Burross, 2011; Rosenshine, 2012) para ilustrar las guías y ayudas sistemáticas que el docente realiza durante la progresiva “cesión de control de la tarea” (Pozo y del Puy Pérez, 2009) que ocurre entre el modelado y la práctica independiente.

En síntesis, el modelo de enseñanza explícita se caracteriza por promover una metodología estructurada y sistemática para la enseñanza de los contenidos escolares. La misma consiste en una serie de soportes o andamios de instrucción que lleva a cabo el docente en interrelación con sus estudiantes, y se caracteriza por la explicitación de los objetivos de la clase, descripciones claras y demostraciones secuenciales del contenido a trabajar, a las que les continúa una instancia de práctica guiada acompañada por comentarios y/o devoluciones oportunas por parte del docente. Esta práctica inicial se lleva a cabo con altos niveles de participación del docente; pero, una vez que el dominio del alumno resulta evidente, el apoyo se retira sistemáticamente y los alumnos avanzan hacia un desempeño independiente y cada vez más autónomo (Archer y Hughes, 2010; Clément, 2015; Gauthier y Bissonnette, 2017).

#### 4.2. ÉNFASIS EN EL CONTENIDO

Se planteó que la categoría “lecciones enfocadas en el contenido” podía considerarse el eje articulador del conjunto descripto. Es posible sugerir que esta categoría enfatiza la centralidad del contenido, como ordenador de la enseñanza, en tanto conocimiento objetivado, pero, a la vez, histórico (Young y Muller, 2016). Esta idea de contenido resalta los objetos de enseñanza y articula en torno a ellos el conjunto de actividades y prácticas requeridas para su circulación y apropiación. De esta manera, el contenido como conocimiento de carácter público que debe ser puesto a disposición de los aprendices (conceptos, teorías, procedimientos, técnicas, metodologías o habilidades), prima por sobre el contenido concebido como una construcción subjetiva, desarrollado en los procesos de búsqueda, indagación o descubrimiento, que caracteriza a los enfoques de orientación opuesta.

Los distintos trabajos muestran una preocupación por las dimensiones clásicas de aquello que se define como “contenido” y permiten establecer una tipología de espectro amplio que caracteriza la mayor parte de los propósitos escolares: conceptos, principios, estrategias y operaciones (Koustourakis, 2018; Singh *et al.*, 2001), conceptos relevantes (Chase y Klahr, 2017; Nazari, 2013); hechos establecidos, habilidades y conceptos (Amendum *et al.*, 2009; Morgan *et al.*, 2015); hechos académicos, habilidades, conceptos, reglas y estrategias generales de aprendizaje (Hughes *et al.*, 2017); reglas, conceptos, principios y estrategias de resolución de problemas (Baker *et al.*, 2002; Kyriakides *et al.*, 2013).

Un aspecto a destacar es la importancia atribuida a la enseñanza planificada, estructurada y explícita dirigida a la adquisición y el afianzamiento de habilidades de todo nivel: básicas y científicas (Klahr y Nigam, 2004; Olagbaju, 2019); académicas (Andersen y Andersen, 2017; Fien *et al.*, 2015) y las “habilidades herramienta” necesarias para aprender habilidades complejas (Kozioff *et al.*, 2000).

La preocupación por el foco y la presentación explícita del conocimiento está ligada, también, con la preocupación por la comprensión y el significado (Lavy, 2011; Shippen *et al.*, 2005). Ello conduce a considerar de manera especial la relación entre demanda cognitiva

y contexto de aprendizaje. En la literatura didáctica ha sido habitual relacionar de manera directa alta demanda cognitiva con ambientes de aprendizaje abiertos y exploratorios. Sin embargo, de manera paralela al auge de los enfoques “por descubrimiento” en la década de 1970, los trabajos de David Ausubel y sus colaboradores (1983) ya habían establecido las bases para entender de otro modo la relación entre estas dos dimensiones. Propusieron que contextos de aprendizaje conformados por prácticas instruccionales directas son capaces de conducir a aprendizajes significativos y relacionales. Más aún, hay quienes luego sostuvieron (Kirschner *et al.*, 2006) que las actividades de exploración autosostenidas por los estudiantes o el “descubro cómo hacerlo” pueden implicar tal nivel de demanda cognitiva que obstaculicen el trabajo a un alto nivel conceptual. En ese sentido, la enseñanza explícita supone que la estructuración de la tarea equilibra las exigencias, disminuye en los momentos iniciales la demanda cognitiva merced a la estructura de apoyo y permite, por eso, encarar el aprendizaje de contenidos de mayor exigencia conceptual. De esta manera, se pone en cuestión la idea de que una enseñanza que le otorga prioridad a la presentación directa de un cuerpo estructurado de conocimiento supone necesariamente tareas de menor demanda. Desde el punto de vista señalado, el tipo de aprendizaje (significativo o memorístico) es independiente del formato de trabajo, siempre y cuando este cumpla las condiciones para el logro de la significatividad. Quienes han trabajado sobre la enseñanza explícita la ven favorable para promover formas valoradas de conocimiento (Gellert y Strahler-Pohl, 2011), contenido “intelectualmente desafiante” (Bourne, 2004; Fowler y Poetter, 2004; Sawyer, 2013) o el acceso de todos los estudiantes al “discurso vertical escolar” que caracteriza el progreso conceptual hacia los contenidos más abstractos e independientes del contexto (Arnot y Reay, 2004; Hoadley, 2007, 2008; Shalem y Slonimsky, 2010). Algunos (Boyer, 2001; Gauthier *et al.*, 2003) incluso destacan como rasgo fundamental de la enseñanza explícita el hecho de hacer visible a los estudiantes los procedimientos cognitivos subyacentes a la organización de un contenido, el ejercicio de una habilidad o la realización de una tarea.

En síntesis, el foco en el contenido está asociado, en los trabajos relevados, con una noción ampliada que incluye un importante rango de formas de conocimiento y actividad necesarias de ser puestas a disposición de los estudiantes. El análisis realizado acerca del modo en que el foco en el contenido es definido por los distintos trabajos muestra, entonces, que no resulta correcto atribuirle una perspectiva restrictiva ligada exclusivamente con los aspectos más simples del currículum escolar.

#### 4.3. ¿POR QUÉ LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA NO ES LA ENSEÑANZA TRADICIONAL?

Gran parte de las críticas realizadas al modelo de enseñanza explícita se sostienen sobre su equiparación con la pedagogía tradicional (Ebrahim, 2011; Kangahi *et al.*, 2012; Nwagbo, 2006; Serrano Corkin *et al.*, 2018). Esta se presenta de un modo estereotipado reducida al dictado de clases expositivas sobre un saber “ya cerrado” que el estudiante se limita a recibir de forma pasiva, para devolverlo, luego, por medio de ejercicios reiterativos. Distintas metáforas alimentaron esta visión y quedaron fuertemente impregnadas en el imaginario colectivo, como la idea del “alumno embudo” graficada por Tonucci o la todavía vigente imagen de “educación bancaria” propuesta por Freire.

La equiparación entre prácticas tradicionales de enseñanza e instrucción explícita procede, probablemente, de la semejanza de algunos rasgos que efectivamente comparten.

Pero deja de lado importantes diferencias. Si se compara el núcleo central de las categorías relevadas en este estudio, con las principales características atribuidas a la enseñanza tradicional, es posible visualizar aquellos puntos compartidos y aquellos que marcan diferencias. Aún a riesgo de simplificar un poco las cosas, se presenta la Tabla 2 que compara la enseñanza explícita con algunos rasgos de la enseñanza tradicional “en uso”, derivados de un análisis de prácticas convencionales de aula (Chadwick, 1992)<sup>2</sup>.

Tabla 2. Comparación entre enseñanza tradicional y enseñanza explícita

<i>Enseñanza tradicional</i>	<i>Enseñanza explícita</i>
Lecciones enfocadas en el contenido	Lecciones enfocadas en el contenido
Lecciones organizadas y enfocadas	Lecciones organizadas y enfocadas
Alta separación entre contenidos de distintas disciplinas y entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar	Importante distinción del conocimiento disciplinar con relaciones variadas intra e interdisciplinarias. Comunicación entre conocimiento escolar y extraescolar
Clases expositivas (a través del docente o del texto)	Dirección de la tarea (a través del modelado, la demostración y la presentación de ejemplos)
Interrogatorio de control	Oportunidades de preguntar y responder
Ejercicios de repetición y aplicación	Práctica guiada y práctica independiente con propósitos especificados
Control total de la clase por parte del profesor	Fuerte estructuración inicial de la tarea con gradual aumento de la autonomía y sistema de comunicación abierto
Evaluación de comprobación y disciplinamiento en la tarea	Declaración clara de las metas y de los criterios de evaluación. Retroalimentación y feedback constante

El parentesco entre estas formas de enseñanza se puede establecer a partir del énfasis que ambas asignan a la trasmisión/circulación del contenido y a la organización y estructura de la clase, como a la dirección fuerte de las tareas de aprendizaje. Pero, después, se evidencia una diferenciación en los rasgos de las dos propuestas referidos al marco social de la actividad y al tipo de actividad que proponen a los estudiantes.

El tratamiento del contenido presenta diferencias entre las propuestas en los grados de demarcación interna y externa. La baja demarcación propia de la enseñanza explícita habilita un diálogo efectivo capaz de integrar la experiencia vital, como forma de articulación significativa de conocimientos en la medida en que las fronteras y sus relaciones permanezcan siempre claras.

<sup>2</sup> Es necesario reconocer que estas prácticas denominadas “tradicionales” en poco se asemejan al modo en que se definió la pedagogía tradicional, en la obra de Herbart y sus discípulos como Ziller (Bowen, 1992) o de Alain (1933).

También son diferentes los sistemas de control. Mientras que en un caso el profesor controla todas las dimensiones, de manera permanente y en un nivel alto; en la enseñanza explícita se proponen variaciones diferentes del control según sean las dimensiones y el momento de la secuencia. El sistema de comunicación es abierto, y el control fuerte sobre la estructura de la tarea cede en la medida en que los estudiantes avanzan en su capacidad de resolución de las actividades.

Está claro, además, que un modelo descansa principalmente en el texto, sea oral o escrito, mientras que el otro enfatiza la capacidad de los estudiantes de producir algo en base a lo que se aprende. De allí que la dirección de la actividad asuma formas que incluyen la exposición, pero no se reducen a ella, y proponen intercambios -como en la estrategia de “exposición y discusión”, basada en la teoría del aprendizaje asimilativo por recepción de D. Ausubel (Eggen y Kauchak, 1999)- o formas de actividad que operan como modelo para las tareas de aprendizaje (algo que se resumió en el “yo hago, nosotros hacemos, tú haces”) (Wheldall *et al.*, 2014). Si bien las manifestaciones observables de estas estrategias pueden presentar algunas similitudes, pues ambas suponen un momento en que el docente presenta y explica seguido por otro momento en que los estudiantes realizan actividades para ejercitar/practicar, en el caso de la enseñanza explícita se llevan adelante guías y acompañamientos (como práctica guiada, oportunidades de preguntar y responder, retroalimentación y feedback constante) que median los momentos de explicación y de práctica independiente, y tienen una recurrencia constante a lo largo de la clase. Estas acciones de mediación, a su vez, son las que permiten al estudiante ganar mayor dominio y autonomía con relación al contenido, y así regular su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que posibilitan al docente cerciorarse constantemente del nivel de comprensión y dominio de los estudiantes, y así regular el proceso de enseñanza (Rosenshine, 2007).

Asimismo, es muy diferente el papel de la evaluación. En un caso actúa como control y forma de asegurar la realización de actividades, el mantenimiento de algún ritmo de estudio y se resalta su función sumativa/certificativa (Chadwick, 1992). En el otro, la evaluación opera, principalmente, con carácter formativo, actuando como sistema de información para el avance de la actividad, la corrección de la dirección de los esfuerzos y la mejora de los procesos de trabajo de los estudiantes y del profesor. No es que en la enseñanza explícita no se realicen evaluaciones sumativas, sino que la función primordial es la formativa.

El énfasis de la enseñanza explícita en proponer una actividad de menor a mayor autonomía, orientada por la explicitación de los principios subyacentes a las formas de conocimiento y práctica, permite revisar las dicotomías en las que habitualmente se la trata de encuadrar como “activo” vs “pasivo”, “profundo” vs “superficial”, “centrado en el docente” vs “centrado en el estudiante” (Maton, 2014).

La idea de que la enseñanza explícita está centrada en el docente ofrece una mirada parcial de la propuesta, ya que su propósito fundamental es la promoción y sostenimiento de las actividades de aprendizaje por parte de los estudiantes (Mascolo, 2009). Resulta indiscutible que es una configuración de enseñanza de alta estructuración y dirección por parte del docente; pero esto no implica que dicho protagonismo se mantenga estático a lo largo de toda la situación. Mucho menos que desplace el rol de los estudiantes. Como se señaló anteriormente, la enseñanza explícita articula una estructura de control fuerte con una dinámica de comunicación abierta y flexible: momentos de presentación, explicación y demostración de los contenidos son seguidos por momentos de mayor interacción (práctica guiada, oportunidades de preguntar y responder) y trabajo autónomo (práctica

independiente). A su vez, al suponer una comunicación abierta, el modelo habilita la incorporación de contenidos que no fueron seleccionados por el docente (ya sean al interior de la misma disciplina, proveniente de otro campo de saber o directamente de la vida y experiencia personal de los estudiantes), siempre y cuando se establezcan explícitamente las procedencias y características de dichos conocimientos y sus posibles articulaciones con el contenido eje de una experiencia de aprendizaje específica. La idea de enseñanza explícita pone de relieve la particular interacción entre la actividad de docentes y de estudiantes en un marco de alta estructuración inicial que apoya y sustenta las actividades de aprendizaje, hasta el aumento de autonomía que permite el dominio creciente de un contenido, experiencia o contexto de aprendizaje bien especificado.

Lo anterior también pone en cuestión la noción de que el estudiante está relegado a un papel pasivo. Es más, si se observa el conjunto de rasgos del modelo, se reconoce que la propuesta promueve que los estudiantes estén activos en todo momento. La contraposición actividad/pasividad del estudiante puede partir del error de limitar el concepto de “activo” al comportamiento observable (manipular objetos, realizar experimentaciones) y desestimar la actividad cognitiva (Mayer, 2004). Un comportamiento “interno”, como la escucha atenta de una explicación o el seguimiento de una demostración en el pizarrón pueden demandar una actividad cognitiva muy intensa, al requerir organizar la información presentada, buscar relaciones entre lo nuevo y lo que ya se sabe, clarificar las ideas mediante ejemplos, localizar los núcleos básicos, vincular conceptos con informaciones, etc. De allí que no se puede sostener que la enseñanza explícita, bien llevada a cabo, conduzca a un comportamiento pasivo. Cuando no se asegura una adecuada tarea cognitiva, el problema no reside en los rasgos de la propuesta, sino en la calidad de la enseñanza en clase. Una afirmación que vale también para cualquier otro enfoque. En realidad, la disputa entre distintos modelos de enseñanza es acerca del tipo de actividad que realizarán los estudiantes y de su capacidad para involucrarlos en ella.

Esto último lleva a considerar el argumento que objeta que las prácticas de enseñanza más directivas se limitan a procesos cognitivos de menor nivel o con una menor complejidad conceptual. Estas críticas pueden surgir del hecho de que muchas de las investigaciones sobre la enseñanza explícita fueron realizadas sobre muestras de clases de los primeros años de escolaridad obligatoria, lo cual lleva a afirmar que, si bien evidencian un alto porcentaje de eficacia en lo que respecta a los resultados de aprendizaje, esto se debe a que dichas clases trabajan sobre conceptos y habilidades catalogadas como sencillas (Tobias & Duffy, 2009). Pero no parece correcto plantear que el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura o de las operaciones aritméticas involucre centralmente habilidades sencillas o de baja demanda. La aparente sencillez es un efecto posterior que surge de compararlas con otras operaciones de adquisición más tardía. Por el contrario, estos aprendizajes demandan un gran esfuerzo para aquellas personas que se introducen por primera vez a un sistema de alta sofisticación como lo es el del lenguaje escrito o la numeración.

La complejidad conceptual se determina por las características del contenido de la enseñanza. Y, tal como se expuso en el apartado anterior, las distintas investigaciones relevadas dan cuenta de una gran preocupación por la enseñanza explícita de un cuerpo de contenidos “intelectualmente desafiantes” o “formas valoradas de conocimiento” y por promover un progreso conceptual desde formas más intuitivas y ligadas al contexto hacia formas más abstractas e independientes del contexto. Pero es necesario tener en cuenta que la complejidad conceptual no es un valor fijo, sino que también depende del estado real



de los estudiantes. En términos de un cuerpo de conocimiento disciplinar, la complejidad conceptual puede ser un valor independiente. En términos de contenido educativo no, porque este sólo se constituye como tal con relación a una situación de aprendizaje y, por lo tanto, de un nivel variable de conocimiento de los aprendices. De este modo, la complejidad conceptual del contenido está en función de lo que es necesario dominar o saber antes para poder aprender algo después.

En resumen, puede decirse que la enseñanza explícita ofrece un formato de enseñanza que reconoce la importancia de ofrecer una estructura fuerte y directa para facilitar el acceso al conocimiento y las habilidades. Pero que, al mismo tiempo, muestra diferencias fundamentales con relación a lo que se conoce como “enseñanza tradicional” en cuanto al ambiente didáctico instrumental y al ambiente social que genera, al modo en que dirige la actividad de los estudiantes y a la manera en les permite obtener ganancias crecientes en conocimiento, competencia y autonomía. De allí que se pueda sostener la necesidad de situar a este enfoque en un debate que supere dicotomías heredadas.

## 5. CONCLUSIÓN

Para poder ponderar el análisis realizado hasta aquí, es necesario tener en cuenta que “enseñanza explícita” es un constructo, no un modelo bien especificado. En el caso de este trabajo procede de la reunión de dos puntos de vista: el que describe un ambiente didáctico instrumental y el que describe un ambiente social. Solo en la articulación de los dos puede apreciarse la dinámica que distingue la propuesta. Como el constructo fue definido mediante una conjunción de rasgos, no pretende reflejar cada uno de los trabajos consultados ni establecer un consenso completo entre ellos. Su elaboración implicó una tarea de análisis de las distintas investigaciones y de síntesis en función de las dos perspectivas señaladas. Puede decirse que se trató de una lectura de los rasgos instrumentales en términos de la estructuración social de un dispositivo pedagógico.

Un aporte que puede ofrecer al campo de la investigación didáctica el constructo de “enseñanza explícita”, tal cual fue desarrollado en este trabajo, es la articulación de discursos propios de la didáctica con la teoría de los códigos de Bernstein. Esta sostiene que la dinámica social que se encuentra detrás de las propuestas pedagógicas permite entender a los diferentes enfoques de enseñanza no como mejores o peores en sí mismos, sino como privilegiantes de diferentes tipos de interacciones con el conocimiento educativo. Así, se cuenta con un sostén teórico para avanzar en la explicación de por qué ciertas propuestas de enseñanza explícitas o de mayor grado de visibilidad generan buenos resultados de aprendizaje, no sólo a nivel general en la mayoría de los estudiantes, sino particularmente para aquellos provenientes de los contextos socio-económicos desfavorecidos.

La configuración que emerge del análisis realizado coloca a la enseñanza explícita como una posición diferenciada en el espacio pedagógico que, en parte, intersecciona con rasgos de las dos propuestas clásicas en pugna. Ya fueron detallados sus parentescos con lo que se conoce como “enseñanza tradicional”. Cabe una nota en relación con el polo opuesto de la discusión: la enseñanza centrada en el estudiante y en su actividad exploratoria. Al respecto puede decirse que la enseñanza explícita, al igual que la centrada en el estudiante, sostiene un modelo que acepta el papel mediador de las actividades del estudiante como el factor principal del aprendizaje.



Frente a las viejas disputas pedagógicas, la investigación internacional evidencia un escenario que no refleja los binarismos habituales. Los ataques realizados contra la enseñanza explícita suelen recaer en aquello que Mayer (2004) denominó como “la falacia de la enseñanza constructivista”, a partir de la cual se pretende argumentar que sólo por medio de métodos educativos como el descubrimiento, la exploración o la investigación se consiguen experiencias de aprendizaje activas y que, por el contrario, los métodos de instrucción más directivos necesariamente generan experiencias de aprendizaje pasivas. Frente a esto se puede proponer que la enseñanza explícita se constituye como un tercer actor diferenciado de la vieja discusión entre la educación como inscripción y la educación como mayéutica.

Resumiendo, no resulta correcto asimilar la enseñanza explícita, y por extensión las propuestas directivas en general, con la concepción divulgada de la enseñanza tradicional. En este trabajo no se pretende restar legitimidad a las críticas que históricamente se realizaron contra la enseñanza expositiva y el aprendizaje memorístico, sino resaltar el error conceptual de intentar trasladar dichas críticas a la enseñanza explícita. Las características de la enseñanza explícita, tal como fueron sintetizadas a partir del corpus relevado, evidencian que la misma cuestiona muchos de los usos y deformaciones que se efectuaron en las prácticas a partir de la pedagogía tradicional. Por lo que sería conveniente no confrontar con un contrincante artificial y reconocer que se trata de una alternativa pedagógica incluida en el debate por cuenta propia y que debería ser considerada seriamente a la hora de evaluar alternativas para mejorar los resultados en general y, sobre todo, de aquellos que menos se benefician con la configuración del dispositivo escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alain, L. (1933). *Propos sur l'éducation*. Rieder.
- Amendum, S., Li, Y., Hall, L., Fitzgerald, J., Creamer, K., Head-Reeves, D. y Hollingsworth, H. (2009). *Which Reading Lesson Instruction Characteristics Matter for Early Reading Achievement? Reading Psychology*, 30(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/02702710802275173>
- Andersen, I. y Andersen, S. (2017). Student-Centered Instruction and Academic Achievement: Linking Mechanisms of Educational Inequality to Schools' Instructional Strategy. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 533-550. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1093409>
- Archer, A. L. y Huges, C. H. (2010) *Explicit Instruction Effective and Efficient Teaching*. The Guilford Press.
- Arnot, M. y Reay, D. (2004). The framing of pedagogic encounters. Regulating the social order in classroom learning. En: Davis, B., Muller, J. y Morais, A. M. (Ed). *Reading Bernstein Researching Bernstein* (pp. 137-150). Routledge Falmer.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Baker, S., Gersten, R. y Lee, D. (2002). A Synthesis of Empirical Research on Teaching Mathematics to Low-Achieving Students. *The Elementary School Journal*, 103(1), 51-73. <https://doi.org/10.1086/499715>
- Barrett, B. D. (2017). Bernstein in the urban classroom: a case study. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1258-1272. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1269632>
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En: M. Young (Ed.). *Knowledge and control* (pp. 47-69). Collier-Macmillan.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. AKAL Universitaria.

- \_\_\_\_\_. (1990). *Class, codes and control: Vol. IV, The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Class, codes and control: Vol. V, Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Bourne, J. (2004). Framing talk Towards a 'radical visible pedagogy'. En: Davis, B.; Muller, J. y Morais, A. M. (Ed). *Reading Bernstein Researching Bernstein* (pp. 61-74). Routledge Falmer.
- Boyer, C. (2001). Être ou ne pas être dyslexique? Est-ce la bonne question? *Apprentissage et socialisation*, 20(2), 47-63.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la Educación Occidental. Tomo III. El Occidente Moderno*. Herder.
- Braslavsky, C. (1999). The Secondary Education Curriculum in Latin America: New Tendencies and Changes. Final Report of the Seminar Organized by the International Bureau of Education. International Institute for Educational Planning. Buenos Aires, Argentina, september 2-3.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En: A. Sinclair, R. Jarvella y W. J. M. Levelt (Eds.). *The child's conception of language*. Springer-Verlag.
- Carabaña J. (2017). Clase social de origen y didáctica de las matemáticas. *Revista Tempora*, 19, 17-50.
- Carnoy, M. (2010) *La ventaja Académica de Cuba*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlson, D. C. y Francis, D. J. (2002). Increasing the Reading Achievement of At-Risk Children Through Direct Instruction: Evaluation of the Rodeo Institute for Teacher Excellence (RITE). *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 7(2), 141-166. [https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0702\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0702_3)
- Chadwick, C. (1992). *Tecnología educacional para el docente*. Paidós.
- Chase, C.C. y Klahr, D. (2017). Invention Versus Direct Instruction: For Some Content, It's a Tie. *J Sci Educ Technol*, 26, pp. 582-596. <https://doi.org/10.1007/s10956-017-9700-6>
- Clark, R. E., Kirschner, P. A. y Sweller, J. (2012). Putting students on the path to learning. The case for fully guided instruction. *The American Educator*, 36(1), 6-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ971752>
- Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. En S. Zarrouk (Ed). *Penser l'efficacité en sciences de l'éducation : un regard multidisciplinaire* (pp. 133-150). L'Harmattan.
- Collet-Sabé, J. y Martori, J. C. (2018). Bridging boundaries with Bernstein: approach, procedure and results of a school support project in Catalonia. *British Journal of Sociology of Education*, 39(8), 1126-1142. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1478718>
- Ebrahim, A. (2011). The effect of cooperative learning strategies on elementary student's achievement and social skills in Kuwait. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, pp. 293-314. <https://doi.org/10.1007/s10763-011-9293-0>
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias Docentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Fien, H., Smith, J. M., Smolkowski, K., Baker, S., Nelson, N. J. y Chaparro, E. (2015). An Examination of the Efficacy of a Multitiered Intervention on Early Reading Outcomes for First Grade Students at Risk for Reading Difficultie. *Journal of Learning Disabilities* 2015, 48(6), 602-621. <https://doi.org/10.1177/0022219414521664>
- Fowler, F. C. y Poetter, T. S. (2004). Framing French Success in Elementary Mathematics: Policy, Curriculum, and Pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 34(3), 283-314. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2004.00295.x>
- Gauthier, C. y Bissonnette, S. (2017). L'enseignement explicite: une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements. En: C. Gauthier et M. Tardif (Eds.). *La pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 242-263). Gaëtan Morin Éditeur.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. y Djibo, F. (2003). *Pédagogie et écoles efficaces dans les pays développés et en développement. Une revue de littérature*. Université Laval.
- Gauthier, C. y Dembélé, M. (2004). *Quality of teaching and quality of education: a review of research findings*. EFA Global Monitoring Report, UNESCO.
- Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

- Gellert, U. y Strahler-Pohl, H. (2011). Differential access to vertical discourse—managing diversity in a secondary mathematics classroom. En: M. Pytlak, T. Rowland, & E. Swoboda (Eds.). *Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 7)* (1440–1449). Rzeszów, Poland: University of Rzeszów.
- Gramsci, A. (1965). Schools and education. *New Left Review*, 1(1), 71-79.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hoadley, U. (2007). The reproduction of social class inequalities through mathematics pedagogies in South African primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 679-706. <https://doi.org/10.1080/00220270701261169>
- \_\_\_\_\_. (2008). Social class and pedagogy: a model for the investigation of pedagogic variation. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/01425690701742861>
- Hollingsworth, J. R. y Ybarra, S. E. (2018). *Explicit direct instruction (EDI): The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Corwin Press & Data Works Educational Research.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J. y Benson, S. K. (2017). Explicit Instruction: Historical and Contemporary Contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 1–9. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Kangahi, M., Indoshi, F. C., Okwach, T. O. y Osodo, J. (2012). Teaching Styles and Learners' Achievement in Kiswahili Language in Secondary Schools. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development July 2012*, 1(3), 62-87.
- Klahr, D. y Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15(10), 661–667. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00737.x>
- Kirschner, P. A., Sweller, J. y Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Koustourakis, G. S. (2018). Analysing the curriculum for students with mild and moderate learning difficulties concerning the teaching of pre-vocational skills. *British Journal of Sociology of Education*, 39(8), 1210-1225. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1497948>
- Koziuff, M. A., LaNunziata, L., Cowardin, J. y Bessellieu, F. B. (2000). Direct instruction: Its contributions to high school achievement. *The High School Journal*, 84(2), 54–71.
- Kyriakides, L., Christoforou, C. y Charalambous, C. Y. (2013) What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education* 36, pp. 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>
- Lavy, V. (2011). What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence. *CESifo Economic Studies*, 62(1), 88–125. <https://doi.org/10.1093/cesifo/ifv001>
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers. Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59, 14–19.
- McCaslin, M. y Legg Burross, H. (2011). *Research on Individual Differences Within a Sociocultural Perspective: Coregulation and Adaptive Learning*. *Teachers College Record*, 113(2), 325–349. <https://doi.org/10.1177/016146811111300203>
- Morais, A. M. (2002). Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 559-569. Doi: [10.1080/0142569022000038413](https://doi.org/10.1080/0142569022000038413)
- Morais, A. M. y Neves, I. P. (2009). Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem -otimização de um modelo de prática pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 5-28.

- \_\_\_\_\_. (2017). The quest for high level knowledge in schools. Revisiting the concepts of classification and framing. *British Journal of Sociology of Education*, 39(3), 261-282. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1335590>
- Morgan, P. L., Farkas, G. y Maczuga, S. (2015). Which Instructional Practices Most Help First-Grade Students With and Without Mathematics Difficulties? *Educational Evaluation and Policy Analysis June 2015*, 37(2), 184–205. <https://doi.org/10.3102/0162373714536608>
- Nazari, M. (2013). The effect of implicit and explicit grammar instruction on learners achievements in receptive and productive modes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 75(25), 156-162. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.051>
- Nwagbo, C. (2006). Effects of two teaching methods on the achievement in and attitude to biology of students of different levels of scientific literacy. *International Journal of Educational Research* 45, 216–229. doi: [10.1016/j.ijer.2006.11.004](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.11.004)
- Olagbaju, O. O. (2019). Effects of explicit instructional strategy and cognitive styles on achievement of senior secondary students in summary writing in Ibadan, Nigeria. *GSI*, 7(6), 58-79.
- Perkins, D. (1997). *La Escuela Inteligente*. Gedisa.
- Pires, D., Morais, A. M. y Neves I. P. (2004). Práticas pedagógicas inovadoras em educacao científica. Estudo no 1º ciclo do ensino básico. *Revista de Educayao em Educayao*, 12(2), 119-132. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/15643>
- Pozo, J. y del Puy Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Morata.
- Reeves, C. A. (2005). *The effect of “opportunity to learn” and classroom pedagogy on mathematics achievement in schools serving low socio-economic status communities in the Cape Peninsula*. (Tesis de Doctorado, School of Education Faculty of Humanities, University of Cape Town). <https://open.uct.ac.za/handle/11427/10895>
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1986). Teaching functions. En M. C. Witrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 376–391). Macmillan.
- Rosenshine, B. (2012) Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*. Spring 2012.
- \_\_\_\_\_. (2007). Systematic Instruction. En T. L. Good (Ed.) *21st Century Education: A Reference Handbook*. SAGE Publications.
- Sawyer, A. (2013). *Student identities in mathematical community of practice: radical visible pedagogy and the teacher collective*. (Tesis de Doctorado, Queensland University of Technology). <https://eprints.qut.edu.au/63818/>
- Serrano Corkin, D., Coleman, S. L. y Ekmekci, A. (2018). Navigating the Challenges of Student-Centered Mathematics Teaching in an Urban Context. *Urban Rev* 51, 370–403. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0485-6>
- Shalem, Y. y Slonimsky, L. (2010). Seeing epistemic order: construction and transmission of evaluative criteria. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 755-778. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.515106>
- Shippen, M. E., Houchins, D. E., Steventon, C. y Sartor, A. D. (2005). A Comparison of Two Direct Instruction Reading Programs for Urban Middle School Students. *Remedial and Special Education*, 26(3), 175–182. <https://doi.org/10.1177/07419325050260030501>
- Singh, P., Dooley, K. y Freebody, P. (2001). Literacy Pedagogies that may ‘make a difference. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(1), 49-7. <https://doi.org/10.1080/13598660120032978>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Tobias, S. y Duffy, T. M. (2009). *Constructivist Instruction Success or Failure?* Routledge.
- Wheldall, K., Stephenson, J. y Carter, M. (2014). *MUSEC briefing issue No. 39: What is Direct Instruction?* <http://www.mq.edu.au/>
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.

- Young, M. y Muller, J. (2016). *Curriculum and the Specialization of Knowledge. Studies in the sociology of education*. Routledge.
- Zohrabi, M., Torabi, M. A. y Baybourdiani, P. (2012). Teacher-centered and/or Student-centered Learning: English Language in Iran. *English Language and Literature Studies* 2(3), 18-30.  
<http://dx.doi.org/10.5539/ells.v2n3p18>